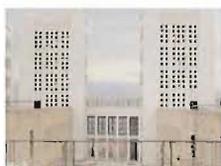


UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



93

ASSOCIAZIONE RUI

L'alta formazione artistica e musicale

*Origini e prospettive
Esperienze: conservatorio,
belle arti, arte drammatica,
danza, Isia
Analisi del sistema
Cosa succede in Europa*

Il ranking internazionale

Quali metodologie?

L'opinione

*L'accREDITAMENTO americano
delle università straniere*

Confindustria e Crui

*Sei azioni per l'università,
la ricerca e l'innovazione*

L'università dei nuovi membri dell'Unione Europea

Slovacchia e Ungheria

STORIA E IMMAGINI

2

L'Università Mediterranea
di Reggio Calabria

IL TRIMESTRE
L'alta formazione
artistica e musicale

5

Origini e prospettive
Giorgio Bruno Civello

8

Dove si impara l'arte
*Conservatorio, Isia, Accademia di
Belle Arti, Accademia d'Arte
Drammatica, Accademia di Danza*

26

Un patrimonio da valorizzare
Claudia Donati

29

Cosa succede in Europa
*Fernando De Filippi,
Roberto Morese*

NOTE ITALIANE

34

Principi fondamentali e linee
guida della governance
Documento Crui

40

Post laurea in cifre
Paolo Turchetti

43

Le graduatorie
dell'a.a. 2003-2004

UNIVERSITÀ E IMPRESA

44

Sei azioni per l'università,
la ricerca e l'innovazione
Confindustria e Crui

L'OPINIONE

46

Colonialismo in azione?
Philip Altbach

DIMENSIONE
INTERNAZIONALE

49

Il ranking internazionale

50

Le metodologie per stilare
ranking e graduatorie
Jamie P. Merisotis

55

Il mondo oltre l'America
Isabella Ceccarini

57

Come cambia l'istruzione
in Slovacchia
Mária Cikesová

60

Ungheria: un'eredità
lunga tre secoli
Istvan Bilik

BIBLIOTECA APERTA

63

Libri
Università e Chiesa in
Europa
Giovanna Pasqualin Traversa

*Le foto di questo numero
illustrano gli istituti di Alta
Formazione Artistica e Musicale
e l'Università Mediterranea di
Reggio Calabria*
*In copertina: la facoltà di
Ingegneria dell'Università
Mediterranea di Reggio Calabria*

Comitato scientifico

Paolo Blasi, Cristiano Ciappei,
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,
Roberto Peccenini,
Lorenzo Revojera

Editore

Associazione Rui

Direzione, redazione,
abbonamenti

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

E-mail:

universitas@fondazionerui.it (direzione)
odv@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 ASRUJ);
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, CIN J

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 2004 dalla Edimond srl
di Città di Castello (PG)



L'UNIVERSITÀ MEDITERRANEA DI REGGIO CALABRIA

Ufficio Informazione e Comunicazione dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria

Il 17 giugno 1968 nasce a Reggio Calabria il Libero Istituto Universitario di Architettura. Gli studenti iscritti sono 81. Le prime lezioni si tengono nell'Aula Consiliare dell'Amministrazione provinciale. Due anni dopo, nel febbraio del 1970, viene istituito lo IUSA – Istituto Universitario Statale di Architettura – il cui commissario è il dott. Francesco Pontorieri. Nel 1972 viene scelto lo stemma, ispirato dalla più antica moneta aurea conservata nel Museo Civico Nazionale di Reggio Calabria: è la testa del leone di Nemea del 400 a.C. Il passaggio dello IUSA a università statale avviene con legge del 1982: nascono le nuove facoltà di Ingegneria e Agraria a Reggio, mentre Medicina e Chirurgia e Giurisprudenza vengono istituite come sedi distaccate a Catanzaro.

Il primo rettore dell'Ateneo è Antonio Quistelli. Quando il prof. Pietro-paolo lo sostituisce nel 1989, le tre facoltà reggine sono ubicate in locali presi in affitto e sparse sul territorio. Negli anni seguenti si completano la costruzione e il trasferimento delle tre facoltà presso la cittadella universitaria a Feo di Vito con una radicale trasformazione dell'Ateneo e una più razionale sistemazione per le attività di didattica e ricerca. Con Alessandro Bianchi, attuale rettore, l'Università di Reggio Calabria cambia fisionomia, e inaugura i suoi primi vent'anni con il nuovo nome di Università Mediterranea, un nuovo logo, la profonda revisione dell'offerta didattica, e

un nuovo assetto dell'apparato amministrativo. Nel 2001 il polo didattico di Giurisprudenza si stacca da Catanzaro e diventa la quarta facoltà, la cui sede definitiva è stata individuata da poco.

Il numero di iscritti sfiora i diecimila e si approfondisce il legame con il territorio grazie a numerosi accordi con enti locali e associazioni. La proiezione sul Mediterraneo prende forma in attività di colla-

borazione e ricerca con *partner* di oltre tredici paesi dell'area compresa tra nord Africa, vicino oriente ed Europa dell'est, oltre alle collaborazioni con atenei americani e australiani.

L'Università Mediterranea prosegue nel suo ambizioso intento: essere il riferimento culturale e scientifico nel bacino mediterraneo.

L'impegno per uno sviluppo sostenibile

L'Università Mediterranea di Reggio Calabria si propone in questo momento come uno dei giovani atenei italiani impegnati a

costruire lo sviluppo sostenibile del bacino del Mediterraneo.

L'Ateneo reggino si proietta fisicamente e culturalmente nel Mare Mediterraneo, un luogo in cui si incrociano mondi tanto diversi destinati a influenzarsi l'un l'altro. È qui che si può progettare una sorta di laboratorio collettivo entro cui sviluppare temi di interesse comune: un'idea nella quale l'Ateneo vuole investire le proprie energie.



L'Università Mediterranea conta attualmente quattro facoltà – Agraria, Architettura, Giurisprudenza e Ingegneria –, 18 corsi di laurea triennale, 12 corsi di laurea specialistica, 1 master di primo livello, 5 master di secondo livello e una scuola di specializzazione. Il numero degli studenti, nell'a.a. 2003-04 è arrivato a 9.964 (Agraria 962; Architettura 3.259; Giurisprudenza 3.747; Ingegneria 1.726; Master 150; Scuole 120). Il corpo docente si compone di 111 ricercatori, 86 associati, 58 ordinari e 6 assistenti ad esaurimento.

I programmi a medio termine prevedono un ampliamento dell'offerta didattica sia in termini quantitativi che qualitativi.

L'Ateneo reggino porta avanti un'attiva politica di relazioni con il mondo accademico nazionale e internazionale – ricordiamo i rapporti di collaborazione con Francia, Slovenia, Marocco, Turchia, Romania, Tunisia, Libia e Cipro – e con le realtà politiche e culturali del territorio.

Studiando a Reggio si può scegliere tra quattro diverse opportunità formative.

La *facoltà di Architettura* vanta un corpo docente di prestigio internazionale, nonché strutture e attrezzature all'avanguardia per garantire la formazione di professionisti che siano in grado di proiettarsi anche al di fuori dei confini nazionali. Qui è possibile frequentare i corsi di laurea in: Tecniche dell'architettura e dell'urbanistica, Costruzione e gestione dell'architettura, Architettura dei giardini e paesaggistica, Storia e conservazione dei beni architettonici e ambientali, Pianificazione territoriale urbanistica e ambientale.

La *facoltà di Agraria* ha trasferito dalla precedente sede la maggior parte delle strutture e, grazie alla rinnovata offerta formativa universitaria e post-laurea, ha ottenuto un importante incremento delle iscrizioni. I corsi di laurea disponibili sono: Scienze e tecnologie agrarie, Scienze forestali e ambientali, Gestione tecnica e amministrativa in agricoltura, Produzioni vegetali, Produzione animale in area mediterranea, Gestione tecnica del territorio agroforestale e sviluppo rurale, Scienze e tecnologie alimentari.

La *facoltà di Ingegneria*, ubicata sulla collina di Feo di Vito, consente di scegliere tra i corsi di laurea in: Ingegneria civile, Ingegneria delle telecomunicazioni, Ingegneria elettronica, Ingegneria per l'ambiente e il territorio.

Presso la facoltà è attivato anche il master di secondo livello in Ingegneria ambientale.

Grandi temi del presente e del futuro vivono dentro alla facoltà di Ingegneria: internet, le reti di telecomunicazioni, l'automazione d'impresa, la gestione e il monitoraggio dell'ambiente, il recupero e la valo-

rizzazione dei beni culturali, l'energia alternativa, la protezione delle coste e dei litorali, lo sviluppo e la gestione intelligente e dinamica delle infrastrutture, le grandi opere strutturali, la preparazione agli eventi tellurici.

Giurisprudenza è la più giovane delle facoltà reggine. Nonostante sia nata da appena un anno ha riscosso sul territorio un significativo successo in termini di iscrizioni e trasferimenti da altre sedi universitarie.

Ci si può iscrivere al corso di Scienze giuridiche, orientandosi verso i settori Giuridico o Gestione degli enti locali territoriali, e al primo anno del corso di Scienze economiche, che sviluppandosi in un corso di laurea triennale in Economia sarà orientativamente costituito da due indirizzi: uno di Scienze economico-aziendali per le imprese e la pubblica amministrazione, l'altro di Economia dei beni culturali, del turismo e del made in Italy.

Attualmente le strutture universitarie sono situate per la maggior parte presso la cittadella universitaria di Feo di Vito, tranne la facoltà di Giurisprudenza a cui ultimamente è stata assegnata una sede in pieno centro cittadino. L'Università Mediterranea non dispone di alloggi propri, ma di quelli messi a disposizione dall'ARDis (Agenzia Regionale per il Diritto allo Studio Universitario).

Verso una maggiore articolazione dell'offerta didattica

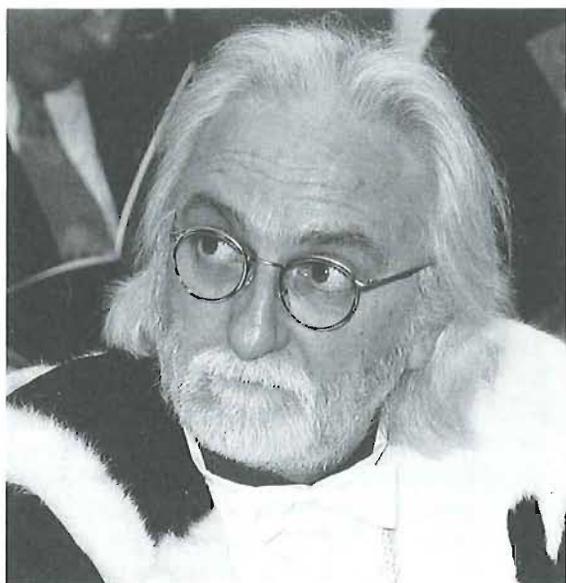
Sono inoltre previsti interessanti sviluppi in altri ambiti, per rendere più articolata l'offerta didattica. Segnaliamo tra questi la Scuola di alta formazione in Architettura e Archeologia della città classica, biennale, il cui staff è composto da studiosi di discipline umanistiche e dell'archeologia italiani e stranieri.

Considerato il buon livello degli atenei italiani, ciò che ha fatto crescere la qualità complessiva dell'Università reggina è il valore aggiunto costituito, ad esempio, dalla logistica.

La cittadella universitaria è una sede che offre spazi e laboratori di livello europeo. Il rapporto tra studenti e docenti è eccellente, come pure appare equilibrato il rapporto tra il numero degli iscritti e quello dei laureati. I servizi più diversi vengono offerti agli studenti: orientamento, biblioteche, aule multimediali, mediateca con centro stampa, possibilità di contratti part-time e tirocini, borse di studio, prestito d'onore, servizio di medicina preventiva.

Studiare a Reggio significa investire sul proprio futuro, acquisire professionalità fondate su solide basi culturali in grado di dialogare sia con l'Europa che con i paesi emergenti.

INTERVISTA AL RETTORE ALESSANDRO BIANCHI

**Prof. Bianchi, come sta l'università italiana?**

È evidente che il sistema universitario è in fibrillazione: con metodi per certi versi difficili da comprendere, l'intero impalcato è stato messo in discussione avviando un processo necessario quanto incerto nei suoi obiettivi.

Mi chiedo se si possa considerare seria una riforma che pretende di modificare in profondità il funzionamento dell'università, senza porre al primo posto il problema delle risorse.

Malgrado questo l'università è ancora oggi uno dei riferimenti portanti della società italiana: il luogo in cui attraverso la ricerca si accumulano i saperi e dove attraverso la didattica si forma la conoscenza; è perciò inconsistente il progetto di modifica in senso aziendale o peggio ancora, la pedissequa applicazione di mitici modelli stranieri applicata all'università italiana, la cui storia, lunga mille anni si colloca alle origini dell'idea stessa di Europa.

Perché Università "Mediterranea"?

L'idea di chiamare "Mediterranea" l'Università di Reggio Calabria è frutto di un percorso durato vent'anni, durante i quali si è sempre meglio svilup-

pata la vocazione a descrivere, conoscere e tradurre le istanze del bacino di cui costituiamo il crocevia. Il risultato è nell'originale produzione scientifica e, anche, negli stretti legami con le più importanti realtà culturali e accademiche di tutta l'area del *Mare Nostrum*.

Numerosi sono gli accordi in atto con varie università europee, nordafricane e dell'Europa orientale nell'ambito dell'UNIMED (Unione delle Università del Mediterraneo) anche con finanziamenti ottenuti nell'ambito dei programmi di internazionalizzazione del MIUR.

Il nostro Ateneo è quindi collocato a pieno titolo in un sistema stabile di relazioni scientifiche e culturali di dimensione internazionale e segnatamente mediterranea.

Qual è il rapporto dell'Università con il territorio? È possibile vederne gli effetti sulla provenienza degli studenti?

Insieme all'internazionalizzazione, il legame con il territorio è stato una delle sfide su cui ci siamo concentrati. Lo dimostrano l'investimento pubblicitario e d'immagine profuso negli ultimi anni e i numerosi accordi stretti con enti locali e istituzioni per attività di ricerca e consulenza. Nel complesso la Mediterranea è un patrimonio sentito proprio da una città certo non facile. Il bacino di utenza, per evidenti motivi geografici, non ha subito particolari variazioni, ad eccezione dei master che, essendo orientati a una spiccata specializzazione, richiamano iscritti da tutta Italia.

Qual è lo sviluppo ipotizzabile per l'Ateneo?

Intendiamo proseguire nella creazione di un politecnico dell'ambiente che attinga all'esperienza di tre facoltà (Agraria, Architettura e Ingegneria) che hanno una naturale vocazione ai diversi aspetti del rapporto con l'ambiente urbano e non. Dalla facoltà di Giurisprudenza è plausibile un traino verso corsi di ambito umanistico, oltre che una maggiore offerta formativa per le discipline relative all'ambito giuridico-economico, come già avviato con il nuovo percorso didattico in economia manageriale.

ORIGINI E PROSPETTIVE

Giorgio Bruno Civello

Direttore generale per l'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (MIUR)

La storia delle istituzioni artistiche e musicali italiane ha radici antiche. Il nome "accademia" venne dato anticamente ad una località distante poco più di un km da Atene dove, tra il VI e il V secolo a.C., Platone iniziò il suo insegnamento con lo scopo di promuovere la filosofia, le lettere, le scienze e le arti, e di costruire una comunità di studiosi.

Radici storiche e culturali del sistema

L'accademia in senso moderno nasce nell'Italia del Rinascimento, allorché le libere riunioni di umanisti e artisti cominciarono a consolidarsi. Le prime organizzazioni stabili furono l'Accademia Alfonsina (1443), o Pontaniana a Napoli; la Fiorentina o Platonica (1459); la Romana (1460); l'Aldina (1502). Simile, per molti versi, fu anche l'Accademia Leonardo Vincii a Milano (1483).

Nel Cinquecento nascono, accanto alle prime organizzazioni stabili, l'Accademia della Crusca (1582) e l'Arcadia (1690) di carattere prevalentemente letterario, e successivamente si svilupparono anche accademie a carattere scientifico, come quella dei Segreti (*Secretorum naturae*) di G. B. Della Porta a Napoli (1560) e, successivamente, quelle sorte per l'influenza dell'opera e del pensiero di Galileo, i Lincei romani (1603), la fiorentina Accademia del Cimento (1657), la napoletana degli Oziosi (1611), la Fisico-matematica di Roma (1677) e quella dei Fisio-critici di Siena (1691). Le prime accademie italiane furono prese ad esempio all'estero, e sul modello della Crusca si costituirono l'Accademia del Richelieu in Francia, la scientifica Royal Society (1662) in Inghilterra e l'Accademia naturae curiosorum (1557) a Madrid.

A differenza delle istituzioni a carattere sostanzialmente letterario o scientifico, le accademie di belle arti hanno un carattere prevalentemente artistico. La più antica fu quella delle Arti e del disegno, isti-

tuita a Firenze nel 1563, che diede inizio alla graduale emancipazione degli artisti dalle corporazioni medievali, per lo più chiamate "Compagnie di San Luca", da una delle quali sorse appunto a Roma l'Accademia di San Luca. Altre ne sorsero a Perugia (1573) e, dall'antica corporazione o "scuola dei dipintori" a Venezia; a Bologna, l'Accademia Clementina (1709); a Milano l'Accademia Ambrosiana (1622) e l'Accademia di Brera (1776); a Torino, la Compagnia di San Luca (1652) poi trasformata in Accademia Albertina, etc.

Accanto alle istituzioni letterarie, scientifiche e artistiche, si svilupparono le accademie dedicate principalmente, se non esclusivamente, alla musica (anche se in Italia le istituzioni con scopi prevalentemente didattici presero il nome di conservatorio). Tra le più antiche e celebri, quella degli Intronati a Siena (1460); l'Accademia o Camerata fiorentina (1568); l'Accademia degli Accesi (XVI secolo) e la Filarmonica (1666) a Bologna; l'Accademia di Santa Cecilia (1566) a Roma. Grande sviluppo ebbero anche le accademie "filarmoniche".

Alcune accademie si dedicarono, quale loro interesse peculiare, a rappresentare tragedie e commedie, come l'Accademia dei Filodrammatici di Milano (1796), seguite da scuole di recitazione allocate presso gli istituti di istruzione musicale: alcune successivamente si staccarono, come le due accademie nazionali di Arte Drammatica e di Danza a Roma. Di recente, alle accademie di Arte Drammatica e di Danza si sono affiancate le accademie cinematografiche, quali il Centro sperimentale di cinematografia di Roma.

Anche gli Istituti superiori per le industrie artistiche, pur avendo un'origine più recente (R.D. n. 3123/23) e finalità indicate nella raccolta e nell'integrazione degli insegnamenti e delle esercitazioni relative alle tecniche e alle nozioni teoriche nelle arti necessarie al buon andamento e alle funzioni tecniche direttive in un'industria artistica, solo

negli anni Settanta hanno ricevuto concreta attuazione con la costituzione, in via sperimentale, di quattro istituti a Faenza, Firenze, Roma e Urbino. Essi si configurano quali scuole superiori, a numero chiuso e ridottissimo, finalizzate alla formazione e alla qualificazione professionale di *designer* progettisti per le imprese produttrici di beni e servizi, alle quali si accede con il diploma di maturità.

