

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



89

Anno europeo dei disabili

*Per un sapere senza barriere
Educare all'armonia
delle diversità*

Le linee guida della Cnudd

Il tutorato specialistico

*Percorsi formativi
e sbocchi professionali*

La mobilità universitaria

Cosa si fa negli atenei italiani

CNVSU

*IV Rapporto sullo stato
del sistema universitario*

Studenti

*I costi di mantenimento
agli studi*

Spazio europeo dell'istruzione superiore

La Conferenza di Berlino

STORIA
E IMMAGINI

3
L'Università di Graz

IL TRIMESTRE
I disabili
nell'università

5
Per un sapere senza barriere
Roberto Peccenini

7
Educare all'armonia
delle diversità
Gianfranco Cupidi

10
Le linee guida
della Cnudd

14
Natura e finalità
del tutorato specialistico
Giuseppe Casade

17
Alla ricerca
del proprio futuro
Lucia de Anna

23
Panoramica sugli atenei
italiani

29
Disabili e mobilità
universitaria
Clara Gano

NOTE ITALIANE

31
IV Rapporto sullo stato
del sistema universitario
Flavia Bellini

36
I costi di mantenimento
agli studi
Federica Pinto

40
Quanto spende
uno studente in Piemonte
Federica Laudisa

46
Le università libere
nell'ordinamento italiano
Paolo Carvina

DIMENSIONE
INTERNAZIONALE
Il processo di Bologna

53
Convenzione dell'Eua a Graz/
Le proposte dell'università
Pier Giovanni Palla

56
I ministri dell'Istruzione
superiore a Berlino

57
Conferenza di Berlino/
Realizzare lo spazio europeo
dell'istruzione superiore

BIBLIOTECA APERTA

63
Libri
Una classifica comparata
dello svantaggio educativo
nei paesi industrializzati
Lumsa. Storia di un'idea
*a cura di Luca Cappelletti,
Giovanna Pasqualin Traversa*

Comitato scientifico

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

Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

Redazione

Isabella Ceccarini (segretaria di redazione),
Giovanni Finocchietti, Livio Frittella,
Stefano Grossi Gondi (art director),
Roberto Peccenini (Genova),
Lorenzo Revojerla (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*)
ediun@fondazionerui.it (*abbonamenti*)

Abbonamento annuale

Italia: euro 50,00 Estero: euro 85,00

Conto Banco Posta n. 36848596 intestato a:
Associazione Servizi e Ricerche Rui
(oppure ASRUI);

c/c bancario 3000237 intestato Associazione Rui
presso Banca Popolare dell'Adriatico,
sede di Roma, viale XXI Aprile 24/26,
00162 Roma - ABI 05748, CAB 03203

Registrazione

Tribunale di Roma n. 300 del 6/9/1982
già Tribunale di Bari n. 595 del 2/11/1979

Iscrizione al Registro degli
Operatori di comunicazione n. 5462

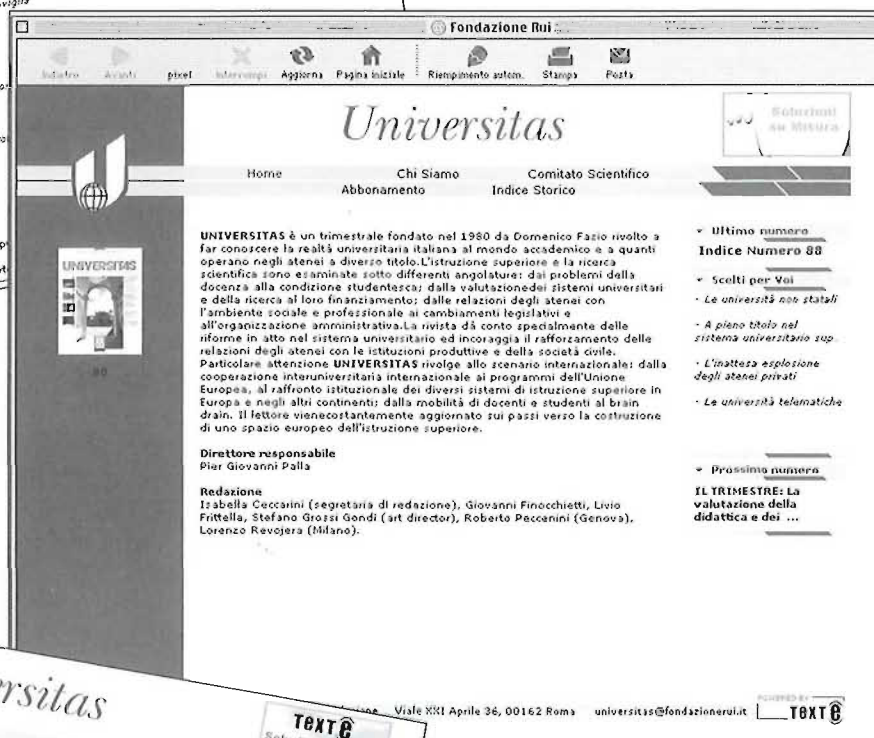
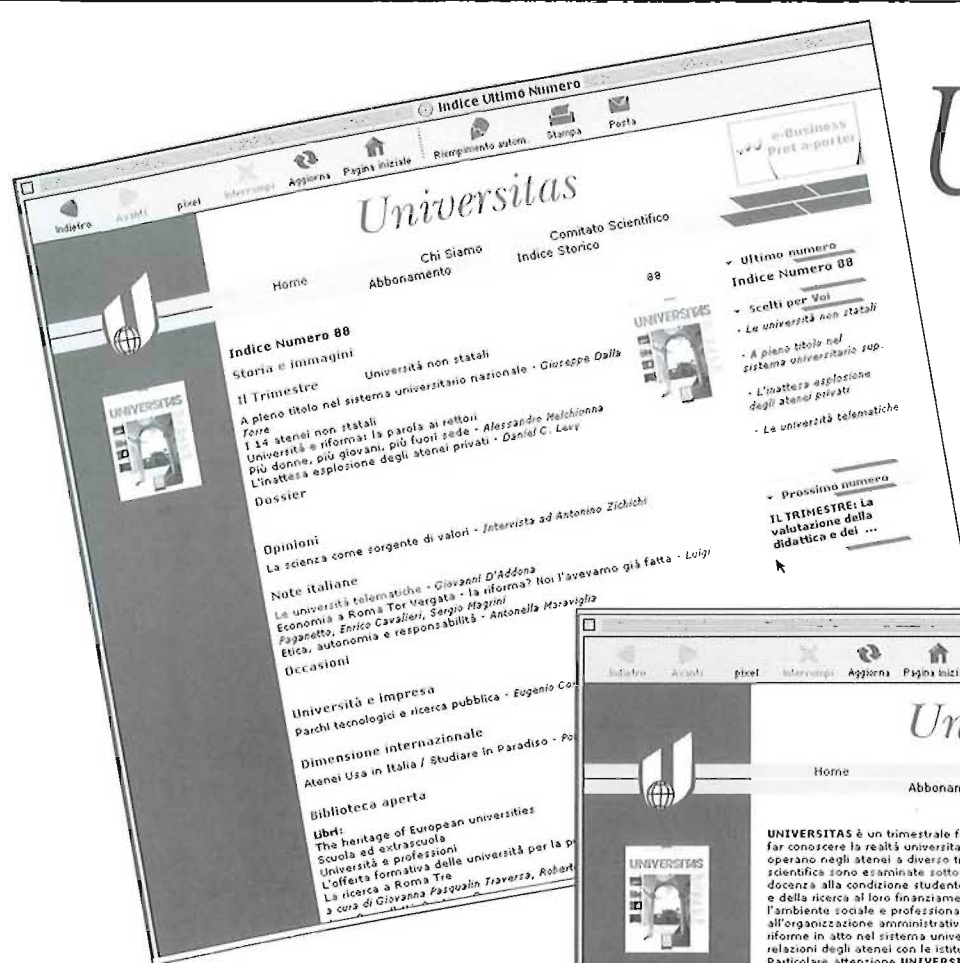


Stampa

Finito di stampare nel mese
di ottobre 2003 dalla Edimond srl
di Città di Castello (PG)

In copertina:
Università di Graz

Universitas on line



Sono disponibili:

- il sommario dell'ultimo numero
- articoli completi
- indici storici

www.fondazionerui.it

tradizione e innovazione

L'UNIVERSITÀ DI GRAZ

L'Università di Graz è considerata una delle principali istituzioni intellettuali austriache. È caratterizzata da spirito internazionale, atmosfera creativa e risultati accademici di altissimo livello: basti pensare che sei premi Nobel hanno insegnato e svolto ricerche in questo Ateneo, che è il secondo più antico del paese. Gli edifici in stile neorinascimentale situati nel centro del *campus* ci rimandano a una storia ricca di tradizione. Accanto ad essi, le moderne costruzioni opera di famosi architetti simboleggiano il dinamismo di una Università in continuo divenire, che guarda in avanti nel nome dell'internazionalizzazione. L'istituzione venne fondata dall'arciduca Carlo II nel 1585, includendo nell'Istituto Gesuita le facoltà di Filosofia e di Teologia. La facoltà di Giurisprudenza fu aggiunta nel 1778.

Appena quattro anni più tardi l'Università di Graz fu trasformata in un liceo, ma l'imperatore Francesco I la riaprì con il titolo di "Karl-Franzens-Universität". Al 1863 risale la fondazione della facoltà di Medicina. Alla fine del XIX secolo fu inaugurato l'edificio principale sull'area dove oggi sorge il *campus*. Da quel momento in poi iniziò la crescita costante dell'Università, che oggi si avvale di uno staff di 1.291 insegnanti.

Capitale europea della cultura 2003

Per più di 400 anni l'istituzione ha dato forma all'immagine pittoresca e alla vita vibrante del capoluogo della Stiria – considerato dall'Unesco uno dei luoghi patrimonio mondiale dell'umanità –, eletto capitale europea della cultura 2003. È una città ricca di contrasti, come possiamo vedere nella nuova spettacolare architettura del cosiddetto Kunsthau, situato nel mezzo del centro storico della città vecchia, o nella intelligente mescolanza di architettura tradizionale e innovativa nella zona dell'Università. La tradizione e



la modernità convivono in tutti i campi della cultura, dando vita a uno stimolante caleidoscopio di eventi. L'atmosfera cittadina è assai accogliente, e gli studenti apprezzano le numerose infrastrutture a loro disposizione, come biblioteche, centri di ritrovo, spazi verdi e una fitta rete di piste ciclabili. Tutti questi elementi fanno di Graz una delle più interessanti città universitarie del mondo.

Grande varietà di programmi

Circa 23.000 studenti (il 7% dei quali è straniero) usufruiscono dell'istruzione di alta qualità impartita dall'Università di Graz, i cui programmi sono estremamente diversificati.

Gli studenti possono scegliere tra più di sessanta aree di studio in sei facoltà (Teologia, Giurisprudenza, Scienze sociali ed economiche, Medicina, Arte e Scienze umane, Scienze naturali) e seguire programmi di diploma universitario, di accreditamento per insegnanti di scuola secondaria, di dottorato e, negli ultimi tempi, anche programmi di bachelor e di master. I *curricula* preparano gli allievi non solo ai "classici" sbocchi professionali ma permettono anche delle combinazioni innovative che si traducono in grandi potenzialità.

La composizione studentesca è molto varia: si va dai giovani alla prima esperienza universitaria ai laureati che già lavorano ma desiderano acquisire nuovi titoli, agli studenti adulti che inseguono l'idea dell'istruzione lungo l'arco della vita.

Le singole facoltà hanno speciali profili che si riflettono nei loro *curricula*. Le Scienze umane, per esempio, si concentrano con particolare attenzione sull'elaborazione delle informazioni, offrendo però contemporaneamente un'ampia gamma di settori tradizionali di studio.

La facoltà di Teologia cattolica ha una grande rilevanza sociale, in quanto un numero crescente di stu-



La sede originaria dell'Università di Graz, che venne inaugurata nel 1896

menti viene formato anche per impieghi non ecclesiastici.

La facoltà di Scienze economiche e sociali dedica particolare attenzione all'orientamento internazionale nei settori dell'amministrazione aziendale, dell'economia e della sociologia.

Nella facoltà di Giurisprudenza i laureati possono essere preparati a diventare i cosiddetti "giuristi universali".

La facoltà di Scienze naturali offre ai suoi allievi un'ampia formazione di base con la quale essi possono successivamente specializzarsi in numerose aree innovative, come la biologia molecolare.

Autonomia e spirito critico

L'Università di Graz incoraggia in modo particolare gli studi interdisciplinari. Qui gli studenti sono formati per diventare dei laureati dotati di autonomia e spirito critico, con vaste competenze professionali e sociali.

Le numerose attività linguistiche e culturali e un'ampia scelta di attrezzature sportive aiutano gli studenti a migliorare le proprie grandi e piccole capacità individuali.

L'Università di Graz svolge un ruolo da "apripista" in numerose attività di cooperazione nazionali e inter-

nazionali, e aiuta i suoi laureati nella carriera accademica. Uno dei più importanti progetti didattici e di ricerca riguarda l'Europa sudorientale, un'area la cui importanza culturale ed economica è in rapida crescita.

L'Alma Mater è impegnata in diverse reti internazionali. In totale, sono 16 le *partnership* universitarie che rafforzano l'importanza dell'integrazione della didattica e della ricerca a livello mondiale.

L'Università di Graz è l'unico ateneo austriaco inserito nella rete di Utrecht e nel gruppo di Coimbra.

La mobilità

La mobilità di docenti e studenti è promossa a livello comunitario da un totale di 450 programmi di cooperazione Socrates/Erasmus con 240 atenei europei.

Più di trenta programmi congiunti di studio facilitano lo scambio annuale di centinaia di studenti e di numerosi docenti di tutte le facoltà.

Con il perfezionamento di un sistema di comparazione dei titoli accademici e dello European Credit Transfer System (ECTS) l'Università di Graz dà un importante contributo all'evoluzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, in linea con la Dichiarazione di Bologna.

PER UN SAPERE SENZA BARRIERE

Roberto Peccenini

Il Consiglio dell'Unione Europea ha proclamato il 2003 "Anno europeo dei disabili". Questa iniziativa, per quanto riguarda il diritto all'istruzione, corona un percorso più che decennale, avviato con la Risoluzione del Consiglio e dei ministri dell'Istruzione del 31 maggio 1990, sull'integrazione dei bambini e dei giovani disabili nel sistema scolastico normale. Altre significative tappe sono state le risoluzioni del Consiglio del 20 dicembre 1996

sulla parità di opportunità per le persone disabili e del Parlamento Europeo del 4 aprile 2001 sulla comunicazione della Commissione "Verso un'Europa senza ostacoli per i disabili". L'obiettivo 2.3 relativo al sostegno alla cittadinanza attiva e alla coesione sociale all'interno del programma di lavoro dettagliato sul *follow-up* circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa (GU C 142 del 14 giugno 2002) ha tradotto praticamente i principi enunciati nei precedenti documenti. Nel corrente anno sono state emanate dal Consiglio varie risoluzioni che indirizzano i paesi membri sulla strada dell'integrazione: il 6 febbraio sull'e-accessibility (migliorare l'accesso dei disabili alla società dei saperi), il 5 maggio sulle pari opportunità per gli alunni e gli studenti disabili nel settore dell'istruzione e della formazione e il 6 maggio sull'accessibilità alle infrastrutture e attività culturali per le persone con disabilità.

Una posizione all'avanguardia

In questo quadro l'esperienza di integrazione realizzata nelle scuole italiane a partire dagli anni Settanta ha consentito al nostro paese di collocarsi all'avanguardia nel settore. L'estensione all'istruzione superiore del riconoscimento del diritto allo studio delle persone disabili, realizzatasi con le modifi-



che apportate dalla legge 17/99 alla legge quadro 104/92, ha dato l'avvio a una serie di iniziative e realizzazioni nelle sedi universitarie di tutto il territorio nazionale che hanno determinato in pochi anni un notevole ampliamento quantitativo e, come pare, un salto di qualità nella presenza dei disabili nei corsi di laurea. Il numero di persone con invalidità superiore al 66% iscritte a corsi universitari in Italia è salito a più di seimila unità. Il dato è sottostimato,

perché non tiene conto di chi non ha richiesto i sussidi previsti dalla normativa o di chi possiede menomazioni sensoriali o motorie inferiori ai 2/3.

Un'ulteriore conferma della rilevanza del fenomeno è fornita dal fatto che gli universitari disabili italiani sono i più presenti nei programmi Erasmus di mobilità studentesca.

Certo, non si può indulgere a un facile ottimismo, perché il diritto allo studio universitario delle persone con handicap, al di là delle enunciazioni di principio, del valore delle leggi e degli sforzi di chi, per professione o per scelta di volontariato, opera nel settore, è ancora ben lungi dall'essere attuato. Ancor più delle barriere materiali devono essere abbattuti gli ostacoli culturali che si frappongono a una piena integrazione dei disabili.

Bisogna vigilare perché le difficoltà finanziarie non portino a mettere in discussione le posizioni ormai acquisite in questa battaglia di grande valore civile che mira ad assicurare pari opportunità a chi si trova in condizioni di svantaggio, ma si deve riconoscere che si è sulla buona strada.

La scelta vincente

La legge 17/99 ha avuto il grande merito di non limitarsi a stabilire generiche forme di assistenza o a stan-



Università di Graz. Interno dell'edificio storico

ziare fondi, ma di giungere a individuare la modalità concreta attraverso cui l'integrazione può attuarsi.

Infatti il comma 5-bis, aggiunto alla legge 104/92, recita: "Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo".

Il fatto di individuare una figura specifica, dotata di poteri di coordinamento, iniziativa e proposta delegati dal rettore, ha costituito una scelta vincente perché ha attivato il circolo virtuoso della responsabilità personale.

È stato proprio il personale coinvolgimento dei delegati per la disabilità dei vari atenei italiani a consentire il salto di qualità di cui prima si diceva.

Grazie a questo e alle risorse assicurate dalla legge si è giunti a strutturare in pressoché tutte le sedi universitarie un servizio disabili, con le figure dei referenti di facoltà, gli sportelli dedicati all'informazione, all'orientamento, all'ascolto e alla raccolta delle richieste di servizi da erogare.

È stato così possibile attivare interventi di supporto individualizzati, fornire assistenza finanziaria e tutoriale e consulenza psicologica, servizi di alloggio, di trasporto e sussidi tecnologici adeguati.

Senza la figura del delegato, che ha svolto opera di sensibilizzazione tra i colleghi, il trattamento individualizzato e le prove d'esame equipollenti per i portatori di handicap previsti dalla legge sarebbero probabilmente rimasti sulla carta. Il diretto collegamento del delegato alla figura del rettore ha poi favorito il coordinamento interateneo.

In parallelo alla Conferenza dei Rettori si è infatti costituita una Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) che si riunisce periodicamente per il confronto, lo studio e lo scambio di esperienze, elegge dei responsabili nazionali, gestisce un sito (www.cnudd.it) che raccoglie la documentazione necessaria.

In questo numero di "Universitas" non pretendiamo di affrontare esaustivamente l'argomento. I contributi che ospita vogliono soltanto abbozzare un affresco di alcune problematiche rilevanti, tratteggiato da chi si confronta quotidianamente con esse per il lavoro che svolge. Gianfranco Cupidi dell'Università di Palermo e Lucia de Anna dello IUSM di Roma, che insieme a Edoardo Arslan sono i referenti nazionali della CNUDD, si occupano il primo delle implicazioni culturali e istituzionali della presenza dei disabili nell'università e la seconda dello stato dell'inserimento lavorativo e delle iniziative poste in essere in molte realtà universitarie per facilitare l'incontro tra la genericità dell'offerta di lavoro e la specificità della domanda di chi può mettere in campo abilità diverse dalla "norma".

Per gentile concessione della CNUDD ospitiamo inoltre alcune delle linee guida elaborate dalla Conferenza dei delegati e reperibili sul sito della stessa. Giuseppe Casale, delegato per la disabilità nell'Ateneo genovese, affronta la questione del tutorato specializzato, che riveste un ruolo decisivo per l'inserimento dello studente disabile.

Infine, vista la dimensione europea dei programmi di integrazione, Clara Grano, referente nazionale Erasmus, fornisce dati e riflessioni sulla mobilità internazionale dei disabili. Si sarebbero potuti affrontare altri argomenti, quali il ruolo del delegato o l'importanza delle nuove tecnologie.

Per questo o altro ancora rinandiamo al più volte citato sito della CNUDD. A noi era sufficiente contribuire a estendere il dibattito sulla questione e a sensibilizzare docenti e altri operatori universitari su ciò che ancora ostacola un'effettiva uguaglianza dei disabili nell'esercizio del loro diritto a un'istruzione superiore qualificata.

EDUCARE ALL'ARMONIA DELLE DIVERSITÀ

Gianfranco Cupidi

Rappresentante della CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità)

Alla vigilia del terzo millennio si è verificato un fenomeno sociale e sanitario al quale è stato dato il nome di "epidemia di cronicità e disabilità".

Le cause sono molteplici e non le analizzerò, ma è interessante conoscere lo scenario epidemiologico che è caratterizzato dall'alta presenza di persone con limitazione dell'autonomia individuale e con conseguenti perdite funzionali in una o più delle attività della vita quotidiana, riduzione della mobilità, della comunicazione, della vista e dell'auto-accudimento. Le persone che sono prive d'autosufficienza in almeno una di queste funzioni essenziali sono definite "persone con disabilità". La prevalenza di disabilità nella popolazione generale è maggiore nelle donne adulte.

Se pensiamo che prima del 1900 la persona disabile non era considerata titolare dei propri diritti soggettivi, ci possiamo rendere conto come, nel secolo appena finito, sia stato necessario un percorso legislativo, che a partire dal 1917 ha cominciato a prendere in considerazione i diritti dei disabili. Soltanto nel 1992 è stata emanata la legge quadro per l'integrazione delle persone handicappate e, nel gennaio 1999, è stata emanata una legge riguardante gli studenti universitari disabili proposta dagli studenti dell'Istituto Tecnico Commerciale per Geometri "Calamandrei" di Sesto Fiorentino nell'edizione del 1998 di "Ragazzi in aula" al Parlamento italiano.

"Non riteniamo giusto – hanno detto gli studenti in quell'occasione – lasciare alla sensibilità dei docenti e degli organi di governo delle singole università la garanzia del diritto a un'assistenza qualificata e a prove equipollenti.

A farci riflettere è stata la lettera di un ex-allievo del nostro istituto che all'università, diversamente che nella scuola secondaria superiore, si è trovato, da solo, alle prese con imponenti barriere architettoniche, senza supporti didattici specifici e senza la

garanzia d'esami con ausili o prove equipollenti che tenessero conto della sua disabilità fisica.

Secondo noi, se lo studente disabile ha garanzie solo fino alla scuola secondaria superiore, non sono realizzati né i principi di piena integrazione e di piena partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività di cui all'articolo 1, lettere a) e b), della legge n. 104 del 1992, né il diritto allo studio di cui all'articolo 34 della Costituzione.

Quest'ultimo, infatti, insieme all'articolo 3, comma 1, afferma che i capaci e meritevoli hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi senza distinzione di condizioni personali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che, limitando, di fatto, l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana (articolo 3, comma 2 della Costituzione)".

Le università italiane

Le università italiane, stimulate dalla legge, hanno iniziato attività specifiche in questo settore. L'Università di Palermo si è adeguata alla nuova legislazione con la nomina, nell'aprile del 1999, del docente delegato dal rettore.

Ci siamo subito resi conto che gli studenti disabili incontravano grosse difficoltà per frequentare l'Università, in quanto la situazione di scarsa accessibilità e fruibilità dell'Ateneo per la maggior parte degli studenti con disabilità, specialmente motoria, non era dissimile dalla situazione di altre strutture aperte al pubblico; la cosa che più ci ha scoraggiati è stato che tale situazione non è modificabile con la legge del gennaio 1999, ma soltanto con provvedimenti che esulano dalle competenze del delegato del rettore per la disabilità.

È stata condotta un'azione di monitoraggio delle barriere architettoniche che ha portato alla segnalazione e, a volte, alla rimozione di alcune barriere.



*Il Resow Centre,
che ospita gli istituti di
Diritto e Scienze sociali
dell'Università di Graz*

Ma abbiamo anche constatato che diffusi pregiudizi e barriere culturali, più di quelle architettoniche, ostacolavano l'integrazione non solo sociale, ma anche nella vita universitaria degli studenti con disabilità.

Gli ostacoli

Gli ostacoli che si frappongono ancora oggi nel percorso dell'integrazione della persona disabile sono moltissimi e di vario genere: ostacoli individuali, familiari, sociali, sanitari, scolastici, burocratici. Questi ultimi, poi, sono tali e tanti che spesso ritardano il processo d'integrazione e a volte vanificano gli sforzi di quanti sono impegnati per aiutare gli studenti con disabilità, specie i più gravi, e consentire loro un percorso formativo e d'inserimento lavorativo. Ci siamo resi conto, inoltre, che troppo spesso i nostri studenti erano assistiti a tempo pieno dalle famiglie.

L'Università si è attivata per venire loro incontro con la realizzazione di un Centro di coordinamento, monitoraggio e supporto delle iniziative per la loro integrazione nell'ambito dell'Ateneo (Centro universitario per la disabilità), con l'organizzazione del tutorato specializzato, con la dotazione degli ausili didattici necessari e con l'istituzione del servizio di trasporto e accompagnamento e con l'applicazione delle norme previste dalla legge.

Il cambiamento culturale

Molti studenti disabili, nonostante le difficoltà, si sono fatti e si stanno facendo onore nello studio, ma resta ancora molta strada da percorrere per raggiungere l'obiettivo di consentire loro di vivere e scegliere in piena autonomia e indipendenza. Purtroppo, ancora oggi, l'interazione tra la menomazione dell'individuo e l'attitudine della società a escluderlo produce isolamento sociale e comportamenti dei cosiddetti "normodotati" che tendono a far diventare la persona disabile ancora più debole; per questo è necessario un impegno maggiore per raggiungere l'obiettivo della reale integrazione.

Per questo siamo convinti che gli interventi legislativi, anche se utili, non siano sufficienti per realizzare un cambiamento sostanziale e consentire alle persone con disabilità capaci e meritevoli il raggiungimento dei più alti livelli sociali, lavorativi e professionali. Siamo convinti che sia necessario, invece, avviare parallelamente un cambiamento culturale non formale che, attraverso l'acquisizione di una serie di cognizioni e di esperienze chiare e approfondite, permetta di rimuovere i grossolani errori culturali che continuano a favorire la realizzazione di situazioni emarginanti e discriminanti, che fanno considerare le persone disabili come un peso per le loro famiglie e per la società, non idonee a studi universitari e

alle attività lavorative e professionali corrispondenti, anche se capaci. Ci siamo convinti che bisogna rimuovere gli ostacoli alla piena integrazione, innalzati da un insieme di comportamenti propri di società culturalmente arretrate.

Le università italiane hanno iniziato questo percorso e nei convegni tenutisi a Padova, Roma, Bologna, Siena, Palermo e alla Presidenza della Camera dei Deputati – che hanno condotto all'istituzione della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) – si è capito che è necessario pervenire ad una visione culturale comune e che il sistema universitario dovrà impegnarsi rinunciando all'atteggiamento passivo, diventando uno strumento per favorire l'educazione, la formazione, la ricerca e lo scambio d'esperienze e intervenendo nei progetti volti a migliorare la qualità della vita dei disabili.

L'impegno politico e culturale dell'università deve avere l'obiettivo di far cambiare mentalità ai cosiddetti "normodotati" educando alla possibile armonia delle diversità. Bisogna investire in educazione e formazione con l'obiettivo di rendere competente l'intero contesto sociale. L'inadeguatezza professionale e la scarsa competenza hanno contribuito a ritardare la realizzazione delle condizioni di pari opportunità negli ambienti di vita, di studio e di lavoro. Percorsi formativi integrati e interdisciplinari devono condurre all'acquisizione della capacità di lavorare in *équipe* con un'alta qualità professionale. Si devono formare operatori capaci di interagire con il disabile senza atteggiamenti emotivi e assistenziali, capaci di renderlo una persona esente da rapporti che implicino il riconoscimento o l'accettazione di motivi di subordinazione, capaci di sapere ascoltare, osservare, valu-

tare in maniera multidimensionale leggendo i reali bisogni in quella situazione sociale e capaci di programmare considerando le attese, i desideri, le motivazioni e la vocazione dei destinatari.

La costruzione di questa nuova dimensione condurrà gradualmente a una trasformazione e a nuove forme d'intervento personalizzate e integrate. L'università deve collaborare con quanti condividono il percorso politico-culturale enunciato per passare dall'assistenzialismo paternalistico all'accoglienza, all'informazione, alla promozione, all'orientamento e inserimento negli studi e nel lavoro con interventi che facciano uso delle moderne tecnologie, quando necessarie.

Conclusioni

Stiamo iniziando un nuovo cammino improntato a una *nuova cultura* della disabilità che consentirà alle persone disabili di raggiungere la piena autonomia e identità, di realizzare le proprie aspirazioni e di affermarsi come *persona* e come *cittadino* e non come "portatore di handicap". Una nuova cultura non assistenzialista il cui ruolo non deve essere improntato a utopie ideali, ma a realismo ed efficacia per evitare che, a enunciati pieni di buone intenzioni, non corrispondano, poi, risposte adeguate e soddisfacenti.

È auspicabile che questo nuovo percorso politico-culturale consenta veramente a tutte le persone disabili capaci e meritevoli di raggiungere i più alti livelli sociali, lavorativi e professionali. Occorrerà mettere in campo un grande impegno, politico ed economico, ma significherà arricchire la società di forze che altrimenti sarebbero perdute.

LE LINEE GUIDA DELLA CNUDD

Accessibilità

La legislazione italiana riguardante l'accessibilità degli edifici e spazi pubblici trova prima origine nella legge 30 marzo 1971 n. 118 "Conversione in legge del decreto legge 30 gennaio 1971 n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili" (L. 118/71 art. 27) che prevedeva la successiva emanazione di un Regolamento con forza di legge finalizzato a definire standard tecnici e tipologia degli interventi in materia di eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici pubblici o aperti al pubblico. Il Regolamento venne approvato con DPR 27 aprile 1978 n. 384, successivamente sostituito con sostanziali modifiche dal DPR 24 luglio 1996 n. 503 "Regolamento recante norme per l'eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici, spazi e servizi pubblici".

Il Regolamento contenuto nel DPR 503/96 prevede che gli edifici e spazi pubblici di nuova costruzione, anche se di carattere temporaneo, e quelli esistenti qualora vengano sottoposti a ristrutturazione o ad altro tipo di intervento edilizio o quelli soggetti a cambio di destinazione qualora questa sia finalizzata all'uso pubblico debbano essere resi accessibili alle persone con disabilità fisica e sensoriale (DPR 503/96 art. 1 comma 3), che gli edifici, i mezzi di trasporto e le strutture costruite, modificate o adeguate tenendo conto delle norme per l'eliminazione delle barriere architettoniche, debbano esporre, ben visibile, il simbolo di "accessibilità" (DPR 503/96 art. 2 comma 2) e che gli enti gestori di edifici pubblici, che non siano oggetto di ristrutturazione o interventi edilizi, debbano comunque garantire l'accessibilità apportando tutti gli accorgimenti che possono migliorarne la fruibilità dell'edificio stesso. A questa disposizione non viene, però, dato un termine di tempo entro il quale effettuare la realizzazione di tali adeguamenti (DPR 503/96 art. 1 comma 4). Nell'attesa degli accorgimenti di cui sopra, le amministrazioni pubbliche che utilizzano un edificio non accessibile debbano dotarsi di un sistema di chiamata, posto in un luogo accessibile, per consentire al cittadino con ridotta capacità motoria o sensoriale la fruizione del servizio erogato in quell'edificio. Per questo adempimento è stato fissato il termine di 180 giorni dall'entrata in vigore del decreto stesso. Il dispositivo di chiamata deve essere segnalato con il simbolo di "accessibilità condizionata" (DPR 503/96 art. 2 comma 3); la segnalazione, con relativo contrassegno, deve essere apposta anche in presenza, all'interno di un edificio, di apparecchiature che consentano la comunicazione per i non udenti (DPR 503/96 art. 2 comma 3, DPR 503/96 art. 2 comma 4). Nel 1986 la legge finanziaria, legge 28 febbraio 1986, n. 41 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato", conteneva l'imposizione alle pubbliche amministrazioni di predisporre "Piani di abbattimento delle barriere architettoniche" per gli edifici di loro proprietà (L. 41/86 art. 32 comma 21); l'eventuale commissariamento *ad acta* delle pubbliche amministrazioni inadempienti affinché operassero più celermente ed efficacemente nella predisposizione di interventi finalizzati all'eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici pubblici in applicazione di norme peraltro già esi-

stenti ma spesso disattese cui la legge fa esplicito riferimento (in particolare il DPR 384/78). Anche la legge 5 febbraio 1992, n. 104 "Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" interviene prevedendo specifiche disposizioni e vincoli in merito agli edifici e spazi pubblici od aperti al pubblico. In particolare viene imposto che tutte le opere realizzate negli edifici pubblici e privati aperti al pubblico in difformità dalle disposizioni vigenti in materia di accessibilità e di eliminazione delle barriere architettoniche, nelle quali le difformità siano tali da rendere impossibile l'utilizzazione dell'opera da parte delle persone handicappate, siano dichiarate inagibili e inabitabili. Sono previste sanzioni per il progettista, il direttore dei lavori, il responsabile tecnico degli accertamenti per l'agibilità e l'abitabilità ed il collaudatore qualora vengano accertate inadempienze delle disposizioni vigenti in tema di eliminazione delle barriere architettoniche (L. 104/92 art. 24 comma 7).