I conservatori di musica hanno anch'essi radici storiche antiche. A Napoli, furono in origine istituti di beneficenza sorti nel Seicento con la scopo di avviare a un mestiere i ragazzi orfani: tali furono il Conservatorio dei Poveri, il Conservatorio di Santa Maria di Loreto, il Conservatorio di Sant'Onofrio, il Conservatorio della Pietà dei Turchini, trasformati poi in collegi finalizzati all'insegnamento della musica. Analogamente a Venezia, gli istituti musicali, chiamati Ospedali, sorsero con scopi benefici: gli Ospedali della Pietà, dei Mendicanti, degli Incurabili, di San Giovanni e Paolo. A Palermo, il Conservatorio di Musica fu fondato nel 1617 come ricovero per trovatelli.

Il primo esempio di conservatorio statale di tipo moderno nacque a Parigi nel 1784. Prendendo esempio da questo modello fu fondato il Conservatorio di musica di Milano (1808), seguito dal "Cherubini" di Firenze (1813); dal Santa Cecilia a Roma (1869); dal San Pietro a Majella a Napoli.

Accanto ai conservatori, gli enti locali promuovono nel tempo la costituzione di istituti musicali pareggiati che, con ordinamenti curricolari conformi, rilasciano titoli accademici aventi lo stesso valore legale.

Evoluzione verso l'autonomia

La legge 21 dicembre 1999, n. 508, finalizzata alla riforma delle istituzioni artistiche e musicali italiane, costituisce, per la prima volta dalla riforma Gentile del 1923, una grande opportunità di sviluppo per tutto il sistema.

Le accademie nazionali di Arte Drammatica e di Danza, le accademie di Belle Arti, i Conservatori di musica, gli Istituti musicali pareggiati e gli Istituti Superiori per le Industrie Artistiche costituiscono un unico "sistema", ispirato ai medesimi principi e ai medesimi criteri direttivi e finalizzato alla valorizzazione delle specificità culturali e tecniche dell'alta formazione artistica e musicale e delle istituzioni del settore, nonché alla definizione di standard qualitativi riconosciuti in ambito internazionale». Ma come si pongono tali istituzioni nel sistema dell'istruzione superiore?

Il legislatore, recependo interamente il dettato costituzionale, le definisce «sedi primarie di alta formazione, di specializzazione e di ricerca nel settore artistico e musicale» che «svolgono correlate attività di produzione».

Quindi, accanto alla formazione di base, la sperimentazione, la ricerca e le correlate attività di produzione costituiscono una profonda innovazione dell'offerta formativa di queste istituzioni, al pari delle istituzioni universitarie.

Si è parlato a lungo della possibilità sia di far confluire l'alta formazione artistica e musicale in un sistema unitario con l'università, sia dell'esistenza di sistemi paralleli che possono colloquiare e collaborare tra di loro.

Il legislatore ha però scelto una terza via, che prevede nel nostro ordinamento un sistema superiore di alta formazione con regole comuni e condivise e, al suo interno, due sottosistemi: "università" e "alta formazione artistica e musicale".

L'unitarietà, quindi, si evidenzia nel profilo più alto, nell'indirizzo politico e di coordinamento del ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, che ha competenza su tutto il segmento dell'istruzione di ogni ordine e grado in Italia.

Questa lettura è rafforzata dalla scelta legislativa di dotare queste istituzioni, in analogia al sistema universitario, di «personalità giuridica e autonomia statutaria, didattica, scientifica, amministrativa, finanziaria e contabile», strumento indispensabile per lo sviluppo e la promozione del sistema. Tali istituzioni rilasciano titoli accademici aventi valore legale, equiparati alle lauree universitarie ai fini di un pubblico concorso, ma anche ai fini del riconoscimento dei crediti formativi da spendere nei due sistemi.

Con l'entrata in vigore della legge n. 508/99 sono definitivamente superate le problematiche del settore connesse all'ambiguità della collocazione in una sorta di limbo tra la scuola secondaria e l'università con regole e procedure tipicamente scolastiche inevitabilmente destinate a ingessare il sistema.

Una scommessa per il futuro

Ma il vero banco di prova per il sistema artistico e musicale italiano è costituito dalla definitiva approvazione degli ultimi regolamenti attuativi della legge di riforma che, dando compiuta realizzazione alla 508, dovranno dotare queste istituzioni degli strumenti necessari per il riordino di tutta l'offerta formativa e garantire, nel reclutamento dei futuri docenti del sistema, standard nazionali omogenei e qualità nell'insegnamento.

Ripartizione geografica per tipologie di studio

	totale	nord-ovest	nord-est	centro	sud e isole
Accademie di Belle Arti	20	2	2	6	10
Accademie legalmente riconosciute	26	11	2	3	10
Conservatori	57	11	17	7	22
Istituti musicali pareggiati	22	5	6	5	6
ISIA	4	-	1	3	-
Accademia di Arte Drammatica	1	-	-	1	-
Accademia Nazionale di Danza	1	-	-	1	-
Totale	131	29	28	26	48

Totale iscrizioni ai corsi istituzionali e sperimentali, a.a. 2003-2004

TIPOLOGIA DI ISTITUTI	M	F	TOTALE
Accademia di Belle Arti	5.757	11.535	17.292
Accademia Nazionale di Arte Drammatica	46	42	88
Accademia Nazionale di Danza	57	451	508
Conservatorio di Musica	18.885	17.505	36.390
Istituti Musicali Pareggiati	2.168	2.247	4.415
ISIA	277	359	636
Accademie legalmente riconosciute	1.048	2.298	3.346
Totale	28.238	34.437	62.675

Fonte: MIUR-URST e AFAM - SAG V (Ufficio di Statistica) - Banca dati dell'Alta Formazione Artistica e Musicale

Le sperimentazioni avviate, per non penalizzare il settore e per evitare la rincorsa verso l'università, in mancanza di uno sbocco coerente nella formazione specialistica, necessitano nel breve futuro di attento monitoraggio per la verifica degli indirizzi effettivamente funzionanti, del numero dei frequentanti e dei risultati conseguiti.

Analoga attenzione è posta, altresì, verso una migliore conoscenza del settore, già iniziata nel 2003 con uno studio del sistema affidato alla Fondazione Censis¹, che ha evidenziato, tra l'altro, la grande capacità attrattiva che queste istituzioni hanno nei confronti degli studenti di molti paesi europei ed extraeuropei.

Si apre una nuova fase in cui le istituzioni artistiche e musicali italiane hanno l'opportunità, attraverso

¹ Cfr. in questa stessa rubrica l'articolo di Claudia Donati alle pp. 26-28.

Totale diplomati

Anno solare 2003

Accademie di Belle Arti	2.043
Accademie legalmente riconosciute	409
Conservatori	2.916
Istituti musicali pareggiati	366
ISIA	98
Accademia di Arte Drammatica	32
Accademia Nazionale di Danza	31
Totale	5.895

lo strumento di un riordino mirato, di integrare la loro offerta formativa con i nuovi linguaggi artistici e con l'innovazione apportata dalle metodologie tecniche più recenti senza, tuttavia, dimenticare la grande tradizione artistica del passato, le proprie origini e le proprie uniche e imprescindibili radici.

DOVE SI IMPARA L'ARTE

Conservatorio: la peculiarità del "sapere" artistico-musicale

a cura di **Leonardo Taschera**

Direttore del Conservatorio di Musica "Giuseppe Verdi" di Milano

L'ingresso dei conservatori nel sistema dell'Alta Formazione Artistica e Musicale richiede innanzitutto una riflessione sul "sapere" musicale e la sua trasmissione. Giova ricordare la valenza positiva delle collaudate metodologie formative proprie del sistema dell'istruzione artistico-musicale: l'insegnare e l'apprendere il *saper fare*, indipendentemente dai loro campi di applicazione, rimangono il fondamento e il carattere distintivo della formazione in questo ambito di studi. La trasmissione del sapere attraverso una pratica didattica basata sul contatto diretto tra docente e discente, pur con i possibili limiti eventualmente imputabili a un prevalere, nella prassi didattica, dell'empiria sul momento riflessivo, rimane un modo insostituibile di veicolare quel complesso insieme di abilità, conoscenze, capacità di formalizzazione e sensibilità estetica in cui consiste il saper fare artistico. Il processo di apprendimento per imitazione non si limita infatti all'acquisizione di abilità tecniche – embriate, in particolare nel settore musicale e coreutico, con abilità senso-motorie – ma si arricchisce di quel complesso di vissuti emozionali e cognitivi che la presenza fisica e diretta di chi trasmette il sapere consente di far esperire immediatamente anche per via simbolica e metaforica: in tale processo la veicolazione del sapere si radica nella viva e diretta pratica artistica del docente.

Ciononostante, va posto il problema se il modello qui accennato – quello sostanzialmente della *bottega d'arte* – sia adeguato rispetto alle funzioni che i conservatori riformati devono assolvere nel nuovo quadro istituzionale e a fronte di un orizzonte culturale e socio-economico sicuramente molto trasformato dal-

l'epoca che aveva visto nascere le storiche istituzioni.

La nuova identità dei conservatori

Ci dobbiamo porre la domanda se questo modello di veicolazione del sapere musicale può reggere, da solo, la funzione che i conservatori riformati si trovano ad assumere nel percorso formativo del musicista. E soprattutto dobbiamo domandarci quali risposte e quanto adeguate questo modello possa dare alle istanze che vengono dal corpo sociale e culturale del paese e dell'Europa relativamente alla figura e al ruolo stesso del musicista. E, rispetto a tali istanze, dobbiamo chiederci inoltre se sia corretto e realistico ricondurre e contenere oggi il ruolo del musicista nell'ambito della competenza esecutivo-interpretativa e di quella compositiva così come ci sono state consegnate dalla tradizione conservatoriale.

Il sapere della tradizione conservatoriale

Si delineano quindi problemi di nuova identità per i Conservatori.

Il primo, e anche il più immediatamente avvertibile, è l'aspetto per così dire di superficie degli effetti della riforma: il conservatorio non sarà più una struttura formativa verticale, che accompagna lo studente dai primi approcci all'acquisizione della competenza musicale fino alle soglie della professionalità; al contrario il conservatorio trasformato nel nuovo assetto presiederà alla formazione superiore, alla relativa specializzazione e perfezionamento. Nella nuova situazione, non è così scontato

che il modello della *bottega d'arte* assunto *in toto* possa essere ancora adeguato alle esigenze di una formazione non controllata *ab origine*. Il vantaggio di quel modello consisteva nell'offrire la possibilità, a chi vi si accostava, di vivere l'esperienza di apprendimento in un ambiente totalizzante, in cui la crescita della persona e la crescita della competenza finivano con il sovrapporsi e integrarsi. Non è un caso che agli insegnanti del settore venga dato l'appellativo di Maestro, che li accomuna, per un verso, alle funzioni dell'educatore di base e d'altro canto riconosce loro la possibilità, anzi, la necessità di porsi come modello di eccellenza nell'arte che praticano, con la capacità di dare unità e riconoscibilità stilistica sia alla loro opera che alla trasmissione dei suoi modi operativi: cosa che è perfettamente congruente col fatto che nell'ordinamento ancora vigente le materie di insegnamento cosiddetto "principale" vengano chiamate Scuole.

Un modello di formazione totalizzante però abbisogna a sua volta del riconoscimento del valore di altri modelli di rapporto col mondo, soprattutto per quanto riguarda l'ambito educativo e formativo in generale: per esempio e per semplificare, far dipendere il destino della persona – per quanto riguarda la possibilità di darle delle garanzie di capacità di rapporto economico con il mondo – dalla tradizione ambientale-culturale di riferimento o dalle condizioni socio-economiche di partenza oppure, al contrario, dalla titanica volontà, da parte del soggetto, di seguire la propria "vocazione". Oggi però si riconosce come presupposto irrinunciabile al processo di formazione della persona e del cittadino l'educazione alla scelta consapevole, al giudizio critico, alla pluralità delle opzioni rispetto al senso da dare alla propria esistenza, e ciò è in evidente contrasto con un modello formativo che non dà necessariamente il primato a questi principi. Quanto poi alla "vocazione", che più modernamente possiamo chiamare l'insorgenza in tenera età di particolari doti in questo o quest'altro campo del sapere o di abilità, sempre più raramente si incontra e si integra con una capacità di impegno applicativo univoco e costante, condizione indispensabile perché la dote riconosciuta possa essere opportunamente coltivata e possa condurre agli esiti sperati: i mille stimoli cui un'intelligenza vivace e una sana curiosità del mondo vengono sottoposte, e i mille rivoli in cui si possono applicare, rispondono appunto alle oggettive condizioni di vita che rendono irrinunciabile l'approccio critico e consapevole alle proprie scelte. Per sintetizzare, il modello della bottega d'arte era funzionale a un assetto sociale in cui la presenza di nicchie culturali d'*élite*, o comunque chiuse e protet-

te, erano elementi strutturanti l'assetto: oggi e nella cultura occidentale qualsiasi processo formativo si rivolge *erga omnes*, a un indifferenziato sociale in cui le *élite* sono più di natura economica che culturale. In altre parole siamo di fronte alla necessità, già avvertita e già fronteggiata in ambiti formativi diversi da quello musicale, di elaborare strategie formative adatte a una scuola di massa, e in grado di ritagliare giustappunto nella massa quelle eventuali condizioni di nicchia che consentano di valorizzare la "vocazione" o, con termine più adeguato, l'eccellenza.

Ciò posto, è evidente che a una fascia superiore di studi si potrà affacciare, pur con una verifica della congruenza della competenza d'ingresso con i fini delle nostre istituzioni, chiunque abbia seguito un qualsivoglia percorso formativo musicale di cui, per contro, saranno conosciute solo approssimativamente le metodologie pedagogico-didattiche adottate e la loro efficacia nel medio e lungo periodo. Non potrà più essere data la garanzia di un pregresso processo di accumulo di sapere musicale – pur acquisito per via intuitiva – in grado di essere perfezionato e affinato in funzione della conquista del "gusto", quella categoria del sapere cui i teorici barocchi e classici sempre si riferivano come unica capacità di determinare sicure scelte artistiche. Si dovrà quindi intervenire su soggetti già "maturi" dal punto di vista sia giuridico che biologico, dotati di aspettative – a volte incerte, a volte sicure – non solo circa i propri destini professionali, ma anche circa il proprio successo esistenziale; aspettative la cui soddisfazione dovrà poter essere garantita – a livello di quadro istituzionale – attraverso una necessaria adozione di strategie formative che non potranno solo coincidere nella proposta di *full immersion* nella *bottega d'arte*, ma che dovranno avvalersi di quelle metodologie e di quelle discipline che possano far raggiungere il "sapere" musicale anche attraverso la mediazione della riflessione e dell'astrazione consapevole acquisite.

I nuovi profili professionali

Un altro problema di identità del Conservatorio riformato che è necessario saper impostare e avviare a soluzione riguarda, come dicevo prima, i contenuti culturali della riforma. Al di là infatti della necessità di adozione di adeguate strategie pedagogico-didattiche rispetto a una nuova utenza, è necessario in primo luogo sottoporre a revisione critica i contenuti di insegnamento della pratica esecutivo-interpretativa e di quella compositiva. Per quanto riguarda la prima, l'ampliamento del repertorio – che da una parte si è affacciato a ritroso nel tempo oltre al Classicismo verso il Barocco e il Rinascimento, con la

riscoperta e la conseguente pratica di strumenti musicali caduti in disuso nella stagione classico-romantica, e dall'altra comprende ormai la produzione del Novecento fino alle ultime avanguardie – pone nuovi problemi di consapevolezza stilistica e di prassi esecutiva che non possono più essere affrontati e risolti solo per via imitativa, se non altro per il fatto che il docente, se buon docente, manifesta il suo più alto livello di competenza in un delimitato campo dell'ormai sterminato orizzonte del sapere esecutivo-interpretativo. Valgano alcuni esempi. Di fatto chi oggi è in professione come esecutore-interprete di musica cosiddetta antica possiede un corredo di conoscenze in ambito musicologico che ha dovuto acquisire per così dire sul campo: da quella della trattatistica relativa alle prassi esecutive a quella necessaria ad affrontare e risolvere problemi di semiografia antica. Chi viceversa è in professione come esecutore-interprete della musica contemporanea spesso ha portato a termine studi di composizione o comunque ha dovuto sviluppare capacità e competenze analitiche acquisite più nel rapporto diretto con l'ambiente culturale delle cosiddette avanguardie che attraverso studi sorvegliati sul piano intellettuale. Un percorso formativo quindi nell'ambito delle discipline esecutivo-interpretative dovrà essere necessariamente integrato da un corredo di conoscenze musicologico-analitico-compositive se si vuole che il profilo professionale che ne risulta sia all'altezza delle attuali esigenze. Tutto ciò per quanto riguarda la figura professionale del concertista, sia esso strumentista solista o camerista, cantante o direttore; per lo strumentista d'orchestra, oltre a ciò, la necessità di un *training* specifico è riconosciuta in molti paesi dell'Unione Europea e ha già dato luogo, a casa nostra, a iniziative di formazione in ambiti privati o semi-privati; così come, ma solo in Europa, è riconosciuta per il corista. Stesse considerazioni valgano, ad esempio, per il "fido maestro sostituto" piuttosto che per il pianista di balletto, per i quali la presenza e il funzionamento, nei nuovi conservatori, di "laboratori" lirico-teatrali risulta essere irrinunciabile.