Recentemente, inoltre, sono state emanate dal Ministero dell'Interno, Dipartimento dei Vigili del Fuoco, del Soccorso Pubblico e della Difesa Civile in collaborazione con la Consulta Nazionale delle Persone Disabili e delle loro Famiglie le "Linee guida per la valutazione della sicurezza antincendio nei luoghi di lavoro ove siano presenti persone disabili".

INIZIATIVE PER MIGLIORARE LA SITUAZIONE ATTUALE

1. In ogni ateneo deve essere effettuato il monitoraggio dell'accessibilità degli spazi.
2. Gli atenei che ne sono sprovvisti, si devono dotare di un piano di abbattimento delle barriere architettoniche, informatizzato ed aggiornato continuamente.

Il Piano di Eliminazione delle Barriere Architettoniche (PEBA)

L'obiettivo principale del PEBA è quello di predisporre un programma sistematico per sanare una situazione pregressa, distribuendo gli interventi di adeguamento in un ragionevole lasso di tempo. A tale programma si dovrà poi fare riferimento in occasione di ogni intervento sul costruito che verrà effettuato da quel momento in poi.

L'Amministrazione ha, così, la possibilità di controllo delle spese, in quanto conoscendo a priori, attraverso il PEBA, le necessità per gli anni a venire, verranno previste in misura adeguata ed ha la possibilità di informare l'utenza dei tempi e delle opere previste per l'adeguamento.

L'informatizzazione del PEBA deve essere prevista in quanto la quantità di dati necessari ad un completo controllo dell'accessibilità può essere imponente.

La gestione di questi dati diventa possibile esclusivamente con il supporto di uno strumento informatico. Ciò è importante soprattutto quando il piano viene concepito come uno strumento dinamico e modificabile secondo le esigenze di chi lo gestisce e lo rende operativo. È importante che in ogni ateneo vi sia un tecnico

I disabili nell'università

preposto la cui preparazione, attraverso opportuni corsi formativi, rappresenta un momento quanto mai indispensabile e importante per non vanificare gli sforzi. È opportuno ricordare che l'approccio progettuale dovrà essere "da ricercatore": infatti le leggi non vietano la ricerca di soluzioni alternative se pienamente funzionali a chi deve fruire di quei determinati spazi.

La realizzazione degli adeguamenti previsti dal PEBA dovrà avvenire attraverso il finanziamento dei piani di abbattimento delle barriere architettoniche da parte delle università o attraverso l'inserimento degli atenei nei Piani Regionali di Abbattimento delle Barriere Architettoniche o attraverso il Ministero competente.

La Programmazione degli interventi dovrà stabilire le priorità in base alle variabili elencate:

1. servizi svolti;
2. frequenza nell'utilizzo delle funzioni;
3. presenza o meno di utenti svantaggiati;
4. valore storico-architettonico dell'edificio;
5. presenza di vincoli che rendono più difficili gli interventi di adeguamento;
6. costo stimato per gli interventi di adeguamento;
7. numero e tipologia degli interventi previsti.

Altre iniziative

Il ruolo del delegato per la disabilità deve essere rinforzato attraverso un rapporto costante con il delegato per l'edilizia.

I progetti esecutivi delle opere edilizie da costruire negli atenei devono prevedere l'accessibilità. L'ufficio tecnico di ateneo deve chiedere il parere obbligatorio del delegato per la disabilità sui progetti di opere edilizie.

Il call center dedicato all'accoglienza degli studenti con disabilità, deve prendersi carico anche del problema delle barriere architettoniche segnalandole al tecnico preposto.

In ogni ateneo deve essere avviato, parallelamente, un percorso culturale di formazione e di ricerca sul miglioramento qualitativo dell'accessibilità e deve essere accresciuta la consapevolezza del mondo universitario sul diritto all'accessibilità delle persone con disabilità.

Gestione del Servizio Disabili

Il momento gestionale è uno dei più delicati per un corretto ed efficace funzionamento del Servizio Disabili di ateneo. In esso si intrecciano competenze di merito con elementi di responsabilità e capacità tecnico-amministrative.

Nell'interesse degli studenti disabili e nell'ottica di una economica utilizzazione delle risorse, si richiede che alla corretta finalizzazione dell'attività perseguita si accompagni una gestione amministrativa pienamente rispondente ai principi di trasparenza e regolarità della gestione pubblica, e in particolare a quelli riguardanti le procedure di spesa e di rendicontazione. Il rispetto delle regole amministrative, per quanto imprescindibile, non deve per quanto possibile tradursi in un ostacolo all'efficacia del servizio, in termini di ritardi o di procedure che contrastino con le esigenze da soddisfare.

In questo raccordo il delegato svolge un ruolo chiave. A lui si richiede innanzitutto capacità di organizzare il servizio in tutte le sue articolazioni, individuare il fabbisogno (mettere in atto gli strumenti necessari per definire il fabbisogno), decidere in ultima istanza come intervenire, a favore di chi. Al delegato fa inevitabilmente capo in ultima istanza la responsabilità "politica" e, a seconda dell'organizzazione, anche la responsabilità patrimoniale dell'uso delle risorse. Se queste sono state impiegate bene, nei tempi fisiologici, nelle direzioni giuste. Al delegato, tuttavia, non si pos-

sono richiedere competenze giuridico-amministrative, tanto meno contabili, tanto meno gestionali in ordine all'espletamento di tutte le procedure di ordinazione, di liquidazione, e pagamento della spesa. Resta il fatto che, in assenza di precise statuizioni e suddivisione di compiti, la responsabilità di eventuali disfunzioni anche d'ordine amministrativo finiscono con il ricadere in capo al delegato. In ciò egli deve necessariamente essere assistito da una struttura amministrativa efficiente, e da un sistema di norme che, senza intralciare la flessibilità e la snellezza del servizio, diano trasparenza e certezza alle procedure.

IMPORTANZA DEI PRINCIPI STATUTARI E DEL REGOLAMENTO DI GESTIONE

Molti atenei italiani non hanno ancora sancito nei loro statuti i principi fondamentali della persona disabile, sia essa studente, professore o dipendente amministrativo. Ciò è di estrema gravità in quanto, oltre che a dimostrare una insensibilità che va al di là di quanto riconosciuto dal nostro stesso ordinamento giuridico su una questione che è prima di tutto di giustizia e di diritti, indebolisce ogni azione volta a tutelare questi stessi diritti.

Importanza particolare assume un regolamento appositamente elaborato per la gestione del Progetto Disabili. Si tratta di un regolamento che, a quanto ci risulta, non esiste ancora in nessun ateneo, ancorché, a nostro avviso, da esso non si possa prescindere sotto il profilo della trasparenza e della responsabilità di gestione.

ORGANIZZAZIONE DEL SERVIZIO DISABILI

Ogni ateneo ha le sue tradizioni e le sue esigenze. Indipendentemente dalle modalità che si vogliono adottare per la gestione dei fondi, è fondamentale per l'efficacia dell'azione a favore degli studenti disabili, la costituzione nell'ambito di ciascun ateneo di un apposito Centro Servizi per i Disabili (Csd).

Il Csd svolge una duplice funzione: a) quella di interfaccia con gli studenti disabili (e le loro famiglie); b) quella di supporto tecnico-amministrativo al delegato, ai referenti di facoltà, e ai servizi tutorato e orientamento delle facoltà.

Gli elementi costitutivi di un Servizio Disabili sono:

1. un locale idoneo per spazio e localizzazione (facilmente accessibile, etc.);
2. una dotazione minima di personale amministrativo e di sportello;
3. una completa ed efficiente attrezzatura d'ufficio (linea telefonica, collegamento internet, posta elettronica, etc.).

PROGETTO DIDATTICO DI ATENEO, BUDGET E RENDICONTO

Sotto l'aspetto dell'efficienza e delle responsabilità gestionali, ogni attività che comporti l'impiego di risorse deve attraversare due fasi fondamentali: quella della programmazione e quella della rendicontazione.

La fase della programmazione si conclude nel Progetto Disabili di Ateneo (Pda), e nelle sue specificazioni annuali (se trattasi di un Pda pluriennale). Va da sé che il Pda è un documento complesso che non si esaurisce negli aspetti finanziari e amministrativi, ad esso tuttavia spetta il compito di quantificazione del fabbisogno e definire le linee di spesa.

La rendicontazione deve avvenire attraverso un atto distinto e periodico, il cosiddetto rendiconto, con cui la struttura che gestisce i fondi assegnati in base al Pda dimostra agli organi accademici in che misura, con quali modalità, e con quali risultati questi fondi sono stati utilizzati. Anche il rendiconto quindi rappresenta un documento contabile e di merito, per la cui elaborazione il delegato deve essere coinvolto in prima persona.

LINEE GUIDA DI SINTESI

In sintesi si chiede ai rettori che non avessero ancora disposto in tal senso di:

1. istituire nelle loro sedi una struttura amministrativa con locali e personale proprio che si occupi dei servizi da mettere in atto, attraverso il delegato per la Disabilità, per l'integrazione e la partecipazione degli studenti disabili in ciascun ateneo;
2. fare approvare annualmente in via preventiva dagli organi competenti un Progetto di Ateneo per l'integrazione degli studenti disabili (Progetto Disabili di Ateneo) in cui siano indicati gli interventi che si prevede di effettuare nell'anno successivo e il budget finanziario per la realizzazione degli stessi;
3. vigilare che i fondi previsti dalla L. 17/99 siano utilizzati dai delegati per la Disabilità nell'ambito dei progetti di integrazione degli studenti disabili e che le procedure di spesa siano all'interno delle procedure generali dell'ateneo, e siano le più snelle possibili, per garantire al delegato rapidità ed efficienza di intervento in questo delicato settore.

Sensibilizzazione, consapevolezza, visibilità, servizio di counselling e di attività guidate da pari

Nell'ambito delle attività previste per il delegato, una particolare rilevanza è rivestita da una serie di iniziative che possano:

1. favorire la consapevolezza dell'università e della collettività sulla condizione dei disabili, con la incentivazione e/o disincentivazione di comportamenti "adeguati";
2. aumentare la visibilità del servizio all'interno dell'università e all'esterno per i futuri studenti universitari;
3. considerare, se richiesto, una serie di attività di *counselling* psicologico, collegato con quello presente nelle università;
4. favorire e supportare attività legate al *peer tutoring* e a tutte quelle iniziative finalizzate a sostenere lo studente nel suo percorso universitario.

Il delegato, in tale ottica, deve svolgere un ruolo di coordinamento di attività di sensibilizzazione e di aumento della consapevolezza delle pari opportunità dello studente disabile; nonché favorire lo sviluppo di dialogo e partecipazione.

Si propone che le attività di sensibilizzazione vengano previste già nella fase di "orientamento in ingresso", ad esempio quali:

1. la presenza di un settore del Servizio Disabili, con stampati, nella giornata di presentazione dell'ateneo alle scuole superiori;
2. la partecipazione, in stretta connessione con il Servizio Orientamento, a tutte le iniziative indirizzate agli studenti delle scuole superiori, mettendo a disposizione un operatore dell'ufficio che illustri i servizi offerti.

Per le attività di sensibilizzazione interne all'ateneo, una modalità efficace è quella di incontrare, nelle sedi istituzionali, i Consigli di facoltà per illustrare le problematiche generali della disabilità, oltre a quanto previsto dalla normativa.

Tra le attività ritenute importanti si collocano momenti di formazione per docenti, personale universitario coinvolto in attività con il servizio, studenti.

Il servizio dovrebbe inoltre essere illustrato sul sito web dell'università, reso accessibile alle diverse disabilità, nella sezione del Servizio Disabili, indicando i servizi reali e funzionanti disponibili per gli studenti disabili.

Le università dovrebbero anche stabilire contatti e incontri di sensibilizzazione sul territorio, proponendo attività congiunte con le aziende regionali per il diritto allo studio e con tutti gli enti interessati.

Nell'ambito dei servizi offerti agli studenti disabili si propone che sia fruibile per i nostri studenti, ove presente, il servizio di *counselling* psicologico. Tale servizio dovrebbe collocarsi all'interno del Servizio di *counselling* per tutti gli studenti, tenendo conto dei bisogni specifici di cui sono portatori gli studenti con disabilità.

I delegati dovrebbero inoltre proporre una serie di iniziative, derivanti da esperienze nazionali e internazionali consolidate, che favoriscano:

1. autodeterminazione;
2. vita autonoma indipendente e interdipendente;
3. percorsi di vita individuale;
4. supporto alle difficoltà legate alla vita universitaria;
5. promozione di una nuova cultura della disabilità basata sulla valorizzazione delle risorse individuali.

Tali iniziative potrebbero trovare attuazione all'interno di attività di *peer tutoring* e di quelle iniziative finalizzate a sostenere lo studente nel suo percorso universitario.

Inserimento lavorativo dopo la laurea

Negli ultimi anni il numero di studenti disabili laureati è in aumento e la loro distribuzione tra i corsi di laurea è assolutamente in linea con quella dei loro compagni di studi. Questo dato è molto significativo; gli studenti, soprattutto se affetti da gravi patologie, che riescono a superare l'impatto del passaggio tra la scuola superiore e l'università hanno molto spesso desiderio di autonomia e una consapevolezza più o meno forte delle proprie capacità e dei propri limiti di natura fisica che li porta a vedere il superamento degli esami come il raggiungimento di piccoli traguardi. Il conseguimento della laurea è un grande obiettivo, ma ciò che ne segue è una grande incognita.

Le prospettive future sono, infatti, molto diverse da quelle dei loro compagni di studi. I laureati disabili subiscono forti discriminazioni derivanti da un'applicazione della legge sul collocamento obbligatorio che non contempla una differenziazione delle professionalità. Si tratta di una percentuale di persone alle quali, se decidono di iscriversi alle liste speciali, vengono offerti posti di lavoro che non tengono in considerazione le competenze acquisite durante gli studi universitari. In un mondo lavorativo in cui viene richiesta una certa flessibilità non solo nell'orario di lavoro, ma anche nello svolgimento delle mansioni lavorative, non c'è posto per una riqualificazione che richiede tempi lunghi o per investimenti a lungo termine su personale motivato ma con esigenze particolari. Inoltre, la difficoltà o talvolta l'impossibilità di autonomia di spostamento, soprattutto nel caso di patologie molto gravi (tetraparesi spastica, disabilità multiple, etc.) impedisce alle persone disabili di potersi recare in quei luoghi di lavoro non serviti dai mezzi pubblici se non a costi elevati. Pertanto tutte le disabilità motorie e sensoriali più complesse vengono emarginate dal mondo del lavoro o collocate in "contenitori statici" in cui le persone possono ricevere tutta l'assistenza di cui necessitano senza poter svolgere quelle mansioni qualificate per cui hanno investito anni di studio congelando così la trasformazione verso un'economia sociale più orientata allo sviluppo.

L'attivazione di un apposito servizio negli atenei che coinvolga attivamente questa fascia di disabili e al contempo le aziende presenti nello stesso bacino di impiego, permetterebbe una forte azione di sensibilizzazione verso il mondo imprenditoriale, un matching più efficace tra domanda e offerta di lavoro nell'applicazione della legge 68/99 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili" e la garanzia che i laureati disabili possano trovare un lavoro consona alla professionalità acquisita.

MODALITÀ OPERATIVE

Da un'attenta analisi delle prospettive lavorative degli studenti disabili, da recenti indagini Istat che hanno rilevato che nella fascia di età tra i 25-44 anni i disabili occupati sono solo il 32% contro il 70% del resto della popolazione e da un'attenta lettura delle legge 68/99 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili", si è riscontrato come sia importante che l'università, che garantisce il diritto allo studio delle persone disabili, si occupi anche del loro inserimento lavorativo. Le modalità operative dovranno tenere in considerazione che:

1. l'applicazione della legge è stata delegata agli uffici provinciali del lavoro che controllano e programmano la copertura della quota obbligatoria stabilita in base al numero di dipendenti;
2. l'azienda ha la possibilità di effettuare chiamate nominative ma l'assunzione, e quindi la copertura della quota obbligatoria, potrà essere effettuata solo a condizione che il laureato interessato al lavoro sia iscritto alle liste speciali;
3. il laureato dovrà possedere tutte quelle competenze richieste normalmente ai laureati alla ricerca del primo impiego (conoscenze linguistiche, informatiche e possibilmente esperienze lavorative).

È quindi indispensabile che:

4. si instauri una stretta collaborazione con gli uffici provinciali del lavoro affinché si possano individuare le aziende che, per numero di dipendenti, possono avvalersi della chiamata nominativa;
5. il laureato acquisisca nuove competenze e sviluppi le sue abilità possibilmente durante il corso degli studi attraverso il programma Socrates/Erasmus (competenze linguistiche) e il programma Leonardo da Vinci (esperienza lavorativa all'estero);
6. si utilizzi lo stage, pre e post laurea, come strumento fondamentale; per lo studente sarà una verifica delle proprie capacità lavorative e per l'azienda un modo per valutare la possibilità di una futura assunzione. Sarà quindi necessaria una stretta collaborazione con il delegato del rettore alle politiche di raccordo con il mondo del lavoro e gli uffici amministrativi competenti, e con l'azienda regionale per il diritto allo studio che, come previsto dalla normativa, si occupa anche dell'orientamento in uscita;
7. si instaurino rapporti con le associazioni di aziende del territorio per promuovere, sempre in collaborazione con i servizi per l'impiego, attività di sensibilizzazione.

Naturalmente per poter migliorare la propria operatività è necessario effettuare a monte uno *screening* degli studenti disabili iscritti per poter creare una banca dati dinamica in cui si possano inserire tutte quelle informazioni utili ad un futuro inserimento lavorativo. Lo studente deve avere la possibilità di ricevere il maggior numero possibile di informazioni e dare l'autorizzazione all'eventuale utilizzo dei suoi dati personali; l'ufficio che dovrà occuparsi dell'inserimento lavorativo dovrà acquisire le informazioni necessarie a realizzare un efficace *matching* tra domanda e offerta di lavoro verificando l'accessibilità della sede di lavoro e la possibilità di utilizzo di eventuali ausili informatici.

COME ORGANIZZARE IL SERVIZIO

In sintesi le attività di un servizio potrebbero essere le seguenti:

1. creare una banca dati completa sugli iscritti disabili;
2. organizzare incontri e colloqui individuali con gli studenti e i laureandi disabili che intendono usufruire delle agevolazioni legislative;
3. stimolare l'acquisizione di nuove competenze spendibili nel mondo del lavoro;
4. organizzare stage in collaborazione con gli uffici preposti negli atenei e/o con le aziende regionali per il diritto allo studio;



5. entrare in contatto con i servizi per l'impiego e con le aziende del territorio;
6. verificare l'accessibilità delle aziende e fornire consulenze sulle possibilità di adattamento del posto di lavoro sulla base delle esigenze del laureato disabile da inserire;
7. incrociare la domanda e l'offerta di lavoro;
8. accompagnare i candidati in azienda per instaurare un clima favorevole all'inserimento;
9. raccogliere, e mantenere aggiornato, il materiale informativo sulla disabilità e il mondo del lavoro (legislazione italiana e comunitaria, normative sulle barriere architettoniche, innovazioni tecnologiche e strumentazioni informatiche, ausili, etc.) e le offerte formative organizzati da associazioni e enti (ad esempio quelli finanziati dal Fondo Sociale Europeo).

È opportuno specificare che alcune aziende necessitano di consulenza anche per comprendere quali siano le professionalità acquisite dai laureati disabili. Una scarsa conoscenza degli sbocchi professionali dei corsi di laurea e del mondo della disabilità limita notevolmente la capacità delle aziende di individuare funzioni lavorative diverse da quelle tradizionalmente assegnate a personale disabile. È quindi importante svolgere una costante azione di informazione e sensibilizzazione rivolta alle aziende e cercare di seguire l'inserimento lavorativo in tutte le sue fasi.

Inoltre, visto l'esiguo numero di laureati disabili, si auspica una collaborazione tra quegli atenei che sono concentrati nella stessa area geografica e quindi in contatto con lo stesso bacino economico; l'applicazione di procedure operative simili potrà consentire una più rapida sensibilizzazione delle aziende del territorio e quindi favorire gli inserimenti lavorativi.

Università di Graz.
Laboratorio dell'Istituto di
Biologia molecolare

NATURA E FINALITÀ DEL TUTORATO SPECIALISTICO

Giuseppe Casale

Delegato del rettore per gli studenti disabili nell'Università di Genova

Con l'emanazione della legge 28 gennaio 1999, n. 17 (di integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104) l'impegno in ambito universitario nei confronti degli studenti disabili si è fatto più intenso e sistematico non solo nella direzione dell'abbattimento delle barriere fisiche e del riconoscimento di particolari agevolazioni contributive, ma anche nella direzione di un diretto sostegno alla persona attraverso un insieme di azioni concrete, già in atto, destinate progressivamente ad arricchirsi e ad affinarsi. L'integrazione dei disabili in ambito universitario si pone innanzitutto come un problema di diritto e di civiltà. Tutti devono essere messi in grado di realizzare se stessi secondo le proprie potenzialità. In questa logica si parte dal presupposto che gli studenti disabili devono essere integrati a pieno titolo in tutti i momenti della vita universitaria, non solo in quelli didattico-formativi, ma anche in quelli relativi agli aspetti sociali e alla convivenza nella comunità degli studi. La riuscita della carriera universitaria è anche frutto di un sereno e positivo inserimento nell'ambiente in cui si vive e si studia. Anche per il disabile la convivenza con gli altri studenti e la partecipazione attiva alle manifestazioni collettive sono esperienze irripetibili che faranno poi parte del patrimonio culturale ed emotivo dell'individuo. A questi fini è necessario creare nell'università una nuova cultura della disabilità, ponendo in essere azioni decise di informazione e sensibilizzazione sui problemi dei disabili nei confronti dell'intera comunità universitaria: compagni di studio, corpo docente e personale amministrativo. Fondamentale è il sostegno diretto che deve essere garantito allo studente disabile attraverso il *tutorato specialistico*.

Cos'è il tutorato specialistico

Parlando di *tutorato specialistico* per gli studenti disabili ci si riferisce a tutte le forme di *sostegno diretto e*

individuale di cui possono aver bisogno i soggetti che si trovano in queste condizioni, avuto riguardo per le diverse tipologie di invalidità. Si tratta pertanto di un tutorato che non può essere concepito e fornito allo stesso modo del servizio tutorato e orientamento garantito alla generalità degli studenti (da qui, tra l'altro, l'importanza di prevedere apposite statuizioni nel regolamento didattico dei diversi atenei).

In generale, si ritiene utile distinguere fra le seguenti forme di *tutorato specialistico*:

1. *sostegno alla persona*: attraverso servizi di accompagnamento per soggetti con gravi difficoltà motorie e/o visive, etc.;
2. *tutorato ambientale*: assistenza nei rapporti con le segreterie, con i professori per la definizione dei piani di studio, dei programmi, dei libri di testo, etc.; sostegno per la fruizione dei servizi di facoltà (biblioteca, laboratorio informatico, etc.); aiuto alla socializzazione in occasione di incontri comuni, di impiego del tempo libero, etc. (questo tipo di tutorato deve poter contare soprattutto sui servizi di facoltà che svolgono l'attività di tutorato e orientamento, opportunamente coadiuvati dai Centri servizi per disabili);
3. *tutorato didattico*: supporto diretto e individuale alla frequenza del corso e alla preparazione dell'esame e della tesi a favore dello studente disabile che, per obiettivi limiti fisici o neuro-sensoriali, può essere impedito a beneficiare in modo pieno della lezione in aula, o ad assimilare il programma nei tempi normali di studio e di frequenza.

In via preliminare va affermato con forza che l'attività tutoriale nei confronti degli studenti disabili deve potersi inquadrare a pieno titolo nell'attività di tutorato e orientamento svolta dai servizi di facoltà nei confronti della generalità degli studenti. Ciò è fondamentale per almeno due motivi: il primo si ricollega all'opportunità di non creare situazioni di discriminazione nei confronti di soggetti disabili; il secondo, non meno importante del primo, è d'ordine fun-

zionale, in quanto solo la facoltà, e non un servizio centrale d'ateneo, è in grado di valutare le esigenze didattico-disciplinari dei corsi di studio in essa impartiti, e conseguentemente di organizzare nel migliore dei modi il tipo di supporto didattico da fornire: selezione del tutor, modalità e intensità dell'azione di supporto, etc. Ciò ovviamente non significa che la struttura centrale che fa capo al delegato d'ateneo per i disabili non debba collaborare con i servizi di facoltà a definire, anche sulla base della sua specifica esperienza e competenza in materia di disabilità, l'attività di tutorato.

Nell'ambito delle diverse forme di sostegno che l'università deve garantire allo studente disabile, il *tutorato didattico* costituisce, forse, l'attività più importante a supporto dello studente universitario disabile e merita un particolare approfondimento.

Modalità di prestazione del tutorato didattico

Al di là di ogni intento volto a garantire le condizioni più idonee per una piena integrazione socio-ambientale del soggetto disabile in ambito universitario, il vero obiettivo di fondo resta quello di mettere lo studente in grado di frequentare le lezioni, assimilare i programmi, superare gli esami, e conseguire un titolo sapendo di aver acquisito le competenze culturali e professionali che quel titolo attesta. Questo in effetti è lo scopo primario di chi si iscrive all'università ed è il vero oggetto delle aspettative di ogni studente e della sua famiglia; ciò è tanto più vero nel caso di un ragazzo disabile, che più di altri può vedere nello studio un momento importante per realizzare se stesso e raggiungere la propria autonomia.

Da qui l'importanza fondamentale che, a livello universitario, al di là di tutte le altre forme di tutorato, pur sempre importanti, assume il sostegno didattico-formativo, in aula o dopo la lezione, ed eventualmente nel corso dell'esame. Questo tutorato va affidato a persone altamente qualificate, con competenze specialistiche nella materia interessata, e attitudini a rapportarsi alle specifiche esigenze del ragazzo disabile. Particolare attenzione va comunque posta nella selezione del *tutor*. In effetti, più che sui mezzi, l'azione tutoriale si fonda sulle persone: per questo il *tutor* didattico deve possedere specifiche caratteristiche umane e di competenza, in particolare:

- deve essere un soggetto che conosce la materia sulla quale lo studente disabile chiede di essere assistito, in quanto l'attività di tutorato va intesa come integrativa alla frequenza del corso. In alcuni casi l'attività di tutorato può dover essere intesa

come alternativa al corso stesso, come nel caso, ad esempio, di ragazzi affetti da gravissime invalidità motorie per le quali la frequenza può risultare impedita o, come nel caso di soggetti aventi sordità profonda, per i quali la frequenza, in assenza di adeguati ausili visivi o di amplificazione, potrebbe risultare praticamente inutile. Le categorie entro le quali possono essere selezionati i *tutor*, pertanto, non possono che essere quelle degli studenti anziani o dei neolaureati che abbiano superato l'esame della materia interessata in modo particolarmente brillante, dei borsisti, dei dottorandi, di chi frequenta ancora un dottorato di ricerca, dei ricercatori, degli specializzandi, dei cultori della materia, dei titolari di corso dove c'è la disponibilità dei docenti. In tutti i casi, ovviamente, deve trattarsi di persone esperte nell'ambito del settore didattico-disciplinare in cui rientra la materia per la quale è richiesto il supporto;

- il *tutor* deve possedere alte qualità umane e intellettuali, in particolare una spiccata capacità di comprendere gli altri, di comunicare, di incoraggiare e di entusiasmare al lavoro universitario.

Selezione e caratteristiche dei tutor didattici

In merito alla selezione del *tutor*, meritevole d'attenzione è senz'altro la procedura che prevede la preconstituzione di liste per materia o area disciplinare. Si tratta di una procedura, tuttavia, che non può essere intesa in senso rigido, nel senso cioè di applicarla come il solo modo per assegnare un *tutor*: se così fosse, sul piano pratico, potrebbe dar luogo a particolari inefficienze o ritardi. È nostra opinione personale, inoltre, che al *tutor* debba essere garantito un qualche corrispettivo per quanto minimo, non solo al fine di compensare il tempo che egli dedica al ragazzo disabile, ma anche al fine di renderlo responsabile del compito che si assume. Purtroppo, la nostra esperienza insegna che le soluzioni meramente volontaristiche non danno mai le garanzie di sistematicità e assiduità che il sostegno didattico richiede. È comunque di estrema importanza, qualunque sia il rapporto che si instaura e la procedura di selezione adottata, che il *tutor*, prima di iniziare la propria attività, sia opportunamente informato sul compito che l'aspetta, e sul modo di rapportarsi al ragazzo disabile in relazione anche al tipo di disabilità, e conseguenti difficoltà, del soggetto a lui affidato. È importante che il *tutor* affronti la sua esperienza con entusiasmo, non si senta solo davanti alle difficoltà, e con lui si mantenga un collegamento continuo anche attraverso forme di



Università di Graz.
La sede della biblioteca

monitoraggio a intervalli ravvicinati sull'andamento della preparazione del soggetto assistito. È altresì importante che il *tutor* venga scelto d'intesa con lo studente che gli sarà affidato, e con il consenso (e se possibile su indicazione) del docente del corso con il quale lo studente dovrà sostenere l'esame, e con il quale il *tutor* dovrà assiduamente interagire.

Circa l'opportunità e possibilità pratica di organizzare preventivamente e in modo sistematico corsi formativi di una certa durata e impegno per i *tutor* preposti al supporto didattico sussistono opinioni diverse. Va tenuto presente che normalmente la cosa è di difficile perseguimento per almeno due ordini di motivi: a) perché non sempre è possibile prefigurarsi a priori in tempi sufficientemente anticipati le richieste di supporto che i ragazzi possono avanzare, e quindi non si hanno per tempo indicazioni in quali materie o in quali settori i *tutor* devono essere formati; b) gli stessi soggetti che un anno operano come *tutor* su una determinata materia, e che per far ciò pertanto sono stati formati, non è detto che l'anno successivo siano ancora richiesti, o loro stessi siano ancora disponibili.

Considerazioni conclusive

In premessa si è affermato che l'integrazione dei disabili in ambito universitario si pone innanzitutto come un problema di diritto e di civiltà. Si tratta di

capire attraverso quali azioni gli atenei italiani possono garantire questi diritti. L'organizzazione di efficaci forme di tutorato generico e specialistico, ma soprattutto didattico è il modo forse più incisivo attraverso il quale gli studenti disabili possono essere aiutati.

Con questa forma di supporto anche i soggetti disabili possono acquisire le competenze professionali adeguate alle loro capacità intellettive, senza ovviamente facilitare loro corsi ed esami perché ai disabili non interessa né serve laurearsi in una università che non li qualifichi.

Questo risultato è importante anche alla luce dei nuovi indirizzi legislativi in materia di collocamento al lavoro delle persone disabili (si allude in particolare alla legge 12 marzo 1999, n. 68, sul collocamento obbligatorio), che, come è noto, si ispirano a principi di funzionalità e competenza, con accresciuta responsabilità per tutte le istituzioni pubbliche preposte alla formazione dei giovani, università comprese.

Per riuscire in questo obiettivo, i problemi da affrontare indubbiamente sono molti e spesso anche di difficile soluzione. Di ciò, tuttavia, non ci si deve spaventare: si tratta di procedere con il necessario pragmatismo e buon senso, portando avanti un'azione che, tenendo conto anche degli inevitabili condizionamenti finanziari, miri a risolvere le singole situazioni concrete.