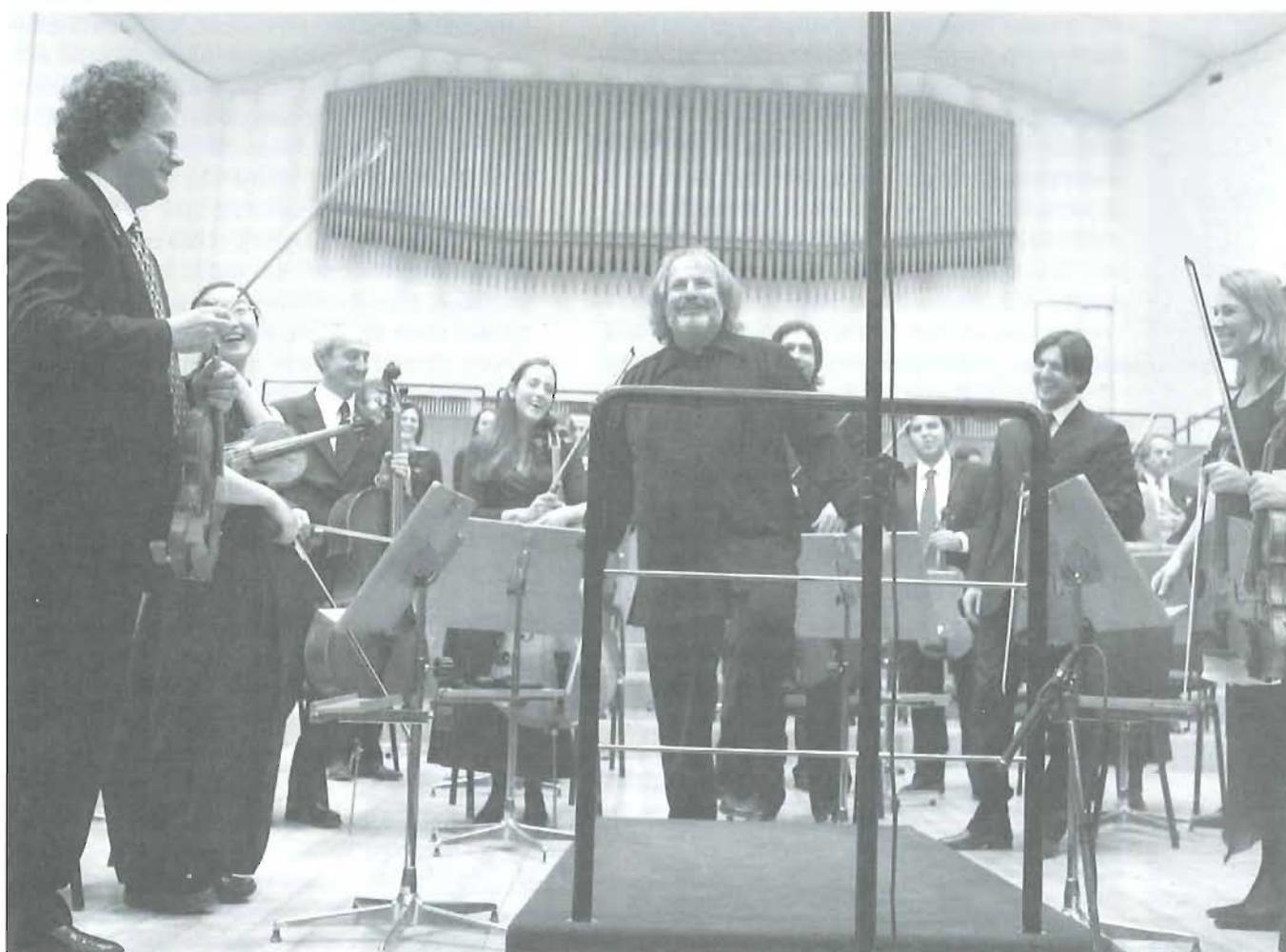
Al contempo, però, oggi la competenza esecutivo-interpretativa può essere formata e spesa non necessariamente in funzione delle nicchie socio-culturali in cui il consumo di ascolto musicale si realizza attraverso i circuiti concertistici tradizionali – specchio della funzione della *bottega d'arte* – ma in una dimensione per così dire di confine tra una fruizione "colta" del fatto di musica ed una di intrattenimento o pedagogico-formativa. Esiste infatti una potenziale esigenza di fruizione del fatto di musica che può venir meglio intercettata se la tradizionale *performance* è integrata da capacità di comunicazio-

ne di tipo propedeutico all'ascolto o da possibilità di contaminazione con generi musicali diversi da quelli di tradizione euro-colta. Di conseguenza è realistico ipotizzare una nuova figura professionale che può essere definita come quella del *performer* musicale, in cui confluiscono, sulla base di una competenza tecnica non necessariamente sviluppata ai livelli del virtuosismo, capacità di comunicazione e capacità di tipo creativo-improvvisativo.

Analoghe considerazioni possono essere fatte per quanto riguarda la figura professionale del compositore. Siamo abituati a considerare la competenza finale del Compositore – sulla scia della tradizione instaurata dalla seconda Scuola di Vienna e, per certi versi, consolidata dalla Scuola di Darmstadt – come continua ricerca di soluzioni linguistiche formalmente adeguate alle proprie esigenze creative ed espressive, e ciò è perfettamente congruente con finalità di produzione di oggetti d'arte secondo una visione dell'artisticità di stampo sostanzialmente ancora romantico. In questo modello di trasmissione del sapere compositivo non è sufficientemente presa in considerazione la destinazione d'uso o, in altre parole, la necessità di formare competenza circa i suoi campi di applicazione. Anche qui le capacità di creare una colonna sonora per il film o la *fiction* televisiva, piuttosto che per qualsiasi ambito in cui la musica possa integrarsi con la dimensione dello spettacolo, vengono acquisite sul campo.

La riflessione sulle esigenze formative del musicista interprete e del compositore non possono non riflettersi sui contenuti culturali dei loro apprendimenti. La riduzione da una parte delle nicchie socio-culturali che erano il naturale polo di riferimento della *bottega d'arte*, e dall'altra l'allargamento di una fruizione musicale potenzialmente indifferenziata circa le scelte, abbisogna di un attento riesame dei contenuti dei repertori di studio riguardo a generi e stili. È sicuramente il momento di interrogarsi sull'opportunità di incominciare a operare contaminazioni tra generi e di aprire la formazione, pur con il dovuto rigore e la dovuta sorveglianza sul piano intellettuale, verso orizzonti che non siano necessariamente limitati all'interno della tradizione storica dei conservatori.

Il terzo problema di identità riguarda la costruzione di percorsi formativi di profili professionali che, pur richiesti dall'attuale mercato del lavoro, non trovano ancora collocazione in ambito istituzionale. Le riflessioni fin qui esposte, infatti, non possono non produrre l'esigenza di articolare la formazione musicale superiore anche in funzione dell'apertura o dell'approfondimento di tre ambiti irrinunciabili: pedagogico-didattico, musicologico-analitico, tecnologico.



L'ambito pedagogico-didattico gode già, fortunatamente, di una sua storia, anche se recente, nei nostri conservatori, ma ha un limite: si è sviluppato sulla spinta dell'esigenza di formazione dell'educatore musicale di base. La trasformazione del percorso di studi musicali verticale in percorso a fasce apre immediatamente il problema dello sviluppo di nuove competenze pedagogico-didattiche articolabili su due fronti. Il primo è la formazione del docente di strumento ai livelli di base, che dovrà operare in scuole elementari e medie a indirizzo musicale o comunque in ambiti dove la scoperta e la valorizzazione delle eccellenze dovrà essere sostenuta da strategie pedagogiche ritenute non del tutto necessarie in conservatorio, data la selezione che nelle nostre istituzioni aveva appunto lo scopo di individuarle. L'altro fronte è quello della formazione di una figura di docente che, provvisoriamente, potremmo chiamare di "cultura musicale generale". La fascia d'età del liceo è la più delicata da gestire, quanto alla determinazione dei futuri indirizzi professionali: è il momento del passaggio dalla

pre-adolescenza all'adolescenza, con tutte le problematiche di crescita connesse, cui si aggiunge quella delle scelte sui destini professionali. L'ingresso in un liceo musicale dalla fascia di studi precedente pur con una preparazione strumentale di base non significa necessariamente che quest'ultima debba essere poi perfezionata in vista della competenza specifica, ma può voler dire prendere coscienza, attraverso la pratica di discipline dell'area riflessiva o tecnologica, di possibili sviluppi in diverse articolazioni della competenza musicale, articolazioni che, per la complessità dei loro contenuti, troveranno compiutezza al percorso formativo nei nuovi conservatori.

Per quanto riguarda l'ambito tecnologico, un importante precedente è costituito dall'attuale corso di musica elettronica. La sua configurazione lo rende però funzionale a fini compositivi: sarebbe sicuramente opportuno che si aprisse alla formazione di tecnici di alto livello sul modello del *Tonmeister* tedesco o dell'*Ingénieur du son* francese. Non solo,

Un direttore d'orchestra
mentre sale sul podio

ma l'ambito tecnologico costituisce oggi quel terreno in cui la competenza compositiva tradizionalmente intesa si incontra con la sua spendibilità in campo applicativo.

Rimane quasi completamente scoperto l'ambito analitico-musicologico che, nella tradizione culturale del nostro paese, non cade sotto il dominio degli studi di conservatorio. Tende ancora infatti a prevalere, in ambito istituzionale e accademico, una concezione dell'acculturazione musicale come un processo scisso in due dimensioni non tra di loro

necessariamente interagenti. Da una parte si ritiene che l'acquisizione della competenza relativa all'elaborazione dei materiali musicali sia in senso ese-

Orchestrale
durante una prova



cutivo-interpretativo, sia in senso creativo-compositivo debba venire consegnata alla tradizione artigianale, e questa raggiunge il suo scopo, come è stato già detto, con il metodo dell'*imparar facendo* attraverso l'immediato contatto con i materiali stessi; dall'altra parte si ritiene che l'appropriazione della dimensione riflessiva sui fatti di musica, da quella storico-musicologica a quella critico-estetica, debba essere realizzata attraverso la mediazione di linguaggi, o meglio meta-linguaggi, debitori, della funzione loro attribuita, per lo più ad ambiti disciplinari ritenuti in grado di sussumere comunque l'area della riflessione in senso lato, quali che siano i suoi oggetti. Sembra cioè persistere, se non il convincimento teorico, quantomeno l'abitudine a dare

alla tradizione letterario-estetico-filosofica il primato nel fornire i modelli di lettura del fatto d'arte in generale e, in particolare, del fatto di musica. E ciò ha fatto sì che questo tipo di studi sia caduto sotto il dominio dell'università. In tale ambito, però, il sapere musicologico ha spaziato e spazia più nella dimensione critico-storografico-filologica che in quella teorico-analitica che, viceversa, è sempre scaturita dall'ambito musico-pratico, anche se specificamente compositivo. Una riflessione musicologica radicata in quest'ambito potrebbe portare gli studi teorico-analitici nel nostro paese al passo con i livelli raggiunti in Europa e negli Stati Uniti.

Qualità e ricerca

La trasformazione dei conservatori quindi, alla luce delle considerazioni fatte, non consiste solo in una riorganizzazione, a livello ordinamentale, dell'attuale fascia superiore di studi, ma implica una presa di coscienza delle annesse problematiche culturali generali e un impegno di ricerca sia rispetto ai nuovi contenuti, sia rispetto ai modi operativi della sua realizzazione. Perché la

trasformazione si realizzi con successo è necessaria una generale assunzione di responsabilità sul piano culturale, intellettuale, amministrativo e politico.

Il primo obiettivo che ci dobbiamo porre è garantire l'alto profilo qualitativo delle nostre istituzioni. Nel nostro paese stenta ad affermarsi una cultura della qualità verificata attraverso parametri accettati e condivisi: più che mai questo è vero nel nostro ambito che tende ad essere autoreferenziale riguardo a questo problema. Ma dal momento che la trasformazione dei conservatori si identifica con una generale innovazione didattica e culturale, il metodo della ricerca scientifica deve informare e formare qualsiasi impostazione di nuovi percorsi formativi. Qualsiasi innovazione all'interno delle discipline tradizionali o qualsiasi proposta di integrazione con le medesime piuttosto che la proposta di istituzione di nuovi corsi o di progetti integrati deve essere imposta secondo il criterio dell'individuazione dell'obiettivo, della sua giustificazione in base ad esigenze formative, della definizione degli strumenti e metodi per conseguirlo, della dimostrazione di fattibilità, infine della verifica delle cause dell'eventuale discostamento dall'obiettivo prefigurato, e quindi della necessità di correggere l'obiettivo stesso piuttosto che gli strumenti e i metodi adottati. Soprattutto è necessario definire un sistema credibile e realistico di crediti formativi tale da garantire da una parte l'esito della formazione, ma dall'altra mettere gli studenti nelle reali condizioni di poterlo perseguire. In particolare, per quanto riguarda l'istituzione di percorsi formativi afferenti a nuovi profili professionali, il rigore del metodo scientifico dovrà essere accompagnato dalla verifica della reale esigenza sul territorio, piccolo o grande che sia, della presenza di questa o quella figura professionale. Su questo terreno è in ogni caso indispensabile il confronto e l'eventuale stipula di convenzioni con enti preposti alla formazione diversi dai conservatori, primo fra tutti, ovviamente, l'università: credo sia necessario ipotizzare che, rispetto a particolari profili professionali, la creazione di percorsi formativi integrati sia indispensabile, quanto meno nel medio termine, se non si vogliono disperdere energie, competenze, risorse umane, economiche e materiali.

È chiaro che tali procedure di validazione della qualità delle istituzioni pongono sul tappeto della riforma un serio problema, che il disposto legislativo non pone direttamente, ma che si vince soprattutto dall'enunciazione dei regolamenti applicativi, e che qui va messo in chiaro senza reticenze. Il processo di trasformazione probabilmente non potrà investire tutto e tutti: elenco qui i principali spunti di riflessione che inducono a tale considerazione.

Qualsiasi processo innovativo che debba essere sottoposto a verifica circa la sua efficacia rispetto agli esiti ipotizzati deve potersi realizzare a partire da dati quantitativi tali da poter garantire le opportune parametrizzazioni. È evidente che quei conservatori in cui il numero degli iscritti ai corsi superiori, attuale o presunto, raggiunga le poche decine non possono offrire un campo di applicazione sufficientemente ampio e tale da poter verificare l'efficacia di quelli che dovranno essere i nuovi ordinamenti didattici e i nuovi percorsi formativi.

Lo stesso dicasi per quanto concerne le strutture logistiche: l'attività di ricerca può comportare l'utilizzo di particolari attrezzature, impianti o altri mezzi tecnici con la conseguente necessità di acquisire o riattrezzare strutture e spazi anche polivalenti, per i quali è necessaria un'apposita dislocazione degli ambienti. La futura articolazione organizzativa dei conservatori dovrà quindi poter prevedere la presenza di laboratori, aule idonee, centri di servizi, uffici, auditorium, studi di registrazione, etc., e una dotazione di biblioteche con fondi almeno sufficienti al funzionamento didattico, quando non ricchi di patrimoni librari aperti alla consultazione pubblica. Di conseguenza l'offerta formativa dei conservatori dovrà essere garantita dalle attrezzature e dagli spazi per la loro allocazione, in ambienti e strutture di tipo tecnologico avanzato, le cui finalità specifiche saranno di volta in volta definite nell'atto costitutivo, sulla base degli ordinamenti didattici e dei singoli statuti predisposti ed elaborati seguendo le connotazioni e le specificità di ciascun istituto. Queste necessità portano subito a ipotizzare che le piccole istituzioni debbano mirare a progetti qualificati ma specifici, sulla base di un realistico esame di congruenza di mezzi rispetto ai fini, delle tradizioni ed esigenze del territorio di riferimento, e mettendosi in rete con altre istituzioni per l'elaborazione di progetti integrati. È opportuno ipotizzare l'istituzione di "poli" con funzione aggregante da una parte, e dall'altra punti di riferimento per specifici ambiti di ricerca e specializzazione.

Il breve panorama qui tratteggiato mostra come la collocazione dei conservatori nel sistema dell'Alta Formazione Artistica e Musicale ponga seri problemi di riassetto delle storiche istituzioni. È non solo realistico, ma metodologicamente corretto, perché le opportunità offerte dalla riforma si traducano in risultati di eccellenza, distribuire nel tempo il raggiungimento degli obiettivi qui indicati per sommi capi. Ritengo comunque che le nostre istituzioni storiche abbiano in sé le energie e le risorse, quantomeno intellettuali e artistiche, per affrontare e risolvere con successo i problemi che potranno incontrare lungo il percorso.

Belle Arti: coniugare il sapere artistico e il valore aggiunto della creatività

Fernando De Filippi

Direttore dell'Accademia di Belle Arti "Brera" di Milano

L'approvazione delle legge n. 508, e le successive 268/02 e 143/04, hanno rappresentato dei momenti importanti sia per i nostri istituti sia per le strategie della formazione in generale perché, confermando le accademie di Belle Arti nel comparto universitario, equiparando i titoli di studio e riconsegnando loro i segmenti formativi per gli insegnanti, hanno riconosciuto alle accademie un ruolo centrale nel sistema formativo italiano. Siamo di fronte a una serie di indiscutibili risultati, frutto certamente delle lotte congiunte che i docenti e gli studenti hanno condotto insieme da oltre dieci anni in tutte le accademie, sostenuti da tutte le forze politiche (la legge è passata all'unanimità) e dal mondo della cultura.

Queste conquiste derivano soprattutto da una giusta riconsiderazione delle nostre istituzioni.

Il recente rapporto del Censis¹, che ha reso noto come le accademie siano le istituzioni di formazione superiore con il più alto tasso di internazionalizzazione (l'8% contro il 2% delle altre facoltà), oltre a confermare la qualità e la specificità della formazione accademica nel panorama dell'offerta formativa terziaria, è probabilmente servito a dare sostanza a questa nuova riconsiderazione. Per fare un esempio, nell'Accademia di Brera a Milano gli stranieri iscritti sono 885 e provengono da 49 paesi.

Finalmente oggi alle accademie viene riconosciuto un ruolo trainante in un paese in cui l'arte produce ricchezza e potrebbe produrre anche numerose occasioni di lavoro, se venissero riconosciute come risorse le energie creative dei diplomati delle accademie, che nonostante i limiti e l'arretratezza di norme ferme alla legge Gentile e quindi ad una tecnologia del 1923, sono riusciti a tenere ugualmente alto il prestigio nel campo artistico, della moda, del design e di tutte quelle attività creative legate anche alla ricerca pura.

In un paese che possiede il 65% dei cosiddetti giaci-

menti culturali, esiste un ruolo irrinunciabile delle accademie nel sistema dell'istruzione universitaria e appare inammissibile che la ricerca artistica e, di conseguenza, la formazione di quadri nel settore, sia stata sinora esclusa dalla programmazione delle nuove strategie operative che passano attraverso un ruolo nuovo della funzione formativa dell'università. La rivendicazione da parte delle accademie italiane di una collocazione universitaria data dagli anni Settanta. Eppure nonostante l'Italia abbia di fatto inventato la tipologia delle accademie – frequentate tra l'altro da un considerevole numero di studenti stranieri che, già laureati nel loro paese, considerano i nostri corsi veri e propri Master – le accademie italiane hanno dovuto aspettare sino ad oggi quel riconoscimento che le "consorelle europee", pur con piani di studio molto meno complessi e articolati, hanno acquisito da anni.

In effetti le accademie, nate come luogo didattico delle indagini più avanzate, avevano per qualche tempo smarrito quell'impeto propositivo. Il termine stesso era diventato sinonimo di stabilità, di salvaguardia della tradizione, assumendo una valenza negativa non solo nel settore della didattica ma della cultura in generale.

Ma nell'ultimo ventennio, grazie all'avvento di una nuova generazione di docenti e ai conseguenti risultati raggiunti dai nostri giovani, il termine accademia ha riconquistato un valore d'avanguardia, attraverso l'enunciato di una scuola-laboratorio, operativa non solo sotto l'aspetto pratico, ma anche sotto quello teorico-scientifico, avanzata nel contesto internazionale, portatrice di un nuovo rapporto tra arte e scuola, tra ricerca e formazione. I nostri studenti e i giovani diplomati sono presenti nelle maggiori manifestazioni nazionali e internazionali – dalle ultime edizioni della Biennale di Venezia, alla Quadriennale Romana, a mostre internazionali di grande prestigio – grazie a una pratica artistico-professionale intrapresa già nel corso degli studi.

In un recente Salon international des Etudiants a Bruxelles, mentre agli altri tavoli le richieste di

¹ Cfr. in questa stessa rubrica l'articolo di Claudia Donati alle pp. 26-28.

informazioni vertevano su economia, ingegneria, informatica, al tavolo italiano le domande riguardavano quasi esclusivamente pittura, scenografia, design, fashion, restauro, computer graphic, scultura, advertising etc., ovvero materie che competono a un'accademia riformata.