ALLA RICERCA DEL PROPRIO FUTURO

Lucia de Anna

Delegato del rettore per la disabilità nell'Istituto Universitario di Scienze Motorie di Roma

Nell'ambito della CNUDD (la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità) sono state tracciate le linee guida in base alle quali le università possono adempiere alla legge 17/99 per consentire il diritto allo studio degli studenti disabili e per garantire la realizzazione del percorso formativo in condizioni di pari opportunità; sono state elaborate anche alcune indicazioni sulle attività da promuovere favorire l'inserimento lavorativo degli studenti universitari disabili in funzione del titolo di studio conseguito. Negli ultimi anni, grazie al processo di integrazione, gli studenti disabili che frequentano l'università sono divenuti sempre più numerosi. Le statistiche della Commissione sulla disabilità della CRUI (CNUDD) hanno rilevato un numero di circa 6.000 studenti con disabilità superiore al 66% e, se consideriamo anche quelli con disabilità inferiore al 66%, il numero arriva intorno a circa 15.000 unità.

La formazione a livello universitario ha posto una serie di problemi di assistenza, accompagnamento, percorsi individualizzati, piani di studio individuali, ausili tecnici di sostegno all'attività didattica e formativa, anche con l'aiuto della multimedialità.

È in atto nelle università una campagna di sensibilizzazione circa il rapporto con la diversità, affinché i docenti articolino la loro disciplina in modo più consona ai bisogni del disabile, trovando anche rispondenza nei diversi stili di apprendimento di molti studenti normali. È importante vedere lo studente disabile come una risorsa per tutti in termini di relazione e di comunicazione.

Tali percorsi formativi vengono sostenuti dai servizi di tutorato specializzato organizzati da ciascuna università ai sensi della legge 17/99, e sono coordinati, gestiti e monitorati dal delegato del rettore sulla disabilità.

Gli studenti disabili hanno spesso percorsi più lunghi a causa delle loro condizioni che li impegnano in

cure mediche e controlli continui, soprattutto nei casi più gravi, ma l'obiettivo finale è quello di terminare tale percorso formativo garantendo loro un pieno inserimento sociale e lavorativo in funzione delle competenze e del livello di formazione raggiunto.

Nel nuovo quadro della normativa sul lavoro per gli studenti disabili (approvato all'unanimità a Genova il 23-24 maggio 2002 nella Conferenza dei delegati dei rettori) vengono previste attività mirate di alternanza scuola-lavoro, ma poco viene fatto a livello di percorsi mirati universitari soprattutto in Italia; sporadiche iniziative ci fanno capire che il percorso è complesso ma che occorre investire in tal senso, proprio per non disperdere gli sforzi che hanno comportato i processi di integrazione nella scuola e soprattutto nell'università. Citiamo alcuni dei servizi da organizzare:

- creare una banca dati completa sugli iscritti disabili, evidenziando la loro situazione formativa;
- organizzare incontri individuali con gli studenti e i laureandi disabili che intendono usufruire delle agevolazioni legislative;
- stimolare l'acquisizione di nuove competenze spendibili nel mondo del lavoro;
- organizzare *stage* in collaborazione con gli uffici preposti negli atenei e/o con le aziende regionali per il diritto allo studio;
- entrare in contatto con i servizi per l'impiego e con le aziende del territorio;
- verificare l'accessibilità delle aziende e fornire consulenze sulla possibilità di adattamento del posto di lavoro sulla base delle esigenze del laureato disabile da inserire;
- incrociare la domanda e l'offerta di lavoro;
- accompagnare i candidati in azienda per instaurare un clima favorevole all'inserimento;
- raccogliere e mantenere aggiornato il materiale informativo sulla disabilità e il mondo del lavoro (legislazione italiana e comunitaria, normative sulle barriere architettoniche, innovazioni tecno-

logiche e strumentazioni informatiche, ausili, etc.) e le offerte formative organizzate da associazioni ed enti (ad esempio quelli finanziati dal Fondo sociale europeo).

La dimensione internazionale

Da anni si lavora a un confronto non solo europeo. L'OCDE, ad esempio, ha condotto studi sull'integrazione dei disabili: nella *Conférence sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur* (Grenoble, 24-26 marzo 1999)¹ si è cercato di analizzare i processi di continuità, sia nei percorsi di formazione professionale che nel proseguimento degli studi universitari, con particolare attenzione all'inserimento lavorativo.

A Grenoble l'attenzione si è fissata sugli studenti disabili nell'insegnamento superiore, evidenziando alcuni punti fondamentali:

- la formazione del personale;
- il raccordo con la formazione professionale e le attività di orientamento;
- l'educazione a distanza.

La relazione della belga Myriam Van Acker² ha introdotto i risultati di ricerca sulla mobilità internazionale degli studenti disabili con il progetto europeo Fedora.

La ricerca sta continuando con la costituzione di una guida europea nel progetto dell'Agenzia Europea sui bisogni educativi speciali³, di cui sono stata *working partner* per il MIUR, approvata nella riunione del maggio 2002 a Bruxelles e a disposizione degli studenti *on line*⁴.

L'Italia ha una notevole esperienza nel settore dell'integrazione nella scuola e nell'università, ma spesso non è presente⁵ nelle statistiche estere perché non si è in grado di fornire statistiche adeguate alle richieste; così, pur avendo attività in corso, risultiamo non classificati.

Per quanto riguarda i finanziamenti, le risorse sono purtroppo sempre inadeguate ai bisogni. All'estero le spese per gli interpreti per i non udenti sono risultate eccessive, soddisfano al 50% la qualità dell'intervento, sono carenti e giungono in ritardo quando è già iniziato l'anno; occorre quindi programmare interventi alternativi multimediali come avviene in Canada e in Inghilterra.

Il prof. Alan Hurst della University of Central Lancashire (UCL⁶), a proposito della formazione del personale nelle università, ha posto una serie di interrogativi sulla sensibilizzazione alle problematiche degli studenti disabili:

- chi deve essere prioritariamente sensibilizzato?

- chi deve essere implicato nel processo di sensibilizzazione?

- quando si deve operare la sensibilizzazione?

- quali sono i metodi e le strategie da utilizzare?

- cosa comporta un processo di sensibilizzazione?

Il prof. Hurst ha presentato l'esperienza di formazione svolta nella sua Università, dove ci si è proposti di lavorare con colleghi già in contatto con studenti disabili; tra le priorità, si sono ravvisate le esigenze di:

- lavorare con colleghi con una competenza specifica nel settore;
- lavorare con colleghi già implicati nei diversi aspetti della formazione e nello sviluppo del personale dell'università;
- lavorare con i *confrères* e con gli studenti aventi una esperienza diretta di handicap;
- lavorare con le facoltà, i dipartimenti, i servizi all'elaborazione di programmi rispondenti ai bisogni;
- elaborare un programma progressivo per la formulazione di un certificato di qualificazione.

Il tedesco Joachim Klaus dell'Universität Karlsruhe ha dimostrato l'importanza dell'uso delle tecnologie: avvalendosi di un sistema video per trasformare testi di carattere scientifico si possono coinvolgere anche gli studenti non vedenti.

Per quanto riguarda l'educazione a distanza, la spagnola Anna Pagés Santacana ha presentato l'esperienza dell'Universitat Oberta de Catalunya⁷: nel campus virtuale si possono soddisfare i bisogni educativi individuali fornendo risposte formative adeguate, personalizzando l'insegnamento, favorendo l'apprendimento e lo studio anche da parte di studenti disabili.

Nella Conferenza di Parigi (Ministero dell'Impiego e della Solidarietà sociale, 2-3 aprile 2000) è stato presentato un programma di azione per attuare una politica di formazione professionale a livello comunitario con la realizzazione del progetto DEPOSE (Dispositivo Europeo per l'Orientamento, gli Stage e l'Impiego degli studenti disabili), allo scopo di costituire un *network* europeo per l'inserimento professionale degli studenti disabili⁸.

Inoltre sono state costituite associazioni che mirano a costruire percorsi che alternano università-formazione professionale e *stage* lavorativi.

Un progetto di vita globale per il disabile

Prima di affrontare nello specifico il problema università-mondo del lavoro, è necessario fare alcune riflessioni sul percorso formativo nella sua continuità, evidenziando i problemi e le difficoltà che i disabili incontrano durante tale percorso, individuando

do le possibili interazioni e sinergie con enti e istituzioni che si occupano di tale problematica:

1. attività formative durante il ciclo scolastico, inserendo anche l'università;
2. attività di orientamento (che va dalla scuola alla formazione professionale e/o all'università);
3. corsi relativi all'offerta formativa;
4. costruzione di possibili collegamenti con l'attività di formazione professionale (centri di formazione, cooperative sociali), collocamento al lavoro (sperimentazioni, stage lavorativi).

Un punto fondamentale di riferimento deve essere la legge quadro sull'handicap 104/1992, nell'ambito della quale occorre soffermarsi sugli aspetti formativi e di inserimento lavorativo delle persone disabili. Le nuove direzioni degli Uffici Scolastici Regionali stanno firmando accordi con le Regioni per stabilire le opportune connessioni con il mondo del lavoro riferite a tutti gli studenti: questo percorso non deve essere distaccato dalla problematica specifica dei disabili, per i quali vanno identificate le capacità e messi a punto interventi individualizzati e personale specializzato di supporto.

Anche la normativa degli esami di Stato che identifica crediti formativi e competenze permette di predisporre prove equipollenti al fine di identificare la specificità dei livelli raggiunti (DPR 323/98).

L'art. 68 della legge 144 prevede invece l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del 18° anno di età: a) nel sistema di istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; c) nell'esercizio dell'apprendistato.

La stessa normativa universitaria (Regolamento sull'autonomia didattica 509/99) riconosce crediti formativi in relazione a competenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario (art. 5, comma 7); inoltre nella determinazione delle attività formative del *curriculum* possono essere consultate le organizzazioni rappresentative a livello locale del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni (art. 11, comma 4).

Sul collegamento con l'università si potrebbe potenziare nell'attività sugli IFTS un'incentivazione per l'iscrizione dei disabili (allo stato attuale non sembra che risultino persone disabili iscritte).

Come si evince dall'analisi della normativa, gli elementi di riferimento legislativo non mancano; è necessario, a mio avviso, creare condizioni di continuità e misure di accompagnamento, e mettere in evidenza prioritariamente due aspetti:

- l'organizzazione degli interventi;
- la formazione degli operatori (tutor, assistenti, formatori specializzati).

Sarebbe interessante e utile poter lavorare alla progettualità di un percorso che di fatto costituisce il progetto di vita della persona disabile; è molto importante prendere in carico tali soggetti, talvolta costretti a sopportare alterne vicende durante l'itinerario formativo, fino ad arrivare a situazioni di arresto o regressione soprattutto nei casi più gravi, perché mancano totalmente il sistema delle verifiche e la garanzia che tutte le possibilità siano state esperite.

Nonostante la recente legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali 328/2000 all'art. 14 preveda, da parte dei comuni d'intesa con le ASL, un progetto individuale sia nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, si fa poi riferimento alle risorse disponibili e si pone così la differenziazione territoriale sotto il profilo economico. Non esiste ancora una strategia di sistema.

Dalla oltre trentennale consuetudine personale in questo settore devo riconoscere che le numerose esperienze positive si sono realizzate in funzione della forza e delle competenze delle persone che gli studenti disabili hanno incontrato durante la loro esperienza di formazione e di vita, creando i giusti collegamenti, rimuovendo i pregiudizi e mettendo le amministrazioni nelle condizioni di operare, avvalendosi indubbiamente della nostra legislazione abbastanza all'avanguardia in questo settore.

Analisi della normativa

Nell'art. 17 comma 1 (legge 104/92) si evince l'importanza del ruolo delle Regioni e della normativa regionale di riferimento per la strutturazione degli interventi, della quale occorre prendere visione (anche in collegamento con la Conferenza Stato-Regioni). Nelle attività formative si fa riferimento all'orientamento emerso dai piani educativi individualizzati realizzati durante l'*iter* scolastico e alle diverse capacità ed esigenze della persona disabile, ma dovremmo essere sicuri che coloro che operano nel campo della formazione professionale conoscano le procedure che portano a determinare tali piani (mi riferisco alla normativa dell'Atto di indirizzo del DPR del 1994).

Gli interventi sono ancora in forme sperimentali, quali tirocini, contratti di formazione, iniziative di formazione e di avviamento al lavoro, iniziative territoriali di lavoro guidato, corsi prelaborativi.

Nell'attuazione della legge quadro, la legge 68/99 stabilisce all'art. 1 come finalità la promozione dell'inserimento e dell'integrazione lavorativa dei disabili nel mondo del lavoro attraverso servizi di sostegno e di collocamento mirato.

Nell'art. 2, quando cita il Collocamento mirato, intende quella serie di strumenti tecnici e di supporto che permettono di valutare adeguatamente le persone disabili nelle loro capacità lavorative e di inserirle nel posto adatto.

La normativa sul collocamento per i disabili, dunque, si basa su tre aspetti fondamentali:

- la valutazione delle competenze acquisite nel processo formativo (che dovrebbe essere fatta non in base alla semplice classificazione delle menomazioni e disabilità, ma anche tenendo conto – in base alla nuova classificazione dell'OMS dell'ICF – della capacità di partecipazione e dell'ambiente) rispetto al tipo di lavoro e al ruolo del soggetto nell'organizzazione del lavoro (questo tipo di valutazione richiede conoscenze specialistiche non esclusivamente mediche);
- le forme di sostegno sia durante la fase di apprendistato che di inserimento lavorativo (anche in questa fase si mette in evidenza l'importanza della preparazione e professionalità dei *tutor*);
- la preparazione dell'ambiente di lavoro (eliminazione di barriere architettoniche, attrezzature adeguate alla specificità del soggetto, etc.) e la sensibilizzazione dei colleghi per creare un clima di accoglienza e di relazioni.

Nel regolamento della 68/99 (DPR 333/2000) si fa riferimento soprattutto alla disciplina delle riserve dei posti e alle graduatorie per le assunzioni: a tale proposito sarebbero opportune indagini approfondite e una rilettura delle ricerche già effettuate a livello di Ministero del Lavoro anche in collaborazione con le associazioni dei disabili. Per quanto riguarda le assunzioni da parte delle cooperative sociali, queste dovrebbero – a mio avviso – prevedere specifici ruoli in attività lavorative mirate, rendendo più agevole costruire le opportune connessioni.

In conclusione, occorre prevedere attività di orientamento collegate fin dalla scuola con il mondo del lavoro, potenziare i vari percorsi di alternanza scuola-lavoro, approfondire il tema dell'apprendistato, organizzare *stage* lavorativi e focalizzare l'attenzione sulla formazione degli operatori sia di supporto che della formazione⁹.

Gli interventi di alcuni atenei italiani

Durante il Convegno di Torino (maggio 2003) sono state presentate le iniziative di alcuni atenei che stanno mettendo in atto le linee della CNUPD per realizzare l'inserimento lavorativo degli studenti disabili. Vengono evidenziati interventi di intesa e di raccordo con il territorio e con gli enti preposti all'inseri-

mento lavorativo, sportelli di informazione, corsi di formazione, e tutorato specializzato. Alcuni tendono maggiormente a consolidare nell'ambito della struttura servizi specifici, altri tendono a costruire sinergie con gli altri servizi fornendo le specifiche competenze sulle problematiche della disabilità.

Riportiamo di seguito una sintesi di alcune attività:

UNIVERSITÀ DI CATANIA

a) Sono state attivate intese con la Regione Sicilia che ha inviato presso il centro due unità di personale del CEFOP, aprendo uno sportello multifunzionale per l'accompagnamento al lavoro, operativo dal 10 marzo 2003. Detto personale opera sul territorio presso le varie aziende, rileva i bisogni e fa da interfaccia tra domanda e offerta, predisponendo piani trimestrali;

b) l'Università di Catania ha preso contatti con il Centro per l'impiego "Adecco", grazie al quale, da aprile, è stato assunto un ex-studente non-vedente, laureato in Informatica;

c) il 3 giugno 2003 è partito un corso (POR-800 ore) di formazione – "Diversamente abili" – che ha lo scopo di fornire competenze informatico-linguistiche con un preciso target per l'amministrazione aziendale. Il corso è rivolto a 10 studenti disabili e a 10 studenti normoabili che, oltre a perfezionare le loro conoscenze informatico-linguistiche, impareranno a essere *tutor* per l'inserimento lavorativo del disabile;

d) il personale CEFOP, con l'assistente sociale e la psicologa del Centro disabilità dell'Università, sono coinvolti nella scelta delle sedi di *stage*.

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Il Servizio per gli studenti disabili collabora con il Centro per l'impiego di Bologna e in particolare con l'Ufficio inserimento lavorativo disabili, in due direzioni principali: segnalazione all'Ufficio degli studenti e/o dei laureati in cerca di occupazione, e segnalazione dall'Ufficio di opportunità lavorative nelle aziende private e pubbliche del territorio bolognese. Per i residenti nel territorio bolognese vengono mantenuti o avviati contatti con i servizi di inserimento lavorativo per disabili presenti presso le Aziende USL. L'Azienda regionale per il diritto allo studio universitario (ARSTUD) promuove tirocini prelaborativi guidati. L'Ufficio personale dell'Ateneo ha stipulato una convenzione con l'Ufficio inserimento lavorativo disabili: in questo modo è stata possibile l'assunzione di un numero considerevole di disabili con l'attenzione necessaria e con strumenti adeguati (corsi di formazione, tirocini prelaborativi, concorsi riservati, etc.).

I disabili nell'università

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

È stata avviata da qualche mese un'indagine sullo stato di applicazione della legge 68/99 a livello provinciale ed è stato instaurato un rapporto organico sia all'interno dell'Università che con la Provincia.

UNIVERSITÀ DI GENOVA

L'attività svolta per l'orientamento lavorativo degli studenti comprende un servizio di informazioni sulle attività dell'Ateneo, sulle pratiche da svolgere per l'iscrizione al collocamento, colloqui individuali con i laureandi e indicazione degli strumenti (indirizzi; siti internet; pubblicazioni) utili a tenersi aggiornati per la ricerca di lavoro e la creazione di impresa; indicazione di un elenco di enti e aziende contattati.

ISTITUTO UNIVERSITARIO DI SCIENZE MOTORIE (IUSM)

Lo IUSM è di recente istituzione e i disabili iscritti per la maggior parte lo sono diventati dopo, per cause accidentali o malattie; allo stato attuale quindi non ci sono ancora laureati, ma nel nuovo bando di ammissione è stata messa una riserva di 10 posti.

Sono stati presi contatti con gli Uffici di collocamento per individuare la possibilità di assunzione da parte dell'Ateneo di studenti disabili nell'Ufficio accoglienza attraverso il collocamento mirato e la percentuale prevista per legge, mentre con la Federazione sportiva dei disabili si sta cercando di costruire percorsi adeguati anche in vista di possibili stage lavorativi e di collocamento.

POLITECNICO DI MILANO

Da tempo è attiva la collaborazione con l'Ufficio provinciale per il collocamento mirato. In collaborazione con il Servizio stage di Ateneo viene svolto un servizio di: affiancamento nella ricerca; informazione sull'offerta; invio alle aziende di *curricula* codificati (salvo autorizzazione dell'interessato); rapporti con l'azienda/ente per la verifica di ogni dettaglio; affiancamento nei colloqui sia per gli stage sia per il lavoro.

UNIVERSITÀ DI MODENA E REGGIO EMILIA

Una "équipe di ingresso" valuta le competenze di accesso degli studenti disabili confrontandole con quelle richieste dal corso di laurea che si intende frequentare, anche in prospettiva del possibile futuro lavorativo. Si sta creando una rete di collegamento con gli Enti pubblici e privati delle province di



Modena e Reggio Emilia, finalizzata al collocamento mirato.

La biblioteca principale dell'Università di Graz

UNIVERSITÀ DI PADOVA

Anche in seguito all'emanazione della legge 68/99 sul collocamento mirato delle persone disabili, l'Ateneo di Padova ha deciso di organizzare un servizio ad hoc per l'inserimento lavorativo dei laureati disabili prevedendo quindi l'assunzione di personale specifico, ed ha istituito contatti istituzionali con Unindustria (Unione Industriali della Provincia di Padova) e con il CPI (Centro per l'Impiego della Provincia di Padova). I passi seguiti sono: creazione di un *file* dei laureati disabili, aggiornabile alla fine di ogni sessione di laurea; organizzazione di assemblee informative per i laureati/andi in cui si illustrano il servizio e la legislazione vigente; aiuto ai laureati nella compilazione del proprio *curriculum vitae*; presa di contatto con le aziende del territorio per la conoscenza della domanda (entità e tipologia); accompagnamento di laureati alle aziende che li richiedono, previo *matching* tra domanda e competenze; consulenza alle aziende in materia legislativa, di ausili, di eliminazione delle barriere architettoniche. Viene inoltre indicato l'elenco delle aziende contattate.

UNIVERSITÀ DI PAVIA

Le iniziative per l'inserimento lavorativo vengono promosse dal Servizio disabili in collaborazione con il Centro orientamento della stessa Università. Vengono organizzati giornate dedicate all'orientamento e al lavoro, e tirocini formativi e di orientamento pratico a favore di studenti universitari e di neolaureati/neodiplomati da non oltre diciotto mesi; sono state stipulate dall'Ateneo alcune conven-

zioni con aziende per realizzare ogni anno un certo numero di *stage* per gli studenti/laureati/diplomati. Non sono previsti percorsi differenziati in funzione di un collocamento mirato.

UNIVERSITÀ DI ROMA TRE

Alcuni studenti sono stati aiutati, con la collaborazione del servizio di Ateneo che si occupa in generale dell'inserimento lavorativo e degli *stage*, a trovare delle soluzioni adeguate alle competenze richieste dal mondo del lavoro.

Durante il tutorato specializzato si cerca sempre di identificare gli elementi che possono condurre lo studente all'acquisizione di competenze utili ad inserirsi nel mondo del lavoro e ad aumentare la sua capacità di autonomia.

Per la realizzazione del progetto regionale è stato effettuato un censimento per individuare gli studenti degli ultimi due anni in regola con gli esami ed

avviare l'ipotesi di percorsi individualizzati nella prospettiva dell'inserimento lavorativo.

Note

¹ *Le handicap à l'Université* in "Le dauphine", 26 mars 1999.

² Myriam.VanAcker@dsa.kuleuven.ac.be oppure www.kuleuven.ac.be

³ Cfr. www.european-agency.org

⁴ Per maggiori informazioni sul progetto HEAG (Higher Education Accessibility Guide) e sul database on line cfr. www.heagnet.org

⁵ Cfr. tab.3.2 p. 19 e tab.3.4 p. 42 in OECD, *Integrating with special needs into mainstream schools*, Paris 1995; tale problema è emerso anche negli ultimi rapporti sugli Indicatori.

⁶ Cfr. www.uclan.ac.uk

⁷ Cfr. www.UOC.edu

⁸ Per maggiori informazioni contattare la responsabile Chantal Pouhier, Università Pierre et Marie Curie - Paris VI.

⁹ Nella Conferenza di Bari del 14-16 febbraio 2003 per l'Anno europeo del disabile sono state tracciate alcune linee interessanti per quanto riguarda lavoro, scuola, università e formazione professionale (cfr. www.minwelfare.it).



edimond

... il mondo dell'editoria

edizioni d'arte e di pregio, cataloghi monografici, narrativa, poesia, letteratura 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

PANORAMICA SUGLI ATENEI ITALIANI

Per valutare la consistenza del fenomeno degli studenti disabili nelle università italiane ci si può riferire ai dati raccolti dalla CNUDD al termine dell'a. a. 2000-2001, secondo anno di applicazione della legge 17/99. Il questionario predisposto ha ricevuto risposte dal 64,5% delle università, tra cui quelle di maggiori dimensioni, quindi il totale della popolazione studentesca rappresentata è dell'83,2%.

I dati sono quindi fortemente attendibili e significativi. Gli studenti universitari disabili risultano essere poco meno di quattro su mille (poco più di 6.000 in termini assoluti). Si può ipotizzare che il numero sia nel frattempo lievemente cresciuto come effetto della diffusione dei supporti e sussidi previsti dalla recente normativa.

I dati di singole università (per esempio Trieste) mostrano come i disabili iscritti siano aumentati considerevolmente tra il 1998-99 e il 2000-01 (più del 50%), mentre nei due anni successivi siano solo il 5% in più. Circa un terzo è portatore di disabilità motorie. Poco meno del 10% è affetto da deficit visivo e ancora minore è la percentuale degli ipoudenti.

La metà restante è affetta da altre patologie invalidanti. I dati sulle tipologie di disabilità si basano sull'autodichiarazione degli interessati e sono raccolte all'atto dell'immatricolazione dalla quasi totalità degli atenei.

Per quanto riguarda il tipo di studi intrapreso, le preferenze vanno alle facoltà dell'area umanistica e giuridica. A Pavia, per esempio, il 34% degli studenti disabili è iscritto a Lettere e Filosofia, il 17,5 % a Scienze politiche, il 14 % a Ingegneria. A Trieste le tre facoltà più frequentate dai disabili sono Scienze della Formazione (32%), Lettere e Filosofia (15%) e Giurisprudenza (12,5%).

Per quanto riguarda l'accessibilità delle strutture, circa due terzi delle università hanno un censimento degli edifici accessibili e poco più della metà hanno elaborato un piano di abbattimento delle barriere. Non sembra invece una pratica universalmente diffu-

sa la predisposizione di un trattamento individualizzato al momento di svolgere le prove d'accesso, laddove queste sono previste.

Per quanto riguarda i servizi forniti, nel 79,6 % dei casi è attiva una collaborazione con le aziende regionali per il diritto allo studio, principalmente in materia di benefici economici, alloggi e mense. Più o meno altrettanto diffusa è l'attivazione (o l'individuazione tra gli uffici già esistenti) di una struttura che sia punto di riferimento per gli studenti disabili. Di solito il delegato del rettore è affiancato da un Ufficio Disabili, composto perlopiù da personale amministrativo, che si inserisce all'interno dei Servizi di Orientamento; vi sono poi dei referenti per ogni facoltà, nella maggior parte dei casi docenti universitari, che sovrintendono all'accompagnamento didattico degli studenti disabili. Nella maggioranza delle sedi – da due terzi a tre quarti – sono attivati i servizi fondamentali (accompagnamento e trasporto, sussidi informatici, supporto alla didattica). In misura minore sono presenti altri servizi (orientamento specifico 40,8 %, interpretariato LIS per non udenti 38,4%, mobilità internazionale specifica 30,6 %, facilitatore della comunicazione 22,4 %, stage e inserimento lavorativo specifico 20%).

In quasi tutti i siti internet delle università italiane o degli enti per il diritto allo studio è presente la descrizione dei servizi offerti e della struttura organizzativa che li coordina. Non essendo possibile fornirne una rassegna completa ed esaustiva, ci limitiamo a tratteggiare le iniziative di alcune università che ci sono sembrate particolarmente significative per estensione, originalità o adeguatezza.

Il portale www.disabili.com, esclusivamente dedicato al tema dell'handicap, ha addirittura stilato un elenco di università consigliate per la qualità dei propri servizi a vantaggio dei disabili.

I criteri di questa lista non sono dichiarati né viene chiarito a quale sede ci si riferisce nelle città che ospitano più di un'istituzione universitaria; tuttavia, data l'ampiezza di contatti con disabili, e quindi di testi-

monianze dirette, su cui questa testata giornalistica può contare, possiamo considerarla in linea di massima attendibile. Essa comprende, per l'Italia settentrionale Torino, Genova, Pavia, Brescia, Milano, Trento, Verona, Padova, Venezia, Udine, Trieste, Parma, Modena e Reggio Emilia, Ferrara, Bologna, Forlì; per l'Italia centrale Firenze, Pisa, Siena, Camerino, Urbino, Perugia, Cassino, Roma, Teramo, L'Aquila; per l'Italia meridionale e insulare Napoli, Calabria, Messina, Catania, Palermo, Sassari.

In linea di massima si può dire che sono stati gli atenei di grandi e medie dimensioni, più che quelli piccoli, ad aver strutturato più organicamente i servizi di assistenza ai disabili. Ciò si spiega con le "economie di scala" che si ottengono organizzando un servizio per una pluralità di utenti. Le piccole università, al contrario, proprio per l'esiguità del numero di disabili iscritti, si sono organizzate, per così dire, artigianalmente. Ci sono ovviamente delle eccezioni.

L'Istituto Universitario di Scienze Motorie di Roma, per esempio, ha saputo sviluppare numerose iniziative per i pochi disabili iscritti, investendo per di più notevoli risorse, in un settore peculiare qual è quello delle attività motorie per disabili fisici o sensoriali. Abbiamo comunque passato in rassegna le iniziative presentate nelle pagine web delle università citate nella precedente lista per segnalare le più significative.

A Torino, per esempio, va citato il protocollo di intesa che l'Università ha sottoscritto, insieme al Comune di Torino, alla Provincia di Torino e altri enti pubblici, per la promozione del Servizio civile nazionale volontario corredato da un progetto specifico per l'impiego dei volontari stessi. L'esperienza è stata ampiamente illustrata da Carlo Petrini, delegato dell'Università locale, al Convegno dei delegati CNUDD svoltosi a Torino il 9 maggio 2003, il quale ha mostrato come l'università possa essere occasione di formazione non solo scientifica e culturale, ma anche umana e sociale.

Nel "Progetto disabili" dell'Università di Genova si è puntato, come in altre sedi, sull'attenzione individualizzata. Per realizzare in pratica questo obiettivo, prima dell'inizio dell'anno accademico, si provvede a scrivere una lettera personale a tutti gli studenti disabili invitandoli a prendere contatto con il delegato del rettore o con il proprio referente di facoltà per far presenti le loro esigenze. Quindi si provvede a inviare a tutti coloro che non hanno ancora preso contatto a seguito della prima lettera un questionario, nel quale rappresentare le proprie necessità e richiedere eventuali servizi.

Sul piano organizzativo, è stato strutturato un Comitato per gli studenti disabili d'ateneo, con compiti di studio e proposta, coordinato dal delegato del

rettore e composto dai referenti di facoltà, da un rappresentante della Commissione paritetica di ateneo, nella persona di uno studente, da un rappresentante del personale amministrativo, designato dalla rappresentanza sindacale unitaria, e da un rappresentante del Comitato per le pari opportunità di ateneo. Presso l'Università di Pavia il Servizio assistenza e integrazione studenti disabili ha attivato un sito molto ben strutturato che descrive sinteticamente le numerose iniziative, tra cui si distinguono quelle destinate ai non udenti e ai non vedenti: organizzazione di un corso propedeutico di formazione per la conoscenza della Lingua Italiana dei Segni (LIS), messa a disposizione di interpreti LIS per studenti non udenti e di attrezzature informatiche specifiche per ipovedenti, non vedenti e non udenti; assistenza di un tecnico informatico per non vedenti; organizzazione di un corso di orientamento e mobilità per studenti non vedenti, in collaborazione con l'Unione Italiana Ciechi.

L'Università di Brescia è tra le poche che hanno previsto espressamente, per i corsi a numero chiuso, test di accesso personalizzati per gli studenti disabili che ne facciano richiesta, all'atto dell'iscrizione, al responsabile della segreteria studenti o alla Commissione di ateneo per i problemi dell'handicap.

L'Università di Padova aspira ad essere un polo d'eccellenza nei servizi alla disabilità. Dotatasi di un sito specifico (www.disability.unipd.it), presenta i propri servizi con queste impegnative dichiarazioni: "Arrivando all'Università degli Studi di Padova gli studenti disabili possono contare sulla certezza che il loro diritto allo studio sarà garantito equamente rispetto agli altri studenti. L'Ateneo si è infatti dotato di tutte le strutture e le professionalità necessarie ad assistere e ad accompagnare gli studenti disabili nelle attività e negli impegni che quotidianamente li coinvolgono".

Che si tratti di affermazioni fondate è testimoniato dal premio nazionale assegnato dal ministro per l'Innovazione Stanca, in quanto ateneo più accessibile tecnologicamente: l'uso delle tecnologie internet e della cultura digitale è connesso all'inclusione dei più deboli. Fiore all'occhiello dell'Ateneo veneto il servizio di stenotipia, ossia la trasposizione in tempo reale in testo scritto delle lezioni universitarie.

Si tratta di un progetto ancora in fase sperimentale, ma che in breve tempo consentirà di disporre di una cospicua quantità di lezioni memorizzate e fruibili dai non udenti.

Per l'Università di Verona, segnaliamo, oltre all'attivazione di un servizio specializzato di ascolto, l'attività di ricerca svolta nel settore dell'integrazione. La cattedra di Pedagogia speciale per l'handicap ha con-

dotto studi pluriennali sull'integrazione dei non udenti e dei non vedenti nella Scuola secondaria superiore e nell'Università, il recupero di soggetti craniolesi post-comatosi, anoressia e bulimia, integrazione di disabili mentali, disabilità rare, etc.