Un cambiamento, non una rivoluzione

Le accademie italiane non hanno quindi bisogno di trasformarsi, ma di riformarsi, per potenziare le possibilità di ricerca e sperimentazione e adeguare i piani di studio alle nuove tecnologie e alle richieste del mondo del lavoro e delle professioni. Ma deve trattarsi di un cambiamento, non di una rivoluzione, affinché i nostri istituti conservino le caratteristiche laboratoriali che sono l'essenza della nostra offerta formativa.

Analizzando gli obiettivi formativi dei nuovi indirizzi, recentemente attivati sotto forma di sperimentazioni, ci si rende conto del beneficio che l'università potrà trarre dal modello di compresenza della teoria e della prassi che nei nostri istituti caratterizza sia i piani di studio specifici che l'offerta formativa nel suo complesso.

Da un confronto tra i diversi *curricula* emerge un eccessivo sbilanciamento delle università verso la teorizzazione, con un impoverimento e una penalizzazione delle attività laboratoriali. Basta scorrere i *curricula* delle 42 classi specialistiche per rendersi conto di quanto sia necessario che l'università recuperi al suo interno la lunga e peculiare esperienza didattica dei nostri istituti che, unici nel sistema formativo italiano, sono riusciti a mantenere e proporre la compatibilità dei modelli teorici e pratici, che caratterizza da sempre le istituzioni di alta formazione artistica.

Nelle accademie l'insegnamento artistico, incentrato sull'acquisizione in parallelo di competenze teorico-critiche e di cultura tecnica di laboratorio, assume una duplice configurazione: una, legata alla tradizione, con schemi e codici che guidano il processo nel tempo, e un'altra più innovativa, rivolta all'analisi critica dei paradigmi della creatività, atta a proporre nuovi modelli e nuove strategie della formazione, e finalizzata all'individuazione di nuove regole per i processi formativi innovativi legati alle nuove professioni e a un mondo del lavoro in continua evoluzione.

La formazione nelle arti visive comporta un addestramento teso a potenziare le capacità culturali e creative e attua strategie di sviluppo dell'ingegno, inteso come liberazione di potenziale espressivo, raccordato alla pratica razionale e alla cultura del progetto.

I campi di applicazione investono, oltre alla sfera dell'arte, anche tutti gli altri settori formativi interessati alla comunicazione visiva e alle arti applicate. Soprattutto quelli in cui è diventata imprescindibile l'acquisizione delle competenze necessarie sui modi della comunicazione per immagini, sulla conoscenza degli strumenti tecnici e speculativi che concorrono alla realizzazione sia di un'opera sia di comportamenti estetici volti a sollecitare il senso collettivo della creatività.

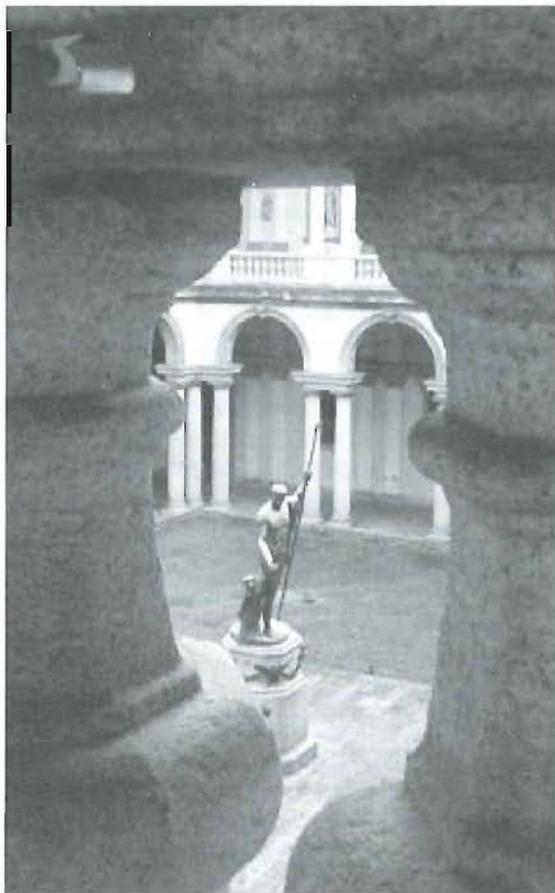
I nuovi processi formativi e l'attuale fase di passaggio e di ristrutturazione dei percorsi didattici aprono possibilità nuove per le accademie, definendo un territorio di ricerca dalle potenzialità considerevoli. In particolare l'attenzione alla cultura visiva, considerata centrale per comprendere la trasversalità dei processi culturali propri della contemporaneità, costituisce per le accademie un'importante occasione per rilanciare un proprio ruolo specifico e altamente strategico per la formazione di specialisti nell'analisi e nella produzione dei linguaggi visivi contemporanei.

Le accademie, quindi, in coerenza con le loro tradizioni e la finalità formativa, diventano depositarie di un'esperienza unica, quella dell'espressione artistica, della valutazione della qualità formale e dei materiali che ne formano i linguaggi e i codici, imprescindibile complemento e ausilio per una cultura in perpetuo divenire.

Quale innovazione didattica

I regolamenti didattici, di prossima approvazione, dovranno quindi essere in grado di integrare approfondimenti teorici, sperimentazioni progettuali e di laboratorio, oltre a favorire il rapporto formazione-lavoro e assicurare i collegamenti dei nostri istituti riformati con le altre istituzioni universitarie, le imprese e i luoghi di lavoro intellettuale.

Dovranno inoltre promuovere nuovi orientamenti legati alle professioni emergenti, garantire alle accademie riformate la specificità dei processi formativi, didattici e di ricerca delle nuove tendenze nel campo delle arti, definire i contenuti e i caratteri innovativi per avviare un'analisi degli attuali programmi, fare il punto sullo stato delle nostre istituzioni e sull'effettiva spendibilità del titolo di studio, con una particolare attenzione ai settori delle nuove professioni, analizzando le iniziative in corso e da programmare, con l'obiettivo di confermare i nuovi "indirizzi", oggi attivati a livello sperimentale e promuovere esperienze progettuali compatibili con lo sviluppo economico-sociale e con il rinnovamento in atto nella scuola e nella società italiana ed europea.



Scorcio del cortile
dell'Accademia di Belle
Arti "Brera" di Milano

Le nostre istituzioni dovranno inoltre relazionarsi alla dimensione europea sia in termini di regolamentazione dell'esercizio delle professioni, sia per quello che riguarda la potenziale mobilità lavorativa all'interno dei paesi membri, prevedendo possibili collocazioni differenziate, dal lavoro dipendente, alla libera professione sino alla microimprenditorialità e alla costituzione d'impresa.

Fondamentale per questi obiettivi risulta l'inserimento, anche nelle accademie, dell'istituto della certificazione dei crediti e la messa a punto degli standard formativi nazionali, che devono essere necessariamente collegati a una dimensione operativa della formazione, all'uso finalizzato delle conoscenze intese come saper fare, organizzare, decidere.

I nostri istituti dovranno identificare, subito, forme e sedi apposite di confronto continuativo, per assicurare ai percorsi formativi e ai nuovi titoli universitari una reale spendibilità nel mondo del lavoro, interno e internazionale.

L'innovazione didattica dovrà essere monitorata attraverso l'attivazione di "progetti pilota" condotti parallelamente tra le accademie e altre facoltà, nonché attraverso la stipula di convenzioni e l'attiva-

zione di politecnici, con l'obiettivo di produrre nuovi modelli di organizzazione didattica.

L'Europa si trova ad affrontare grandi e rapidi cambiamenti, che riguardano la società, l'economia, la politica, la cultura e lo stesso vissuto quotidiano, aprendo scenari con cui devono confrontarsi anche e soprattutto le accademie di belle arti.

Come analoghe istituzioni di altri paesi del mondo devono possedere la forza culturale e lo spessore etico per coadiuvare la società nel gestire, in un rapporto di stretta complementarità con il sistema universitario, le complesse problematiche relative alla ricerca artistica e alla progettazione visiva, nell'orizzonte aperto dalla comunicazione globale e dalle nuove tecnologie, che incidono in misura profonda nella cultura contemporanea.

Il sapere artistico, coniugato al valore aggiunto della creatività, si propone come la forza di una spinta sociale primaria, non solo sullo scenario delle nuove arti, ma anche delle nuove professioni, incidendo nei campi specifici dell'architettura, della pittura, della scultura e del disegno, della scenografia, del restauro, del design, dei beni culturali fino alla didattica dell'arte e alla formazione dei formatori. La cultura viva e i problemi che la legano alla formazione poggiano su soggetti molto delicati. È possibile ancora confondere il talento con il virtuosismo e l'avanguardia con la buona tecnica o l'ottima esecuzione.

Il compito della formazione non può essere quello di potenziare il talento del discente ma di garantirgli la conoscenza e l'apprendimento degli strumenti della rappresentazione con un arco che si sviluppa a 360 gradi, dal carboncino alla realtà interattiva, in modo che lo scarto tra il pensiero, l'idea e il prodotto finale sia il minore possibile.

La formazione del nuovo intellettuale

Dalle accademie riformate deve uscire un intellettuale capace di affrontare i termini della rappresentazione ma anche di sostenere un'analisi critica tanto sul suo lavoro che su quello degli altri artisti contemporanei o del passato, identificando, all'interno delle strategie della formazione a livello universitario, un settore intermedio che cerca di unire felicemente il mondo della teoria con quello della prassi.

Per questo il nuovo impianto triennale che definisce il primo livello prevede due blocchi che riguardano tanto le discipline di base che quelle laboratoriali, nei quali sono definite sia le materie teorico-scientifiche sia quelle legate alla manualità. Occorrerà ora stabilire in che proporzione i piani di studio debbano contenere le due espressioni formative, che non possono più essere scisse, come avveniva nel passa-

to e nella stessa legge Gentile, che fino a ieri ha ispirato le norme che hanno governato le accademie. Vorrei concludere con una domanda. Che possibilità di sviluppo può avere una strategia formativa fondata su un sistema parallelo, università e alta formazione, che genera una curiosa dicotomia: l'alta formazione tende, nei programmi ministeriali, alla formazione di un operatore tecnico privo di formazione critica; l'università forma un soggetto fornito di preparazione

critica, ma privo completamente di conoscenza tecnica e capacità di operare? A tale proposito vorrei suggerire che soltanto la ritrovata e riconosciuta (da parte del mondo universitario) dignità delle discipline legate al lavoro e alla manualità potrebbe fornire una risposta attraverso l'attivazione di convenzioni mediante le quali gli architetti potrebbero tornare a disegnare e magari a scolpire, e gli storici dell'arte a laurearsi con almeno un esame di pittura.

Arte drammatica: impegno e rigore dietro le quinte

Luigi Maria Musati

Direttore dell'Accademia Nazionale di Arte Drammatica

L'Accademia Nazionale d'Arte Drammatica è stata fondata nel 1936 dal più grande teorico teatrale italiano, il critico e scrittore Silvio D'Amico, amico di Pirandello e Copeau, e a lui è stata intitolata dopo la sua morte. Fa parte dell'Alta Formazione Artistica e Musicale come unico istituto di livello universitario nel settore della formazione di attori e registi di teatro. È finanziata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali.

La sua attività formativa e culturale è stata ed è centrale in Italia sia per la trasmissione del patrimonio teatrale tradizionale che per il suo rinnovamento attraverso la sperimentazione e la ricerca. Il suo ambito specifico d'intervento è quello del teatro drammatico, o "teatro di prosa", come è chiamato in Italia, nella linea concettuale del teatro d'arte, inteso come teatro di regia, fondato sul primato della drammaturgia, con particolare attenzione al patrimonio drammaturgico nazionale e alla lingua italiana, definizioni queste che vanno comunque interpretate nella loro accezione più ampia e moderna. Sono patrimonio storico dell'Accademia i metodi di indagine critica, di ricerca e di pedagogia dell'attore e del regista di Silvio D'Amico, Orazio Costa e Marisa Fabbri, il cui magistero continua attraverso successori formati alla loro scuola.

L'Accademia pratica sin dalla fondazione l'ammissione programmata degli allievi, secondo i principi dell'eccellenza anche con riferimento alle sue capacità strutturali e all'assorbimento professionale, e si confronta costantemente con il mondo del teatro e

della cultura attraverso attività di spettacolo, di studio, di ricerca, di formazione e di promozione culturale in Italia e all'estero.

Una ricca e costante politica internazionale permette lo scambio di esperienze, progetti, docenti e allievi attraverso protocolli bilaterali appoggiati dal Ministero degli Affari Esteri. Particolarmente importanti sono i rapporti con le grandi scuole europee e quelle del Nord, Centro e Sud America.

L'Accademia inaugura il suo 69° anno accademico in un quadro generale che continua a mescolare forti luci e ombre. Da un lato non possiamo che esprimere grande soddisfazione per quanto riguarda il continuo emergere nel teatro, nel cinema, e nella televisione di giovani attori e giovani registi diplomati in Accademia anche in anni recentissimi, tanto che è diventato ormai impossibile citarli tutti senza dimenticarne alcuno.

L'Albo d'oro dell'Accademia è ormai un volume di grandi dimensioni, che meriterebbe una pubblicazione. Così accanto ai grandi nomi storici vediamo con soddisfazione susseguirsi generazioni di professionisti eccellenti che fanno onore alla Scuola e al teatro italiano. Altrettanta soddisfazione possiamo esprimere con certezza documentaria per i livelli occupazionali di tutti i diplomati e non soltanto degli "eccellenti", e questo in un momento non certo felice per i livelli produttivi dello spettacolo in Italia. L'Accademia quindi continua a tenere fede al suo impegno storico di formare non soltanto "grandi attori", ma soprattutto seri professionisti, vera linfa e vero alimento della vita teatrale e culturale del paese.

L'ALBO D'ORO

Dalla fondazione a oggi l'Accademia ha profondamente inciso nella realtà del teatro e del cinema italiani: ancora oggi circa l'80% degli attori e dei registi provengono dalle sue file. Impossibile riportare qui l'Albo d'oro: accenniamo soltanto ad alcuni nomi, dalla fondazione fino ai giovanissimi.

Tra gli attori: Anna Magnani, Vittorio Gassman, Gianmaria Volonté, Nino Manfredi, Monica Vitti, Gianni Santuccio, Gianrico Tedeschi, Giancarlo Giannini, Glauco Mauri, Massimo Foschi, Roberto Herlitzka, Michele Placido, Sergio Castellitto, Ennio Fantastichini, Sergio Rubini, Nicoletta Braschi, Sabina Guzzanti, Margherita Buy, Luca Zingaretti, Galatea Ranzi, Lorenza Indovina, Luigi Lo Cascio, Fabrizio Gifuni.

Tra i registi: Luigi Squarzina, Giorgio De Lullo, Luca Ronconi, Mario Missiroli, Gabriele Lavia, Attilio Corsini, Giorgio Barberio Corsetti, Davide Jodice.

Molti attori e registi provenienti dall'Accademia hanno avuto importanti carriere in campo letterario, come Andrea Camilleri, Maricla Boggio, Claudio Bigagli, Umberto Marino, Roberto Cavosi, Wanda Marasco, Margaret Mazzantini, Elena Stancanelli.

Dell'Accademia è stato prima allievo e poi insegnante per quarant'anni il più importante maestro teatrale italiano, Orazio Costa Giovangigli, fondatore del Teatro di Regia e della pedagogia teatrale nel nostro paese.

Cresce il numero dei candidati, che quest'anno è arrivato a superare le 650 unità. Cresce la qualità della didattica e della progettazione come crescono il dialogo tra i docenti, il rapporto tra l'istituzione e allievi. Cresce anche il dibattito, crescono le contraddizioni, fatto quest'ultimo tutt'altro che negativo come testimonianza di vitalità e di intelligenza. A queste luci si contrappongono ombre che solo in parte stanno diradandosi. All'eccellenza documentata del nostro lavoro non corrispondono ancora strutture logistiche, strumenti per la didattica, servizi, procedure amministrative davvero adeguate e funzionali. Nuove prospettive si sono aperte attraverso il colloquio con il Comune di Roma per la soluzione dell'annoso problema della sede e di un vero teatro dell'Accademia, attraverso l'appoggio del MIUR, ma i tempi di realizzazione non saranno brevi e la strada non sarà priva di ostacoli. E ancora, a fronte di un impegno di otto ore al giorno per sei giorni la settimana per quasi undici mesi l'anno che richiediamo agli allievi non siamo ancora in grado

di offrire strumenti davvero adeguati per il diritto allo studio: le risorse del bilancio fanno appena fronte alle necessità di base e solo la nuova sede potrà portare soluzioni a questioni come mensa e foresteria.

Informazioni generali

AMMISSIONE E FREQUENZA

L'ammissione in Accademia è regolata da un pubblico bando di concorso, pubblicato ogni anno. I candidati sono selezionati in fasi successive con il criterio dell'eccellenza. Al concorso possono partecipare anche cittadini stranieri, purché conoscano la lingua italiana. Condizione per l'ammissibilità è il possesso del titolo di studio di scuola media superiore (maturità) o analogo straniero, e un perfetto (e documentato) stato di salute fisico-psichico. Sezioni particolari di concorso riguardano i "Liberi allievi stranieri", gli "Osservatori" e gli "Uditori".

La frequenza è obbligatoria. Ogni allievo deve considerarsi, nell'arco del corso degli studi in Accademia, a disposizione per tutte le attività, ordinarie e straordinarie, sia didattiche sia di spettacolo e di sperimentazione. Dieci assenze ingiustificate nel corso di un anno accademico comportano l'esclusione definitiva dalla scuola.

I CORSI

La struttura attuale, che sarà sottoposta a riforma attraverso i dispositivi previsti dalla legge 508/99, prevede due corsi di primo livello: il corso di *Recitazione* e il corso di *Regia*, con un primo anno e alcune materie curriculari comuni, regolati attraverso una serie di insegnamenti, di laboratori finalizzati, di progetti didattico-artistici e di produzioni e un corso di secondo livello in *Pedagogia e didattica del teatro*. Sono previsti inoltre corsi di perfezionamento e corsi di specializzazione, normati da appositi bandi. I corsi di primo livello durano 3 anni. Alla fine del terzo anno si consegue il Diploma accademico di primo livello, che ha valore giuridico pari alla laurea universitaria di primo livello, anche per i pubblici concorsi.

MATERIE E INSEGNAMENTI DEL TRIENNIO DI PRIMO LIVELLO

Le materie e gli insegnamenti sono attualmente organizzati in quattro comparti: recitazione, regia, materie teorico-critiche e tecnico-artistiche. Le materie e gli insegnamenti dei comparti di recitazione e regia sono fondamentali, le materie e gli insegnamenti dei comparti teorico-critico e materie tecnico-artistico sono

complementari obbligatori. L'insegnamento del triennio di primo livello nel suo complesso è organizzato in due cicli successivi. L'intera materia sarà riformata sulla base dei nuovi regolamenti didattici ex legge 508/99.

Per quanto riguarda le materie e gli insegnamenti di recitazione e regia la docenza è affidata a specialisti con contratto speciale di scrittura; per le altre materie e insegnamenti ci si avvale di insegnanti a cattedra. Particolare rilevanza ha l'attività di spettacolo pubblico e di ricerca, che consideriamo parte integrante dell'attività formativa e strumento fondamentale di comunicazione e di confronto con la comunità teatrale e scientifica. Gli spettacoli, dove gli allievi attori sono spesso affiancati da professionisti prestigiosi, sono diretti dai maestri del corso di recitazione, da registi professionisti e dagli allievi del corso di Regia, coadiuvati da personale tecnico e artistico scelto tra i professionisti più importanti e tra i giovani più promettenti.

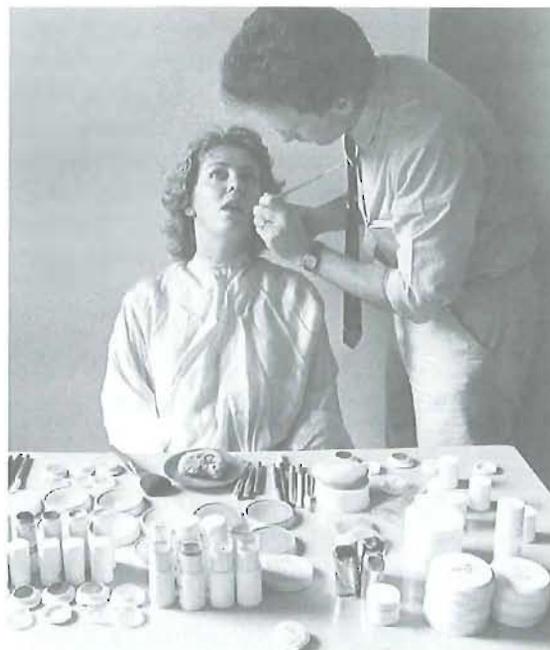
IL BIENNIO SPERIMENTALE DI PEDAGOGIA E DIDATTICA DEL TEATRO

Negli anni accademici 2001-02 e 2003-04 l'Accademia ha sperimentato il suo primo biennio specialistico post diploma, dedicato alla formazione dei formatori. Il biennio, che è stato istituzionalizzato nel 2004, è dedicato a due distinti soggetti professionali: i pedagoghi impegnati nelle scuole e nel sociale e i pedagoghi di compagnia. Quest'ultima figura, sconosciuta in Italia ma assolutamente tradizionale nei paesi di tradizione stanislavskiana, ha implicazioni fortissime con il concetto di teatro d'arte. La sua nascita anche nel nostro paese avrà un peso decisivo nel rilancio del teatro e completa il quadro delle "riforme teatrali" progettato settanta anni fa da Silvio D'Amico.

ATTIVITÀ SPECIALI

La programmazione didattica prevede attività speciali, alcune delle quali hanno trovato negli anni una loro sistemica continuità. Diamo di queste ultime una rapida rassegna:

Prima del Teatro/Scuola europea per l'arte dell'attore
È il *summer college* teatrale più famoso d'Europa. Realizzato dal 1983 in collaborazione con la Fondazione Teatro di Pisa a San Miniato al Tedesco nei mesi di giugno e luglio di ogni anno, vede lavorare in gruppi multinazionali gli studenti e gli insegnanti delle più importanti scuole europee, impegnati in 8-10 laboratori di quindici giorni ciascuno. Si lavora sulla drammaturgia, sulla recitazione, sulla multimedialità. Molti gli ospiti e gli osservatori da



Un momento del trucco prima dello spettacolo

ogni parte del mondo. Sono collaboratori stabili della nostra Accademia: Guildhall School of Music and Drama (Londra), Hochschule der Künste (Berlino), RATI – EXGITIS – (Mosca), Istitut del Teatre (Barcellona), ENSATT (Lione), Accademia dei Filodrammatici (Milano).

L'Accademia nelle Scuole

Progetto pilota d'intervento nel settore dell'educazione al teatro nelle scuole secondarie superiori, è nel suo secondo triennio d'attività. È integrato nelle attività di perfezionamento e nel biennio specialistico di Pedagogia e didattica del teatro.

Incontri con la drammaturgia straniera

In collaborazione con la SIAD (Società Italiana Autori Drammatici), con l'ILA (Istituto Latino Americano) e con varie ambasciate straniere, presenta, attraverso *mise en espace* interpretate da allievi ed ex-allievi, inediti della drammaturgia straniera. Gli incontri hanno una cadenza mensile e si svolgono in genere presso il Teatro Studio dell'Accademia o presso strutture messe a disposizione dagli istituti di cultura stranieri.

Progetto Enigma/Il corpo esteso

In collaborazione con studiosi e specialisti del settore, il Progetto Enigma è destinato a creare, attraverso la sperimentazione, un percorso formativo nel campo della multimedialità con speciale riferimento alle tecnologie avanzate (*rendering*, *motion capture*, etc.). È il primo progetto di questo tipo realizzato organicamente da una scuola di teatro in Europa.

Danza: tra didattica e spettacoli dialogando con le arti

Roberto Lambarelli

Docente di Storia dell'arte nell'Accademia Nazionale di Danza

L'Accademia Nazionale di Danza è l'unica istituzione statale italiana dedicata all'insegnamento della danza. Fu voluta da Jia Ruskaja, ucraina di nobili origini che all'inizio degli anni Venti giunse in Italia e, entrata in contatto con l'ambiente romano di Anton Giulio Bragaglia, iniziò la sua attività di danzatrice creando poi quello stile che fu detto "orchestica", ispirato alla Grecia antica. Nel 1940 ottenne dal ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai l'istituzione a Roma della Regia Scuola di Danza annessa alla Regia Accademia d'Arte Drammatica, diretta da Silvio D'Amico.

La notizia della fondazione della Regia Scuola ebbe grande eco, rimbalzando sulla stampa internazionale grazie all'impostazione del tutto innovativa che sottendeva l'attività didattica: questa scuola, infatti, a differenza delle scuole degli enti lirici, non formava soltanto danzatrici, ma anche compositrici e maestre di danza. Inoltre erano previsti corsi per professioniste nonché corsi liberi di educazione coreutica. Era la Ruskaja a dirigere la Scuola, mentre a Giuliana Penzi venne affidato il compito dell'insegnamento affiancata, a partire dal 1946, da Avia De Luca.

Nel 1948, superati ormai gli eventi bellici, con il decreto legge 1236 la Regia Scuola conquistò l'autonomia, divenendo Accademia Nazionale di Danza. Alla direzione c'era naturalmente la Ruskaja, che mantenne questo ruolo fino al 1969, quando le successe Giuliana Penzi.

La prima sede dell'Accademia fu in via Cisalpino ma, divenuta presto inadeguata a ospitare il crescente numero delle iscritte, nel 1954 – grazie all'intervento del ministro della Pubblica Istruzione Gaetano Martin – l'istituzione venne trasferita presso il Castello dei Cesari sull'Aventino, che ancora oggi ne è la prestigiosa sede. Si tratta di un edificio seicentesco, originariamente denominato Castello d'Acqua, sorto sulle rovine di un complesso termale romano di età imperiale.

A partire dal Novecento, quando divenne ristorante alla moda, caratterizzato da una splendida vista sul Circo Massimo e il Palatino, prese il nome di Castello

dei Cesari, e dopo le trasformazioni urbanistiche attuate nella zona negli anni Trenta, scemato il suo successo, il proprietario lo donò al Presidente del Consiglio Benito Mussolini, che a sua volta lo destinò a sede dell'Opera Nazionale Balilla.

A quel punto, per adeguare il vecchio edificio alla nuova funzione, fu indetta una campagna di lavori affidata all'architetto Gaetano Minnucci, esponente del MIAR, già più volte coinvolto dal regime in progetti edilizi di valenza pubblica. Ne risultò un intervento di marca razionalista che, pur mantenendo alcuni elementi strutturali dell'edificio preesistente, ne ridefinì gli spazi interni, i prospetti e gli arredi. Di lì a poco, l'Opera Nazionale Balilla chiamò Corrado Cagli a decorare la grande biblioteca con l'affresco *La corsa dei berberi*, conservato ancora oggi in ottime condizioni.

Quando nel 1954 il Castello dei Cesari divenne sede dell'Accademia Nazionale di Danza si progettarono altri interventi di ristrutturazione che però non vennero realizzati; fu in una campagna successiva durata circa otto anni, dal 1971 al 1979, che si intervenne nuovamente sull'edificio modificandone la distribuzione degli spazi in relazione alle esigenze della didattica coreutica, creando inoltre un teatro esterno di circa 600 posti, ripristinandone uno interno di 100 posti – che aveva già creato il Minnucci – e realizzando un bar e un self-service. Fu in occasione di questi restauri che in quel grande ambiente voltato a botte in cui era stato progettato il teatro interno venne scoperto il Lacus del Castello d'Acqua di Diocleziano, di cui fu riportata a vista la tessitura muraria.

1998: l'Accademia compie cinquant'anni

Nel 1998 è stato festeggiato il cinquantenario della fondazione dell'Accademia. Un'occasione per ricordare l'intensa vita dell'istituzione e della sua fondatrice, oltre al fondamentale lavoro svolto dagli insegnanti – molti dei quali formati nella stessa Accademia – e dagli allievi che, dopo aver frequentato i corsi, si sono inseriti in importanti corpi di

ballo nazionali e internazionali: dal Kirov di San Pietroburgo all'American Ballet di New York, dal Teatro alla Scala di Milano al Balletto dell'Arena di Verona, per ricordare soltanto i più importanti e, sul piano della danza contemporanea, il Tanz Theater di Pina Bausch a Wuppertal.

In occasione del cinquantenario, ricordando come la creazione dell'Accademia Nazionale di Danza sia stata una grande intuizione e vittoria di Jia Ruskaja, l'attuale direzione ha voluto dare vita a una iniziativa che idealmente si è ricollegata alle origini della storia dell'Accademia, quando la Ruskaja volle realizzare presso Palazzo Venezia una mostra di opere ispirate alla danza: sono state invitate a collaborare alcune importanti accademie di Belle Arti per realizzare un'esposizione di opere sul tema della danza. Una collaborazione, questa, che presagiva le trasformazioni che hanno poi coinvolto le istituzioni preposte all'istruzione artistica, riunite dalla legge di riforma 508/99 in un unico comparto, l'AFAM.

L'attività teatrale come verifica formativa

Nel 2000, nella stessa ottica di dialogo tra le arti, stimolato inoltre dalla presenza nell'edificio dell'affresco di Cagli, si è avviato un programma di realizzazione di opere permanenti nelle aule di danza da parte di artisti affermati delle ultime generazioni.

Ma non solo questo ha permesso all'Accademia Nazionale di Danza di porsi in linea con i tempi. Vi è un altro aspetto, anch'esso ricordato in occasione delle celebrazioni, quello della produzione di spettacoli. Aspetto di importanza rilevante, capace di caratterizzare fortemente il percorso formativo degli allievi che trovano nell'attività teatrale non solo la conclusione della carriera scolastica ma anche un importante momento di verifica delle varie tappe formative.

Fin dal 1948, infatti, l'Accademia si è caratterizzata per la sua duplice attività, quella didattica e quella spettacolistica, in cui rientrano non solo le opere presentate in Italia e all'estero ma anche i saggi che ad ogni fine d'anno concludono i vari cicli scolastici. A tale proposito va ricordato che negli anni della direzione della Ruskaja (dal 1948 al 1969) ebbe vita la "Compagnia di danze classiche", formata dalle insegnanti di tecnica e dalle allieve

migliori, cui veniva affidata l'esecuzione degli spettacoli, caratterizzati tutti da un repertorio legato al classico.

Successivamente, con Giuliana Penzi (direttrice dal 1970 al 1989), venne istituito il cosiddetto "Gruppo Stabile", formato esclusivamente dagli allievi più promettenti e che, con la collaborazione di Zarko Prebil, a partire dal 1979, raggiunse un alto livello di professionismo.

Tra classico e contemporaneo

Infine, dal 1996, con la nomina di Margherita Parrilla alla direzione dell'Accademia, l'attività didattica e spettacolistica ha trovato un nuovo impulso: nascono nuove cattedre (acrobatica, passo a due, carattere, etc.) e si istituiscono tre indirizzi artistici (classico, contemporaneo, etnostorico). Lo spettacolo riprende quota mettendo in scena sia balletti del grande repertorio classico (*Excelsior*, *Giselle*, *Le corsaire*, etc.) sia nuove produzioni contempora-

La rappresentazione di un balletto





Un gruppo di allieve dell'Accademia Nazionale di Danza

nee coraggiosissime (*Capriccio italiano* con l'orchestra dal vivo e 60 ragazzi in scena, *Allah n'est pas obligé* con 120 allievi di tutte le età che danzano, cantano e recitano).

Con la legge di riforma 508/99 e con il decreto legge 212/02, convertito poi in legge 268/02, per l'Accademia è iniziata un'importante fase di lavoro teso a determinare un nuovo ordinamento degli studi, che tenga conto dei cambiamenti che si vanno attuando progressivamente nel mondo della scuola e dell'università, in risposta alle mutate esigenze della società e del mondo del lavoro.

Fino ad oggi l'ordine degli studi era organizzato in un corso normale della durata di otto anni, destinato all'apprendimento della danza dai primi elementi fino al conseguimento del diploma; corsi triennali di perfezionamento, con tre differenti indirizzi (didattico, solistico e coreografico); corsi triennali di avviamento, destinati alla preparazione degli insegnanti di danza. Ai corsi di perfezionamento e avviamento si accede con un diploma di media superiore oltre che con il diploma di VIII anno nel primo caso, e con il riconoscimento del raggiunto livello di VI anno nel secondo.

La legge di riforma prima ricordata ha sancito che tutti i diplomi rilasciati dall'Accademia (diploma di VIII anno, attestato di avviamento coreutico e diplomi di perfezionamento) vengano considerati titoli

di primo livello, equipollenti a quelli universitari, ferma restando l'attribuzione dei crediti formativi valutata in base ai singoli percorsi di studio svolti. I nuovi ordinamenti didattici che stanno per essere varati prevedono corsi di I livello, della durata di tre anni, e corsi di II livello, della durata di due anni, così che i possessori di un diploma di I livello potranno iscriversi ad un corso di II livello.

Il nuovo ordinamento dovrebbe prendere vita a partire dal prossimo anno accademico 2004-05. Nel frattempo, continuerà a permanere il vecchio ordinamento, ma con la possibilità di integrazione nel nuovo.

I corsi normali vengono coinvolti non solo dalla riforma delle accademie ma anche dalla riforma dei cicli scolastici, tant'è che in un futuro molto prossimo nasceranno i licei musicali e coreutici, che avranno come sbocco naturale il conservatorio e l'accademia di danza, come già avviene per i licei artistici che danno accesso diretto all'Accademia di Belle Arti. In virtù di tale organizzazione degli istituti, e come già previsto dalla legge, l'Accademia Nazionale di Danza, essendo un'unica istituzione, potrà e dovrà articolarsi nel territorio istituendo corsi e sedi decentrate, o succursali, in proprio o in convenzione con altri enti.

Nella fase transitoria, ovvero finché non verranno istituiti tali licei, l'Accademia manterrà dei corsi di base; corsi che per molti aspetti avranno le caratteristiche degli attuali corsi normali.

ISIA: il successo di una tormentata sperimentazione

Giuseppe Furlanis

Direttore coordinatore dell'ISIA di Firenze

«**L**a vera fisionomia della Bauhaus era quella di una comunità artistica organizzata [...] L'arte destinata a ripercuotersi e confondersi nella vita doveva nascere come un atto della vita» (Giulio Carlo Argan, *Walter Gropius e la Bauhaus*, Einaudi, Torino 1951).

L'idea che fossero maturi i tempi per sviluppare anche in Italia una formazione specialistica nell'ambito del design, attraverso un modello di scuola diverso e alternativo all'università, è sicuramente maturata in Giulio Carlo Argan durante i suoi studi su Walter Gropius e la Bauhaus.

Va attribuito ad Argan il merito di aver posto con forza la questione nel Convegno Nazionale degli Istituti Artistici, organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1952 e in occasione del I Congresso di Industrial Design organizzato nel 1954 all'interno della X Triennale di Milano. Un considerevole numero di intellettuali e professionisti sostenne quell'idea esercitando una forte pressione sul Ministero, restio a introdurre una novità tanto radicale nel panorama della formazione nel nostro paese. Ma i tempi erano effettivamente maturi per avviare una formazione superiore nel settore del design.

Gli italiani uscivano da un periodo di stenti e povertà, trasformandosi rapidamente da "ladri di biciclette" in fieri cavalieri di scooter. Si affacciavano con un ingenuo entusiasmo al consumo di massa accompagnati dai siparietti frizzanti di Carosello nei quali ancora, con pudore, le merci erano pubblicizzate nel "codino", negli ultimi 35 secondi di narrazioni compiute in un tempo di un minuto e mezzo. In Italia si affermava un originale modello economico, fondato sui sistemi territoriali di piccole imprese che sarà celebrato pochi anni dopo come il "sistema dei distretti industriali". La crescita economica e lo sviluppo industriale chiedevano figure professionali evolute e aggiornate. Il design italiano, sostenuto solo dalla vivacità culturale della facoltà di Architettura, doveva pertanto uscire da una certa condizione di autodidattismo che aveva

contraddistinto le sue prime affermazioni.

Sotto gli effetti di quel febbrile sviluppo, entrato significativamente nella storia come "miracolo economico italiano", si avviarono nel 1960 i Corsi Superiori di Disegno Industriale (CSDI) trasformati dieci anni dopo in ISIA.

I CSDI furono istituiti, nell'ordine, a Venezia, Firenze e Roma. A Urbino, grazie all'appassionato contributo di Abe Steiner, iniziò nel 1962 la sua attività didattica il Corso Superiore di Arti Grafiche. Sin dal loro esordio queste scuole dimostrarono una elevata vitalità e una marcata flessibilità didattica, instaurando un vivace rapporto con il mondo industriale che nel frattempo si dimostrava più sensibile all'innovazione dei prodotti.

I CSDI non furono attivati sulla base di uno specifico atto legislativo ma, miracolosamente, nacquero in forma quasi spontanea, come corsi annessi al Magistero degli istituti d'arte. Un peccato originale poi pagato a caro prezzo. Nonostante i loro successi, resi possibili da un corpo docente costituito dalle maggiori personalità del design e della cultura, il Ministero nel 1970 ne decretò la chiusura. Il seme



Progetto di veicolo
monovolume a dimensioni
ridotte di Barbara Bossi

aveva comunque attecchito producendo salde radici. Studenti e docenti mantennero in vita l'attività didattica con entusiasmo e grazie al loro impegno e alla determinazione di Angelo Maria Landi e di Aldo Calò, direttori a Firenze e Roma, i corsi vennero riattivati dal Ministero, utilizzando il riferimento legislativo di un Regio Decreto emesso l'ultimo giorno del 1923.

È curioso constatare anche che quel decreto era servito a "istituzionalizzare" un'esperienza formativa nata spontaneamente: l'ISIA di Monza inaugurato con grande enfasi da Ugo Ogetti, come Università di Arti Decorative, il 12 novembre del 1922.

Come ISIA (Istituti Superiori per le Industrie Artistiche) i corsi ripresero ufficialmente nel 1973, prima a Roma, subito dopo a Firenze e Urbino, e solo più tardi, nel 1980, a Faenza. La rivolta giovanile che caratterizzò l'inizio degli anni Settanta produsse negli ISIA l'affermazione di una concezione più problematica della progettazione e l'avvio di una riflessione critica nei confronti del design e del consumo.