L'Università di Udine, nella presentazione della sua filosofia di attenzione ai disabili sottolinea da un lato l'obiettivo di non offrire un percorso universitario facilitato, che porterebbe a dequalificare il titolo, bensì di facilitare in ogni modo l'accessibilità dei disabili; d'altro canto si mira anche all'aspetto di socializzazione connesso alla vita universitaria e pertanto si valuta negativamente l'idea dell'università a distanza per i disabili.

L'Università di Bologna ha dedicato un intero sito, dal titolo "università e handicap" per illustrare le proprie iniziative a vantaggio dei disabili. Purtroppo gli ultimi aggiornamenti risalgono al 2001 e alcune pagine sono incomplete.

L'Università di Modena e Reggio dedica particolare attenzione al tema dell'orientamento, dal momento dell'accesso a quello dell'inserimento nel mondo del lavoro. Allo scopo è stata predisposta un'equipe socio-psico-pedagogica con il compito di guidare lo studente alla scelta più opportuna, di indicare ai docenti le metodologie psico-pedagogiche-didattiche più idonee, di suggerire gli ausili necessari affinché il disabile acquisisca le capacità professionali richieste dalla sua scelta del corso di studi. Questa équipe è costituita da un esperto in neuropsichiatria, un esperto in pediatria, un esperto in metodologia didattica per disabili, un esperto in psicologia applicata e dal referente accogliente per gli studenti disabili iscritti all'Università.

Per l'inserimento nel mondo del lavoro è stata costituita una Commissione di cui fanno parte i delegati del rettore, rappresentanti del mondo imprenditoriale e delle associazioni dei disabili per garantire,

Legge 5 febbraio 1992, n. 104

(G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.)

Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (estratto)

[omissis]

Art. 12

Diritto all'educazione e all'istruzione

1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido.
2. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie.

[omissis]

Art. 13

Integrazione scolastica

1. L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza, fermo restando quanto previsto dalle leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni, anche attraverso:

[omissis]

c) la dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione individuale di ausili e presidi funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio, anche mediante convenzioni con centri specializzati, aventi funzione di consulenza pedagogica, di produzione e adattamento di specifico materiale didattico;

d) la programmazione da parte dell'università di interventi adeguati sia al bisogno della persona sia alla peculiarità del piano di studio individuale;

e) l'attribuzione, con decreto del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, da emanare entro tre

mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, di incarichi professionali ad interpreti da destinare alle università, per facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti;

[omissis]

Art. 16

Valutazione del rendimento e prove d'esame

1. [omissis]
2. [omissis]
3. [omissis]
4. Gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico o allo svolgimento di esami anche universitari con l'uso degli ausili loro necessari.
5. Il trattamento individualizzato previsto dal comma 4 in favore degli alunni handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari, previa intesa con il docente della materia e, occorrendo, con il consiglio di facoltà, sentito eventualmente il consiglio dipartimentale.

[omissis]

Art. 42

Copertura finanziaria

1. Presso la Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per gli Affari sociali, è istituito il Fondo per l'integrazione degli interventi regionali e delle province autonome in favore dei cittadini handicappati. [omissis]

6. È autorizzata la spesa di lire 120 miliardi per l'anno 1992 e di lire 150 miliardi a decorrere dal 1993, da ripartire, per ciascun anno, secondo le seguenti finalità: [omissis] e) lire 2 miliardi per le attrezzature per le università di cui all'articolo 13, comma 1, lettera c); f) lire 1 miliardo e 600 milioni per l'attribuzione di incarichi a interpreti per studenti non udenti nelle università di cui all'articolo 13, comma 1, lettera e);

[omissis]

durante il percorso di laurea, la possibilità che il disabile possa essere inserito nel mondo lavorativo per attività di tirocinio e poi, a laurea conseguita, possa avvalersi dei benefici della legge 68/1999.

Infine vale la pena di segnalare, sempre a Modena, l'integrazione dei laboratori per studenti disabili con i laboratori dei docenti della Scuola di specializzazione per insegnanti secondari che si formano per il sostegno all'handicap. Grazie all'efficacia dei servizi offerti, il numero di disabili in questa università è cresciuto del 229% nell'ultimo triennio, tanto da essere definita "un ateneo a misura di disabile" dall'autorevole portale specializzato www.superabile.it.

L'Università di Ferrara, all'interno dei "servizi individualizzati" ne offre uno che non abbiamo trovato altrove e che ci sembra interessante, ossia lo svolgimento di incontri con le famiglie.

Presso l'Università di Pisa esiste l'USID, l'ufficio amministrativo che si occupa del coordinamento dei servizi che l'Università offre agli studenti disabili per favorirne la partecipazione attiva alla vita universitaria.

Tra i servizi offerti ne segnaliamo due: la pianificazione mirata di aule e orari, che facilita la frequenza e ottimizza spazi e tempi; le borse di studio per l'estero, relativamente numerose e cospicue.

Per svolgere i servizi di supporto viene offerta l'occasione, a studenti e non, di autosegnalarsi attraverso

un modulo, formalizzando la collaborazione con un contratto di prestazione d'opera occasionale.

L'Università di Siena ha puntato le sue carte sulla sensibilizzazione al problema dell'handicap, lanciando una vera e propria campagna denominata "Fa-coltà di intendere e di valere", che include momenti comunicativi e momenti partecipativi, come rassegne cinematografiche sul tema della disabilità, eventi musicali, feste di compleanno, seminari di formazione. Il rettore Piero Tosi, tra l'altro è stato intervistato in diretta dalla Rai il 5 ottobre 2003 nel corso del programma predisposto per la Giornata nazionale della disabilità. L'Università di Camerino, tra i vari servizi offerti, include premi per tesi di laurea che riguardino le tematiche della disabilità, accessibilità agli impianti sportivi del Cus, consulenza psicologica, alloggi attrezzati.

Presso l'Università di Urbino è soprattutto l'ERSU che gestisce i servizi per disabili concentrandosi quindi sui sussidi materiali. Tra l'altro prevede il servizio di consegna dei pasti in camera per i disabili ospitati negli alloggi attrezzati.

L'Università di Cassino pubblicizza espressamente le iniziative di mobilità all'estero nella pagina dedicata alla disabilità. Inoltre prevede non solo la totale gratuità per gli studenti con invalidità superiore al 66%, ma anche l'esenzione dalle rate successive alla prima per gli studenti invalidi dal 40 al 66%.

Legge 28 gennaio 1999, n. 17 (G.U. n. 26 del 2 febbraio 1999)

Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

Art. 1

All'articolo 13 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, è aggiunto, in fine, il seguente comma: "6-bis. Agli studenti handicappati iscritti all'università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici, realizzati anche attraverso le convenzioni di cui alla lettera b) del comma 1, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle università nei limiti del proprio bilancio e delle risorse destinate alla copertura degli oneri di cui al presente comma, nonché ai commi 5 e 5-bis dell'articolo 16".

All'articolo 16 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, il comma 5 è sostituito dal seguente: "5. Il trattamento individualizzato previsto dai commi 3 e 4 in favore degli studenti handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il docente della materia e con l'ausilio del servizio di tutorato di cui all'articolo 13, comma 6-bis. È consentito, altresì, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di handicap, sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato".

All'articolo 16 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, dopo il comma 5 è aggiunto il seguente: "5-bis. Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo".

Art. 2

All'onere derivante dall'attuazione della presente legge, pari a lire 10 miliardi annue a decorrere dal 1999, ferme restando le risorse specificamente assegnate agli atenei fino alla data di entrata in vigore della legge 24 dicembre 1993, n. 537, si provvede mediante corrispondente riduzione della proiezione per l'anno 1999 dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1998-2000, nell'ambito dell'unità previsionale di base di parte corrente "Fondo speciale" dello stato di previsione del Ministero del Tesoro, del Bilancio e della Programmazione economica per il 1998, allo scopo utilizzando l'accantonamento relativo alla Presidenza del Consiglio dei ministri nonché, a decorrere dall'anno 2000, mediante finalizzazione di apposita quota a valere sul fondo per il finanziamento ordinario delle università di cui all'articolo 5, comma 1, lettera a), della legge 24 dicembre 1993, n. 537.

Il Ministro del Tesoro, del Bilancio e della Programmazione economica è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

A Roma "La Sapienza" si deve fare conto con i grandi numeri (nel 2001-2002 i disabili iscritti erano circa 750!). La prima forma di accessibilità da assicurare è quella agli uffici di segreteria e pertanto è stato istituito un numero verde espressamente dedicato ai disabili. Alle altre iniziative di assistenza, ampie e diversificate, si affianca l'obiettivo del coinvolgimento e della sensibilizzazione: per esempio, si chiede a tutte le persone interessate di inoltrare le proposte ritenute utili per il miglioramento o il potenziamento dei servizi offerti, vengono premiate le migliori tesi di laurea sul tema dell'handicap e banditi concorsi per "tutorato alla pari". Con quest'ultima iniziativa si cerca di reclutare studenti, a cui offrire contratti di collaborazione coordinata e continuativa, che affianchino lo studente disabile nello studio e nella vita universitaria. Sul piano della didattica, è da segnalare l'attivazione di corsi innovativi quali Psicotecnologie dell'apprendimento per l'integrazione delle disabilità all'interno della facoltà di Psicologia.

A Roma "Tor Vergata" il problema delle barriere architettoniche si pone in maniera minore rispetto ad altre sedi, essendo l'università alloggiata in edifici di recente costruzione. È però il problema del trasporto a creare maggiori problemi, vista la posizione periferica dell'Ateneo. Pertanto è a questo che si dedica particolare attenzione, tramite iniziative autonome e convenzioni con l'Azienda trasporti capitolina.

Presso l'Università per Stranieri di Perugia è stato costituito il "Centro di studi per la ricerca e la formazione sulle problematiche dei soggetti portatori di handicap". Le ricerche promosse hanno, coerentemente con l'istituzione che ospita il centro, una prospettiva internazionale e mirano a favorire la rimozione dell'emarginazione soprattutto nelle aree meno sviluppate del mondo. L'Università dell'Aquila dichiara di dedicare la sua attenzione non solo alle disabilità motorie o sensoriali, ma anche a quelle linguistiche o "nascoste" (asma, disturbi cardiaci, etc.). A Napoli "Federico II" per trovare studenti disposti a seguire i colleghi disabili non si è fatto ricorso alla soluzione romana (contratti di collaborazione) o torinese (servizio civile volontario), ma si è fatto appello al volontariato gratuito. Inoltre si presta particolare attenzione all'orientamento didattico educativo e al supporto psicologico, avendo attivato il Centro di *counselling* psicodinamico prolungato per studenti con problemi specifici, nel caso di problemi emozionali.

Si parte infatti dal presupposto che lo studente disabile, a causa della propria diversità, abbia un vissuto di tipo particolare di sé e delle proprie relazio-

ni e ci si propone quindi di affrontare e superare il bagaglio di sofferenza che questo comporta.

Il sito dedicato alla disabilità dell'Istituto Universitario Suor Orsola Benincasa di Napoli è esemplare di come anche una piccola università possa concentrare risorse per offrire servizi efficienti. Significativo il servizio di consulenza e sostegno psicologico per le famiglie degli studenti con disabilità e, soprattutto, l'integrazione dell'attenzione agli studenti disabili con la didattica relativa all'handicap svolta nella facoltà di Scienze della Formazione.

A Bari sono presenti i servizi di accompagnamento, tutorato didattico, traduzione Braille e audiolibri. Inoltre vengono consegnati in comodato d'uso computer portatili ai disabili gravi.

Nell'Università della Calabria, come a Napoli, si è sviluppato ampiamente il servizio di *counselling* e di supporto psicologico nei confronti degli studenti disabili e la stessa attenzione è presente nell'Università di Messina.

Nell'Università di Catania è assai sviluppata l'attenzione alla dimensione sociale del disabile. È attivo un Centro di ascolto, che raccoglie le esigenze e propone i servizi. Inoltre si prevede la possibilità di partecipare a gite o periodi di vacanze organizzate non per soli disabili, di incontrarsi per chiaccherare, ascoltare musica, utilizzare il PC, partecipare a dibattiti e conferenze, a corsi di computer e di lingua e ad attività teatrali. Si favorisce anche la pratica sportiva.

Le pagine dedicate alla disabilità nel sito dell'Università di Palermo sono enciclopediche per l'ampiezza dei riferimenti e dei link, segno di una consolidata attenzione al problema.

Concludiamo con la Sardegna. L'Università di Sassari, che dedica un'intera sezione del proprio sito alla disabilità, sta compiendo un cospicuo sforzo di eliminazione delle barriere, soprattutto per i non deambulanti.

Al termine di questa carrellata ci scusiamo con tutte le sedi universitarie e gli operatori che, pur svolgendo una benemerita opera di integrazione, non sono stati citati per evidenti ragioni di spazio e per scongiurare il rischio della ripetitività. Comunque chi ha avuto la pazienza di seguirci fino in fondo si sarà reso conto che, al di là della maggiore o minore ampiezza ed efficacia dei servizi offerti, nell'università italiana c'è un effettivo fervore di iniziative che consentiranno di valorizzare il contributo che le diverse abilità di chi si trova in condizione di svantaggio fisico o sensoriale può apportare anche nel campo della cultura e della ricerca.

R. P.

Risoluzione del Consiglio del 5 maggio 2003 sulle pari opportunità per gli alunni e gli studenti disabili nel settore dell'istruzione e della formazione (2003/C 134/04)

IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA,

1. SOTTOLINEANDO che nell'Unione Europea un considerevole numero di disabili deve affrontare difficoltà di vario tipo nella vita di tutti i giorni;
2. PRENDENDO ATTO che ai sensi del trattato che istituisce la Comunità Europea quest'ultima può prendere i provvedimenti opportuni per combattere le discriminazioni fondate sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali, nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per i contenuti dell'insegnamento e l'organizzazione dei sistemi scolastici e la loro diversità culturale e linguistica;
3. RICORDANDO la decisione del Consiglio del 3 dicembre 2001 relativa all'anno europeo dei disabili 2003¹;
4. RICORDANDO inoltre
 - la risoluzione del Consiglio e dei ministri dell'Istruzione riuniti in sede di Consiglio, del 31 maggio 1990, sull'integrazione dei bambini e dei giovani minorati nel sistema scolastico normale²;
 - la risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio del 20 dicembre 1996 sulla parità di opportunità per le persone disabili³;
 - la comunicazione "Verso un'Europa senza ostacoli per i disabili" presentata dalla Commissione nel 2000⁴;
 - la risoluzione del Parlamento Europeo del 4 aprile 2001 sulla comunicazione della Commissione "Verso un'Europa senza ostacoli per i disabili"⁵;
 - il programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa e in particolare l'obiettivo 2.3 relativo al sostegno alla cittadinanza attiva e alla coesione sociale⁶;
 - la risoluzione del Consiglio del 6 febbraio 2003 sull'accessibilità-migliorare l'accesso dei disabili alla società dei saperi⁷;
5. RILEVANDO che le regole standard delle Nazioni Unite per le pari opportunità delle persone disabili, adottate dall'assemblea generale dell'Onu il 20 dicembre 1993, fanno specifico riferimento nella norma 6 al fatto che "gli Stati dovrebbero riconoscere il principio che l'istruzione primaria, secondaria e terziaria per i bambini, i giovani e gli adulti con disabilità deve essere egualmente accessibile" e avvenire "in ambienti integrati", e che "bisognerebbe porre un'attenzione particolare nelle seguenti aree: bambini molto piccoli con disabilità; bambini in età prescolare con disabilità; adulti con disabilità, specialmente le donne";
6. RILEVANDO l'accresciuta partecipazione dei governi, dei gruppi di sostegno, dei gruppi di insegnanti e di genitori e

segnatamente delle organizzazioni di disabili e loro familiari alle iniziative intese a migliorare l'accesso all'istruzione per le persone con particolari bisogni;

7. TENENDO CONTO delle iniziative a livello comunitario e degli Stati membri per assicurare ai disabili un migliore accesso all'istruzione e alla formazione in una prospettiva di apprendimento permanente;

8. PRENDENDO ATTO tuttavia della necessità di ulteriori adeguate misure concrete per conseguire il suddetto obiettivo,

INVITA GLI STATI MEMBRI E LA COMMISSIONE, NELL'AMBITO DELLE RISPETTIVE COMPETENZE,

i) a favorire e a sostenere la piena integrazione dei bambini e dei giovani con esigenze specifiche nella società imparando loro l'istruzione e la formazione adeguate e il loro inserimento in un sistema scolastico adattato alle loro esigenze;

ii) a proseguire gli sforzi intesi a rendere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita più accessibile ai disabili e quindi a prestare particolare attenzione all'uso delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento agevolando l'accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza (e-learning);

iii) a incoraggiare l'accessibilità di tutti i siti web pubblici riguardanti l'orientamento, l'istruzione e la formazione professionale [...] alle persone con disabilità rispettando le linee guida per l'accessibilità del web;

iv) ad aumentare, se del caso, il sostegno adeguato di servizi e dell'assistenza tecnica agli alunni e agli studenti con esigenze specifiche in materia di istruzione e di formazione;

v) a facilitare l'accesso a ulteriori informazioni e orientamenti adeguati per consentire agli stessi o, se necessario, ai loro genitori o agli altri responsabili interessati di scegliere il tipo di istruzione appropriato;

vi) a proseguire e, se del caso, ad aumentare gli sforzi concernenti la formazione iniziale e continua degli insegnanti nel settore delle esigenze specifiche segnatamente per la predisposizione di tecniche e materiale pedagogici appropriati;

vii) a sviluppare la cooperazione a livello europeo tra il personale preposto all'insegnamento e alla formazione dei bambini e dei giovani disabili per migliorare l'integrazione degli alunni e degli studenti con esigenze specifiche negli istituti normali o specializzati;

viii) a migliorare lo scambio di informazioni e esperienze al riguardo a livello europeo, coinvolgendo se del caso le organizzazioni e le reti europee che abbiano esperienza in questo campo come l'Agenzia europea di sviluppo dell'insegnamento per alunni aventi esigenze specifiche;

ix) a fornire, se del caso, le strutture, le possibilità di formazione e le risorse per quanto riguarda la transizione dalla scuola al lavoro.

¹ GU L 335 del 19.12.2001.

² GU C 162 del 3.7.1990.

³ GU C 12 del 13.1.1997.

⁴ DOC 8557/00, COM (2000) 284 defin.

⁵ DOC A-0084/2001.

⁶ GU C 142 del 14.6.2002.

⁷ GU C 39 del 18.2.2003.

DISABILI E MOBILITÀ UNIVERSITARIA

Clara Grano

Referente nazionale Erasmus

S spesso trattiamo argomenti con toni di straordinarietà quando, al contrario, si tratta di attività che dovremmo ritenere del tutto normali.

In numerose occasioni il programma Socrates viene citato come un esempio positivo della mobilità di cittadini in ambito europeo. Erasmus in 15 anni ha consentito la mobilità per motivi di studio a un milione di giovani europei, rappresentando in tal modo un indiscusso esempio di integrazione europea. Nonostante il giudizio positivo espresso su Socrates/Erasmus, tutti gli "addetti" ai lavori – dalla Commissione Europea, ai rappresentanti ministeriali degli Stati partecipanti al programma Socrates, alle Agenzie Nazionali – continuano a lavorare per migliorare e in taluni casi risolvere problemi ancora esistenti.

Per citarne alcuni, pensiamo ad esempio agli aiuti economici della "borsa" talora insufficienti per alcuni ragazzi, o al mancato riconoscimento del periodo formativo svolto all'estero da parte di alcuni docenti o alla carenza delle strutture di accoglienza. Eppure, nonostante questi problemi, il giudizio espresso dai giovani partecipanti al programma è palesemente positivo e molti ripeterebbero la propria esperienza. Tra i ragazzi in mobilità Erasmus dobbiamo considerare anche quelli che presentano disabilità più o meno gravi; casi particolari che necessitano di finanziamenti particolari perché diverse sono le condizioni della mobilità.

A tale scopo la Commissione Europea ha deciso che ogni Agenzia Nazionale, responsabile della gestione e distribuzione dei finanziamenti utili all'attuazione della mobilità Erasmus, preveda nel proprio Piano Nazionale di distribuzione dei fondi (NAP) una percentuale utile a finanziare i fabbisogni speciali degli studenti e dei docenti disabili.

Già dalla fine di Socrates I, l'Agenzia Nazionale Socrates italiana ha accolto con particolare attenzione l'invito comunitario attuando una distribuzione del proprio *budget* che è stato

elevato di anno in anno per consentire una mobilità sempre crescente (cfr. tab. 1). Tuttavia vanno considerati alcuni fattori su cui occorrerà ancora lavorare. Lo studente disabile molto spesso, soprattutto se portatore di grave handicap motorio, non frequenta con sistematicità l'ateneo e quindi occorre tener presente che per questi potenziali utenti l'informazione sul programma Socrates/Erasmus va realizzata in maniera più capillare e precisa. A tale scopo l'Agenzia Nazionale Socrates italiana ha chiesto la collaborazione non solo agli Uffici Erasmus ma anche agli Uffici che in particolare si occupano della disabilità presso gli atenei. Negli ultimi anni questo rapporto è divenuto sempre più stretto: il risultato raggiunto in Italia è riportato nella tab. 1.

Vediamo ora le principali procedure adottate dalle Agenzie nazionali su indicazione della Commissione Europea. Stabilita la percentuale di *budget* nazionale da utilizzare per i "fabbisogni speciali" viene emanata dall'Agenzia una circolare a tutti gli istituti partecipanti a iniziative di mobilità Erasmus. La circolare riporta i criteri di ammissibilità, la scadenza utile per la presentazione delle candidature ed elenca i documenti da allegare alla candidatura.

La collaborazione degli Uffici Erasmus degli atenei è indispensabile e inizia al ricevimento della circolare: vengono informati gli studenti, contattati i colleghi degli Uffici per la disabilità e gli atenei stranieri: è una rete che cresce e si sviluppa in brevissimo tempo. Purtroppo non sempre tutto procede positivamente. Ancora oggi molti atenei "rifiutano" l'accoglienza di studenti disabili. Le motivazioni sono varie: presenza

di barriere architettoniche per disabili motori, assenza di *tutor* specifici per studenti non vedenti o audiolesi, impossibilità di disporre di alloggi specifici o ancora mancanza di attrezzature didattiche specifiche. Si capisce facilmente perché la parità del diritto allo studio non possa essere garantita. Questo è un aspetto impor-

Tabella 1

a.a.	n. studenti disabili in mobilità in Italia
2000-01	8
2001-02	15
2002-03	22
2003-04	34
TOTALE	79



Una lezione
all'Università di Graz.

tantissimo che ci fa riflettere, perché gli ostacoli che in taluni casi esistono devono essere superati.

Torniamo al preciso compito dell'Agenzia. Una volta ricevuta la documentazione richiesta nella circolare, il personale dell'Agenzia effettua la valutazione formale e stabilisce la proposta di finanziamento. L'Agenzia italiana ha stabilito di erogare a tutti i candidati disabili il massimo del finanziamento comunitario (euro 500/mese con un massimo di 5.000 euro/anno) e per taluni casi ha stabilito i finanziamenti *ad hoc* per i fabbisogni speciali, in applicazione al *budget* definito nel Piano Nazionale. Purtroppo si verificano casi di mobilità per i quali l'assistenza paramedica necessaria ha costi particolarmente elevati e lo studente è costretto a rinunciare alla mobilità.

L'Italia è il primo tra i paesi comunitari a consentire mobilità Erasmus a studenti disabili, seguito dalla Polonia tra gli Stati in adesione dal prossimo anno.

Credo che permettere la mobilità Erasmus a poche centinaia di studenti disabili rappresenti un passo positivo, ma sono fermamente convinta che basterebbe garantire pari opportunità di studio agli studenti disabili provenienti dall'estero evitando spesso inutili lungaggini burocratiche ed eccessi di spesa di fondi comunitari.

Segnaliamo infine una positiva esperienza adottata dall'Università di Padova, particolarmente sensibile a questo aspetto del programma Erasmus: l'Ufficio per la disabilità ha lanciato la possibilità a studenti Erasmus di accompagnare nella stessa sede universitaria straniera un collega disabile, fungendo in tal modo da accompagnatore, ma fruendo in cambio dell'alloggio o di una borsa Erasmus differenziata. Come Agenzia Nazionale Socrates Italia diffonderemo questo esempio di tutoraggio non solo a livello nazionale ma anche comunitario, attribuendo all'argomento uno specifico spazio nella comunità virtuale Erasmus.

IV RAPPORTO SULLO STATO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

Flavia Bellini

L'università sta cambiando volto. L'avvio della riforma, accanto al nuovo profilo degli studenti e alla domanda di formazione sempre più differenziata espressa da questi ultimi, hanno generato un'autentica trasformazione, dove spiccano con particolare vivacità alcuni aspetti e un generale miglioramento degli indicatori di sistema. L'istantanea è stata scattata, come accade ormai da qualche anno, dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, presieduto da Giuseppe De Rita, con il IV Rapporto sullo stato del sistema universitario, illustrato nello scorso luglio a Roma alla presenza del ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Letizia Moratti.

Il sistema – è questo quello che emerge – ha retto al cambiamento. Sono segnali incoraggianti l'incremento consistente delle immatricolazioni, cresciute del 12,4% nell'anno accademico 2001-02 rispetto a quello precedente, che ha portato a quota 319.264 gli studenti immatricolati nel 2001-02; la diminuzione del tasso di abbandono degli immatricolati, passato dal 24,3% del 1998-99 al 18,5% del 2001-02; la diminuzione della percentuale di iscritti totali che non hanno sostenuto esami per un intero anno, passata dal 23,2% al 22,5%. E ancora, l'incremento dei laureati e diplomati, che dal 1994 a oggi è stato del 65%. In tale contesto si manifestano alcuni fenomeni, come quello della femminilizzazione e quello degli "studenti lavoratori". Le donne, pur essendo meno numerose rispetto alla popolazione dei diciannovenni (pesano per il 49%), si immatricolano più frequentemente degli uomini (incidono per il 55,1% sul totale degli immatricolati), mantenendo alla laurea una percentuale di successo analoga. Sono loro l'anello forte del sistema universitario italiano, con una minor dispersione negli studi e una presenza crescente anche nelle discipline considerate tradizionalmente maschili: tutte capacità che le portano, quando decidono di accostarsi alla ricerca universitaria, ad accedere più numerose ai corsi di dottorato e a con-

cludere con successo il periodo di formazione, in percentuali maggiori rispetto ai loro colleghi uomini.

Gli "studenti lavoratori" hanno invece effettuato il sorpasso sugli "studenti a tempo pieno": ormai sono più numerosi dei primi (54%) ed esprimono una pressante domanda di formazione e di servizi universitari adeguati alle loro esigenze. In crescita (+28%) sono anche gli studenti che tornano sui banchi di scuola ad almeno sei anni di distanza dal conseguimento del diploma di scuola secondaria.

Nello scenario fin qui tratteggiato, quest'anno, per la prima volta, sono state scandagliate dal CNVSU le variabili e i processi dell'attività di ricerca nelle università. Dall'analisi spicca come nel sistema della ricerca gli atenei continuino a giocare un ruolo prioritario. Non a caso il ministro Letizia Moratti ha segnalato quanto "nella ricerca nazionale le università appaiano attori fondamentali, rivelandosi i soggetti più importanti nella ricerca di base, con percentuali che si attestano almeno intorno al 55-60% del totale della ricerca svolta nei vari settori. Sebbene si evidenzino, quale fattore critico, l'età elevata dei partecipanti ai gruppi di ricerca universitari, dove si manifesta la presenza di un numero notevole di ricercatori con età superiore ai 50 anni".

Vediamo nel dettaglio alcune delle particolarità emerse dal Rapporto, non senza aver prima offerto una fotografia dell'evoluzione del sistema dal 1960 ad oggi.

L'università e gli studenti

CRESCONO GLI IMMATICOLATI

Dal 1960 a oggi è cresciuta costantemente la percentuale dei ragazzi "maturi" sul totale dei diciannovenni. Anche il numero degli immatricolati, nonostante il calo demografico dei diciannovenni del periodo, è cresciuto fino al 1992, per poi subire una flessione fino al 2000.

Anno	Maturi su diciannovenni	Immatricolati su maturi
1960	10,3%	85,1%
1969	25,1%	90,7%
1980	37,1%	76,6%
1985	38,2%	68,0%
1994	60,9%	66,9%
2000	70,8%	65,1%
2002	71,7%	77,0%

Nel 1960 il numero degli studenti in possesso di maturità (utile per l'iscrizione all'università), sul totale dei diciannovenni, era assai inferiore rispetto ad oggi: solo uno su dieci (per l'esattezza il 10,3%). E su cento maturi se ne immatricolavano 85.

Nel 2000, oltre sette diciannovenni su dieci sono maturi. Su 100 maturi gli immatricolati sono 65.

In questo scenario, nell'arco di quarant'anni, analogamente a quanto verificatosi negli altri paesi sviluppati, le iscrizioni all'università sono aumentate, con un incremento costante delle iscrizioni totali, nonostante il consistente calo demografico dei giovani in questo periodo (circa il 30 %).

Anno accademico	Studenti iscritti totali (compresi i fuori corso)
1960-61	270.000
1969-70	617.000
1980-81	1.050.000
2001-02	1.700.000

Occorre osservare che se il numero totale degli iscritti all'università, fra il 1980 e il 1990 è aumentato del 60%, con un considerevole incremento negli anni 1986-1992, a partire dagli anni Novanta il valore totale di tutti gli studenti iscritti si è stabilizzato intorno a 1.700.000 unità.

Negli ultimi due anni si osserva una nuova crescita della domanda di iscrizioni, determinata dal nuovo quadro dell'offerta formativa, conseguente all'avvio della riforma.

Appare di particolare interesse l'aumento delle immatricolazioni, pari al 12,4%, verificatosi in corrispondenza dell'avvio, nel 2001, della riforma dei corsi di studio: si è passati dai 284.142 immatricolati del 2000-01 ai 319.264 del 2001-02. Una tendenza, quest'ultima, già rivelatasi lo scorso anno, quando alcuni atenei avevano anticipato la riforma, con l'effetto di un incremento degli immatricolati del 2,3% rispetto all'anno precedente.

CHI TAGLIA IL TRAGUARDO?

Ci sono voluti quarant'anni per riportare la percentuale dei laureati di oggi – calcolati sugli immatricolati *n* anni prima – all'ordine di grandezza degli anni Sessanta, ovvero al 50%. Certo, in valore assoluto i numeri dei laureati di ieri e di oggi sono molto diversi, ma il dato percentuale fa riflettere. Una "pillola di storia", a questo proposito, può rivelarsi illuminante. Stando alla relazione della Commissione d'indagine sull'istruzione, nominata dal Parlamento, nel 1962, nota come Commissione Ermini dal nome del suo presidente, fra il 1951 e il 1960 il numero dei laureati annui era intorno alle 20.000 unità, pari al 50% delle immatricolazioni avvenute negli anni precedenti.

Nella relazione si lamentava, fra l'altro, che il rapporto laureati/iscritti fosse "senz'altro troppo basso" e che le "durate medie degli studi" fossero "notevolmente superiori alla durata regolamentare dei corsi". Dalla seconda metà degli anni Sessanta ad oggi, la percentuale dei laureati rispetto agli immatricolati alcuni anni prima (in relazione alla durata legale dei corsi) si è ridotta ulteriormente. Nel 1980 i laureati erano 73.927 unità, pari al 34,9% sugli immatricolati qualche anno prima. La percentuale minima del 30% fu toccata negli anni 1985 e 1986. È ragionevole affermare che questa patologia si sia accentuata in seguito alla liberalizzazione degli accessi, avvenuta nel 1969.

Anno accademico	Laureati	Laureati su immatricolati (%)
1960	20.000	50,0%
1980	73.927	34,9%
1985	72.970	30,0%
1999*	152.241	38,8%
2001	173.710	52,0%

* A partire dal 1996 si sommano laureati e diplomati

Tuttavia, a partire dalla fine degli anni Novanta, si è registrata una significativa inversione di tendenza.

PIÙ LAUREATI E DIPLOMATI

Uno sguardo ai risultati dei processi formativi (ci si riferisce al vecchio ordinamento: la riforma è stata avviata infatti nell'a.a. 2001-02, pertanto non è possibile valutarne gli esiti) mostra che è aumentata la percentuale dei laureati e diplomati che tagliano il traguardo a distanza di 5, 6 e 7 anni dall'immatricolazione. Si passa, infatti, dal 36% del 1994 al 38,8% nel 1999 per migliorare ulteriormente, arrivando a

toccare (gli stessi valori denunciati dalla Commissione Ermini) il 52% nel 2001, quando i laureati e diplomati sono arrivati a quota 173.710.