Sempre più lontani dalla visione "ulmiana" che aveva caratterizzato l'esperienza dei CSDI – nella quale l'impegno sociale era coniugato a un linguaggio figurativo ancora influenzato dall'idea dello standard e al primato della funzione pratica – gli ISIA sperimentarono una via italiana alla didattica del design. Furono favoriti nel loro intento dalla crescente maturazione di un approccio teorico alla cultura del progetto e dall'affermazione internazionale del "made in Italy", celebrato nel 1972 al MOMA di New York con la grandiosa mostra "Italy. The New Domestic Landscape" rimasta una delle tappe fondamentali della storia del design.



Lavastoviglie lineare
integrata al lavello:
progetto di
Maria Vittoria Bellelli

L'identità degli ISIA

Caratterizzati da un modello didattico originale e unico nel panorama della scuola statale italiana, i quattro ISIA si sono infatti configurati come una vera e propria sperimentazione. Permeabili alle temperie culturali del tempo, grazie alla loro autonomia e flessibilità didattica, sono riusciti a garantire il costante aggiornamento dei profili formativi.

Alla loro guida fu insediato un Comitato Scientifico Didattico costituito da importanti personalità della cultura e del design.

Questo, nominato con cadenza quadriennale dal ministro, oltre a configurarsi come Consiglio di Amministrazione, ha coordinato la didattica, garantendone l'aggiornamento attraverso la programmazione annuale del piano di studi e degli incarichi di docenza. Sempre ministeriale, la nomina del direttore scelto tra docenti di provata competenza nell'ambito della formazione e del design.

La presenza al fianco del collegio dei docenti, di un direttore e di un CSD nominati dal Ministero, è stata vista con sospetto dal mondo accademico, perché ritenuta foriera di conflittualità tra gli organi di governo; lesiva della funzione docente; pericolosa per l'autonomia didattica. Viceversa negli ISIA non ha prodotto particolari tensioni, soprattutto per merito di ministri che hanno sempre saputo coinvolgere i quattro istituti nelle loro scelte e nominato esperti e direttori provvisti di elevate competenze la cui qualità è stata riconosciuta dai docenti incaricati.

Stabilire cosa abbia determinato il successo degli ISIA non è cosa semplice; certamente esso deriva dal concorso di più fattori: innanzitutto il numero programmato degli studenti che permette loro di essere seguiti in tutto l'iter formativo e la presenza di docenti con elevata competenza, scelti annualmente dal CSD tra personalità della cultura e del design. Sicuramente sono stati fondamentali la flessibilità didattica e il carattere interdisciplinare dei corsi, nonché la passione e l'entusiasmo degli insegnanti e degli studenti che hanno sempre vissuto la scuola come una comunità, come un atelier di ricerca, dando così concretezza a quell'idea di scuola auspicata da Argan. A questi aspetti riferiti all'organizzazione devono essere poi associate le scelte didattiche che hanno permesso agli ISIA di proporsi come protagonisti del design italiano.

Per recuperare nella formazione la complessità che caratterizza il contesto nel quale il design opera, sebbene sempre all'interno di una visione "umanistica" del sapere e di una metodologia fondata sulla ricerca e sulla sperimentazione, gli ISIA hanno favo-

rito la coesistenza di diverse filosofie progettuali proponendosi come un laboratorio culturale.

A fronte di un atteggiamento professionalmente aperto a una costante collaborazione con il mondo industriale che ha portato a numerosi prodotti innovativi realizzati con le più importanti aziende italiane, gli ISIA hanno sviluppato negli anni una crescente sensibilità nei confronti dei problemi sociali, ritenendo indispensabile per il designer un'etica che contempra nell'orizzonte del progetto i valori della giustizia sociale, del rispetto della natura, della valorizzazione della cultura. Sensibilità che si è tradotta in moltissime ricerche progettuali la cui qualità ha trovato conferma in numerosi premi e riconoscimenti internazionali.

Le prospettive future

Gli ISIA hanno dimostrato che la collaborazione tra scuola e mondo industriale non solo è possibile, ma può essere portatrice di reciproci vantaggi, e che questa collaborazione può svilupparsi senza che la scuola rinunci a formare nei giovani una coscienza critica. Ma perché questo avvenga è indispensabile che la scuola stessa sappia proporsi come un luogo di eccellenza per la ricerca e l'innovazione, che possa rafforzare il proprio prestigio e quindi la propria forza "contrattuale".

Nonostante i successi, gli ISIA hanno avuto un'esistenza travagliata, sempre sotto la minaccia della chiusura, arrivando molto vicini a un tragico epilogo nel 1992, quando la Corte dei Conti li ritenne attivati *praeter legem*. Fortunatamente il Ministero fu sollecito a emanare una legge, il DL 189, che sebbene di un solo articolo salvò queste istituzioni ritenute dallo stesso Ministero punto di eccellenza nel panorama formativo italiano.

Ecco perché gli ISIA hanno atteso con speranza una legge di riforma e hanno accolto favorevolmente la 508, sebbene siano a tutt'oggi timorosi che l'emanazione di regolamenti applicativi uguali per realtà formative molto diverse, quali accademie, conservatori, ISIA, possa mettere in discussione la loro identità e le ragioni del loro successo.

Il nostro paese possiede un inestimabile patrimonio artistico costituito non solo dai famosi giacimenti di opere d'arte ma anche, e soprattutto, da una diffusa presenza di saperi creativi. I settori merceologici nei quali il contenuto artistico rappresenta il principale motivo di successo quali la moda, il design, l'arredamento, la comunicazione, rappresentano una eccezionale risorsa per l'economia italiana e per il successo internazionale del "made in Italy".

Per la formazione in questi settori sarebbe stato logico pensare ad una diffusione del "modello" ISIA. Viceversa, mentre l'esperienza dell'ISIA è rimasta circoscritta ai quattro istituti di Faenza, Firenze, Roma e Urbino, la formazione nel settore del design è stata caratterizzata, in questi ultimi anni, da una vera e propria esplosione di corsi di laurea e da una crescita esponenziale degli iscritti che non può non sollevare dubbi sul divario che si verrà sempre più a determinare tra domanda e offerta di lavoro.

Gli ISIA, per le loro caratteristiche, possono ancora proporsi come un luogo di sperimentazione formativa, utile anche alle accademie e alle università, per sviluppare innovazione e ricerche di elevato contenuto specialistico nel settore del design.

Per aumentare la qualità dell'offerta formativa, è auspicabile l'avvio di collaborazioni più intense tra le diverse istituzioni: per offrire una formazione professionale più efficace e per sostenere attraverso attività di ricerca e di servizio, lo sviluppo dei distretti industriali che, per effetto della globalizzazione, sono interessati da forti processi di trasformazione.

La legge 508 permette e favorisce queste collaborazioni prevedendo anche un nuovo soggetto formativo il "Politecnico delle Arti" che potrà trovare applicazione e successo solo se le diverse istituzioni sapranno uscire dal corporativismo e dalla autoreferenzialità che le contraddistinguono.

Puntatore laser:
ausilio per sistema
di automazione domestica
per disabili progettato
da Michele Manzi



UN PATRIMONIO DA VALORIZZARE

Claudia Donati
Fondazione CENSIS

Nello scenario prospettato dal processo di Lisbona – quello di raggiungere entro il 2010 l'ambizioso obiettivo di fare dell'Europa «il sistema economico basato sulla conoscenza più competitivo e dinamico del mondo, in condizione di dar luogo a una crescita sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro ed una maggiore coesione sociale» – il sistema italiano di Alta formazione artistica e musicale (AFAM) costituisce uno straordinario e forse ancora poco valorizzato patrimonio formativo d'eccellenza, che copre uno spettro molto ampio di professionalità da inserire in diversi circuiti operativi:

- da un lato, media televisivi e radiofonici, cinema e teatro, animazione locale e territoriale, espressioni artistiche, restauro, promozione di eventi, etc.;
- dall'altro, tutto il filone del design industriale e del web design, rispetto ai quali il nostro paese copre una posizione di rilievo nel panorama internazionale.

Nel campo dell'educazione artistica e musicale, però, il tema dei possibili sbocchi occupazionali e delle eventuali difficoltà incontrate dai diplomati una volta usciti dal percorso educativo sembra essere stato considerato per anni a dir poco accessorio e secondario. Tranne che tra gli "addetti ai lavori" e tra i diplomati stessi, sembra essere prevalsa – nell'opinione pubblica come nelle politiche di governo – l'idea di un "mondo a parte", sottostante a logiche diverse da quelle di mercato.

Se questo è in parte vero (è difficile regolare attività creative, così come è impossibile plasmare alla creatività e all'originalità senza un'inclinazione di base), ciò non esime da:

- verificare la validità dell'offerta formativa e, più in generale, delle politiche pubbliche rivolte al mondo delle arti e dello spettacolo;
- attuare azioni di orientamento e informazione che rendano consapevoli i nuovi iscritti delle difficoltà e delle opportunità legate a questi percorsi;
- trarre indicazioni utili per avviare una seria poli-

tica di valorizzazione del nostro *know how* artistico e musicale, sulla scena nazionale e internazionale, ponendo le condizioni tanto culturali quanto economiche per una crescita quantitativa e qualitativa del settore.

Un'attenta e funzionale attività di monitoraggio e valutazione di questo segmento dell'offerta di istruzione terziaria risulta dunque quanto mai opportuna, soprattutto in presenza del processo di riforma in atto – avviato con la legge 508 del 1999 parallelamente alla più complessiva riforma dell'università – che tra l'altro ha conferito ai titoli rilasciati nell'ambito del circuito AFAM pari dignità e pari valore rispetto a quelli del sistema universitario.

Le possibilità di inserimento nel mondo del lavoro

È in questo contesto che si inserisce l'iniziativa ministeriale di avviare una prima analisi delle *performance* del sistema, verificando le possibilità di inserimento occupazionale dei diplomati AFAM, attraverso un'indagine di campo su 1.347 diplomati nel 2000 e nel 2002 dei conservatori, degli istituti musicali pareggiati e delle accademie di belle arti pubbliche e private, nonché casi studio qualitativi sugli ISIA e le accademie nazionali.

I risultati permettono di delineare uno scenario moderatamente positivo:

- il sistema AFAM è l'unico segmento del sistema italiano d'istruzione terziaria che evidenzia una forte e crescente capacità di attrazione di studenti stranieri, la cui quota sul totale degli iscritti è arrivata al 7,5% nel 2002-03. Nel segmento universitario, la quota di stranieri si aggira sul 2% (1,8% nel 2001-2002 secondo i dati del CENSIS);
- vi sono dei settori che offrono elevate possibilità occupazionali. È il caso degli istituti superiori per le industrie artistiche, i cui allievi godono tradizionalmente di uno stretto rapporto con il mondo del lavoro, ma dobbiamo tenere sotto

controllo e verificare i primi riscontri positivi rispetto agli esiti occupazionali di coloro che hanno frequentato i corsi sperimentali di recente attivazione;

- si tratta di un segmento formativo che offre grandi opportunità alle donne: non solo le donne sono il 55% degli studenti AFAM, ma soprattutto dal punto di vista occupazionale non si rilevano problemi di discriminazione o difficoltà di accesso in base al genere: circa l'80% degli occupati, sia maschi che femmine, dichiara di non essere stato e di non essere discriminato né nella ricerca di lavoro né nella carriera;

25-26 anni, moderata mobilità sul territorio nazionale, provenienza da contesti socioeconomici familiari medio-bassi, solo in pochi casi legati al mondo dell'arte e dello spettacolo (7,8% di padri e 2,8% di madri).

Per ciò che concerne i diplomati nelle accademie di belle arti il corso di studi più gettonato è quello di pittura. L'indirizzo di studi più seguito tra i diplomati al conservatorio o all'istituto musicale pareggiato è sicuramente il pianoforte.

Nel complesso, a tre anni e ad un anno di distanza dal conseguimento del titolo lavora, rispettivamente, il 63% ed il 53,3% degli intervistati.



- è un settore che tende all'eccellenza e che è in grado di offrire qualità e di seguire nel percorso formativo i propri iscritti: la votazione media dei diplomati nelle accademie è di 108,5, il 44,5% ha conseguito il 110 e lode;
- il contatto con il mondo del lavoro è frequente anche durante il periodo di studi: circa il 60% dei neo diplomati (2002) che hanno un lavoro coerente con il titolo conseguito ha cominciato a lavorare prima della fine degli studi.

Il profilo del diplomato AFAM (conservatori, istituti musicali e accademie di belle arti) è riassumibile nelle seguenti caratteristiche: prevalenza di donne, età media di conseguimento del diploma intorno ai

Tra coloro che lavorano sono comprese le persone con occupazione coerente con il titolo AFAM conseguito, quelle che svolgono altro tipo di occupazione e coloro che, pur essendosi dichiarati studenti, stanno contemporaneamente svolgendo un'attività lavorativa. Tra coloro che non lavorano sono stati considerati i disoccupati in senso stretto, coloro che sono in cerca di prima occupazione e, infine, gli studenti a tempo pieno e gli inattivi.

Lo scenario appena delineato è la risultante di una situazione occupazionale piuttosto articolata. Ad un anno dal conseguimento del titolo, si dichiara occupato il 43,4% degli intervistati (sono esclusi gli stu-

Lezione con Marisa Fabbri
all'Accademia Nazionale
di Arte Drammatica

denti lavoratori). In particolare, il 28% del totale è impegnato in occupazioni coerenti con il titolo conseguito, mentre il 15,4% svolge attività diverse. Tra i diplomati di più vecchia data:

- il totale dei diplomati occupati sale al 49,3% per le accademie delle belle arti e al 55,4% dei conservatori e degli istituti musicali pareggiati, con una media complessiva del 53,4% degli intervistati (+ 10 punti percentuali rispetto ai diplomati del 2002);
- aumenta di oltre il 10% la quota di coloro che svolgono un lavoro coerente con il titolo conseguito, che si attesta al 38,5%, con una situazione più favorevole anche in questo gruppo per i diplomati del segmento musicale (40,8% di occupati "coerenti" contro il 33,7% delle accademie di belle arti).

Indirizzo di studi e occupazione

Ulteriori interessanti elementi conoscitivi della condizione occupazionale dei diplomati AFAM emergono dall'analisi degli esiti occupazionali a seconda dell'indirizzo di studi seguito.

Per quanto riguarda le accademie di belle arti, ad un anno di distanza dal conseguimento del titolo, si va da un massimo del 36,7% di diplomati in scenografia con occupazione coerente con il titolo ad un minimo del 17,3% tra i diplomati in scultura, tra i quali però si rileva la più alta percentuale di studenti (24,1%). Le maggiori difficoltà a trovare un primo lavoro si rilevano tra i diplomati in decorazione (38,2%) e in pittura (37,8%). Buone opportunità occupazionali nel più lungo periodo sembra offrire l'indirizzo di decorazione, con il 40,4% di occupati coerenti, e recupera anche quello di pittura con il 31,4% di diplomati nel 2000 che svolgono un lavoro coerente con il titolo conseguito (dato pari al 19,4% tra i diplomati del 2002).

In relazione ai diplomati in discipline musicali, è possibile segnalare:

- le buone *performance* occupazionali della composizione e direzione d'orchestra con il 50% di diplomati del 2002 e il 66,7% di diplomati nel

2000, con occupazione coerente;

- le buone prospettive di lungo periodo della didattica della musica, che passa dal 29,6% di occupazione coerente ad un anno di distanza dal diploma, al 61,5% dopo tre anni, e di viola e violoncello, che passa dall'11,1% di occupati coerenti del 2002 al 58,8% del 2000. In quest'ultimo caso, è forte l'influenza di coloro che stanno ancora studiando a un anno dal conseguimento del titolo;
- le difficoltà occupazionali per chi studia flauto, pianoforte, violino.

Per i diplomati dell'Accademia Nazionale di Arte Drammatica si segnala un'occupazione pressoché totale nei 4-5 anni successivi al conseguimento del diploma, ma problemi nello sviluppo di percorsi di carriera e di riconoscimento professionale ed economico; nuovi spazi occupazionali che prefigurano anche interessanti percorsi di carriera si sono comunque aperti per il rinnovato interesse per la fiction televisiva e per il cinema italiano di qualità. Lo sbocco occupazionale tradizionale dei diplomati dell'Accademia Nazionale di Danza, al netto della copertura dei limitati posti disponibili nei corpi di ballo classici e di quelli – ancorché più numerosi e in crescita – del ballo moderno e degli staff televisivi, è quello dell'insegnamento. Quest'ultimo si concretizza soprattutto nel lavoro in scuole private o nell'apertura di una propria struttura, ma una forte attenzione è riservata alla diffusione di una cultura dell'educazione corporea in senso lato nell'ambito del sistema scolastico.

Infine, si è detto del positivo scenario occupazionale attualmente prefigurato dal percorso di studio degli istituti superiori delle industrie artistiche. Appare dunque fondamentale non disperdere le potenzialità occupazionali di tale segmento formativo, facendo attenzione – nell'ambito della riforma in atto – a mantenere ben evidenti e a valorizzare le sue peculiarità rispetto all'offerta, che tende ad essere concorrenziale e almeno apparentemente assimilabile, proveniente dalle facoltà universitarie di Architettura.

COSA SUCCEDE IN EUROPA

Fernando De Filippi

Direttore dell'Accademia di Belle Arti "Brera" di Milano

Roberto Moresse

Direzione Generale AFAM del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)

La dichiarazione della Sorbona, sottoscritta nel maggio 1998, la successiva Dichiarazione congiunta dei ministri dell'Istruzione Superiore di Bologna del maggio 1999, il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, di Stoccolma (2001) e di Barcellona (2002) hanno impegnato i ministri delle università europee ad adottare, entro il 2010, sistemi di istruzione reciprocamente compatibili, fondati su due cicli principali: quello triennale di base e il successivo biennale o specialistico, ciascuno organizzato secondo il sistema dei crediti formativi, allo scopo di incentivare e promuovere una maggiore mobilità tra gli studenti degli istituti europei e di utilizzare analoghi criteri di valutazione dell'offerta formativa e della qualità degli studi superiori in Europa.

Strategie formative a confronto

L'Accademia di Belle Arti "Brera" di Milano, per colmare una grave carenza di informazioni sul sistema dell'istruzione superiore nel settore delle belle arti, ha inviato nel 2002-2003 alle principali università europee di belle arti, utilizzando il canale dei loro uffici Socrates/Erasmus, un questionario di 23 domande sull'organizzazione, la struttura accademica, le modalità di ingresso e di valutazione dei crediti e dei titoli di studio, gli iscritti, etc. Il monitoraggio ha integrato nel tempo una quarantina tra accademie e università d'arte in Europa ed è stato pubblicato nel 2003¹.

Il dato fondamentale che emerge è rappresentato da una duplice connotazione delle strategie formative, che tendono da una parte a formare un operatore tecnico privo di formazione critica, e dall'altra, un soggetto fornito di preparazione teorica ma privo di conoscenza tecnica e capacità di operare. Si tratta di

una dicotomia presente anche nel sistema formativo superiore italiano, che ha affiancato di recente alle università un sistema parallelo, quello dell'alta formazione artistica, di pari livello e dignità, anche se nelle istituzioni europee la diversificazione tra le due strategie formative avviene all'interno dello stesso specifico, cioè tra accademia e accademia. Probabilmente, la compatibilità dei modelli teorici con quelli pratici, da sempre tipica della quotidianità didattica delle accademie italiane, potrebbe oggi costituire il modello vincente per una rilettura sia della formazione universitaria di base, sia di quella caratterizzante, tanto in Italia che in Europa.

Mobilità studentesca e sistema europeo di trasferimento dei crediti accademici (ECTS)

L'Unione Europea promuove la cooperazione interuniversitaria quale mezzo per migliorare la qualità dell'istruzione, e la mobilità degli studenti costituisce un elemento primario di tale cooperazione.

Studiare in un paese diverso da quello d'origine può costituire un'esperienza preziosa, che permette ad ogni studente di avvicinarsi alle idee, alle ricerche formali, ai climi culturali e alla lingua di altri paesi. Il sistema dei crediti formativi, denominato ECTS, è uno strumento che consente la collaborazione tra le università e l'ampliamento delle opportunità offerte agli studenti. L'adozione di un sistema di valutazione comune facilita il compito delle università europee nel valutare il grado di preparazione raggiunto. Il riconoscimento degli studi effettuati è condizione preliminare alla creazione di uno spazio europeo aperto in materia di istruzione e formazione dove studenti e insegnanti possano circolare senza ostacoli. Ma per questo occorre che i sistemi formativi siano omogenei, prevedendo un numero di esami almeno simile e piani e discipline di studio coordinate.

¹ Progetto Socrates/Erasmus, Ecrs Educazione artistica nello spazio europeo - Accademia di Belle Arti "Brera" di Milano, 2002-03.



Il cortile dell'Accademia di Belle Arti "Brera"

Il pieno riconoscimento del lavoro svolto dallo studente presuppone che il periodo di studio all'estero (compresi gli esami e altre forme di valutazione) sostituisca effettivamente un periodo di studio comparabile nell'ambito dell'istituto d'origine, pur in presenza di eventuali differenze di contenuto. Il programma Erasmus risponde a tale finalità di cooperazione internazionale con l'equiparazione dei cicli universitari, favorendo la collaborazione fra i diversi atenei e la mobilità degli studenti, ma soprattutto semplificando la valutazione degli studi effettuati nelle università di tutto il mondo. Si tratta di un sistema flessibile che consente di convalidare i crediti acquisiti dagli studenti che hanno scelto di effettuare completamente o in parte gli studi in università di paesi diversi dal proprio. Da qualche anno le accademie italiane – partecipando attivamente allo scambio di studenti e docenti – si propongono come un centro di scambio interculturale che affronta una nuova universalità della cultura, riflettendone i mutamenti e le proposizioni nel riscontro delle rispettive matrici culturali; tali istituzioni artistiche finiscono così per realizzare un ampio laboratorio, in cui le diverse tipologie

formative interagiscono, sviluppando un progetto di globalizzazione che si fonde con le attività, i corsi e gli insegnamenti teorici e pratici.

Perché piacciono le accademie italiane?

Se molti studenti italiani vivono l'esperienza europea, ben più numerosa è la richiesta che perviene alle accademie italiane, nelle quali gli studenti stranieri che partecipano al programma Erasmus si sommano a quelli stanziali che frequentano l'intero ciclo quadriennale. Ma che cosa porta molti studenti stranieri a iscriversi alle accademie italiane (secondo una recente indagine della Fondazione Censis², in percentuale quasi quadrupla rispetto alle istituzioni universitarie)? Molto è dovuto al passato e alla storia delle istituzioni artistiche italiane. Le nostre scuole sono risultate per secoli il punto di riferimento in Europa e nel mondo, e un ulteriore motivo è sicuramente determinato dalla qualità

² L'Alta Formazione Artistica e Musicale. Professionalità, mercato e sviluppo in un'area di eccellenza del Made in Italy – Rapporto finale, Fondazione Censis, novembre 2003, non pubblicato. Cfr. in questa stessa rubrica l'articolo di Claudia Donati alle pp. 26-28.

espressa dalle accademie italiane. Per secoli "il viaggio in Italia" ha rappresentato per gli artisti di tutta Europa una iniziazione e un necessario passaggio tra la fase degli studi e l'inizio della professione.

Quali sono allora le differenze con l'Europa?

Prima di tutto, l'Italia è l'unico paese che permette di scegliere un'opzione artistica già nella scuola secondaria. Gli studenti delle accademie italiane conseguono il diploma in cinque o sei anni di studio, dopo almeno 22 esami e lo svolgimento di una tesi molto simile a quella che rilascia il dottorato di ricerca in Spagna, con gli insegnamenti teorici impartiti secondo corsi monografici. Frequentano quattro annualità di Storia dell'arte, con quattro esami, contro un solo semestre e un solo esame della maggior parte delle accademie europee.

Le istituzioni europee analoghe alle nostre non superano i 12 esami nei quattro anni di corso e, nella stragrande maggioranza, appaiono ancora legate a una concezione esclusivamente laboratoriale analoga a quella che caratterizzava anche i nostri istituti negli anni Sessanta. A differenza della situazione italiana, inoltre, nei loro *curricula* non appaiono materie come Estetica, Antropologia Culturale, Fenomenologia dell'arte contemporanea, Storia della critica d'arte, Pedagogia, Beni culturali. Tali istituzioni europee sono delle vere e proprie facoltà, inserite a pieno titolo negli istituti universitari, dei quali costituiscono una componente essenziale.

Analisi e monitoraggio del sistema artistico europeo

Dal predetto monitoraggio realizzato da "Brera" sui percorsi formativi di molte accademie europee emergono una serie di interessanti indicazioni.

Tutte le istituzioni interessate – con la sola eccezione dell'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts di Parigi, che risulta una scuola di eccellenza – sono completamente integrate nel sistema universitario e come tutte le facoltà sono dirette da un preside e rispondono al rettore.

La maggior parte delle istituzioni europee hanno un ordinamento didattico articolato in semestri, con segmenti che vanno da 12 a 16 settimane e un monte ore annuo che va dalle 320 alle 480 ore. Una buona parte delle stesse ha attivato il sistema dei crediti formativi e si sta orientando sul modello "3+2". Il numero degli studenti frequentanti varia dai 200 ai 1.500, con una presenza straniera, extra Erasmus, variabile ma non elevata, ad eccezione di Parigi.

Gli indirizzi in cui si articola l'offerta formativa vanno dai 6 ai 14: molti sono collegati al mondo del lavoro e delle professioni, con una componente che

ricorre spesso legata ad Architettura (Urban Design, Architettura d'interni). Il rapporto tra le materie laboratoriali e quelle teorico-scientifiche si assesta mediamente al 25% per le teoriche e al 75% per le laboratoriali. Le ammissioni prevedono un test d'accesso e il possesso di una maturità di II grado. Quasi tutte le istituzioni attivano master, corsi post diploma e il dottorato di ricerca.

Alcune significative esperienze

CENTRAL SAINT MARTIN COLLEGE OF ART AND DESIGN
DI LONDRA (www.csm.linst.ac.uk)

I corsi del Saint Martin sono la chiave di una parte della ricerca internazionale. Oltre a Scultura, Pittura e Incisione, sono attivati indirizzi come Foto-Media, Immagine digitale, Installazione, Performance, Film, Video, Fashion. L'anno è diviso in tre trimestri. Nonostante percorsi specifici predeterminati si può concordare il passaggio da un percorso all'altro.

L'arte contemporanea è attivamente promossa attraverso un dibattito in ordine all'esplorazione, alla definizione e ai contrasti, in un rinnovato clima sociale, culturale e tecnologico. Le discussioni teoriche convivono con lo studio pratico, allo scopo di permettere allo studente, una volta lasciato il corso, una maggiore capacità di comprendere il contesto dell'arte sia sotto l'aspetto pratico che sotto quello teorico.

Il corso di Fashion & Textiles è conosciuto su scala internazionale per le innovazioni, l'energia e il fascino che emana. È basato su un'ampia capacità di comprendere e conoscere, in modo veloce, intuitivo e intenso, i movimenti e le tendenze delle diverse industrie con le quali il Saint Martin ha da tempo stretti contatti.

L'esperienza del Saint Martin è quanto di meglio si possa trovare in Europa all'interno dell'istruzione terziaria nel settore artistico-visivo. Non esiste un programma definito sia nei crediti formativi che nel numero degli esami. Riunioni, dibattiti, convegni, discussioni, incontri con le componenti più vive della ricerca attuale, e una serie di indirizzi, costituiscono l'ossatura dei corsi. Ma nonostante l'assenza di regole formali predefinite, tutti gli artisti inglesi più impegnati escono dal Saint Martin e gli stilisti milanesi hanno prenotato i diplomati per i prossimi 5 anni. Grande è di conseguenza l'attrattiva internazionale dell'istituto: al Saint Martin sono iscritti studenti di 65 paesi.

In questo *college* l'aspetto teorico e quello pratico sono armoniosamente equilibrati. Il contesto prati-

co presuppone immediatamente un'analisi critica e una discussione alla pari tra docenti e discenti.

Una ulteriore ragione del successo del Saint Martin risiede nella qualità del corpo docente, scelto da un ristretto comitato scientifico che ogni anno invita alcuni professori per un periodo determinato. Anche l'accesso è un esempio di innovazione. Alcuni neo diplomati tengono dei corsi di consulenza per la preparazione di un dossier che permette l'ammissione all'esame. Il diplomato trascorre qualche mese con l'aspirante iscritto trasmettendogli una serie di notizie impossibili da comunicare attraverso i testi.

Infine, il numero degli anni di frequenza è flessibile, esistendo un programma *full-time* e uno *part-time*.

ECOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES BEAUX-ARTS
DI PARIGI (www.ensba.fr)

La scuola, di tipo soprattutto pratico, offre un insegnamento diversificato fondato sul metodo del *travail en atelier*. Lo studente può scegliere l'*atelier* da frequentare. Occupa uno spazio di lavoro a fianco degli altri studenti della stessa annualità conservandolo per tutto l'anno. Sono garantite un'estrema varietà di pratiche artistiche, affrontate anche sotto l'aspetto pedagogico. Lo studente può cambiare periodicamente il docente, come pure gli è concesso di frequentare in contemporanea differenti *atelier*, moltiplicando le pratiche artistiche. È incentivata l'interdisciplinarietà. Lo studente è obbligato a far visionare e discutere regolarmente i suoi lavori con i docenti a capo degli *atelier*, ed è tenuto a presentare un testo che metta in luce l'apporto dei corsi teorici all'interno della sua ricerca artistica; deve inoltre proporre un progetto personale che sarà sviluppato nell'anno successivo.

L'esame d'ingresso, molto selettivo, permette di iscrivere all'Istituto studenti già in possesso di adeguati strumenti nel campo della rappresentazione. L'indirizzo è praticamente unico, orientato alla formazione di artisti nel senso più tradizionale del termine. I programmi sono condizionati dalla scelta dei docenti, i quali imprime la propria personalità e la propria ricerca. Ci troviamo di fronte a una scuola di impronta laboratoriale all'interno della quale il discente può scegliere una serie di ipotesi teoriche destinate al completamento delle proprie scelte formali.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES (www.ucm.es/info/bbaa/)

Dagli anni Settanta gli istituti d'arte spagnoli sono organicamente collocati nella struttura universita-

ria attraverso due settori denominati Scienze artistiche e Belle arti.

Le accademie di belle arti costituiscono una specifica facoltà presieduta dal rettore dell'università e gestita da un direttore eletto all'interno del corpo docente.

Oltre alla formazione dell'artista visto nel senso più ampio possibile, l'indirizzo tende a formare anche progettisti (designer) e amministratori, distinguendosi dall'attuale esperienza italiana dove lo storico dell'arte si forma a Lettere, a Beni Culturali o al DAMS. Le tre aree principali sono costituite da: Formazione plastica, Formazione tecnica e Formazione estetica. L'anno accademico ha una durata di 30 settimane e il quadrimestre dura 15 settimane. I corsi hanno una durata quinquennale e si configurano in due cicli, il primo triennale e il secondo biennale.

Attorno a poche materie obbligatorie ruota una serie di materie opzionali che però non caratterizzano in senso specifico il corso stesso.

Il primo ciclo prevede un corso base già professionalizzante e in grado di immettere lo studente nel mercato del lavoro, mentre le quattro specializzazioni in Restauro dell'arte contemporanea, Restauro della scultura e dei gessi, Restauro della carta e Restauro della foto e del cinema, prevedono a loro volta dei percorsi specifici.

Analizzando i *curricula* spagnoli si nota come accanto a una notevole attività laboratoriale non compare un'altrettanto impegnata attività teorico-scientifica. I laboratori si svolgono a stretto contatto con il docente e con un'esercitazione pratica prestabilita, studiata precedentemente sotto l'aspetto teorico-scientifico.

Conclusioni

L'auspicata armonizzazione dei programmi e dei sistemi di istruzione reciprocamente compatibili appare ancora lontana.

Alcuni istituti svolgono il programma nei quattro anni, altri in cinque, ma soprattutto l'offerta formativa appare diversificata e disomogenea, sia nei piani di studio che nella dislocazione delle discipline all'interno dei vari livelli.

Si conferma così la necessità di conoscere e interpretare i diversi sistemi nazionali adottati dalle università e dagli istituti di istruzione artistica superiore. Occorre potenziare la conoscenza reciproca dei differenti programmi di studio, dei risultati conseguiti dagli studenti, degli accordi reciproci tra le diverse facoltà.

Gli elementi fondamentali per un sistema di cooperazione europea dovrebbero prevedere uno scambio

di informazioni chiave, come il pacchetto informativo, il modulo di domanda o accordo didattico, il grado di frequenza richiesto, le discipline obbligatorie e il complesso di esami da superare per ottenere il titolo finale.

Pur non intendendo limitare l'autonomia delle università, né tanto meno regolamentarne il contenuto, occorrerebbe comunque armonizzare la struttura o l'equivalenza dei piani di studio o almeno stabilire un codice di comportamento che costituisca la struttura in base alla quale le accademie possano collaborare per la realizzazione di un obiettivo comune.

Per realizzare quanto previsto dai ministri europei dell'Istruzione e per favorire la cooperazione fra gli

atenei e la mobilità degli studenti, occorre rafforzare le *partnership* tra le diverse istituzioni, in modo da determinare una concreta equiparazione ed equivalenza dei cicli universitari in ambito internazionale, semplificando la valutazione degli studi effettuati nelle università di tutto il mondo.

Il 2010 non è lontano. La vera sfida per i nostri governanti è quella di riuscire a garantire l'uniformità dei programmi, in modo da consentire agli studenti di interpretare l'offerta formativa dei diversi sistemi nazionali e assicurare piani di studio almeno sopranazionali, con l'obiettivo di formare giovani artisti e operatori culturali in grado di muoversi con sicurezza non solo nel proprio ambito territoriale, ma anche fuori dai confini del nostro paese.

Il ministro Moratti premia i giovani artisti che hanno partecipato al concorso

IL PREMIO NAZIONALE DELLE ARTI

Il settore artistico e musicale italiano rappresenta una grande opportunità per i nostri giovani che in esso possono trovare il giusto riconoscimento del proprio lavoro, in un contesto formativo stimolante e vitale.

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca istituendo nel 2003 il Premio Nazionale delle Arti, sotto l'Alto Patronato del Presidente della Repubblica, ha inteso dare un segnale tangibile di attenzione all'arte e alla creatività, di cui sono portatrici le istituzioni artistiche e musicali italiane.

Il concorso – giunto alla seconda edizione – vedrà il confronto e lo scambio di esperienze di giovani studenti provenienti da oltre cento istituzioni in molte discipline (arte, danza, musica, design, arte drammatica) e intende diventare il più importante appuntamento annuale per la promozione del sistema.

In un paese come l'Italia, da sempre culla dell'arte nel mondo, creare attrattività e interesse verso un settore professionale così ricco di valori culturali, può contribuire a dare fiducia e speranza di successo a tanti giovani talenti.



PRINCIPI FONDAMENTALI E LINEE GUIDA DELLA GOVERNANCE

Documento della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

Nella "società della conoscenza" in cui viviamo, le università svolgono un ruolo fondamentale: hanno una fortissima utilità sociale e si caratterizzano come "soggetto politico" nei processi di sviluppo culturale, sociale ed economico.

Da corporazione chiusa, le università si sono aperte, da un lato, ai rapporti internazionali e, dall'altro, alle istanze locali. In un'epoca caratterizzata da economia e cultura senza confini, si accresce il loro ruolo di "nodo" di reti di relazioni, che comprendono enti culturali, istituti di ricerca, imprese, organizzazioni internazionali, parchi scientifici e tecnologici, amministrazioni locali, agenzie per l'innovazione territoriale.

La presenza di un'università in un dato territorio emerge quindi come "vantaggio competitivo" fondamentale: essa è luogo di produzione di nuova conoscenza, di formazione di risorse umane qualificate e di diffusione di cultura, ma è anche agente trainante di sviluppo dei sistemi socio-economici locali, soprattutto in virtù della capacità di integrare tali sistemi con le conoscenze scientifiche generali e codificate, che circolano a livello globale.

La creazione ormai avviata positivamente dello spazio europeo della formazione superiore e dello spazio europeo della ricerca creano condizioni del tutto nuove nelle quali aumenta sensibilmente il grado di competitività tra i diversi sistemi universitari nazionali.

Diventa quindi assolutamente necessario ottimizzare le performance di ogni sistema per non essere esclusi di fatto dalla competizione, che è competizione sia in termini di capacità di attrazione dei migliori talenti tra i giovani sia di finanziamenti sui programmi europei di ricerca.

Ne deriva che tanto maggiore sarà la capacità di competere quanto maggiore sarà l'efficienza complessiva del sistema nazionale che si metterà in gioco, e per garantire un alto grado di efficienza dovranno essere messi a disposizione degli attori che operano all'interno del sistema strumenti adeguati di governance.

Il nostro sistema universitario attraversa per molti

aspetti quella che si potrebbe definire una crisi di governabilità. La nuova università fondata sull'autonomia si trova oggi davanti a compiti di progettazione strategica e di gestione del tutto inediti rispetto al passato e deve assolverli coniugando responsabilità, efficienza e trasparenza delle scelte con una effettiva capacità di rappresentanza democratica di tutte le sue componenti, ognuna con riferimento al ruolo che ricopre nel sistema. Sino ad oggi non siamo riusciti a fronteggiare in modo adeguato questa sfida. Bisogna pensare perciò di intervenire su più settori, ma riaffermando comunque alcuni valori di fondo che andranno sempre tenuti presenti come riferimento ideale per qualunque progetto riformatore.

I principi e le linee guida esposte in questo documento si propongono di dare un contributo per affrontare questo delicatissimo tema con esplicito riferimento alle università statali. Essendo peraltro il nostro sistema universitario un sistema misto con presenza anche di università non statali, per queste non può non essere riconosciuta l'esigenza di riferirsi a criteri anche diversi, in modo da rispettare le finalità specifiche che ne hanno ispirato l'istituzione ed il ruolo dei soggetti promotori.

Del resto la presenza di modelli di *governance* delle università non statali diversi da quelli realizzati negli atenei statali rappresenta una valorizzazione dei principi di autonomia e di pluralismo da cui può trarre beneficio l'intero sistema universitario nazionale.