È cresciuta anche la percentuale dei laureati e diplomati rispetto alla media della popolazione in età 25, 26 e 27 anni, passata dall'11% del 1994 al 21% del 2002.

Occorre con ciò sottolineare che l'introduzione, dal 1992, dei diplomi universitari (della durata di 3 anni) ha contribuito a incrementare il numero dei soggetti che conseguono un titolo universitario – molti dei quali concentrati nelle professioni sanitarie – con una percentuale massima del 15 % nel 2001. Inoltre, a partire dagli anni Ottanta – rileva il CNVSU – il sistema delle università ha risposto alla richiesta di livelli di istruzione universitaria diversificati e ha significativamente migliorato la propria efficacia. Ciò nonostante i rendimenti, calcolati in funzione del numero di studenti iscritti, risultano ancora poco soddisfacenti se confrontati con gli altri paesi.

IL SORPASSO DEGLI "STUDENTI-LAVORATORI" SUGLI "STUDENTI-STUDENTI"

In questo scenario in evoluzione, cambia la fisionomia dello studente. Secondo i risultati dell'indagine Euro Student (la terza indagine sulle condizioni di vita e di studio degli universitari italiani, promossa dal CNVSU e realizzata dalla Fondazione Rui in collaborazione con l'Università di Camerino su un campione di studenti), nel 2002 la platea degli iscritti è sempre più composta da studenti-lavoratori con esigenze assai diverse dal passato. Questi ultimi (54%) hanno effettuato il sorpasso sugli "studenti a tempo pieno" (46%). Quasi uno studente su due svolge un lavoro occasionale o stabile, mentre 9 universitari su 100 sono lavoratori a tempo pieno.

Una conferma di questa nuova fisionomia degli universitari è offerta dall'indagine condotta annualmente da Almalaurea – il consorzio interuniversitario fra 33 atenei rappresentativi del 50% dei laureati italiani – su una popolazione di oltre 70.000 laureati. L'indagine mostra che:

- o l'8% di coloro che hanno conseguito il titolo è rappresentato da lavoratori che hanno completato la propria carriera di studi svolgendo contemporaneamente un'attività lavorativa, fatto che ha impedito loro la regolare frequenza delle lezioni;
- o una quota del 37% (gli "studenti-studenti") non ha svolto alcuna esperienza lavorativa, nemmeno saltuaria, durante il corso di studi;
- o gli studenti-lavoratori sono il 51% e rappresentano quella maggioranza che ha lavorato durante gli studi, sia in modo saltuario, sia stabilmente.

L'indagine evidenzia che i lavoratori-studenti si concentrano particolarmente in alcuni percorsi di studio: pesano per circa il 20% sul totale dei laureati a Scienze della Formazione e per oltre il 15% a Scienze politiche. Sono più del 10% anche a Giurisprudenza ed Economia mentre a Farmacia e Medicina e Chirurgia la loro presenza è irrilevante.

Fra i lavoratori-studenti, l'età alla laurea è, mediamente, di quattro anni maggiore rispetto a quella dei laureati che non hanno fatto esperienze lavorative (30,6 anni contro 26,6). Il dato non indica necessariamente un ritardo alla laurea, potendo influire sullo stesso l'età dell'immatricolazione.

L'ETÀ MEDIA: STUDENTI MENO GIOVANI

L'età media degli studenti iscritti continua a crescere (ha raggiunto i 23,4 anni) con un aumento di oltre mezzo anno dal 1994, quando si aggirava sui 22,7 anni.

Il sesso influenza sensibilmente l'età media: quella delle studentesse è inferiore a quella dei loro colleghi di quasi un anno.

L'età media più alta dei maschi è legata anche a una maggiore percentuale di ingresso oltre l'età normale: nell'indagine Euro Student i maschi del campione che si sono immatricolati a 20 o più anni sono il 20,5% contro il 16% delle studentesse. Tali dati sono confermati dalle rilevazioni annuali dell'Ufficio di Statistica del MUR.

LA CARICA DELLE DONNE...

Nel sistema universitario cresce la presenza delle donne che, come detto, sembrano rappresentare l'anello forte del sistema universitario italiano. Se rispetto alla popolazione dei diciannovenni, solitamente presa per il confronto, le giovani pesano per il 49%, sugli immatricolati totali (319.624 nel 2001-02) incidono per il 55,1%.

La presenza femminile varia molto in rapporto al gruppo disciplinare considerato: i corsi di Ingegneria vedono la presenza più bassa di donne, con un 19% sul totale degli immatricolati, anche se solo alcuni anni fa tale percentuale era molto più esigua, essendo inferiore al 10%.

Ad Agraria rappresentano il 30% degli immatricolati. Dal versante opposto, a Scienze della Formazione le donne incidono per l'82,3%.

Sotto il profilo della distribuzione territoriale, la Sardegna si distingue come la regione con la più alta percentuale (60,9%) di immatricolate residenti nella regione. La Toscana quella con il numero minimo: 52,6%.

Le differenze percentuali di genere sulle immatricolazioni si rispecchiano anche al momento del conseguimento della laurea. La percentuale di donne laureate si attesta sul 56% nel 2001.

...e l'età alla laurea

Se per gli universitari italiani nel 2002 non cambia sensibilmente l'età media alla laurea (27,8 anni), le laureate (con il vecchio ordinamento) sono in media più giovani dei loro colleghi uomini. Qualunque tipo di facoltà si consideri, le donne conseguono il titolo mediamente intorno ai 27,6 anni contro i 28,1 anni degli uomini. In particolare, le laureate più giovani si rilevano a Scienze statistiche con un'età di 26,3 anni contro i 27,4 degli uomini, e ad Economia le donne tagliano il traguardo a 26,9 anni rispetto ai 27,3 degli uomini.

TANTE MATRICOLE "ATTEMPATE"

Sul cambiamento in atto della figura dello studente, un'indicazione interessante giunge anche dai dati delle rilevazioni statistiche, confermati dai Nuclei di valutazione interna degli atenei, che evidenziano l'incremento del numero dei soggetti che si iscrivono per la prima volta all'università in età superiore ai 19 anni, e a diversi anni di distanza dal conseguimento del titolo necessario all'accesso. Si tratta di un segnale di grande importanza sul quale il Cnvsu sta svolgendo analisi approfondite per verificare gli elementi che determinano una domanda spesso ritenuta marginale. Occorre premettere che queste iscrizioni tardive, aumentate percentualmente dal 25% del 2000-01 al 28% del 2001-02, avvengono quasi sempre in facoltà che offrono percorsi professionalizzanti. Ciò fa supporre che si tratti di studenti che probabilmente già lavorano e intendono migliorare la propria formazione professionale.

In particolare, l'analisi dei dati di "Nuclei 2003" rivela che fra le più alte percentuali di immatricolati ad almeno sei e più anni di distanza dal conseguimento della maturità figura quella degli iscritti a Scienze della Formazione (17,9%), dove il fenomeno si può attribuire al desiderio di maggiore formazione dei maestri elementari già di ruolo. Tuttavia, anche facoltà tradizionali quali Giurisprudenza presentano un'alta percentuale di immatricolati (12,8%) ad almeno sei anni di distanza dal conseguimento del diploma. Il fenomeno delle immatricolazioni "tardive", se si fa eccezione per i corsi dell'area infermieristica, non ha caratteristiche regionali, riconducibili a particolari situazioni socio-economiche del territorio. Ha percentuali paragonabili dal Nord-Est al Mezzogiorno.

LA PROPENSIONE AGLI STUDI

È interessante osservare il tasso di propensione alla continuazione degli studi subito dopo il traguardo della maturità, in relazione alla regione di residenza e al sesso.

La percentuale degli immatricolati che si iscrive all'università nello stesso anno di conseguimento del titolo di maturità è del 72%. Se si considera la distribuzione per regione di residenza di questi ultimi e la si rapporta al numero dei diciannovenenni residenti, è possibile ottenere i tassi di propensione alla continuazione degli studi subito dopo il traguardo della maturità, anche in relazione al sesso.

Il 35,9% dei diciannovenenni si immatricola all'università subito dopo il conseguimento del titolo, mentre il 7,8% aspetta uno o più anni prima dell'ingresso nel sistema universitario.

Propensioni elevate si registrano nel Lazio (51,3%), nel Molise (50,5%) e in Abruzzo (44,9%), mentre sono pochi coloro che decidono di proseguire subito gli studi in Trentino (25,7%) e in Campania (29,8%). Anche in questo caso è interessante osservare che la propensione femminile alla prosecuzione degli studi è più elevata di quella maschile, sia per quanto riguarda i neodiplomati (40,2% contro il 31,9% dei maschi), sia per le ragazze che hanno conseguito il diploma negli anni precedenti il 2002 (9,6% contro il 6,1%). Molise (59,4%) e Lazio (57,8%) sono le regioni con le percentuali più alte della propensione femminile alla prosecuzione immediata degli studi. Al contrario, quest'ultima è bassa in Trentino (30,8%) e Campania (31,3%).

L'università e la ricerca

Fin qui si è esaminato quanto emerso dal Rapporto del Cnvsu sullo stato del sistema universitario in relazione agli studenti. È interessante a questo punto soffermarsi sulle considerazioni svolte dal Comitato in merito alle variabili e ai processi dell'attività di ricerca, quest'anno per la prima volta oggetto di analisi. Dal rapporto emerge come, nel sistema della ricerca, l'università continui a svolgere un ruolo prioritario. Gli atenei – ha sottolineato il ministro Letizia Moratti – "appaiono infatti attori fondamentali, rivelandosi i soggetti più importanti nella ricerca di base, la cosiddetta ricerca *curiosity-driven* (guidata dalla curiosità), con percentuali che si attestano almeno intorno al 55-60% del totale della ricerca svolta nei vari settori". I dati del Cnvsu, ha proseguito il ministro, "evidenziano in modo chiaro il preponderante apporto della ricerca universitaria, che ha nei bandi PRIN, Progetti di rilevanza nazionale, il principale canale di finan-

ziamento, analogamente a quanto avviene in altri paesi europei. Un'attenta analisi dei dati relativamente a quattro aree strategiche di ricerca rivela che per il Progetto post-genoma proviene dall'università il 64% dei responsabili di progetto; per le nano e micro-tecnologie il 68%; per la nuova ingegneria medica il 54%; e infine per le ICT è di provenienza universitaria ben il 78% dei responsabili di progetto". Ma chi svolge, materialmente, la ricerca nelle università? Il ministro Moratti ha espresso preoccupazione: "Si evidenzia, quale fattore critico, l'età elevata dei partecipanti ai gruppi di ricerca universitari, dove si manifesta la presenza di un numero notevole di ricercatori con età superiore ai 50 anni".

In effetti, nell'università italiana oltre un ricercatore su tre è over 50. Secondo una fotografia scattata al 31 dicembre 2001, relativa alla distribuzione anagrafica dei docenti, ben il 36% dei ricercatori, il 51% dei docenti associati e il 66% degli ordinari facenti parte dei gruppi di ricerca aveva età superiore ai 50 anni. Si tratta di un aspetto che si rivela particolarmente critico quando si considerano le aree scientifiche di base, dove il ricambio generazionale della docenza è più difficile.

Il contenuto numero di studenti ha portato infatti a un eccesso di personale docente con età elevata. Ora, poiché nel campo della ricerca sono invece proprio queste le aree più competitive a livello internazionale, l'assenza di ricambio – sottolinea il Cnvsu – potrebbe nuocere sensibilmente alla loro capacità di ricerca.

CHI FA RICERCA NELLE UNIVERSITÀ

Proprio dai gruppi di ricerca universitari, secondo il Cnvsu, emerge però un altro aspetto interessante: essi sono costituiti in buona parte, quasi il 50%, da personale non di ruolo, in larga misura co.co.co., assegnisti, borsisti, e in misura minore da dipendenti da altri enti che operano in collaborazione con gli atenei. La presenza di questo personale non strutturato nei ruoli, avverte il Cnvsu, "non è di per sé un fattore negativo, perché esiste anche nei paesi più avanzati. Quello che è negativo è che in molti casi, non essendovi mobilità tra università e mondo della produzione dei beni e servizi, queste persone non hanno molte possibilità di svolgere attività di ricerca fuori dagli atenei".

DOTTORI DI RICERCA

Tra i giovani che contribuiscono, in misura spesso determinante, al mantenimento del livello di ricerca nelle università, i dottorandi costituiscono probabilmente la parte più significativa. Essi rappresentano una percentuale variabile tra il 15 e il 20% dei componenti dei gruppi di ricerca. Rispetto agli altri paesi dovrebbe essere più alta questa percentuale e minore quella delle persone non strutturate. Aumentati del 41% nel biennio 1998-2000, i dottori sono passati dai 2.884 del 1998 ai 4.074 del 2000, per attestarsi a quota 3.922 nel 2001.

Il forte incremento degli iscritti ai corsi (+ 84%) nei tre cicli di dottorato successivi al triennio 1994-1997, fotografati nell'anno accademico 2000-01, fa ritenere che si arrivi, a partire dal 2004, a una produzione annua di circa 5 mila dottori di ricerca, anche in virtù di recenti interventi normativi (legge 170/03) e dell'ampliamento della possibilità di finanziare borse di dottorato sui fondi di ricerca.

Con riferimento all'anno accademico 2000-01 (XVI ciclo), l'analisi dei dati sugli accessi ai corsi di dottorato di ciascun ateneo evidenzia che nel 2001 sono state erogate complessivamente 6.000 borse di studio di dottorato, a fronte di 10.000 posti disponibili e di 8.600 vincitori di concorso. In base alle considerazioni espresse dai Nuclei di valutazione, il mancato sostegno finanziario è da annoverare tra le cause principali delle rinunce da parte dei vincitori.

Quanto alla presenza femminile, si evidenzia che le donne accedono alle borse di studio per i corsi di dottorato più numerose dei loro colleghi uomini: 51,2% contro il 48,8%, in linea con le proporzioni tra laureate e laureati. Tali percentuali si rivelano sostanzialmente inalterate negli esiti, con il 51,6% di donne che concludono il corso di dottorato a fronte del 48,4% di uomini.

Tuttavia, nonostante questo soccorso femminile allo sviluppo della scienza sia prezioso, l'ingresso delle donne nella ricerca universitaria resta molto difficile in alcune discipline, come ad esempio nell'ingegneria. Inoltre, se nel primo livello di inquadramento dei ruoli universitari la percentuale di ricercatrici con un dottorato alle spalle è del 44%, con l'avanzamento della carriera la percentuale delle donne diminuisce: sono il 32% dei professori associati e soltanto il 18% dei professori ordinari.

I COSTI DI MANTENIMENTO AGLI STUDI

Federica Prato

Ricercatore del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (Cnvsu)

Il 9 maggio 2003 si è svolto presso l'Università degli Studi di Torino un incontro su "Il costo di mantenimento degli studenti universitari in Piemonte", organizzato dall'Osservatorio regionale per l'Università e per il Diritto allo studio universitario del Piemonte in collaborazione con il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, il Consorzio per la Ricerca e l'Educazione permanente e la Regione Piemonte. Il convegno era finalizzato alla presentazione dei risultati di una ricerca per la stima dei costi di mantenimento svolta dall'Osservatorio per conto della Regione Piemonte. Il convegno ha costituito anche la prima occasione di confronto realizzata a livello nazionale, tra obiettivi preposti, metodologie utilizzate e risultati conseguiti in tale ambito, in Italia e all'estero.

Il tema della corretta stima dei costi di mantenimento agli studi assume un'importanza strategica come strumento di gestione efficiente delle risorse e come metodo di valutazione della congruità del sostegno economico concesso agli studenti. La valenza di tale tema, a livello locale, è riferita alla possibilità che le regioni hanno di stabilire importi differenziati delle borse di studio rispetto a quelli nazionali; tale possibilità è prevista nell'ultimo decreto di "Uniformità di trattamento sul diritto allo studio universitario". Il decreto fissa, con cadenza triennale, i requisiti di merito e reddito che gli studenti "capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi" devono soddisfare per poter accedere agli interventi. L'ultimo decreto è il DPCM 9 aprile 2001 dove si stabilisce che le regioni e le province autonome promuovono periodicamente indagini per l'individuazione dei costi di mantenimento agli studi universitari per le diverse categorie di studenti nelle diverse città (art. 9 comma 4). Qualora da tali indagini siano rilevati significativi scostamenti tra i costi di mantenimento e gli importi delle borse di studio fissati a livello nazionale, le regioni e le province possono adeguarne l'entità; la

differenziazione può essere anche effettuata per le varie tipologie di studenti e di sedi universitarie¹.

L'importanza attribuita alle politiche per il diritto allo studio, a livello di interventi effettuati, è dimostrata dalla constatazione che la Regione Piemonte, in questi ultimi anni, ha investito ingenti risorse destinate alla copertura delle borse di studio; si è passati da circa 11 milioni di euro nel 1988 a 20 milioni di euro nel 2001. Inoltre, la collaborazione creata in Piemonte tra le università e l'EDISU ha permesso la valorizzazione di iniziative svolte a livello regionale finalizzate – come ha sottolineato il responsabile dell'Osservatorio Regionale, Guido Fiegna – a valorizzare il ruolo di centralità degli studenti nella definizione delle politiche per il diritto allo studio universitario. L'obiettivo dell'analisi dei costi non è dunque solo quello di indirizzare le politiche, ma anche di fornire uno strumento di orientamento per gli studenti.

Le indagini svolte

L'interesse per il tema dei costi di mantenimento si era già manifestato in ambito accademico²: in Lombardia era stato effettuato nel 1996 uno studio utilizzando anche un metodo di rilevazione indiretto, ovvero mediante il reperimento delle informazioni attraverso fonti amministrative³.

Dopo due anni, in tutti gli atenei della Regione Toscana è stata svolta la prima indagine con il metodo di rilevazione diretto⁴; dalla presentazione della metodologia utilizzata, descritta nel corso del convegno dalla coordinatrice del progetto Maria Francesca Romano, è emerso come le scelte metodologiche a suo tempo effettuate risultino ancora oggi valide e corrispondano in larga parte alla metodologia utilizzata per l'indagine in Piemonte. La differenza metodologica di maggiore rilievo tra le due ricerche è nella modalità di rilevamento dei dati: interviste personali in Toscana e questionario telefonico in

Piemonte. Altro aspetto di divergenza è da ricercarsi nella tipologia di studenti individuati: l'indagine piemontese considera come categoria a parte quella costituita dagli studenti "indipendenti"⁵, ovvero gli studenti in sede o pendolari che vivono fuori dal nucleo familiare d'origine. Non è possibile paragonare i risultati raggiunti nelle due indagini, dato il diverso anno di riferimento.

Nel 2001 è stata effettuata una ricerca, per la prima volta a livello nazionale, con il duplice obiettivo di confrontare gli importi minimi delle borse di studio stabiliti a livello nazionale con le stime dei costi e giungere ad una metodologia utilizzabile dai soggetti istituzionali che intendano stimare l'entità dei costi di mantenimento agli studi universitari, in specifici contesti⁶. Si sottolinea che tale indagine non è stata campionaria, ma ha coinvolto sette diverse sedi universitarie scelte come casi di studio. Una sintesi delle problematiche di stima emerse è stata effettuata dal responsabile del progetto Guido Gay, che ha illustrato quali fossero le principali differenze tra le due indagini in termini di risultato, attribuibili al diverso anno di riferimento, alla differente popolazione obiettivo, nonché all'inserimento di voci di spesa più "voluttuarie" nell'indagine piemontese rispetto a quella svolta a livello nazionale.

Gli studenti indipendenti: una nuova figura?

La maggiore diffusione, rispetto al passato, della figura dello studente che non vive con la propria famiglia si era per la prima volta rilevata nell'ambito dell'indagine nazionale Euro Student, dalla quale è emerso che nel 2000 il 68% degli studenti viveva con la propria famiglia⁷. Per quanto concerne la forte differenza di costo rilevata in Piemonte tra gli studenti pendolari e in sede da una parte e gli studenti fuori sede e "indipendenti" dall'altra, è da ricercarsi nella presunta competenza di alcuni costi (alloggio e vitto) alla famiglia, nel caso in cui gli studenti convivano ancora con essa. Anche la differente composizione delle voci di spesa, nel senso della minore quota di spese accessorie per gli studenti che vivono in famiglia rispetto a coloro che vivono da soli, è attribuibile alla scelta di non rilevare i costi che indirettamente la famiglia sostiene per il vitto e per l'alloggio dello studente che non abbandona il proprio nucleo. D'altra parte l'esatta quantificazione di tali voci di spesa sarebbe alquanto difficoltosa per gli studenti a causa della presenza di economie di scala in ambito familiare. Questo aspetto, è necessario precisare, non è meramente metodologico: differenziare gli importi, sostenendo maggiormente gli studenti che vivono da

solli, significa incentivare la mobilità e dare opportunità di scelta dei percorsi di studio indipendentemente dalle condizioni economiche o dal luogo di residenza della famiglia, oltre che permettere una più equilibrata competizione tra gli atenei.

Un confronto internazionale

Il momento di confronto con l'esperienza inglese in tema di costi di mantenimento ha visto la partecipazione di Claire Callender, autrice di un interessante studio sull'evoluzione nel supporto finanziario agli studenti che ha riguardato tutto il Regno Unito⁸. Principale obiettivo dell'indagine è stato rilevare gli effetti dei considerevoli cambiamenti nel sistema di finanziamento attraverso fondi pubblici, a partire dal 1990; le riforme più rilevanti in Inghilterra negli ultimi dieci anni sono, in estrema sintesi, il passaggio dal sistema di borse di studio al sistema di prestiti per la copertura dei costi di mantenimento e l'introduzione di tasse universitarie per fasce di reddito. Nell'analisi è approfondita la composizione del bilancio finanziario degli studenti negli elementi che compongono le entrate e le spese; sono identificate le differenze nell'entità e composizione delle diverse voci di spesa per i diversi gruppi socioeconomici di studenti; è anche analizzata la posizione finanziaria complessiva, ovvero se lo studente ha potuto o meno risparmiare o se ha dovuto ricorrere a prestiti (dai genitori, dal sistema di aiuti agli studenti, dalle banche, etc.).

La coorte di studenti presa in considerazione, quella degli iscritti nel 1998-99, è relativa a un anno caratterizzato dalla contemporanea presenza di studenti finanziati ancora con le borse di studio e studenti sottoposti al nuovo regime di prestiti. L'indagine si è svolta con il metodo diretto, mediante interviste effettuate nelle università e nei college. Per la rilevazione sono stati contattati circa 3.000 studenti, oltre due terzi dei quali a tempo pieno, frequentanti 87 su 174 diversi istituti di istruzione superiore.

Gli aspetti più interessanti dell'analisi sono relativi alle modifiche delle fonti di finanziamento degli studenti negli anni: accanto alla diminuzione del finanziamento pubblico con borse di studio, si è verificato un calo nel sostegno della famiglia; a queste fonti di entrata sono andate progressivamente sostituendosi l'aumento dei redditi da lavoro e il sempre maggiore ricorso ai prestiti, non solo dal governo ma anche da privati. Questo ha significato un aumento del carico sugli studenti, che si sono sempre più indebitati⁹. Inoltre, sulla base di un indicatore che sintetizza la difficoltà degli studenti di partecipare pienamente all'attività universitaria, risulta che l'87% di loro ha avuto problemi finanziari nel periodo di studi; tale

difficoltà non riguarda tutti gli studenti ma si differenzia per classi sociali ed etniche. Studiare all'università è diventato un investimento rischioso che penalizza maggiormente coloro che risultano avere più alti debiti e che sperimentano maggiori difficoltà finanziarie; si tratta spesso di studenti che provengono da contesti familiari disagiati. Il sistema di finanziamento è risultato, in sintesi, regressivo da un punto di vista fiscale.

La vera barriera all'accesso alla formazione universitaria è, dunque, rappresentata proprio dai costi di mantenimento; tale barriera finanziaria può implicare:

- o minori possibilità di scelta della sede universitaria in cui studiare, per la necessità di rimanere in famiglia al fine di sostenere minori costi: aspetto problematico in un paese come la Gran Bretagna dove lo studente che non vive con la famiglia costituisce la norma;
- o vincolo nella scelta di studiare part-time, al fine di poter sostenere impegni di lavoro per integrare le risorse economiche per il sostegno agli studi;
- in generale, un minore successo negli studi o addirittura la necessità di abbandonare l'università per difficoltà finanziarie sopravvenute.

La conclusione non lascia spiragli, neppure in vista delle modifiche attualmente in corso in Inghilterra, ovvero il ripristino delle borse di studio per gli studenti provenienti da contesti economici disagiati, in misura proporzionale al reddito. Dalle analisi svolte, tale sostegno, previsto per un massimo di 1.000 sterline, non risulta poter coprire la differenza tra le entrate e i costi di mantenimento agli studi, senza il ricorso all'indebitamento¹⁰.

La stima dei costi nella più generale problematica del sostegno agli studenti

La stima delle risorse finalizzate alla copertura dei costi di mantenimento, che ha lo scopo di garantire agli studenti le risorse necessarie nel periodo di studio, è un tema spesso considerato marginale rispetto alle questioni distributive legate alla ripartizione dell'onere tra lo Stato, gli studenti e le loro famiglie. La definizione del budget dello studente solleva, d'altra parte, una serie di questioni la cui soluzione ha forti conseguenze in termini di voci ed entità incluse nello stesso: i costi da considerare sono solo quelli "aggiuntivi" per la frequenza universitaria, o è necessario coprire tutti i costi di mantenimento? Si devono includere o meno le spese per il tempo libero? Le stime devono essere riferite a un anno o solo ai periodi accademici? Si deve tenere conto della diversa condizione abitativa, del tipo di corso frequentato e della localizzazione geografica? La situazione familiare e lo

stile di vita dello studente, in che termini devono essere considerati? Nel caso in cui lo studente viva ancora con la famiglia, le spese di vitto e alloggio vanno computate nella stima? Tutte questioni non meramente metodologiche e che comunque non sono da sottovalutare in quanto il budget dello studente assume importanza come fattore di rischio; vero è, ha sottolineato il membro del CNVSU Giuseppe Catalano, che molte problematiche di stima possono essere superate con l'introduzione dello strumento del prestito che responsabilizzerebbe gli studenti nella scelta del proprio stile di vita e percorso di studio e che renderebbe prezioso il fattore "tempo impiegato nello studio": si tratta d'altra parte di una variabile scarsa e direttamente legata ai costi di mantenimento.

Il rafforzamento o la riforma del sistema dei prestiti, però, non dovrebbe stravolgere il sistema di aiuti, alla luce dell'esperienza inglese. Uno strumento di intervento misto, in cui lo studente prende un prestito che poi viene tramutato in borsa solo in caso di merito, è auspicabile: la formula "tripartita" costituita dalla quota della famiglia, la borsa di studio e il prestito sembra, in conclusione, essere in grado di garantire un passaggio della politica di sostegno agli studenti da una forma di assistenza sociale ad una politica d'investimento. Tale questione, comunque, non dovrebbe farci sottovalutare l'importanza di garantire pari opportunità di accesso anche agli studenti che provengono da contesti familiari disagiati, in ottemperanza a quanto stabilito nell'articolo 34 della Costituzione.

In realtà sarebbe necessario dare maggiore importanza alla differenza tra i costi complessivi e il sostegno finanziario a cui lo studente ha diritto, ovvero il costo netto a carico dello studente e della sua famiglia, che evidenzia la reale barriera finanziaria all'accesso universitario. La corretta stima dei costi di mantenimento insieme alla garanzia del sostegno a cui lo studente ha diritto permettono infatti una valutazione oculata dell'investimento che il soggetto può effettuare: con riferimento alla teoria del capitale umano, gli individui investono in istruzione tempo e denaro per il miglioramento del proprio bagaglio culturale, incrementando così le prospettive di reddito. Tra i fattori che influenzano la possibilità d'accesso al percorso d'istruzione vanno considerati i costi di mantenimento, la rinuncia a un eventuale reddito corrente per gli anni d'istruzione, il ruolo della famiglia di provenienza nella trasmissione informale della conoscenza, nonché nella disponibilità di risorse per il finanziamento. Andrebbero fatte poi considerazioni sull'accesso al mercato del credito e sul ruolo dell'ambiente di appartenenza, nonché



sulla produttività del tempo dedicato all'istruzione. In realtà, a causa dell'impossibilità di accedere a prestiti garantiti da redditi futuri, l'individuo è di fatto soggetto al vincolo di liquidità nella sua formazione¹¹. In questo senso, alle problematiche di stima del costo di mantenimento e in stretta connessione alle politiche di sostegno finanziario, andrebbe attribuita sempre maggiore importanza.

Note

¹ Il DPCM del 9 aprile 2001 stabilisce che la definizione dell'importo delle borse di studio e dei prestiti d'onore persegue l'obiettivo della copertura delle spese di mantenimento sostenute dagli studenti nelle diverse sedi. Le regioni possono diversificare gli importi sia in ragione delle condizioni degli studenti, che dei livelli di spesa necessari nelle diverse sedi (art. 9 comma 2). Nello stesso comma è fissato l'importo minimo delle borse di studio previste dall'articolo 8 della legge 390/91, per l'anno accademico 2001-2002. Tali importi sono aggiornati annualmente con decreto del ministro, con riferimento alla variazione dell'indice generale Istat dei prezzi al consumo per le famiglie di operai e impiegati nell'anno precedente a quello in cui il decreto è emanato.

² A. R. D'Archì, *I costi dell'istruzione universitaria. Un'indagine sui costi di mantenimento degli studenti fuori sede iscritti nell'ateneo senese*, tesi di laurea a.a. 1994-95, facoltà di Scienze economiche e bancarie, 1995.

³ IReR Lombardia, *Indagine sui costi di mantenimento agli studi universitari*, IReR, Milano 1996.

⁴ Università di Pisa, Università di Firenze, Università di Siena, Regione Toscana, *Stima del costo di mantenimento agli studi universitari*

degli studenti iscritti negli atenei toscani, Cleup, Pisa 1998.

⁵ Il termine "indipendente" è usato per indicare coloro che non abitano più con i propri familiari e non assicura la reale indipendenza economica dalla famiglia d'origine.

⁶ IReR Lombardia, *I costi di mantenimento agli studi universitari*, Rapporto di ricerca. Milano, IReR, in corso di pubblicazione in *La valutazione del costo degli studenti universitari in Italia*, a cura di G. Catalano e G. Fiegna, Quaderni del CNVSU, vol. III, Il Mulino, Bologna 2003.

⁷ Fondazione Rui, Università degli Studi di Camerino, *Euro Student 1997. Indagine sulle condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*, Roma 1998.

G. Finocchietti, M. Pannone in *Euro Student 2000. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*, a cura di G. Catalano, A. Figà Talamanca, Quaderni del CNVSU, vol. II, Il Mulino, Bologna 2002.

His - Hochschul-Informationssystem, *Euro Student 2000. Social and economic conditions of student life in Europe*, His, Bonn 2000.

⁸ C. Callender e M. Kemp, *Changing Student Finances: Income, Expenditure and the Take-up of Student Loans Among Full and Part-time Higher Education Students in 1998-99*, Research Report N° 213, Department for Education and Employment, United Kingdom, 2000.

⁹ Gli studenti che si indebitano maggiormente provengono principalmente da nuclei familiari monogenitore o famiglie a basso reddito; si tratta principalmente di studenti iscritti al primo anno o studenti che hanno già altri debiti (con banche o altre istituzioni private).

¹⁰ C'è da sottolineare che per le tasse e contributi è previsto un aumento nel corrente anno fino ad un massimo di 3.000 sterline.

¹¹ F. Zollino, *Istruzione, crescita ed equità: una rassegna della teoria*, in *L'istruzione in Italia*, a cura di Nicola Rossi, Il Mulino, Bologna 1997.

Università di Graz.
Un'esercitazione
in laboratorio

QUANTO SPENDE UNO STUDENTE IN PIEMONTE

Federica Laudisa

Osservatorio regionale per l'Università e per il Diritto allo studio universitario

In questo articolo si illustrano i principali risultati di una ricerca realizzata dall'Osservatorio regionale per l'Università e per il Diritto allo studio universitario¹, finalizzata a stimare il costo di mantenimento degli studenti universitari in Piemonte. La domanda a cui si è inteso rispondere nell'indagine – *quanto spende mediamente uno studente universitario per mantenersi agli studi in Piemonte?* – ha sotteso di fatto un'altra esigenza conoscitiva: comprendere in che misura la borsa di studio regionale supporta il costo di mantenimento degli studenti borsisti.

Per stimare il costo di mantenimento si è fatto ricorso a un *metodo di indagine diretto*, per cui le spese sono state rilevate sottoponendo a intervista telefonica un campione di 1.204 studenti universitari.

Il campione di studenti è stato selezionato in modo da essere *rappresentativo* della popolazione studentesca oggetto di indagine, nella quale sono stati inclusi sia gli studenti idonei – cioè gli studenti che per requisiti di merito e di reddito hanno diritto a ricevere la borsa di studio – sia gli studenti con un livello di reddito di poco superiore a quello entro cui si acquisisce l'idoneità alla borsa.

L'analisi non è stata limitata ai soli studenti idonei poiché si sarebbe incorso nel rischio di sottostimare i costi: infatti, coloro che versano in difficili condizioni economiche è probabile che contraggano fortemente le spese. Per il motivo opposto, il campionamento non è stato effettuato su tutti gli studenti universitari, poiché quelli con reddito elevato avrebbero potuto viziare le stime "verso l'alto".

Occorre precisare, infine, che i costi sono stati stimati distintamente per gli studenti full-time – differenziati in: in sede, pendolari e fuori sede² – e per gli indipendenti³.

Si tratta delle stesse categorie sulla base delle quali vengono diversificati gli importi della borsa di studio, eccezion fatta per gli studenti indipendenti che non è una tipologia riconosciuta ai fini del sistema di supporto; tuttavia, poiché si ritiene che gli indi-

pendenti abbiano delle esigenze e delle condizioni di vita particolari, e che questa specificità si rifletta sul costo di mantenimento, si è inteso esaminarli separatamente⁴.

Nello specifico, in questa indagine è stato definito indipendente chi ha dichiarato di essere in sede o pendolare, e di vivere *al di fuori* del nucleo familiare di origine (quindi con un coniuge/convivente e/o con figli, con amici, da soli).

Quanto costa mantenersi agli studi

Il costo di mantenimento è stato calcolato su base annua, includendo tutte le possibili spese, sia quelle strettamente necessarie alla condizione di studente – il vitto, l'alloggio, i trasporti, le tasse universitarie, il materiale scolastico – sia le spese accessorie, quali la spesa per attività sportive e/o ricreative, per telefono, per abbigliamento, per corsi di formazione personale extra-universitaria e altre spese eventualmente indicate dallo studente.

Nel costo degli studenti che vivono in famiglia (in sede e pendolari), si è però optato di non comprendere la spesa per l'alloggio e per il vitto consumato in casa, poiché l'individuazione della quota di spesa specificamente attribuibile allo studente risulta difficile per voci quali, affitto, mutuo, acqua, gas, vitto, dove la presenza dello studente non incide, o incide marginalmente, sul budget familiare.

Dall'analisi è emerso che il costo si differenzia in maniera netta in base alla tipologia di studente: è considerevolmente maggiore per coloro che non vivono con la famiglia di origine (gli studenti fuori sede), e all'incirca identico per quanti vivono nel nucleo familiare (in sede e pendolari). In media, in un anno, gli studenti in sede e pendolari spendono 4.600 euro circa, i fuori sede 8.300 euro circa.

L'equivalenza del costo medio degli studenti in sede e pendolari, che può stupire a prima vista, si spiega osservando la tabella 1 dove si distingue la spesa per

Studenti

Tabella 1 – Il costo medio annuo degli studenti full-time in Piemonte, per voce di spesa

Tipologia spesa	Tipo di studente		
	In sede (euro)	Pendolare (euro)	Fuori sede (euro)
SPESE ESSENZIALI			
Tasse universitarie	671	683	680
Spesa per materiale scolastico	496	516	469
Spesa per vitto	1.089	1.038	2.712
Spesa per alloggio	–	–	2.393
Spesa per trasporti	176	385	420
<i>Totale</i>	<i>2.432</i>	<i>2.622</i>	<i>6.674</i>
SPESE ACCESSORIE			
Spesa per attività sportive e/o ricreative	718	728	546
Spesa per telefono e Internet	603	505	421
Spesa per abbigliamento	488	450	411
Spesa per corsi di formazione/lingue/lezioni private	41	54	35
Altre spese	394	284	239
<i>Totale</i>	<i>2.245</i>	<i>2.021</i>	<i>1.652</i>

Tabella 2 – Il costo medio annuo degli studenti indipendenti per voce di spesa

	Spesa	
	(euro)	%
SPESE ESSENZIALI		
Tasse universitarie	621	5,7
Spesa per materiale scolastico	557	5,1
Spesa per vitto totale, di cui	3.625	33,2
Spesa per alloggio	3.265	29,9
Spesa per trasporti	287	2,6
<i>Totale</i>	<i>8.355</i>	<i>76,4</i>
SPESE ACCESSORIE		
Spesa per attività sportive e/o ricreative	755	6,9
Spesa per telefono e Internet	622	5,7
Spesa per abbigliamento	529	4,8
Spesa per corsi di formazione/lingue/lezioni private	113	1,0
Altre spese	558	5,1
<i>Totale</i>	<i>2.576</i>	<i>23,6</i>

voce di costo: gli studenti in sede spendono di più dei pendolari per spese accessorie, e meno per spese essenziali.

Più in generale si osserva che l'ammontare di spese necessarie è crescente passando dallo studente in sede, al pendolare, fino al fuori sede, viceversa le spese accessorie decrescono dagli in sede ai fuori sede, da cui se ne deduce che *quanto più lo studente non deve preoccuparsi di coprire le spese essenziali, tanto più spende per beni o attività secondarie.*

Infine, è risultato che gli studenti a Torino spendono sistematicamente di più, seppure di poco, dei loro colleghi in altra sede piemontese; la voce di costo che determina tali differenze è soprattutto quella del vitto, e nel caso dei fuori sede, anche dell'alloggio.

Gli studenti, tuttavia, che risultano avere il costo di mantenimento più elevato sono gli indipendenti, il cui costo è poco meno di 11.000 euro l'anno (tab. 2). Si è detto che con molta probabilità hanno condizioni di vita dissimili dagli altri studenti e difatti gli indipendenti risultano essere in percentuale maggiore sposati e con figli, rispettivamente il 21% e il 12% contro valori inferiori o uguali all'1% per gli altri studenti.

Le fonti di entrata degli studenti

Analogamente a quanto emerso per i costi, le entrate medie annue sono di ammontare diverso a seconda

Tabella 3 – Le entrate degli studenti borsisti full-time in Piemonte, per voce di entrata

Tipo di entrata	In sede		Pendolari		Fuori sede	
	(euro)	%	(euro)	%	(euro)	%
Contributo dalla famiglia	1.165	28	1.196	28	2.422	38
Reddito da lavoro	814	20	767	18	659	10
Aiuti da Edisu, di cui	1.820	44	1.981	47	2.875	45
Borsa di studio	1.774	43	1.940	46	2.733	43
Aiuti da ateneo	81	2	41	1	109	2
Altre entrate	248	6	235	6	344	5
Totale	4.128	100	4.219	100	6.408	100

Tabella 4 – Le entrate degli studenti indipendenti in Piemonte

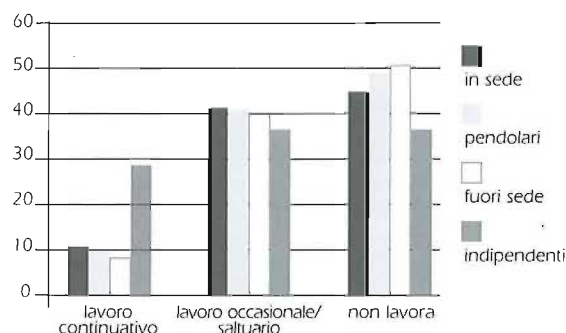
	Entrate	
	(euro)	%
Contributo dalla famiglia	1.764	28,5
Reddito da lavoro	3.009	48,7
Aiuti da Edisu	501	8,1
Aiuti da ateneo	47	0,8
Altre entrate	864	14,0
Totale	6.186	100

del tipo di studente⁵: maggiori per i fuori sede (6.400 euro circa), e minori e all'incirca uguali per gli studenti in sede e i pendolari (4.100-4.200 euro). La voce di entrata più consistente è rappresentata, per tutti e tre i tipi di studente, dagli *aiuti Edisu*, pari al 45% circa delle entrate; seguono il *contributo della famiglia* (che costituisce il 30% delle entrate degli in sede e dei pendolari, e il 40% di quelle dei fuori sede) e il *reddito da lavoro* (pari al 20% del totale delle entrate degli in sede e dei pendolari e il 10% di quelle dei fuori sede); tutte le altre entrate sono dell'ordine del 7-8% (tab. 3). *Le principali fonti di finanziamento degli studenti full-time borsisti sono dunque i contributi Edisu e la famiglia.*

Gli studenti indipendenti, invece, riescono a mantenersi in primis attraverso il lavoro che fornisce loro il 50% del totale delle entrate, e in parte attraverso il contributo della famiglia (pari al 28% delle entrate) (tab. 4).

Se si indaga sulla condizione lavorativa degli studenti e sul fatto che essi ricevano o meno un aiuto dalla famiglia, risulta confermata la specificità degli indipendenti: il 64% ha un lavoro e meno della metà riceve aiuti familiari, contro il 51% di studenti full-time che lavorano e l'80% che hanno un aiuto dalla famiglia (fig. 1).

Figura 1 – La condizione lavorativa degli studenti, per tipo di studente (%)



I fattori che incidono sul costo di mantenimento

Tramite l'analisi sui costi medi di mantenimento è emerso che i costi degli studenti differiscono in base alla condizione di vita e alla sede universitaria, tuttavia l'impatto netto di tali caratteristiche sul costo di mantenimento non può essere compiutamente valutato attraverso la sola indagine sui costi medi; da questa, infatti, non risulta se la differenza nei costi medi tra gli studenti iscritti a Torino e quelli iscritti in altre sedi piemontesi, ad esempio, è esclusivamente attribuibile alla città di studio o anche ad altri fattori (condizione di vita, sesso, età, corso di studio, reddito, etc.) che incidono sulle spese e che si distribuiscono in maniera diversa nel campione intervistato. Per individuare le *condizioni dello studente per le quali si verifica una variazione dei costi* e quantificare la variazione del costo attribuibile specificatamente ad una determinata condizione, a parità di tutte le altre caratteristiche, sono stati costruiti alcuni modelli di regressione lineare multipla.

Più esattamente, tramite l'analisi di regressione è stato stimato l'impatto marginale della *condizione di vita*, della *sede universitaria*, dell'*ambito disciplinare* e

Tabella 5 – L'importo pieno della borsa di studio degli studenti full-time a confronto con il costo parziale di mantenimento, calcolato per dieci mesi

Tipologia studente	Importo pieno della borsa a.a. 2002/03 (euro)	Costo parziale per dieci mesi (euro)	Importo borsa – Costo (euro)	Copertura del costo %
In sede	1.970	1.872	+98	105,2
Pendolare	2.209	2.430	-221	90,9
Fuori sede in residenza Edisu	2.706	3.625	-919	74,7
Fuori sede non in residenza Edisu	4.006	6.018	-2.012	66,6

La spesa non comprende le tasse universitarie, essendo i borsisti esonerati.

dell'anno di corso sul costo totale annuo, a parità di altre condizioni che hanno funto da fattori di controllo (il sesso, l'età, il reddito, la somma delle entrate e l'impegno scolastico degli studenti).

I risultati ottenuti attraverso questo tipo di analisi per lo più confermano e specificano quanto già osservato in precedenza:

- la *condizione di vita* fuori sede e quella indipendente incidono considerevolmente sul costo di mantenimento, i primi spendono in media 3.000 euro e i secondi 5.400 euro in più all'anno rispetto agli studenti in sede;
- la *sede universitaria* determina costi significativamente differenti, per cui chi studia a Torino spende in media in un anno 400 euro in più circa, rispetto a chi studia in un'altra sede piemontese;
- ogni euro addizionale di entrate proprie degli studenti (da borse di studio, redditi da lavoro, contributi familiari, prestiti o risparmi) si traduce in 22 centesimi di euro in più del costo di mantenimento annuo;
- non esistono differenze di costo statisticamente significative specificamente imputabili alle altre caratteristiche (sesso, età, condizione di pendolare rispetto a in sede, anno di corso, diversa media di voti, diverso impegno scolastico, diverso livello di reddito ICE pro capite).

Un secondo modello di regressione è stato messo a punto al fine di comprendere se l'*ambito disciplinare di studio*, l'*anno di corso* e la *sede universitaria* determinino, a parità di altre caratteristiche, delle differenze nel *costo annuo per materiale scolastico*. La sola caratteristica che sembra avere un'incidenza è quella concernente l'*ambito disciplinare*: gli studenti iscritti a *facoltà tecnico-scientifiche* e quelli iscritti a *facoltà socio-economico-giuridico-letterarie* hanno un costo annuo per materiale scolastico minore, rispettivamente, di 170 euro e 130 euro circa rispetto agli studenti afferenti alle *facoltà mediche*.

L'adeguatezza della borsa di studio

In base alla normativa nazionale (DPCM 9 aprile 2001), l'importo delle borse di studio deve essere definito dalle Regioni perseguendo l'obiettivo della copertura delle spese di mantenimento sostenute dagli studenti. Si tratta di una definizione piuttosto ampia che non risolve alcune questioni: a quali spese di mantenimento si riferisce il legislatore, e quindi deve essere in grado di coprire la borsa? La borsa deve coprire le spese sostenute dagli studenti *in quale periodo di tempo*? La copertura *deve essere totale*? La non esplicitazione di cosa si intenda per "copertura delle spese di mantenimento sostenute dagli studenti", ha condotto a considerare un possibile costo di mantenimento – quello ritenuto a nostro giudizio più plausibile – rispetto al quale si è verificata l'appropriatezza dell'importo della borsa.

In particolare, è stato adottato come termine di riferimento della borsa di studio il costo comprendente la spesa per vitto, alloggio, trasporti, materiale scolastico e per attività sportive e/o ricreative, stimato su base "dieci mesi", che è il periodo in cui l'ateneo è effettivamente attivo (se si escludono le vacanze estive e le festività di Natale e Pasqua). Di fatto, le uniche spese che sono state stimate per dieci mesi sono quelle per vitto e per trasporti dall'alloggio all'ateneo, essendo le sole che possano risentire della chiusura dell'ateneo.

Il motivo per cui non si è considerato il costo di mantenimento *complessivo*, che include tutte le spese rilevate, è che quest'ultimo raggruppa tipi di spese fortemente dipendenti dalle scelte e dalle possibilità degli studenti (spesa per abbigliamento, per telefono, per vacanze, etc.), quindi diventa difficile sostenere che una maggiore spesa equivale a un maggiore stato di bisogno dello studente.

Premesso che l'ammontare della borsa di studio è diversificato, in base alla situazione economica e patri-

Tabella 6 – L'importo pieno della borsa di studio a confronto con il costo parziale di mantenimento, calcolato per dieci mesi, degli studenti indipendenti

<i>Tipologia studente</i>	<i>Importo pieno della borsa a.a. 2002/03 (euro)</i>	<i>Costo parziale per dieci mesi (euro)</i>	<i>Importo della borsa – Costo (euro)</i>	<i>Copertura del costo %</i>
In sede	1.970	7.837	-5.867	25,1
Pendolare	2.209	7.837	-5.628	28,2

La spesa non comprende le tasse universitarie, essendo i borsisti esonerati

Tabella 7 – L'indice di difficoltà economica in relazione all'intenzione di abbandonare gli studi

	Difficoltà economica		
	SI %	No %	Totale %
Pensato di abbandonare gli studi			
SI	19,6	15,2	17,1
No	80,4	84,8	82,9
Totale	100	100	100

moniale del nucleo familiare, in due livelli (massimo e minimo), nonché in ragione della tipologia di studente e del tipo di iscrizione scelto (full-time/part-time), raffrontando la borsa di *importo massimo* degli studenti full-time con il costo di mantenimento – come prima definito – si ottiene che (tab. 5):

- la borsa copre integralmente il costo parziale di dieci mesi degli studenti in sede, mentre occorrerebbe integrare di circa 200 euro quella degli studenti pendolari;
- l'importo della borsa di studio dovrebbe essere incrementato per gli studenti fuori sede e in particolare per quelli che non beneficiano dell'alloggio Edisu; l'aumento, in base alle nostre stime, dovrebbe essere di 900 euro circa per i primi e 2.000 euro circa per i secondi.

Ma la borsa di studio risulterebbe soprattutto carente rispetto al costo di mantenimento degli studenti indipendenti – il condizionale è d'obbligo visto che attualmente come tipologia non esiste: confrontando l'importo di borsa degli studenti in sede e dei pendolari con il costo parziale di dieci mesi stimato per gli indipendenti, si scopre che esso riesce a coprire poco più del 20% di spesa e dovrebbe essere integrato di circa 6.000 euro (tab. 6)⁶.

La difficoltà economica degli studenti

L'importanza di sostenere gli studenti che versano in condizioni di difficoltà economica è avvalorata dai risultati che si sono ottenuti costruendo un indice di difficoltà economica⁷ e mettendolo in relazione con l'intenzione di abbandonare gli studi universitari: la percentuale di studenti che pensano seriamente di lasciare gli studi è del 5% maggiore tra coloro che risultano in difficoltà economica (tab. 7).

Gli studenti che si trovano in percentuale maggiore in difficoltà, in base all'indice, sono soprattutto gli indipendenti e i fuori sede (rispettivamente il 64% ed il 61%), contro il 34-35% degli in sede e dei pendolari. La "scala" di difficoltà economica, è facile constatare, rispecchia esattamente l'ordine crescente dagli in sede agli indipendenti in merito all'ammontare delle spese.

Esaminando quale tipo di studente pensa di abbandonare gli studi, il risultato è abbastanza sorprendente: quasi il 20% degli in sede, contro il 17% dei pendolari e il 13% dei fuori sede. Si può soltanto ipotizzare, in merito, che gli studenti fuori sede – prendendo domicilio in un'altra città per studiare – possano essere di fatto maggiormente motivati.

Infine, la borsa di studio sembra fungere da incentivo nella prosecuzione degli studi: i borsisti che hanno pensato di lasciare l'università sono il 12% circa, contro il 23% circa di chi non riceve la borsa di studio. In breve, gli studenti non borsisti appaiono meno motivati a proseguire gli studi.

Conclusioni

Alla domanda iniziale di questa analisi – in quale misura la borsa di studio finanzia il costo di mantenimento? – si può rispondere, in primo luogo, che il supporto economico regionale fornito agli studenti in sede e pendolari è sostanzialmente adeguato, mentre occorrerebbe un intervento finanziario più consi-

stente a favore degli studenti fuori sede (in particolare modo per coloro che non dispongono di un alloggio in una residenza universitaria); in secondo luogo, che la borsa di studio risulterebbe soprattutto carente rispetto al costo di mantenimento degli studenti indipendenti (il condizionale è d'obbligo dato che attualmente come tipologia non esiste).

Lo studente indipendente, a nostro avviso, data la sua specificità, necessiterebbe di essere mantenuto distinto dalle altre tipologie di studente, ai fini del sistema di supporto finanziario, come accade in altri paesi europei; lo sforzo da compiere sarebbe dunque quello di definire, a livello nazionale, opportuni criteri tramite cui individuare l'indipendenza, non solo economica ma anche esistenziale, dello studente dal nucleo familiare.

Non si può ignorare il fatto che le disponibilità finanziarie pubbliche non sono illimitate, ma meriterebbe una riflessione attenta la possibilità di introduzione di ulteriori strumenti di sostegno, come ad esempio i prestiti d'onore, che affianchino il sistema delle borse e integrino gli attuali importi delle borse di studio.

D'altra parte, i dati relativi alla motivazione dei borsisti a proseguire gli studi, rispetto ai non borsisti, e quelli concernenti l'incidenza della difficoltà economica sull'intenzione di abbandonare l'università, portano a riflettere sulla crucialità dell'esistenza di un effettivo diritto allo studio.

Note

¹ F. Laudisa, *I costi di mantenimento degli studenti universitari in Piemonte*, Osservatorio regionale per l'Università e per il Diritto allo studio universitario, Regione Piemonte, Torino 2003.

² Si definiscono *studenti in sede* gli studenti che risiedono nella città

sede di studio; *studenti pendolari* gli studenti che viaggiano regolarmente o saltuariamente per raggiungere la sede di studio; *studenti fuori sede* gli studenti residenti in una città diversa da quella dove studiano ma che prendono domicilio nella città sede dell'università.

³ L'analisi è stata condotta anche sugli studenti part-time; per approfondimenti cfr. F. Laudisa, *op. cit.*

⁴ La normativa nazionale non prevede una tipologia specifica di studente indipendente per l'erogazione della borsa di studio, tuttavia, ai fini del calcolo della condizione economica, l'Ente regionale per il diritto allo studio (Edisu) contempla la possibilità dell'indipendenza economica dello studente, riconosciuta quando entrambi i seguenti requisiti sono soddisfatti: residenza esterna all'abitazione della famiglia di origine, da almeno due anni rispetto alla data di presentazione della domanda di borsa di studio, in alloggio non di proprietà di un suo membro; indicatore della situazione economica derivante esclusivamente da redditi da lavoro non inferiore a 6.500 euro.

⁵ Si precisa che la stima delle entrate è stata effettuata soltanto per gli studenti borsisti full-time, e non per tutti i full-time presenti nel campione, perché l'interesse, in questo caso, è stato focalizzato su come i vincitori di borsa di studio riescono a coprire il loro costo di mantenimento (e non come riesce a coprirlo un generico studente full-time). Viceversa, nel caso del costo medio, era importante che la stima fosse effettuata su tutti (inclusi i non borsisti) per evitare di ottenere valori troppo contenuti.

⁶ Si noterà che il costo di mantenimento è identico per gli in sede e i pendolari indipendenti, perché esso costituisce il costo medio calcolato su tutto il campione intervistato; data l'esiguità degli indipendenti (soltanto 66), la spesa non è stata stimata distintamente per le due condizioni di vita, ciò che avrebbe portato a possibili distorsioni nei risultati.

⁷ Per la costruzione dell'indice sono state utilizzate sei variabili: il giudizio personale dello studente sulla sua situazione economica; il numero di spese alle quali lo studente ha rinunciato per problemi economici; il fabbisogno finanziario annuo in più, stimato dallo studente per vivere adeguatamente; la frequenza con cui lo studente acquista libri di seconda mano; la frequenza con la quale si avvale del prestito libri (bibliotecario o di amici); la frequenza con la quale rivende i libri scolastici. Ad ogni soggetto è stato assegnato un punteggio sulla "scala" di difficoltà economica, risultante dalla somma dei punti-risposta ottenuti su ciascuna variabile, ponderati per il coefficiente fattoriale, detto in parole più semplici, tenendo conto della forza della relazione tra la singola variabile e la scala.

LE UNIVERSITÀ LIBERE NELL'ORDINAMENTO ITALIANO

Paolo Cavana

Lumsa – Libera Università "Maria Ss. Assunta" di Roma

Il sistema universitario italiano è costituito, oltre che dalle università statali, anche da un numero crescente di università non statali o libere, che arricchiscono il panorama del sistema universitario nazionale contribuendo ad aumentarne il modo significativo il tasso di pluralismo complessivo. La disciplina fondamentale di queste istituzioni, tradizionalmente considerate enti pubblici non economici in base alla cornice normativa di carattere pubblicistico del settore nel quale sono destinate ad operare, è costituita dal Tu sull'istruzione superiore (Rd 31 agosto 1933, n. 1592, artt. 198-212), normativa tuttora in vigore – nella parte non travolta dalla riforma universitaria in atto – come a suo tempo confermato dalla più recente legge 9 maggio 1989, n. 168 istitutiva del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica.

Gli aspetti più significativi di tale normativa, da cui si traggono le principali caratteristiche delle università libere nell'ordinamento italiano, sono i seguenti:

- o in base alla legge 29 luglio 1991, n. 243 "le università e gli istituti superiori non statali legalmente riconosciuti operano nell'ambito delle norme dell'art. 33, ultimo comma, della Costituzione e delle leggi che li riguardano, nonché dei principi generali della legislazione in materia universitaria in quanto compatibili". Come *regola generale* valgono quindi per le università libere una serie di principi e norme previste per le università statali, salve le deroghe espressamente previste, a partire da quelle del Tu del 1933 ("alle università e agli istituti superiori liberi si applicano le norme contenute nel Titolo I, sezioni I, II, III [riguardanti, rispettivamente: l'ordinamento, il personale; gli studenti], salvo il disposto degli articoli seguenti" (cioè degli artt. 200-212);
- quanto alla loro *istituzione* il Tu del 1933 prevede che "l'ente o gli enti promotori della istituzione di una università o di un istituto superiore libero

debbono rassegnare al ministro lo schema del relativo statuto, allegando una motivata relazione ed un documentato piano finanziario"; per parte sua il ministro "accerta se lo schema, nel suo complesso, sia rispondente all'interesse generale degli studi e dell'istruzione superiore e, in particolare, se il piano finanziario sia adeguato al raggiungimento dei fini prefissi", ossia quelli dell'"istruzione superiore", e in caso positivo si procede, sulla base di una valutazione sostanzialmente discrezionale, all'approvazione dello statuto e al riconoscimento dell'università libera con DPR artt. 198 e 200 del Tu; art. 1, legge n. 243 del 1991);

- il Tu rimette allo *statuto*, che deve contenere i comuni requisiti stabiliti per legge (artt. 17 ss.), la determinazione delle norme relative alla composizione e al rinnovo del consiglio di amministrazione, vero organo di governo di tali università, disponendo in particolare che "in seno al consiglio possono essere rappresentati gli enti e i privati che contribuiscono al mantenimento dell'università o istituto", e che "in ogni caso ne fa parte un rappresentante del Governo, scelto dal ministro dell'Educazione nazionale [oggi il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica]" (art. 201);
- o per quanto attiene all'*assetto organizzativo* interno e alle funzioni dei vari organi accademici, gli statuti delle università libere sono vincolate al rispetto dei principi generali dell'ordinamento universitario, espressamente previste per le università statali, a garanzia degli interessi generali che presiedono all'istruzione superiore: sicché sono state dichiarate "illegittime le modificazioni dello statuto di una università non statale, le quali dispongano che le ulteriori modifiche statutarie siano deliberate dal consiglio di amministrazione (e non dal senato accademico), e che su di esse il senato accademico esprima soltanto un parere (e non le



deliberi), stravolgendo in tal modo l'assetto organizzativo della didattica universitaria e comprimendo la posizione del corpo degli insegnanti, così come sono previsti per le università statali¹. In sostanza lo Stato, "assegnando a se stesso il diritto-dovere di stabilire gli ordinamenti didattici e di conferire valore legale ai diplomi, limita l'autonomia statutaria delle università non statali ma le inserisce nel sistema riconosciuto e tutelato dalle sue leggi"²;

- quanto alla loro *soppressione*, l'art. 212 del Tu del 1933 prevede che "le università e gli istituti superiori liberi o alcune loro facoltà o scuole possono essere soppressi con decreto reale [oggi DPR] quando sia stata accertata l'insufficienza dei mezzi finanziari o del materiale didattico di cui dispongono, ovvero per ragioni inerenti all'interesse generale degli studi o alla distribuzione territoriale degli istituti di istruzione superiore [...]": ma oggi l'applicazione di questa norma deve anche tener conto anche dei nuovi principi costituzionali di libertà in materia di insegnamento e di istruzione (art. 33 Cost.);

- in ordine al loro funzionamento, è da rilevare innanzitutto che esse godono di un parziale *finanziamento statale*, oggi disciplinato dalla legge 29 luglio 1991, n. 243, a norma della quale "lo Stato può concedere contributi, nei limiti stabiliti dalla presente legge, alle università e agli istituti superiori non statali legalmente riconosciuti che abbiano ottenuto l'autorizzazione a rilasciare titoli di studio universitario aventi valore legale, ai sensi dell'art. 6, legge 7 agosto 1990, n. 245": norma, quest'ultima, che riconosce espressamente la facoltà dei privati di promuovere e di gestire università, che possono ottenere il riconoscimento legale dei titoli di studio rilasciati con *decreto del ministro*, secondo le espresse indicazioni contenute nel piano di sviluppo delle università e su conforme parere delle competenti commissioni parlamentari³.

Da questa piena partecipazione delle università non statali al sistema universitario nazionale, deriva anche la sostanziale equiparazione, quanto a funzioni e prerogative inerenti all'ufficio, del personale docente

Università di Graz.
A tu per tu con il docente
nell'Istituto di Fisica

delle università libere a quello delle università statali, con la possibilità per lo stesso personale docente di essere trasferito dalle une alle altre università (artt. 207-208 e 303, Tu del 1933; artt. 2 e 16, legge 24 febbraio 1967, n. 62); analoga possibilità è prevista per gli studenti, non implicante alcuna modifica al *curriculum* o allo *status* degli stessi, anche in ordine alle sanzioni disciplinari eventualmente stabilite (art. 16, Rd n. 1071 del 1935).

La tutela della loro identità come espressione di pluralismo culturale

Una delle caratteristiche di fondo delle università libere, che segna la *ratio* fondamentale – quanto meno dal punto di vista storico – della loro presenza nel sistema universitario nazionale, è rappresentata dal particolare orientamento culturale o confessionale che possono loro imprimere gli enti (o l'ente) fondatori attraverso lo statuto, comunque soggetto ad approvazione da parte dello Stato.

In tali istituzioni si esprime la vivacità culturale della società civile, che non si contrappone all'attività di istruzione e insegnamento prestata dalle università statali ma si integra con esse dando vita ad un sistema universitario nazionale connotato da un maggior livello di pluralismo e più rispondente alla ricchezza socio-culturale del paese, fermi restando i criteri concorsuali di reclutamento del personale docente e le loro garanzie di libertà, frutto peraltro di una libera adesione ad un progetto culturale che impone un obbligo di sostanziale coerenza ai suoi presupposti di fondo⁴.

Come noto, questo è un aspetto caratterizzante di gran parte delle istituzioni accademiche private del mondo anglosassone, ma la cui previsione soprattutto in passato si è rivelata per più versi problematica in un sistema universitario come quello italiano, di stampo pubblicistico e di derivazione napoleonica, ancora dominato dall'idea di un primato dello Stato nell'elaborazione e verifica dei processi culturali e di accesso alle professioni.

Si pensi che tuttora in Francia, paese che più di altri in Europa risente ancora fortemente dell'eredità napoleonica, soltanto le università statali, per definizione prive di prefissate connotazioni confessionali o ideologiche, o commissioni ministeriali composte da docenti di università statali, possono presiedere ad esami e al rilascio di titoli di studio universitari aventi valore legale.

A fronte di queste due opposti modelli, quello anglosassone e quello di derivazione francese, molti paesi di cultura europea tra cui l'Italia sono approdati da

tempo a una soluzione intermedia che, pur tenendo fermo il modello dell'università statale come prototipo di tale istituzione, ammette l'operatività di istituzioni universitarie non statali, espressione di rilevanti componenti della società civile e della cultura del paese, per lungo tempo considerate però come "una sorta di realtà del tutto peculiare, di singolarità, che in qualche modo vive alla periferia della rete universitaria nazionale e rimane comunque marginale e minoritaria nel sistema"⁵.

Oggi il quadro appare in profondo cambiamento: l'affermazione del principio di libertà dell'insegnamento (e della scuola), l'assetto pluralistico della società contemporanea e il riconoscimento del rispetto della persona umana e dei suoi diritti fondamentali tendono a valorizzare il contributo delle varie componenti della società civile ai percorsi di formazione culturale e di integrazione sociale.

Resta comunque che in un sistema come quello italiano, nel quale il principio del valore legale dei titoli di studio (art. 33, c. 5, Cost.) si congiunge con il tradizionale primato della legge nel sistema delle fonti del diritto, si avverte l'inadeguatezza di una tutela meramente statutaria dell'identità culturale e/o ideologica di un'istituzione (scolastica o) universitaria non statale, e la necessità di garantire a livello legislativo questa sfera di maggiore autonomia.

A ciò si è provveduto storicamente prima con norme speciali, che rompevano l'esclusivismo statale in materia introducendo un primo germe di pluralismo nel sistema universitario (cfr. art. 38 del Concordato del 1929 per l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano); quindi attingendo direttamente ai principi costituzionali, in particolare gli artt. 33 (libertà della scuola) e 19 Cost. (libertà religiosa), che per la Corte costituzionale qualificano "la legittima esistenza di libere università, caratterizzate dalla finalità di diffondere un credo religioso", come uno "strumento di libertà", e il potere di far prevalere l'orientamento culturale ispiratore dell'istituzione sulla libertà del singolo docente come la "specificazione di un principio immanente alla libertà della scuola ed alla libertà religiosa, e tale da valere per qualsiasi scuola e per qualsiasi religione o ideologia" (sent. 29 dicembre 1972, n. 195).

È questo, come già osservato, uno degli aspetti più peculiari della disciplina delle università libere nell'ordinamento italiano, in quanto si tratta di conciliare il principio della *libertà di insegnamento* del singolo docente, che rappresenta una garanzia connaturale all'istruzione superiore nella misura in cui ne assicura il carattere di elaborazione e trasmissione critica del sapere, con le esigenze di libertà e *pluralismo* culturale proprie di un grande paese demo-

cratico, in cui le varie tendenze culturali devono potersi esprimere liberamente anche mediante la creazione di libere istituzioni di istruzione superiore, ispiratrici di differenti approcci, sul piano della didattica e della ricerca, alle discipline oggetto d'insegnamento accademico e più in generale allo sviluppo della cultura e della scienza e al loro ruolo nell'evoluzione sociale e nella formazione della persona umana⁶.

La natura giuridica delle università libere: enti pubblici o enti privati autorizzati?

È opinione largamente diffusa nella dottrina, fondata sulla disciplina sopra richiamata, che nell'ordinamento italiano "mentre per gli altri gradi dell'istruzione è consentita ai privati la libera apertura di scuole, l'organizzazione dell'istruzione superiore è pubblicistica; pertanto non è possibile che accanto alle Università previste dalla legge sorgano liberamente istituzioni private che si qualificano università"⁷.

Anche la giurisprudenza, sulla base delle disposizioni del Tu del 1933, già esaminate, ha recepito da lungo tempo la tesi secondo cui le università libere, la cui istituzione può essere promossa da enti morali (art. 200 Tu), siano da considerare persone giuridiche pubbliche: per il fine pubblico che si propongono, per l'ingerenza dello Stato sulla loro istituzione e soppressione (art. 212 Tu), per i controlli esercitati dal Ministero sulle iniziative relative all'assegnazione del personale insegnante (art. 10, R.D. 20 giugno 1935, n. 1071), per i poteri disciplinari esercitati sugli studenti e per la loro generale equiparazione alle università statali (artt. 198-212 Tu) e, da ultimo, anche per la previsione di uno stato giuridico ed economico del personale docente di ruolo di tali università sostanzialmente corrispondente a quello del personale delle università statali⁸.

Una siffatta qualificazione tendeva originariamente a evidenziare, al di là dei vantaggi consistenti nell'erogazione di contributi statali, soprattutto la situazione di piena soggezione di tali istituzioni ai poteri di vigilanza dello Stato, sia al fine di assicurarne la piena conformità alle finalità pubblicistiche dell'istruzione superiore, sia – soprattutto in origine (cfr. i poteri governativi in ordine alla loro stessa istituzione e soppressione artt. 200 e 212 del Tu del 1933) – per evitare che tali enti potessero in qualche modo limitare il ruolo egemone dello Stato nel settore considerato.

Con l'affermazione della Costituzione repubblicana il fondamento di tali affermazioni è, con il tempo, gradualmente mutato.

La qualificazione pubblicistica è sembrata implicita nella formulazione dell'art. 33, ultimo comma, Cost., che riconosce uno speciale statuto di *autonomia* presidiato dalla legge agli istituti di istruzione superiore e alle università senza distinguere tra quelle statali e non statali, sottintendendo una sostanziale unitarietà del sistema universitario nel suo complesso in ragione dei fini di interesse pubblico ad esso assegnati.

Vi sono poi specifiche disposizioni di legge, più recenti, che sembrerebbero avvalorare questa interpretazione unitaria. L'art. 10 del R.D. 1 ottobre 1973, n. 580. (convertito nella legge 30 novembre 1973, n. 766) prevede che "le denominazioni di università, ateneo, politecnico, istituto di istruzione universitaria possono essere usati soltanto nelle università statali e da quelle non statali riconosciute per rilasciare titoli aventi valore legale", inquadrando l'insegnamento universitario negli schemi tipici delle università, statali e libere, e degli istituti superiori, ai quali il privato non potrebbe derogare.

Anche la legge 29 luglio 1991, n. 243 – *università non statali legalmente riconosciute*, ribadisce la sostanziale unitarietà della categoria e la sottoposizione delle università non statali ai principi generali in materia universitaria (art. 1) e prevede che lo Stato possa concedere "contributi, nei limiti stabiliti dalla presente legge, alle università e agli istituti superiori non statali legalmente riconosciuti che abbiano ottenuto l'autorizzazione a rilasciare titoli di studio universitario aventi valore legale [...]".

Da ultimo anche il più recente DPR 19 ottobre 1998, n. 390 – Regolamento recante norme sulle modalità di espletamento delle procedure per il reclutamento dei professori universitari di ruolo e dei ricercatori, a norma dell'articolo 1 della legge 3 luglio 1998, n. 210 – abbraccia con il termine "università" "le università e gli istituti di istruzione universitaria, statali e non statali, abilitati a rilasciare titoli di studio con valore legale" (art. 2, c. 2, lett. b).

Secondo altri autori, invece, proprio la recente evoluzione legislativa tenderebbe ad evidenziare una serie di elementi nuovi idonei a sorreggere una qualificazione in termini privatistici di tali università, ciò che consentirebbe di superare una serie di problemi derivanti dall'asserita incompatibilità tra il regime proprio dell'ente pubblico e il loro carattere di *istituzioni di tendenza*, legate alla salvaguardia di un particolare indirizzo culturale o confessionale, ovvero di soddisfare le istanze di maggiore flessibilità nella gestione del personale docente e dell'apparato amministrativo di tali istituzioni⁹.

Il principale di questi elementi di novità consisterebbe nel passaggio, adombrato in una serie di di-

sposizioni più recenti (art. 1, c. 5, legge n. 590 del 1982; art. 21, legge n. 168 del 1989; art. 2, legge n. 243 del 1991), dal sistema originario di riconoscimento del potere di rilasciare titoli di studio aventi valore legale contestuale al conferimento della personalità giuridica con decreto¹⁰, ad un sistema meramente *autorizzatorio* (o, più correttamente, *concessorio*) in cui il legislatore sembra limitarsi a prevedere il riconoscimento dell'idoneità di un'università non statale a rilasciare titoli di studio legali prescindendo dalle modalità di conferimento della personalità giuridica, le quali – secondo alcuni – potrebbero a questo punto essere ricondotte alle norme comuni del codice civile, facendo valere una sorta di parallelismo tra scuole paritarie (cfr. art. 33, c. 4, Cost.) e università libere¹¹.

Secondo una tesi intermedia, che ha il pregio di tenere conto anche della varietà di posizioni assunte al riguardo dalle stesse università non statali ed esplicitate nei rispettivi statuti, le disposizioni sopra richiamate, ed in particolare l'art. 2 della legge n. 243 del 1991, nella misura in cui tenderebbero a distinguere il momento dell'istituzione dell'università (riconoscimento della personalità giuridica) da quello del conferimento del potere di rilasciare titoli di studio aventi valore legale (regime autorizzatorio), consentirebbero di configurare, accanto alle strutture universitarie pubbliche (università statali ed università libere), anche università private, che potrebbero impartire l'insegnamento universitario ed anche ottenere il riconoscimento legale degli studi che vi si sono compiuti¹².

Le posizioni della giurisprudenza recente

Anche di recente la questione è stata più volte affrontata dalla giurisprudenza, che ha espresso sul punto, nel corso degli anni, un orientamento consolidato nel senso della natura pubblicistica di tali enti¹³.

A seguito di alcune recenti riforme che hanno interessato la pubblica amministrazione e l'autonomia statutaria delle università, si segnalano inoltre due significativi orientamenti giurisprudenziali dai quali si evince un ulteriore ravvicinamento tra lo stato giuridico delle università "statali" e quello delle "non statali" o libere: le prime in quanto qualificate anch'esse come amministrazioni pubbliche non statali, pertanto esenti dai controlli di legittimità e contabili previsti per gli enti di Stato¹⁴; le seconde in quanto sottoposte in larga misura ai principi valevoli in materia statutaria per le prime¹⁵.

Da ultimo nel corso del 1999 sono intervenute altre due pronunce sull'argomento. La prima ha confer-

mato la natura di enti pubblici di tali enti: "le università non statali legalmente riconosciute, in quanto abilitate a rilasciare titoli di studio aventi valore legale – potere che presuppone un'attività di interesse pubblico di didattica e ricerca – vanno considerate enti pubblici partecipi quindi del sistema universitario; pertanto è legittimo il decreto emesso dal Ministero per l'Università e la ricerca scientifica, che ricomprende anche le università non statali tra i soggetti destinatari di una quota delle risorse destinate alla programmazione universitaria ai sensi del DPR n. 25 del 1998"¹⁶.

La seconda pronuncia, invece, muovendo da una controversia in materia di versamenti all'INPS di contributi previdenziali da parte di un'università non statale per propri docenti già dipendenti da università statali, ne ha affermato la natura privata "non trovando applicazione l'esenzione prevista dall'art. 38 DPR n. 1827 del 1935 per i dipendenti pubblici ai quali sia già assicurato un trattamento di quiescenza e previdenza in ragione del rapporto di pubblico impiego"¹⁷.

Quest'ultima sentenza muove da un problema di qualificazione dei rapporti di lavoro per giungere alla qualificazione della natura giuridica dell'ente. Ma, come noto, la disciplina del rapporto di lavoro dei dipendenti – lavoro subordinato o pubblico impiego – tende a perdere di attualità come indice normativo per risalire alla natura giuridica di un ente, e ciò per effetto delle riforme che hanno privatizzato la disciplina del rapporto di impiego di gran parte dei pubblici dipendenti, riconducendolo alla giurisdizione del giudice ordinario.

Pertanto non sembra che allo stato questa decisione possa aver forza di negare l'orientamento consolidato della giurisprudenza, e confermato sostanzialmente dall'evoluzione normativa, nel senso della natura pubblicistica delle università libere o "legalmente riconosciute" (legge 29 luglio 1991, n. 243).

L'attuazione dell'autonomia universitaria e gli effetti dell'integrazione comunitaria

Le recenti riforme che hanno investito l'intero assetto della pubblica amministrazione in Italia sembrano muoversi nella direzione, opposta a quella perpetuata fin negli ultimi decenni, di un pieno e definitivo inserimento delle università libere nel sistema universitario nazionale, non più come elementi spuri ma integrativi *pleno jure* del sistema, di cui vengono a costituire importanti fattori di dinamismo facendo valere un'esperienza di autonomia già acquisita nel tempo e a loro connaturale.

Università non statali

In tal senso l'attuazione del principio costituzionale dell'*autonomia universitaria* (art. 33, ultimo comma, Cost.), aprendo spazi di maggiore disponibilità decisionale per le singole università, sia sul piano didattico che su quello organizzativo, tende ad attenuare le originarie differenze esistenti tra le università statali e quelle libere, riconducendo entrambe ad un comune ambito di scelte programmatiche e didattiche nel quadro dei comuni principi stabiliti dal legislatore: un'*autonomia*, quella delle università, che peraltro è destinata ad inserirsi in un quadro di relazioni, sociali e istituzionali, che deve oggi fare i conti anche con l'affermazione costituzionale del principio di *sussidiarietà* in senso orizzontale (art. 118 Cost.), volto a favorire da parte dello Stato e degli altri enti territoriali "l'autonomia iniziative dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale" (art. 118 Cost.).

In questa prospettiva di sostanziale riconoscimento del ruolo delle università libere come componenti a pieno titolo del sistema universitario nazionale vi è poi da considerare anche la loro piena partecipazione alla rete delle università europee mediante l'adesione ai programmi di mobilità Erasmus/Socrates, fondati sull'equiparazione in crediti degli esami sostenuti nelle varie università dei paesi membri dell'Unione Europea e sulla sostanziale equiparazione dei titoli di studio ivi acquisiti.

Sarà questo, in prospettiva, il principale fattore di modernizzazione dell'intero sistema universitario nazionale. L'università italiana del futuro sarà sempre più proiettata verso standard europei, nel senso che le singole università tenderanno a privilegiare – come già cominciano a fare oggi – i rapporti e il confronto con le altre università europee, pubbliche e/o private. I modelli di riferimento, sia nella ricerca che sul piano organizzativo e gestionale, cessano di essere di tipo autoreferenziale, ripiegati sulle esigenze di un mercato del lavoro, intellettuale e professionale, chiuso nei confini nazionali e su progetti e percorsi di ricerca rispondenti alle istanze di ristretti centri di potere, e tenderanno ad essere sempre più il frutto di un processo di reciproca osmosi tra le principali esperienze e istituzioni accademiche, d'Europa e del mondo.

In questo nuovo scenario, che ci riporta alle origini medievali dell'*Universitas studiorum*, intesa come comunità di docenti e studenti impegnati in un comune cammino di ricerca e apprendimento, anche il dibattito che si è sviluppato circa la natura, pubblica o privata, delle università libere nell'ordinamento italiano è destinato ad affievolirsi, perdendo gran parte del suo originario significato.

Al primato della libertà di insegnamento, divenuto necessario contrappeso allo strapotere dello Stato nei sistemi di istruzione di derivazione napoleonica (e risorgimentale), tende a sostituirsi l'affermazione della salvaguardia della *libertà accademica* (art. 13, Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea) che ricomprende la prima, ma inserendola in una trama di relazioni e principi statutari ben più ampi, tra cui può porsi anche la tutela della specifica connotazione, culturale o confessionale, e delle peculiarità tradizioni delle singole istituzioni universitarie, autentiche *comunità accademiche* ciascuna portatrice di una propria esperienza storica e di un nucleo di valori e principi ispiratori.

Note

¹ Cons. Stato, sez. VI, 28 giugno 1994, n. 1082, in "Foro it.", 1995, III, p. 261.

² A. Barettoni Arleri-F. Matarazzo, *Università degli studi*, in *Enc. dir.*, XLV, Milano 1992, p. 845.

³ L'art. 4 del T.U. del 1933 prevedeva che "le università e gli istituti superiori liberi non hanno contribuito a carico del bilancio dello Stato", così come del resto fu espressamente previsto dall'art. 33, c. 3, Cost., per le scuole istituite da privati, ma tale regola subì una prima deroga con la legge n. 1551 del 1951 che, aumentando i contributi statali a favore delle università e aumentando le esenzioni fiscali per gli studenti capaci e meritevoli, introdusse il principio secondo cui "alle università libere può essere concesso un contributo [...] a compenso delle minori entrate determinate dall'entrata in vigore della presente legge". Secondo A. Barettoni Arleri – F. Matarazzo, *Università degli studi*, cit., p. 843, "questo criterio della contribuzione statale compensativo delle spese imposte dallo Stato per il necessario adeguamento delle università non statali al trattamento riservato a docenti e studenti dell'università di Stato informa tutta la legislazione successiva".

⁴ Sull'argomento cfr. A. Mantineo, *Le università cattoliche nel diritto della Chiesa e dello Stato*, Milano 1995.

⁵ G. Dalla Torre, *L'università e la società civile*, in "Studium", 1/2001, p. 98.

⁶ Sull'argomento cfr. A. Talamanca, *Università degli studi. II) Università e istituti superiori di istruzione confessionali*, in *Enc. Giur. Trcc.*, XXXII, Roma 1994, 10-11; A. M. Punzi Nicolò, *Università confessionali*, in *Enc. dir.*, XLV, Milano 1992, p. 858 ss.

⁷ N. Daniele, *La Pubblica istruzione*, Milano, 1986, p. 306. Sull'argomento cfr. A. M. Sandulli, *Manuale di diritto amministrativo*, Napoli, 1989, 1068; O. Sepe, *Università degli studi. I) Diritto pubblico*, in *Enc. Giur.*, XXXII, Roma 1994, pp. 7-8. Più di recente cfr. E. Casetta, *Manuale di diritto amministrativo*, Milano 1999, p. 69 ss.

⁸ Cfr. Cons. Stato, sez. IV, 21 giugno 1961, n. 570, in "Cons. Stato", 1961, I, p. 1300.

⁹ Cfr. L. Ferrara, *Le università "libere". Enti pubblici di dubbia costituzionalità o enti privati autorizzati?*, in *Giur. Cost.*, 1993, p. 2295 ss.

¹⁰ In questa prospettiva, espressa nel T.U. del 1933, il termine *istruzione*, riferito all'università non statale, doveva intendersi quale momento "ad un tempo attributivo della qualificazione di università non statale (e, dunque, del connesso potere di rilasciare titoli aventi valore legale) e della stessa personalità giuridica", che deporrebbe a favore del carattere di specialità di tale personalità "e dunque, in qualche misura, anche della sua pubblicità" (L. Ferrara, *Le università "libere". Enti pubblici di dubbia costituzionalità o enti privati autorizzati?*, cit., pp. 2316-2317).

¹¹ Cfr. L. Ferrara, cit., p. 2319 ss.

¹² Cfr. N. Daniele, *La Pubblica istruzione. Aggiornamenti*, Milano 1991, pp. 29-30.



*Momenti di relax
all'Università di Graz*

¹³ In tal senso cfr. Cass. civ., sez. un., 10 giugno 1998, n. 5759 (in "Foro it.", 1998, p. 2084), che riconosce la natura di ente pubblico non economico all'Università Cattolica del Sacro Cuore; Cass. civ.,

sez. un., 18 febbraio 1993, n. 1548, che opera analogo riconoscimento nei confronti della Libera Università Maria Ss. Assunta di Roma; Cons. Stato, sez. VI, 3 ottobre 1990, n. 862 ("Cons. St.", 1990, I, p. 1246); TAR Abruzzo, Pescara, 5 maggio 1983 n. 199 ("Foro amm.", 1983, I, p. 143), che riconosce la natura di ente pubblico alla Libera Università degli Studi Gabriele D'Annunzio di Pescara.

¹⁴ Cfr. Corte Conti, sez. contr., 13 febbraio 1995, n. 23, in Cons. Stato, 1995, II, 1406: "ai sensi del d.lgs. n. 29 del 1993, le università degli studi debbono essere considerate amministrazioni pubbliche non statali, in quanto enti pubblici dotati di autonomia contabile ed organizzativa"; pertanto ad esse non è applicabile il controllo successivo di legittimità sui singoli atti concernenti il trattamento pensionistico dei dipendenti statali, come pure – ai sensi dell'art. 3, co. 4 della legge n. 20 del 1994 – non è consentito da parte della Corte dei conti una pronuncia di legittimità su loro singoli atti, "concretandosi il controllo unicamente nella redazio-

ne e nell'invio di un referto al parlamento ed agli organi di vertice delle varie amministrazioni, nonché nell'esame dei conti consuntivi ai sensi della normativa speciale in materia (legge n. 168 del 1989)". Cfr. TAR Emilia Romagna, sez. I, Bologna, 16 marzo 1999, n. 96, in "Foro amm.", 2000, p. 168, che esclude per le università, amministrazioni pubbliche non statali, anche il controllo preventivo della Ragioneria dello Stato.

¹⁵ Cfr. Cons. Stato, sez. VI, 28 giugno 1994, n. 1082, in "Giur. it.", 1995, III, 1, p. 52: "per le università non statali riconosciute, qualora non siano ad esse espressamente estese disposizioni valevoli per le università statali, sussiste l'obbligo di adeguare i propri ordinamenti interni ai principi che regolano l'ordinamento universitario statale", pertanto "gli statuti delle università e degli istituti superiori liberi devono comprendere non solo l'ordinamento didattico, ma qualsiasi altra norma che attenga al loro assetto organizzativo e funzionale, alla stregua di quanto dispone l'art. 201 RD n. 1592 del 1933 per le università e gli istituti superiori statali".

¹⁶ Corte dei conti, sez. contr. Stato, 11 novembre 1999 n. 90, in "Giust. civ.", 2000, I, 1889.

¹⁷ Cass. civ., sez. lav., 15 dicembre 1999, n. 14129 (Università Luiss di Roma), in "Giust. civ.", 2000, I, p. 1710.

La Convenzione dell'Eua a Graz

LE PROPOSTE DELL'UNIVERSITÀ

Pier Giovanni Palla

Il "Processo di Bologna" – la creazione entro il 2010 di un'area europea dell'istruzione superiore (EHEA) – a quattro anni dal suo avvio non ha subito soste: si è anzi arricchito di nuovi membri e, soprattutto, ha suscitato energie, entusiasmo, e un convincimento sempre più profondo della sua necessità. In questa direzione si sono adoperati, in un clima di grande collaborazione gli uffici della Commissione Europea, i governi, le associazioni di università e di studenti.

La Conferenza governativa di Berlino di settembre – di cui pubblichiamo il comunicato conclusivo – è stata preceduta nel corso del 2003 da numerosi incontri fra gli attori della vita universitaria europea; di questi appuntamenti certamente il più significativo per numero di partecipanti (600, provenienti da tutta Europa) e per i temi affrontati è stata la Convenzione dell'Associazione Europea delle Università (EUA) svoltasi a Graz dal 29 al 31 maggio. Ne ha orientato i lavori il rapporto Trends III, scritto dai ricercatori Sybille Reichert e Christian Tauch dopo una consultazione a mezzo questionario nei 32 paesi aderenti al Processo di Bologna, che ha coinvolto i ministeri dell'università, le conferenze dei rettori, le associazioni studentesche e 1.600 istituzioni di istruzione superiore (HEI).

Quest' ampio ventaglio di soggetti universitari ha risposto al di là delle aspettative, segno di una sensibilità crescente al tema dell'europeizzazione degli studi superiori: a una serie di domande sulla diffusione del Processo di Bologna, infatti, due terzi dei responsabili delle istituzioni universitarie hanno affermato di considerare essenziale un progresso rapido in questa direzione. Tuttavia, nella pratica, solo il 47% delle università hanno creato in questi anni la posizione di coordinatore del Processo e permangono resistenze a operare con maggiore solerzia in Norvegia, Francia, Germania, Ungheria, Portogallo, Regno Unito. Inoltre, solo la metà delle

HEI hanno provveduto a stanziare finanziamenti per le riforme previste dal Processo stesso, nonostante due terzi di esse si siano dichiarate convinte della necessità di tali interventi.

Gli obiettivi da perseguire in coerenza con lo spirito e la lettera della Dichiarazione di Bologna del 1999 citati più di frequente dagli intervistati sono il rafforzamento della qualità accademica e le opportunità di impiego per i laureati. Il 91% dei capi delle HEI al momento di disegnare o ridefinire i *curricula* giudicano importante questo obiettivo della "impiegabilità", ma appare ancora piuttosto marginale la partecipazione attiva in questa fase della vita universitaria delle associazioni professionali e dei sindacati, attraverso forme di consultazione stabili.

Una terza idea madre del Processo di Bologna rilevata da Trends III è l'attrattività dei sistemi europei di studi superiori nel mondo extra-europeo. Dal 92% delle istituzioni interpellate, l'Unione Europea è considerata la più elevata priorità, seguita dall'area dell'Europa orientale, dagli Stati Uniti-Canada (57%), dall'Asia (40%), e poi dall'America Latina, Africa, Oceania e Mondo Arabo. Gli strumenti indicati per sviluppare questo speciale "made in Europe" sono i programmi comuni e altre forme di cooperazione: soltanto il 30% delle HEI fanno menzione di operazioni di marketing per reclutare studenti, con l'eccezione significativa di Regno Unito e Irlanda, paesi nei quali l'80% delle università ricorrono a campagne mirate per attrarre alunni. Risulta inoltre che la maggior parte dei paesi europei attuano politiche di prevenzione del fenomeno del *brain drain* e di promozione del *brain gain*.

Trends III ha portato all'attenzione dei partecipanti alla Convenzione di Graz i temi centrali del Processo di Bologna. La struttura curricolare del 3+2, ovvero dei due cicli di insegnamento, è ormai legalmente prevista nell'80% dei paesi aderenti e nell'altro 20% sono in corso di approvazione misure legislative; riferendoci



Il museo di Criminologia
dell'Università di Graz.

alle istituzioni, il 53% hanno introdotto o stanno introducendo questo sistema, il 36% lo stanno programmando, solo l'11% affermano di non averne necessità.

Cambiamenti stanno avvenendo nei sistemi di istruzione superiore anche riguardo all'organizzazione degli studi di dottorato, mentre Reichert e Tauch hanno rilevato una minore attenzione dei ministri e delle conferenze dei rettori ai *curricula* e ai titoli comuni (*joint degrees*), che pure ricopriranno un ruolo importante nel futuro Spazio europeo dell'istruzione superiore: in più della metà dei paesi aderenti, infatti, essi non sono consentiti dalla legislazione in vigore.

La ricerca presentata a Graz e discussa dai rettori europei ha messo in luce altri temi di primaria

importanza ripresi nella successiva Conferenza di Berlino dai ministri europei dell'Istruzione superiore: il riconoscimento dei titoli, l'introduzione del *diploma supplement*, il sistema ECTS di trasferimento dei crediti, le politiche di *lifelong learning*. Un argomento centrale, sul quale sembrano convergere le istanze e gli interessi dei ministri, dei rettori, dei docenti e degli studenti, è quello della *quality assurance* (QA). Tutti i paesi che hanno aderito al Processo di Bologna hanno istituito – o stanno per farlo – un sistema esterno di controllo della qualità. L'80% delle HEI europee hanno già procedure di QA o nella forma della valutazione o in quella dell'accreditamento; parallelamente vanno diffondendosi anche le procedure interne (l'80% delle istituzioni contano su un Nucleo di valutazione). E in questo settore della qualità la cooperazione a livello europeo costituisce un'aspirazione generale.

Al termine della Convenzione di Graz è stata approvata una dichiarazione quale contributo delle università alla Conferenza dei ministri di settembre. Per portare a compimento il Processo di Bologna entro la data prevista del 2010 occorre coniugare la competitività con l'eccellenza e queste con la coesione sociale. Ogni università europea dovrà fondarsi su valori condivisi, quali l'equità (che si traduce in modalità democratiche di accesso), la diversità (culturale e linguistica), l'elevata qualità accademica. La ricerca è parte integrante dell'istruzione superiore, l'insegnamento e la ricerca migliorano se si rafforzano le istituzioni e a tal fine è indispensabile l'intervento pubblico sotto forma di finanziamenti stabili,

Il Processo di Bologna

di normative appropriate riguardanti le qualifiche, i titoli, il controllo di qualità. Per assicurare vigore al Processo di Bologna – è stato affermato a Graz – occorre assecondare la partecipazione attiva e spontanea di tutte le parti coinvolte: Hei, governi, studenti e altri portatori di interessi. “Le riforme imposte

dall’alto non sono sufficienti per raggiungere gli ambiziosi obiettivi che ci si è prefissi per il 2010. La sfida principale è ora di garantire che le riforme siano pienamente integrate nelle principali funzioni istituzionali e nei processi di sviluppo per far sì che esse siano autosostenibili”.

L'INCONTRO DI HANNOVER

Nei giorni 1-2 settembre 2003 si è tenuto ad Hannover (DE), un convegno organizzato dall’Aca – Academic Cooperation Association – su “Networks and Networking in Higher Education” al quale hanno preso parte 180 rappresentanti di istituzioni europee d’istruzione superiore che hanno discusso sul ruolo dei consorzi di università, delle associazioni e delle reti nel Processo di Bologna.

Nel documento finale, i partecipanti hanno ricordato come si sia giunti alla Dichiarazione di Bologna grazie all’intensa cooperazione fra le istituzioni europee di istruzione superiore nel ventennio precedente: i network sono stati i pionieri nello sviluppare la mobilità, la cooperazione nel campo dei *curricula*, la trasferibilità dei crediti e, più di recente, la garanzia di qualità.

Alla vigilia della verifica fra i ministri dell’istruzione superiore sull’andamento del Processo di Bologna che si è tenuta a Berlino il 18 e 19 settembre, i rappresentanti dei network hanno ribadito il ruolo fondamentale delle istituzioni universitarie nel perseguimento degli obiettivi dichiarati a Bologna e hanno invitato i governi europei a coinvolgerli più da vicino nelle prossime tappe dell’agenda.

Con questo intendimento, i partecipanti hanno affermato di voler coordinare le loro attività correlate agli obiettivi dichiarati a Bologna, onde evitare dispersioni di risorse e di energie, e per tale progetto hanno invocato il sostegno anche finanziario dei governi e della Commissione Europea.

Consapevoli poi che, nell’era della globalizzazione, la prospettiva europea rischia di rivelarsi troppo angusta, i rappresentanti dei network hanno convenuto sulla necessità di accrescere l’impegno per una cooperazione con *partner* di altri continenti; anche per questa importante funzione hanno auspicato il supporto delle istituzioni comunitarie e dei governi.

Infine, i partecipanti hanno rivolto un appello ai governi nazionali dei paesi europei affinché si adoperino per realizzare una piena convergenza delle legislazioni nazionali in materia di istruzione superiore, eliminando gli ostacoli che ancora impediscono una cooperazione su larga scala nel nostro continente.

Federico Roggero

I MINISTRI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE A BERLINO

Soddisfazione per i progressi avvenuti nei quattro anni dall'inizio del cosiddetto Processo di Bologna, che condurrà all'istituzione nel 2010 dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA), è stata espressa dal ministro italiano Letizia Moratti al termine della Conferenza dei ministri europei dell'Istruzione svoltasi a Berlino il 18 e 19 settembre. La Conferenza ha visto a confronto 33 ministri europei (di cui 25 comunitari, compresi quelli dei paesi che entreranno nell'Unione Europea nel maggio 2004) e la partecipazione dei ministri dei paesi che da oggi aderiscono al Processo di Bologna: Albania, Serbia e Montenegro, Bosnia-Herzegovina, ex-Repubblica di Macedonia, Russia, Andorra, Santa Sede, portando così a 40 il numero dei paesi aderenti. Il Processo di Bologna, com'è noto, ha l'obiettivo di realizzare un sistema universitario fondato su due cicli di studio di primo e secondo livello, sul trasferimento dei crediti didattici, sulla mobilità dei docenti e degli studenti, su titoli di semplice leggibilità e sulla valutazione della qualità.

Secondo il ministro Moratti dalla Conferenza di Berlino si possono trarre tre importanti conclusioni:

1. è necessario affrontare le sfide delle riforme e dei profondi cambiamenti in coerenza con i valori e le tradizioni di ciascun paese;
2. occorre realizzare una stretta integrazione e un maggiore coordinamento tra i sistemi d'istruzione superiore dei diversi paesi;
3. il lifelong learning deve diventare un elemento basilare non solo per i sistemi europei d'istruzione e formazione, ma anche per il modello sociale europeo.

Le grandi novità emerse dalla Conferenza di Berlino rispetto alle conclusioni dei vertici precedenti, sempre secondo quanto rilevato dal ministro Moratti, sono i dottorati di ricerca orientati a produrre innovazione, insieme al rafforzamento della mobilità dei giovani ricercatori, poiché "utilizzare innovazione significa porre le basi per la crescita economica e per una migliore coesione sociale". Uguale soddisfazione a questo riguardo ha espresso il prof. Eric Froment, presidente dell'Associazione Europea delle Università (EUA) che ha svolto un ruolo assai importante nella fase preparatoria della Conferenza di Berlino. L'inclusione dei programmi di dottorato quale terzo ciclo nel Processo di Bologna rappresenta, infatti, il riconoscimento del contributo insostituibile delle università alla formazione dei giovani scienziati di cui l'Europa tanto ha bisogno: "Le università sono essenziali – afferma Froment – per la costruzione di una società della conoscenza fondata sui due pilastri dell'istruzione superiore e della ricerca". Analogo l'auspicio della Moratti per la creazione di uno Spazio europeo della Ricerca che dia ulteriore impulso al Processo di Bologna; in questa direzione ha richiamato la necessità di avviare un'analisi approfondita per:

- rafforzare, mediante azioni sia a livello nazionale sia a livello comunitario, il ruolo del dottorato di ricerca, incentivandone l'internazionalizzazione e garantendone la qualità;
- promuovere centri di eccellenza universitari e il loro collegamento in rete, al fine di rendere più attraente lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e lo Spazio europeo della ricerca e migliorare complessivamente la qualità del sistema;
- promuovere il rapporto tra sistema universitario e mondo produttivo per favorire il trasferimento tecnologico e il migliore utilizzo dei risultati della ricerca.

A Berlino sono state identificate anche le priorità per la piena realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore entro il 2010. Di fatto, i ministri hanno definito tre tappe intermedie del processo di Bologna, da sottoporre a verifica nel 2005, nel corso della prossima Conferenza che si terrà in Norvegia, a Bergen. Esse sono: la quality assurance, ovvero un sistema di valutazione a livello europeo della qualità nel settore universitario; il sistema basato su due cicli; il riconoscimento dei titoli di studio e dei periodi di studio. Sia la Moratti che Froment hanno sottolineato l'importanza della partecipazione degli studenti nelle diverse fasi e azioni previste nel Processo di Bologna. Froment ha voluto esprimere il suo apprezzamento per il lavoro sin qui svolto dall'ESIB, l'Unione degli studenti europei. Nei prossimi due anni egli considera cruciale un'azione comune mirante a rendere consapevoli docenti e studenti dell'importanza delle riforme in atto, specie nei paesi appena ammessi al Processo. Inoltre va condiviso l'impegno per rinnovare gli ostacoli legali al riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio all'estero, condizione per sviluppare curricula integrati in vista del rilascio di titoli congiunti; parallelamente vanno rimossi gli altri impedimenti giuridici ed economici alla mobilità. Una delle maggiori sfide degli anni a venire per Froment risiede nell'equilibrio fra la necessità di aumentare la competitività delle e nelle università e il rafforzamento della dimensione sociale del Processo di Bologna: l'istruzione superiore – è stato riaffermato dai ministri riuniti a Berlino – è un bene pubblico e una responsabilità pubblica, che richiede il contributo attivo di tutti i partner del sistema e ingenti investimenti pubblici dei governi.

Il comunicato della Conferenza di Berlino (19 settembre 2003)

REALIZZARE LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Preambolo

Il 19 giugno 1999, un anno dopo la Dichiarazione della Sorbona, i ministri dell'Istruzione superiore di 29 paesi europei hanno firmato la dichiarazione di Bologna. Così facendo, hanno stabilito di comune accordo una serie di importanti obiettivi il cui raggiungimento consentirà di costruire entro il 2010 uno Spazio europeo dell'istruzione superiore coerente e coeso. Nella prima conferenza di *follow-up*, tenutasi a Praga il 19 maggio 2001, hanno accresciuto il numero degli obiettivi e hanno riaffermato il loro impegno a realizzare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore entro il 2010. Il 19 settembre 2003 i ministri dell'Istruzione superiore di 33 paesi europei si sono incontrati a Berlino per esaminare i progressi fatti e per stabilire le priorità e i nuovi obiettivi per gli anni a venire, allo scopo di accelerare la realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. In questa occasione hanno trovato un'intesa sulle seguenti considerazioni, principi e priorità.

I ministri ribadiscono l'importanza della dimensione sociale del Processo di Bologna. L'esigenza di accrescere la competitività deve essere bilanciata dall'intento di potenziare le caratteristiche sociali dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, rafforzando la coesione sociale e riducendo le disparità sociali e di genere sia a livello nazionale che europeo. In tale contesto i ministri ribadiscono la loro convinzione che l'istruzione superiore sia un bene pubblico e una responsabilità pubblica. Essi sottolineano che negli scambi e nella cooperazione accademica internazionale dovrebbero sempre prevalere i valori accademici.

I ministri prendono in dovuta considerazione le conclusioni dei Consigli Europei di Lisbona (2000) e Barcellona (2002), il cui obiettivo è fare dell'Europa "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, capace di una crescita econo-

mica sostenibile con maggiore e migliore occupazione e una più forte coesione sociale", sollecitando altresì un impegno ulteriore e una più stretta cooperazione nell'ambito del Processo di Bologna.

I ministri prendono atto del Rapporto sullo stato di avanzamento (Progress Report) commissionato dal *Follow-up Group*, relativo all'evoluzione del Processo di Bologna tra Praga e Berlino. Prendono atto inoltre del Rapporto Trends III, preparato dall'European University Association (EUA) e dei risultati dei seminari organizzati da numerosi Stati membri – con la collaborazione di istituzioni di istruzione superiore, organizzazioni e studenti – nell'ambito del programma di lavoro previsto tra Praga e Berlino. I ministri prendono atto anche dei Rapporti nazionali, che dimostrano il considerevole progresso ad oggi compiuto nell'applicazione dei principi del Processo di Bologna. Infine, prendono atto dei messaggi pervenuti dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa ed esprimono apprezzamento per il sostegno da essi fornito all'attuazione del Processo.

I ministri concordano che occorre impegnarsi per garantire legami più stretti e completi tra i sistemi di istruzione superiore e i sistemi di ricerca dei rispettivi paesi. Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore che si va delineando non potrà che beneficiare dalle sinergie con lo Spazio europeo della ricerca, rafforzando così le basi dell'Europa della conoscenza. L'intento è di preservare la ricchezza culturale e la diversità linguistica dell'Europa, frutto del suo patrimonio di tradizioni diversificate, e di accrescerne il potenziale di innovazione e sviluppo economico-sociale attraverso una maggiore cooperazione tra le istituzioni di istruzione superiore.

I ministri riconoscono il ruolo fondamentale svolto dalle istituzioni di istruzione superiore e dalle organizzazioni studentesche nella costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. Prendono atto del messaggio dell'European University Associa-

tion (EUA), elaborato nell'Assemblea di Graz, dei contributi dell'Associazione Europea degli Istituti di Istruzione Superiore (EURASHE) e delle comunicazioni dell'ESIB (Associazioni Nazionali degli Studenti in Europa).

I ministri accolgono positivamente l'interesse mostrato da altre regioni del mondo per la costruzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore e apprezzano in particolare la presenza dei rappresentanti dei paesi europei che ancora non fanno parte del Processo di Bologna, così come del Comitato del *Follow-up* dello Spazio comune per l'istruzione superiore dell'Unione Europea, dell'America Latina e dei Caraibi (EULAC), che sono ospiti della conferenza.

Stato di avanzamento del processo

I ministri accolgono positivamente le molteplici iniziative intraprese dopo il vertice sull'istruzione superiore di Praga per innalzare i livelli di comparabilità e compatibilità, per rendere più trasparenti i sistemi di istruzione superiore e per migliorare la qualità dell'istruzione superiore europea a livello istituzionale e nazionale. Essi apprezzano la cooperazione e l'impegno di tutti i partner – istituzioni di istruzione superiore, studenti e altri portatori d'interesse – per il raggiungimento di questi obiettivi.

I ministri ribadiscono l'importanza di tutti gli elementi del Processo di Bologna per la costituzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e sottolineano la necessità di intensificare gli sforzi a livello istituzionale, nazionale ed europeo. Al fine di accelerare il processo, tuttavia, essi individuano delle priorità di medio periodo, che si impegnano a raggiungere nei prossimi due anni. Stabiliscono quindi di accrescere i loro sforzi per promuovere processi efficaci di assicurazione della qualità, per incoraggiare un uso efficace della struttura basata su due cicli e per migliorare il sistema di riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio.

Processi di assicurazione della qualità

È ormai chiaro che la qualità dell'istruzione superiore sia il fulcro della creazione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore. I ministri si impegnano a sostenere il rafforzamento dei processi di assicurazione della qualità a livello istituzionale, nazionale ed europeo. Sottolineano anche la necessità di elaborare a riguardo criteri e metodi ampiamente condivisi. I ministri ribadiscono inoltre che, nel pieno rispetto del principio dell'autonomia istituzionale, la respon-

sabilità di assicurare la qualità dell'istruzione superiore spetta in primo luogo alle singole istituzioni e ciò costituisce la base per una reale assunzione di responsabilità del sistema accademico nell'ambito del sistema nazionale di assicurazione della qualità. Per questo motivo essi concordano che per il 2005 i sistemi nazionali per l'assicurazione della qualità dovrebbero includere:

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

A livello europeo, i ministri fanno appello all'ENQA affinché attraverso i suoi membri, e con la collaborazione di EUA, EURASHE e ESIB, elabori una base condivisa di parametri, procedure e linee guida sui processi di assicurazione della qualità, cerchi soluzioni adatte a garantire un adeguato sistema di *peer review* per le agenzie o strutture che si occupano di assicurazione della qualità e/o di accreditamento, e presenti un rapporto ai ministri su questi temi nel 2005, attraverso il *Follow-up Group*. Verrà presa nella dovuta considerazione anche l'expertise di altre associazioni e reti attive nel settore.

Struttura dei titoli: adozione di un sistema basato essenzialmente su due cicli principali

I ministri sono lieti di prendere atto che, a seguito dell'impegno da loro assunto nella Dichiarazione di Bologna per l'adozione di un sistema basato su due cicli, è in corso un'ampia ristrutturazione dell'architettura dell'istruzione superiore europea. Tutti i ministri si impegnano ad avviare l'attuazione del sistema dei due cicli entro il 2005.

I ministri sottolineano l'importanza di consolidare i progressi fatti nel settore, come pure di migliorare la comprensione e l'accettazione dei nuovi titoli dando maggiore impulso al dialogo sia all'interno delle istituzioni che fra queste e i datori di lavoro.

I ministri incoraggiano gli Stati membri a elaborare un quadro nazionale di riferimento per tutti i titoli comparabili e compatibili dei loro sistemi di istruzione superiore, il quale dovrebbe mirare a definire i titoli in termini di carico di lavoro, livello, risultati dell'apprendimento, competenze e profilo professio-

Il Processo di Bologna

nale. Essi inoltre si impegnano a elaborare un quadro generale di riferimento per tutti i titoli esistenti nell'ambito dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

All'interno di tali quadri di riferimento, gli esiti dei titoli di diverso ciclo dovrebbero essere chiaramente definiti e differenziati. I titoli di primo e secondo ciclo dovrebbero avere diversi orientamenti e una varietà di profili professionali in modo da soddisfare bisogni diversi, siano essi personali, accademici o inerenti al mercato del lavoro. I titoli di primo ciclo dovrebbero dare accesso, secondo la Convenzione di Lisbona per il riconoscimento, ai corsi di studio di secondo ciclo. I titoli di secondo ciclo dovrebbero dare accesso agli studi di dottorato.

I ministri invitano il *Follow-up Group* a indagare se e come l'istruzione superiore "a ciclo breve" possa essere collegata al primo ciclo nel quadro generale di riferimento dei titoli dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

I ministri sottolineano il loro impegno a rendere l'istruzione superiore accessibile a tutti in base alla capacità, facendo ricorso a tutti i mezzi necessari.

Promozione della mobilità

La mobilità degli studenti, dei docenti e del personale amministrativo costituisce il fondamento della costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. I ministri ne sottolineano l'importanza sia in ambito accademico e culturale che in ambito politico, sociale ed economico. Prendono atto con soddisfazione che dal loro ultimo incontro le cifre relative alla mobilità sono cresciute, grazie anche al rilevante sostegno dei programmi dell'Unione Europea, e stabiliscono di comune accordo di intraprendere tutte le azioni necessarie per migliorare la qualità e la quantità dei dati statistici relativi alla mobilità studentesca.

Essi ribadiscono la loro intenzione di impegnarsi in ogni modo per rimuovere gli ostacoli che ancora si frappongono alla mobilità entro lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Allo scopo di accrescere la mobilità degli studenti, i ministri intraprenderanno tutte le azioni necessarie per consentire la portabilità di prestiti e borse di studio nazionali.

Costituzione di un sistema di crediti

I ministri sottolineano l'importante ruolo svolto dal Sistema Europeo di Trasferimento di Crediti (ECTS) nel facilitare la mobilità studentesca e la costruzione

di *curricula* a carattere internazionale. Prendono atto che l'ECTS sta diventando sempre più una base di riferimento per i sistemi di crediti nazionali e invitano a perseguire l'obiettivo che l'ECTS diventi non solo un sistema di trasferimento ma anche di accumulazione di crediti, da applicare in maniera uniforme mano a mano che esso prende piede nell'ambito dell'emergente Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Riconoscimento dei titoli: adozione di un sistema di titoli di facile leggibilità e comparabilità

I ministri sottolineano l'importanza della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento che dovrebbe essere ratificata da tutti i paesi partecipanti al Processo di Bologna, e fanno appello alle reti ENIC e NARIC, congiuntamente alle competenti autorità nazionali, per incoraggiarne l'applicazione.

I ministri stabiliscono inoltre l'obiettivo che a partire dal 2005 ogni studente, al compimento dei suoi studi, riceva il Supplemento al Diploma automaticamente e senza spese. Il Supplemento dovrebbe essere rilasciato in una lingua europea ad ampia diffusione.

Essi fanno quindi appello alle istituzioni e ai datori di lavoro affinché facciano un uso sempre più esteso del Supplemento al Diploma. Potranno così trarre vantaggio dalla maggiore trasparenza e flessibilità dei sistemi di titoli di istruzione superiore sia per favorire l'occupabilità dei laureati che per facilitare il riconoscimento accademico ai fini del proseguimento degli studi.

Istituzioni di istruzione superiore e studenti

I ministri accolgono positivamente l'impegno delle istituzioni di istruzione superiore e degli studenti per la realizzazione del Processo di Bologna e riconoscono che un successo duraturo potrà essere garantito solo dalla partecipazione attiva di tutte le componenti interessate.

Consapevoli del contributo che le istituzioni forti possono dare allo sviluppo economico e sociale, i ministri accettano che le istituzioni abbiano il potere di prendere decisioni sulla loro organizzazione e amministrazione interna. I ministri fanno ancora appello alle istituzioni perché assicurino la piena integrazione delle riforme nelle funzioni e nei processi fondamentali delle istituzioni.

I ministri prendono atto della costruttiva partecipazione delle organizzazioni studentesche al processo di Bologna e sottolineano la necessità di coinvolgere



L'ingresso dell'edificio
centrale dell'Università
di Graz

gli studenti nelle future attività in maniera continuativa e sin dalle fasi iniziali. Gli studenti sono partecipi a pieno titolo del governo delle istituzioni di istruzione superiore. I ministri prendono atto che sono già entrate in vigore in gran parte dello Spazio europeo dell'istruzione superiore delle normative nazionali che garantiscono la partecipazione studentesca agli organi di governo. Essi fanno tuttavia appello alle istituzioni e alle organizzazioni studentesche perché trovino il modo di accrescere l'effettivo coinvolgimento degli studenti nel governo dell'istruzione superiore. I ministri sottolineano la necessità che gli studenti abbiano condizioni di vita e di studio adeguate, in modo tale da completare con successo i loro studi in un periodo di tempo ragionevole e senza ostacoli derivanti dalla loro estrazione economica e sociale. Essi sottolineano inoltre la necessità di acquisire dati più omogenei sulle condizioni socio-economiche degli studenti.

Promozione della dimensione europea nell'istruzione superiore

I ministri prendono atto che dopo il loro appello di Praga si stanno elaborando nuovi moduli, corsi e *curricula* con contenuto, orientamento e organizzazione di carattere europeo. Essi prendono atto altresì che

istituzioni d'istruzione superiore di diversi paesi europei hanno preso l'iniziativa di mettere insieme le loro risorse accademiche e le loro tradizioni culturali per proporre programmi integrati di studio di primo, secondo e terzo ciclo.

A tale riguardo, essi sottolineano la necessità di includere nei programmi congiunti un consistente periodo di studio all'estero nonché una varietà di lingue e i mezzi per l'apprendimento delle stesse, affinché gli studenti possano sviluppare nella maniera più completa il loro potenziale, per un'identità, una cittadinanza e un'occupabilità europee.

I ministri stabiliscono di comune accordo di impegnarsi a livello nazionale per rimuovere gli ostacoli legali che ancora si frappongono alla creazione e al riconoscimento dei titoli congiunti, nonché di sostenere attivamente l'espansione e la qualità dei *curricula* integrati per i quali essi sono attribuiti.

Aumentare l'attrattiva dello Spazio europeo dell'istruzione superiore

I ministri concordano sul principio che occorrerebbe ulteriormente potenziare l'attrattiva e l'apertura dell'istruzione superiore europea verso l'esterno. Essi confermano la loro volontà di espandere i programmi di borse di studio per gli studenti provenienti da paesi terzi.

Il Processo di Bologna

I ministri dichiarano che gli scambi transnazionali nell'istruzione superiore dovrebbero essere governati sulla base della qualità accademica e dei valori accademici, e sono d'accordo per impegnarsi a tal fine in tutte le sedi deputate. Ritengono inoltre che in ogni occasione di incontro e dibattito tali sedi dovrebbero aprirsi anche alle parti sociali e ai partner economici. I ministri intendono inoltre incoraggiare la cooperazione con regioni di altre parti del mondo aprendo i seminari e i congressi su Bologna anche ai rappresentanti di tali regioni.

La formazione continua e ricorrente

I ministri sottolineano l'importante contributo offerto dall'istruzione superiore per tradurre in azioni concrete l'idea di una formazione continua e ricorrente. Gli stessi ministri stanno assumendo i provvedimenti necessari per far convergere le loro politiche nazionali verso la realizzazione di tale obiettivo; esortano quindi le istituzioni di istruzione superiore, e tutti coloro che sono interessati al problema, ad accrescere le possibilità di conseguire una formazione continua e ricorrente a livello di istruzione superiore con il riconoscimento della formazione precedente. I ministri ribadiscono che tale funzione deve costituire una parte integrante delle attività dell'istruzione superiore.

I ministri inoltre chiedono a coloro che lavorano sul quadro generale di riferimento dei titoli per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore di includervi anche l'ampia serie di percorsi, opportunità e tecniche di apprendimento caratterizzate da grande flessibilità, e di fare un uso appropriato dei crediti ECTS.

Essi sottolineano la necessità di offrire a tutti i cittadini maggiori opportunità di seguire, secondo le loro aspirazioni e abilità, dei percorsi di formazione continua e ricorrente sia in collegamento con l'istruzione superiore che all'interno della stessa.

Azioni ulteriori

LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE E LO SPAZIO EUROPEO DELLA RICERCA – DUE PILASTRI DELLA SOCIETÀ BASATA SULLA CONOSCENZA

Consapevoli dell'esigenza di promuovere legami più stretti tra l'EHEA e l'ERA in un'Europa della conoscenza, e dell'importanza della ricerca come parte integrante dell'istruzione superiore in tutta l'Europa, i ministri ritengono indispensabile estendere l'attenzione, finora concentrata sui due cicli principali dell'istruzione superiore, anche al livello di dottorato per

includerlo come terzo ciclo nel Processo di Bologna. Sottolineano infatti l'importanza della ricerca, della formazione alla ricerca e della promozione dell'interdisciplinarietà non solo per il mantenimento e lo sviluppo della qualità dell'istruzione superiore in quanto tale, ma anche per l'arricchimento della competitività dell'istruzione superiore europea ad un livello più generale. I ministri chiedono un aumento della mobilità a livello di dottorato e post dottorato e incoraggiano le istituzioni coinvolte ad accrescere la loro cooperazione sia nell'ambito degli studi di dottorato che nella formazione dei giovani ricercatori.

I ministri faranno gli sforzi necessari per far sì che le istituzioni europee di istruzione superiore diventino partner sempre più attraenti ed efficienti. Per questo motivo i ministri chiedono alle istituzioni stesse di potenziare il ruolo della ricerca rendendola sempre più attinente allo sviluppo tecnologico, sociale e culturale e ai bisogni della società.

I ministri comprendono che ci sono ostacoli al raggiungimento di questi obiettivi che non possono essere superati dalle istituzioni di istruzione superiore da sole. Occorre un forte appoggio, anche di carattere finanziario, e decisioni appropriate da parte dei governi nazionali e delle organizzazioni europee.

Infine i ministri riaffermano la necessità di sostenere le reti di istituzioni a livello di dottorato per incentivarne la propensione all'eccellenza e farne una caratteristica inconfondibile dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

INVENTARIO DEI RISULTATI

Pur guardando agli obiettivi fissati per il 2010, sembra opportuno prevedere un inventario dei risultati finora ottenuti nel Processo di Bologna. Una ricognizione di medio termine potrebbe fornire informazioni affidabili sullo stato di avanzamento del Processo e offrirebbe la possibilità di introdurre misure correttive, laddove necessario.

I ministri incaricano il *Follow-up Group* di organizzare una ricognizione dei risultati ottenuti prima del vertice del 2005 e di preparare dei rapporti dettagliati sullo stato di realizzazione delle priorità intermedie stabilite per i prossimi due anni:

- processo di assicurazione della qualità;
- sistema basato su due cicli;
- riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio.

I paesi partecipanti consentiranno agevolmente l'accesso alle informazioni necessarie per la ricerca sull'istruzione superiore in relazione agli obiettivi del Processo di Bologna.

Sarà anche facilitato l'accesso alle banche dati sulla ricerca in corso e sui risultati della ricerca.

Ulteriori follow-up

NUOVI MEMBRI

I ministri considerano necessario modificare come segue la clausola contenuta nel Comunicato di Praga sulle richieste di adesione.

I paesi facenti parte della Convenzione Culturale Europea potranno richiedere l'adesione allo Spazio europeo dell'istruzione superiore purché essi dichiarino allo stesso tempo la loro intenzione di perseguire e realizzare gli obiettivi del Processo di Bologna nell'ambito dei propri sistemi di istruzione superiore. Le loro domande di adesione dovranno contenere informazioni circa il modo in cui essi attueranno i principi e gli obiettivi della dichiarazione.

I ministri decidono di accogliere le richieste di adesione di Albania, Andorra, Bosnia-Erzegovina, ex-Repubblica Jugoslava di Macedonia, Russia, Santa Sede, Serbia e Montenegro e di accogliere tali Stati come nuovi membri, estendendo così il processo a 40 paesi europei.

I ministri riconoscono che l'appartenenza al Processo di Bologna implica cambiamenti e riforme sostanziali per tutti i paesi firmatari. Essi si trovano concordi nell'impegno di sostenere i nuovi paesi firmatari nel corso di tali cambiamenti e riforme, accogliendoli nel sistema di scambi di opinioni e reciproca assistenza previsto dal Processo di Bologna.

STRUTTURA DEL FOLLOW-UP

I ministri affidano i risvolti pratici e attuativi di tutte le questioni trattate nel Comunicato, la guida generale del Processo di Bologna e la preparazione del prossimo incontro ministeriale a un *Follow-up Group* che dovrà essere composto dai rappresentanti di tutti i membri del Processo di Bologna e dalla Commissione Europea e, come membri consultivi, da Consiglio d'Europa, EUA, EURASHE, ESIB e UNE-

SCO/CEPES. Questo gruppo, che dovrebbe incontrarsi almeno due volte l'anno, dovrà essere presieduto dalla Presidenza europea, mentre il paese che ospiterà la successiva Conferenza ministeriale avrà il ruolo di vicepresidente.

Un Consiglio, anch'esso presieduto dalla Presidenza dell'Unione Europea, sovrintenderà il lavoro nei periodi compresi tra le riunioni del *Follow-up Group*. Il Consiglio sarà composto dal presidente, dal prossimo paese ospitante con funzioni di vicepresidente, dalle precedenti e dalle successive presidenze dell'Unione Europea, da tre paesi partecipanti eletti per un anno dal *Follow-up Group*, dalla Commissione Europea e, come membri consultivi, dal Consiglio d'Europa, dall'EUA, dall'EURASHE e dall'ESIB. Sia il Consiglio che il *Follow-up Group* possono convocare, quando lo ritengono necessario, dei gruppi di lavoro ad hoc.

Il lavoro complessivo del *follow-up* sarà sostenuto da una segreteria messa a disposizione dal paese che ospiterà la successiva Conferenza ministeriale.

Al *Follow-up Group* si richiede di meglio definire le responsabilità del Consiglio e i compiti della Segreteria nella sua prima riunione dopo la Conferenza di Berlino.

Programma di lavoro 2003-2005

I ministri chiedono al *Follow-up Group* di coordinare le attività per lo sviluppo del Processo di Bologna, così come indicato nei temi e nelle azioni incluse in questo Comunicato ufficiale, e di riferire su di esse in tempo utile per la prossima riunione ministeriale del 2005.

Prossima Conferenza

I ministri hanno deciso che la prossima conferenza si terrà nella città di Bergen (Norvegia) nel maggio 2005.

LIBRI

Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef
**Una classifica comparata
 dello svantaggio educativo
 nei paesi industrializzati**

Report Card Innocenti, n. 4, novembre 2002

Un nuovo rapporto del Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef presenta per la prima volta i dati comparati sull'efficacia dell'istruzione nelle nazioni industrializzate. Il rapporto mette a confronto i dati di cinque test sull'apprendimento della lettura, della matematica e delle scienze. I dati sono stati elaborati sulla base di due indagini internazionali, "Programma di valutazione internazionale degli studenti" (PISA) e "Tendenze internazionali nello studio della matematica e delle scienze" (TIMSS).

In Canada, Corea o Finlandia, uno studente ha più possibilità di ricevere un'istruzione di buon livello e di completare gli studi rispetto a chi si trova in Danimarca, Germania, Grecia, Ungheria o Stati Uniti. In concreto, la percentuale di quindicenni che "non hanno acquisito capacità di base nella lettura" varia da meno del 7% in Corea e Finlandia a più del 20% in Germania, Grecia, Portogallo, Svizzera e Ungheria. La percentuale di studenti ritenuti "privi delle nozioni di base in matematica" varia da meno del 10% in Corea e Giappone ad un sorprendente 45% e oltre in Grecia, Italia, Portogallo e Spagna. Quando questi bambini cresceranno, gli effetti della loro inadeguata istruzione appariranno con chiarezza. Che sia per cercare un lavoro, o per somministrare le medicine da dare ai figli in base alle istruzioni scritte sulla confezione, essi si troveranno in grave difficoltà. Lo studio dell'Unicef è incentrato sulla disparità nell'apprendimento. Alla domanda "In che misura gli studenti meno istruiti rimangono indietro?", il rapporto cerca di fornire una risposta, proponendo un punto di vista originale incentrato sull'efficacia dell'istruzione. Viene presentata una comparazione alternativa, secondo cui i paesi sono classificati in base al divario esistente tra gli studenti con basso profitto scolastico e la media. In altre parole, viene valu-

tato il grado di disparità tra gli scolari di una nazione. I paesi che risultano primi in classifica, come il Canada, la Finlandia, il Portogallo e la Spagna, sono quelli che registrano una minore disparità; questi paesi sono maggiormente impegnati a far sì che gli studenti che hanno minore profitto non rimangano troppo indietro. Invece, i paesi in fondo alla classifica, come il Belgio, la Germania, la Nuova Zelanda e gli Stati Uniti, registrano un divario molto ampio.

In generale, però, il rapporto giunge alla conclusione che nessun paese può considerare il proprio sistema di istruzione totalmente soddisfacente. Esistono grandi disparità nel profitto scolastico tra gli studenti di tutte le nazioni ricche. Infatti, le valutazioni mostrano come il divario tra i risultati dell'apprendimento degli studenti di uno stesso anno scolastico possa essere talmente ampio che alcuni bambini sembrano essere rimasti molti anni indietro rispetto ai loro compagni di classe.

In Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia e Germania i bambini di famiglie di immigrati sono particolarmente svantaggiati sul piano del rendimento scolastico, anche tre volte più degli altri scolari. Invece, in Australia e Canada i bambini nati all'estero e quelli di prima generazione hanno solo lievi probabilità in più di conseguire risultati insufficienti nell'apprendimento della lettura rispetto agli altri bambini.

Questo dato evidenzia che tutti i paesi industrializzati devono fare ancora molto per assicurare alle minoranze un sostegno adeguato. Tra i motivi di disparità fra i paesi nei risultati dell'istruzione, il rapporto prende in esame la distribuzione delle risorse; esiste una precisa relazione tra il profitto scolastico e la professione, il grado d'istruzione e la posizione economica dei genitori, indipendentemente dal paese in cui vivono. Per esempio, i bambini irlandesi i cui genitori svolgono professioni ad alto reddito hanno il 90% di possibilità di arrivare ad un grado di istruzione superiore. Mentre le possibilità dei bambini i cui genitori svolgono professioni manuali non qualificate sono solo il 13%.

L'Unicef propone perciò che l'impegno per ridurre il divario inizi già dalla scuola materna, che oggi è fre-

quentata dalla maggior parte dei bambini che crescono nei paesi OCSE. Oggi molti genitori ricorrono a strutture di buon livello, che spesso sono private; estendere i vantaggi a tutti i bambini richiederà notevoli investimenti pubblici.

Luca Cappelletti

Giuseppe Dalla Torre

Lumsa. Storia di un'idea

Aracne, Roma 2003

Una vita dedicata all'istruzione superiore quale servizio allo sviluppo integrale della donna coltivando con intelligenza, passione e rigore una vocazione sfociata in un preciso e articolato progetto educativo. È un ritratto vigoroso, quello di madre Luigia Tincani, fondatrice nel 1939 a Roma dell'Istituto Superiore di Magistero "Maria Ss. Assunta", oggi Libera Università Maria Ss. Assunta (Lumsa), che l'attuale rettore, Giuseppe Dalla Torre, traccia attraverso le pagine di un agile volumetto che, per i tipi di Aracne, ricostruisce genesi, motivazioni e obiettivi della fondazione dell'ateneo.

Lumsa. Storia di un'idea: il titolo ben sintetizza lo snodarsi di una vicenda che presentava all'origine le connotazioni di una sfida impossibile: costruire "un ateneo libero, nel senso di non statale, caratterizzato da una forte scelta umanistica, attento alla centralità della persona e al conseguente primato della funzione educativa, collocato nel solco della plurisecolare esperienza della Chiesa nel mondo universitario, della ricerca scientifica e dell'alta formazione", annota Dalla Torre nella premessa. E proprio di un'idea si trattava, ma di una di "quelle grandi, così feconde, così vive, così autentiche, che riempiono davvero una vita", ebbe a dire Paolo VI, rivolgendosi nel 1971 al consiglio d'amministrazione e al corpo accademico dell'Ateneo ricevuti in udienza privata. "L'idea" di fondare un'istituzione votata allo studio e alla ricerca che contribuisse a superare la scissione tra "saperi sacri" e "saperi profani", in linea con quel "primato della verità", tratto caratterizzante la spiritualità domenicana e del quale Luigia Tincani fece il proprio criterio ispiratore.

Il volume, che riproduce con opportuni aggiornamenti la relazione tenuta dal rettore in occasione di un convegno di studi sulla fondatrice, ripercorre il travagliato percorso della Lumsa, voluta in origine per garantire un'adeguata formazione universitaria alle religiose insegnanti secondo i parametri stabiliti dall'allora Ministero dell'Educazione nazionale, ancorché un'ulteriore e più profonda motivazione

sia da ricollegarsi al progetto di restaurazione dell'educazione cattolica proprio del pontificato di Pio XI, volto a promuovere una rinnovata cultura di ispirazione cristiana e a contrastare il progressivo orientamento di chiusura dello Stato nei confronti delle scuole cattoliche, ritenute di frequente dal regime non allineate con i principi del fascismo.

Una vicenda tormentata, l'istituzione dell'originario Magistero "Maria Ss. Assunta", paradossalmente osteggiata proprio all'interno di quel mondo cattolico che contava tra i suoi principali esponenti padre Agostino Gemelli, fondatore a Milano nel 1921 dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, e fermamente contrario alla creazione a Roma di un secondo polo universitario. Dopo un anno di contatti tra la madre Tincani e il competente Ministero, finalmente il via libera nel 1939 con l'istituzione di una facoltà di Magistero, dei corsi di laurea in Lettere, Pedagogia e Lingue, e, infine, di un corso di diploma di abilitazione alla vigilanza nelle scuole elementari. L'intitolazione all'Assunta viene suggerita da Pio XII, "in quegli anni di definizione di dogma", scrive uno dei protagonisti dell'iniziativa, Luigi Gedda, ivi docente per oltre trent'anni, personaggio chiave nella storia del movimento cattolico italiano che, verrebbe da dire, non sarebbe potuto rimanere estraneo ad un'impresa tanto ardita e di sicuro valore culturale, ancorché scarsamente ricordata anche nelle pubblicazioni più qualificate sull'argomento. Ardita perché inserita nelle vicende storico-politiche di quegli anni, immediatamente successivi ai Patti Lateranensi, "espressione saliente – commenta Dalla Torre – dell'ambigua opera di 'riconfessionalizzazione' avviata dal fascismo" teso, come è noto, a trasformare la Chiesa cattolica in elemento di sostegno dello Stato e quindi del regime.

Lungo le pagine si snoda il percorso dell'istituzione, trasformata in Libera Università nel 1989 e che negli anni successivi assume gradualmente la fisionomia che oggi la contraddistingue con nuove facoltà e sedi anche a Palermo, Taranto, Gubbio e Caltanissetta. Dal racconto delle vicende, sempre corredato dal quadro storico, politico e giuridico di riferimento, emerge, attraverso la costante attenzione alla formazione culturale e professionale della donna, il significativo contributo offerto dalla Lumsa all'emancipazione femminile. Un'intuizione vincente, quella della fondatrice, sfociata in un'istituzione che grazie al suo patrimonio genetico ha potuto crescere, conclude Dalla Torre, "anche di là di quanto era umanamente prevedibile al tempo delle origini".

Giovanna Pasqualin Traversa

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



NUMERO 89 • SETTEMBRE 2003 • Euro 14,00