L'università è e deve restare un'istituzione deputata a svolgere una funzione pubblica, al servizio della collettività nazionale e delle realtà istituzionali e sociali che operano sul territorio, e deve essere impegnata nella costruzione di un sistema transnazionale nel quadro europeo. Va sottolineato come anche la dichiarazione finale della conferenza dei ministri europei dell'Istruzione Superiore di Berlino del settembre scorso abbia ribadito che l'istruzione superiore «is a public good and a public responsibility».

Il suo compito fondamentale deve rimanere la crescita delle conoscenze e la trasmissione critica di saperi a livello superiore, coniugando in modo organico ed equilibrato ricerca e didattica.

Per quanto riguarda in particolare la ricerca, va ribadito il ruolo essenziale che questa svolge nella vita universitaria, e quindi la necessità che l'università possa partecipare in modo attivo alla sua generale programmazione. Ciò potrebbe avvenire attraverso un apposito organismo (Consiglio Generale della Ricerca Italiana) di cui la CRUI costituisce parte integrante.

Ferme restando le competenze del CUN, alla CRUI spetta il ruolo di rappresentanza istituzionale e coordinamento del sistema nonché di garanzia e tutela dell'autonomia universitaria. La CRUI è interlocutore primario del ministro nell'individuazione delle scelte strategiche, nonché dei criteri per la valutazione delle performance del sistema, oltre che delle eventuali proposte di nuove normative che riguardano la vita degli atenei.

In vista del perseguimento di un'alta qualità della formazione e della ricerca, dovranno essere introdotti nel sistema strumenti adeguati che promuovano forme di competizione e di differenziazione specialistica fra i singoli atenei, da realizzarsi attraverso libere sperimentazioni di modelli innovativi nella ricerca e nella didattica, attraverso quindi anche una diversificazione controllata nell'offerta formativa, con l'introduzione di meccanismi di incentivazione che stimoli la creazione di una effettiva competizione tra gli atenei stessi.

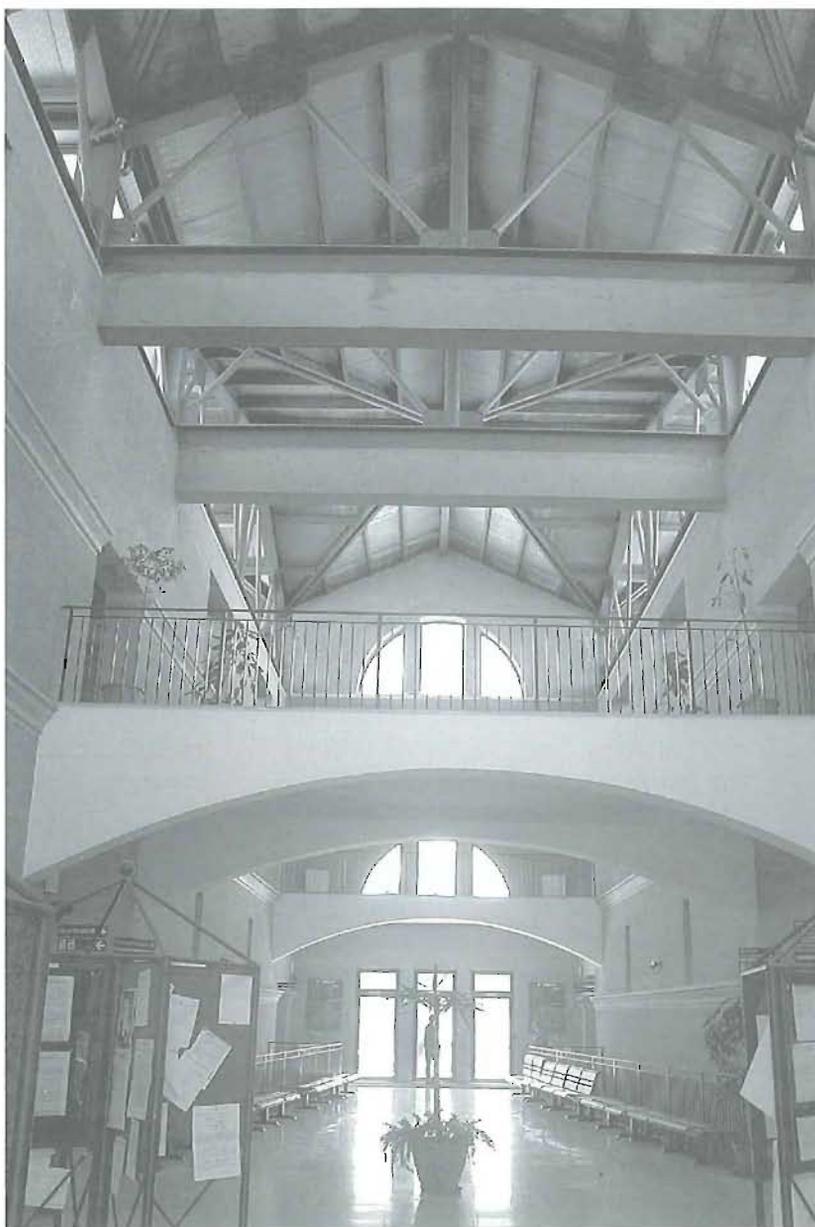
Un ruolo di assoluto rilievo dovrà essere svolto dai processi di internazionalizzazione della nostra formazione e

della nostra ricerca, anche incoraggiando maggiormente la mobilità di docenti e studenti, pur avendo già peraltro i nostri atenei un'importante tradizione alle spalle su questo piano.

L'introduzione dell'autonomia degli atenei con la legge n. 168/89 ha creato le condizioni per una definizione sufficientemente chiara dei rapporti tra Ministero e singole università.

Il Ministero svolge funzioni di organo di programmazione, indirizzo e verifica all'interno del sistema, e ad esso sono attribuiti dalla norma compiti di elaborazione

Università Mediterranea
di Reggio Calabria: l'atrio
della facoltà di Agraria





Università Mediterranea
di Reggio Calabria:
l'ingresso dell'aula magna
della facoltà di Ingegneria

degli indirizzi strategici generali e della progettualità complessiva dello sviluppo del sistema, tenendo conto dei risultati così come saranno valutati da una authority indipendente che dovrà fornire gli elementi per le scelte in termini di allocazione di risorse.

Questo ruolo dovrà essere svolto dal Ministero sempre e comunque nel rispetto del principio dell'autonomia delle università, pena l'implosione del sistema in una prospettiva centralistica che confligge con la lettera e lo spirito del dettato costituzionale.

Il principio dell'autonomia, che è costituzionalmente garantito nel nostro paese (art. 33 della Costituzione), rappresenta il riferimento essenziale per la definizione dei principi fondamentali sui quali articolare gli statuti degli atenei, e costituisce quindi per il sistema universitario la conditio sine qua non per la sua stessa esistenza.

Quando si parla di autonomia in ambito universitario, è tuttavia opportuno distinguere tra loro due aspetti, certo tra loro collegati ma diversi, nella nozione di autonomia: l'autonomia della università come istituzione e l'autonomia delle università come singole sedi.

La difesa del primo di questi aspetti dell'autonomia è oggi più che mai importante. Si sente infatti troppo spesso parlare di "autoreferenzialità" delle università: le si accusa di ignorare le esigenze e le domande che vengono dalla collettività in generale e dal mondo produttivo e del lavoro.

Si lamenta la mancanza di ruolo degli stakeholders, che sono in generale la società stessa e più direttamente gli studenti, le loro famiglie e il mondo dell'impresa, delle professioni e delle istituzioni di governo territoriali, rispetto al governo delle università stesse, e si sottolinea come sia proprio la collettività il principale finanziatore delle università attraverso la fiscalità generale.

È indubbiamente necessario ripensare oggi in modo serio le modalità del rapporto degli atenei con la società, ma è altrettanto necessario farlo nel modo corretto, individuando con chiarezza i principi concettuali di fondo sulla base dei quali operare tale riflessione.

Il modo corretto di interpretare il principio dell'autonomia della università, cioè dell'istituzione universitaria e quindi del sistema universitario nel suo complesso, consiste nella individuazione di un principio di governan-

ce valido per tutti gli atenei che consenta di evitare l'autoreferenzialità senza cadere nella subordinazione degli atenei stessi rispetto ad una realtà sociale, politica ed economica che è sì da riconoscersi senza incertezze come principale stakeholder rispetto al sistema universitario nazionale, ma che non può per questo essere semplicisticamente fatta diventare la fonte della legittimazione all'esercizio delle funzioni di governo all'interno degli atenei.

Sarebbe la più grave e palese violazione del principio dell'autonomia, e creerebbe una deriva di dirigismo dall'esterno pericolosissima per le università e per lo stesso paese: forte sarebbe il rischio di creare condizioni di gravi difficoltà per una reale possibilità di elaborazione critica di saperi e conoscenze e delle stesse capacità degli atenei di svolgere un ruolo proattivo nella individuazione di linee di sviluppo del paese, della costruzione della sua coscienza culturale e in definitiva della sua stessa coscienza civile.

È quindi necessario che il rapporto tra sistema universitario e società sia stretto ed eviti qualunque tentazione all'autoreferenzialità, ma sia altresì impostato con una logica dialettica e non di mera subordinazione del primo alla seconda.

Ne deriva come prima conseguenza che non potrà essere che i suoi organi di governo (a cominciare da quello di più alta rappresentatività esterna e garanzia interna, cioè il rettore) siano espressi da designazioni che provengano dal di fuori rispetto alla comunità accademica. È indubbiamente utile che nell'architettura della governance degli atenei siano presenti figure che siano espressione della collettività, oltre che rappresentanze degli studenti: tali rappresentanze possono svolgere un ruolo di confronto e di discussione sulle linee strategiche e di sviluppo che l'ateneo vuole darsi e dei conseguenti obiettivi che si prefigge di raggiungere, e come interlocutori di una verifica del raggiungimento degli stessi.

Sarebbe peraltro opportuno che le università accompagnassero il bilancio consuntivo annuo con un bilancio sociale, strumento integrativo di valutazione dell'attività istituzionale, di contributo per un'effettiva rendicontazione della coerenza rispetto agli obiettivi istituzionali, di comunicazione del valore creato dall'istituzione per i suoi principali "portatori di interesse" e per i suoi studenti e le loro famiglie.

È dunque chiaro che il principio che può fungere da effettivo antidoto al rischio dell'autoreferenzialità è il principio della responsabilità dell'istituzione universitaria rispetto alla società nell'assunzione delle proprie decisioni.

Il modo attraverso cui meglio può essere coniugato il

principio dell'autonomia con quello della responsabilità è l'introduzione nel sistema universitario a tutti i livelli di una vera cultura della valutazione.

È questo il motivo per cui la valutazione dei risultati deve diventare la "filosofia" dell'intero sistema universitario.

Essa dovrà riguardare la didattica, la ricerca, i servizi e le attività amministrative, e dovrà comportare premi e penalizzazioni sia all'interno del sistema sia nelle singole sedi dal punto di vista della assegnazione delle risorse.

La valutazione all'interno di ciascuna sede dovrà essere realizzata attraverso un processo di verifica del raggiungimento di obiettivi prefissati con una conseguente modulazione dell'assegnazione delle risorse.

Ciò potrà prevedere una fase preventiva di discussione con le realtà sociali del territorio delle linee strategiche connesse alla definizione degli obiettivi, nonché una fase consuntiva di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi.

La valutazione delle attività del sistema e quindi delle singole sedi universitarie deve essere affidata ad un'authority "terza" rispetto sia al MIUR che alle università, deve considerare tutti gli aspetti della vita degli atenei e valutarne le attività verificandone non solo la qualità del lavoro scientifico e didattico e l'efficienza gestionale, ma altresì l'efficacia e la congruenza delle attività stesse con le esigenze di crescita culturale e scientifica e con le esigenze formative della società. Le attività delle singole università e del sistema nel suo complesso dovranno essere misurate attraverso indicatori specifici per ciascuna performance e per ciascuna area scientifica attraverso l'analisi, anche qualitativa, dei rapporti tra obiettivi, risorse e risultati effettivamente raggiunti.

L'authority presenta periodicamente (ogni tre o cinque anni) al MIUR un rapporto sullo stato delle università italiane e il ministro presenta al Parlamento tale rapporto. L'authority è nominata dal Parlamento stesso, dura in carica tre o cinque anni, a seconda della periodicità con cui viene redatto il rapporto; i suoi membri non sono rieleggibili e se sono docenti universitari devono essere collocati in aspettativa.

Va tuttavia ribadito con chiarezza che è indispensabile, per poter entrare in modo corretto in questa prospettiva generale di funzionamento del sistema che affida un ruolo centrale alla valutazione, che le università possano disporre di risorse adeguate per svolgere il loro compito istituzionale di servizio alla collettività nazionale quale luogo primario per la formazione superiore e per lo svolgimento delle attività di ricerca scientifica.

È necessario che un provvedimento normativo indichi linee-guida ricavate dall'applicazione dei principi fondamentali individuati per l'elaborazione degli statuti di ciascun ateneo, provvedimento con cogenza di legge, che superi la legge 168/89.

Tali linee guida dovranno essere rispettose non solo dell'autonomia della università ma anche dell'autonomia delle università. Dovranno anche nel contempo prevenire il rischio che gli atenei siano lasciati in balia di spinte e contropunte dei diversi gruppi o aggregati di interessi accademici che possono costituirsi sulle basi più diverse nella fase di elaborazione dei singoli statuti. Queste linee guida non dovranno essere dunque troppo generali almeno nell'indicazione delle esigenze che gli statuti dovranno soddisfare, altrimenti diventano cornici così generiche da non servire ad impedire il rischio ora paventato.

Può essere ora fornita qualche indicazione sulle esigenze che devono essere tenute presenti nella definizione di un'architettura di governance degli atenei che sia coerente con i principi sin qui individuati.

Università Mediterranea di Reggio Calabria: l'aula magna di Architettura

1) Il rettore deve essere figura garante dell'autonomia di ogni ateneo, e deve essere eletto da tutto il corpo accademico, integrato con rappresentanze degli studenti e del personale tecnico-amministrativo. La partecipazione di tali rappresentanze non dovrà essere tale da consentire ad esse di prevalere sulla libera espressione della volontà del corpo accademico in merito alla individuazione della figura del rettore.

2) È necessario che alla figura del rettore sia dato uno spazio effettivo di esercizio di funzioni di governo, nel senso non dell'autocrazia di un potere arbitrario e incontrollato, ma nel senso della possibilità di essere figura propositiva di programmi ed obiettivi da raggiungere con un'adeguata politica di allocazione delle risorse, in relazione alle scelte di programmazione e sviluppo dell'ateneo definite d'intesa con il Senato accademico.

Il rettore deve comunque poter disporre di strumenti normativi e regolamentari interni adeguati per consentirgli il raggiungimento degli obiettivi di governo individuati.

3) Al rettore deve quindi essere data la possibilità di avvalersi della collaborazione di un organismo



(Consiglio di amministrazione) che con lui possa esprimere una reale capacità di governo dell'ateneo. Nell'ambito dell'autonomia, gli statuti definiranno competenze e modalità di composizione del Consiglio di amministrazione (elettivo o/e di nomina da parte del rettore), che dovrà comunque essere un organo snello ed operativo, superando logiche di mera rappresentanza di componenti dell'ateneo.

- 4) *Qualora degli organi di governo dell'ateneo facciano parte figure espresse dal mondo esterno all'università, queste non dovranno mai essere in maggioranza rispetto alle figure più direttamente rappresentative delle responsabilità che competono al corpo accademico. È altresì possibile sia prevista negli statuti la costituzione di un organismo composto integralmente da esponenti del mondo esterno alle università con compiti di comitato di riferimento e di consultazione per la definizione delle strategie nonché per una discussione e un confronto anche sui metodi della gestione.*
- 5) *Le persone elette dal corpo accademico negli organismi devono esprimere competenze ed esperienze e non rappresentanze di gruppi strutturati e categorie definite, per evitare derive corporativistiche o portatrici esclusivamente di interessi particolari. Devono tuttavia essere garantite espressioni adeguate delle diverse realtà scientifiche e culturali nella quali si articola ciascun ateneo. Gli organi non devono quindi essere luoghi di mera mediazione di interessi di "parti", ma devono essere in grado di esprimere un'autentica capacità di governo sulla base di linee di intervento che privilegino il perseguimento di interessi generali e di strategie di ateneo.*
- 6) *L'architettura complessiva di governance deve pre-*

vedere l'applicazione del criterio dei checks and balances tra i diversi organi che costituiscono il governo dell'ateneo, e devono essere ben definiti i ruoli ed i poteri di ciascuno di essi, per poter così consentire una reale attribuzione di responsabilità in ordine alle decisioni assunte. Devono quindi essere ben differenziate le funzioni tra organi con poteri di progettazione e individuazione delle strategie e connessa verifica del raggiungimento degli obiettivi, da un lato, e dall'altro organi cui competono funzioni di coordinamento delle attività che è necessario perseguire per realizzare operativamente le linee di sviluppo programmate e raggiungere gli obiettivi individuati. Il direttore amministrativo deve operare in stretto rapporto fiduciario con il rettore, che lo nomina, e deve essere attivamente impegnato in una costante innovazione organizzativa della struttura amministrativa dell'ateneo, avendo cura di realizzare con efficienza ed efficacia gli obiettivi fissati dagli organi di governo dell'ateneo.

- 7) *Comunque siano definite le presenze di figure espresse dalla società esterne al corpo accademico nell'architettura di governance di ciascuna ateneo, è problema molto delicato quello delle modalità della scelta di tali figure stesse. Sembra opportuno siano espressioni (peraltro strettamente collegate con le realtà istituzionali locali di riferimento) motivatamente designate di intesa con il rettore in base a curricula professionali e ad esperienze pregresse che ne rendano giustificata la scelta.*

(documento approvato all'unanimità dall'Assemblea della CRUI il 17 giugno 2004)

POST LAUREA IN CIFRE

Paolo Turchetti

Ufficio di Statistica del MIUR-URST

L' Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca conduce annualmente, nell'ambito dell'indagine sull'istruzione universitaria (cfr. "Universitas" n. 90) la rilevazione sulla formazione post laurea con lo scopo di monitorare sia gli studenti che hanno conseguito un titolo che coloro che si sono iscritti a un corso di studi.

La rilevazione è composta da 11 modelli con i quali si acquisiscono informazioni riguardanti più di 100 variabili relative ai corsi di dottorato di ricerca, alle scuole di specializzazione, ai corsi di perfezionamento e master e agli esami di Stato per l'abilitazione all'esercizio delle professioni.

Nel presente articolo si riportano alcuni dati di sintesi che sono il risultato dell'ultima rilevazione condotta nel 2003 e che fa riferimento all'anno accademico 2002-03 per quanto riguarda gli studenti iscritti e all'anno solare 2002 per i diplomati. Tutte le informazioni e i dati disponibili sono pubblicati e consultabili sul sito web dell'Ufficio di Statistica (www.miur.it/ustat) nella sezione "post laurea".

I corsi di studio

Nell'anno accademico 2002-03 i corsi di studio post laurea offerti dal sistema universitario nazionale sono stati circa 5.670. Sia nel caso dei dottorati di ricerca che delle scuole di specializzazione il numero di tali corsi è stato superiore a 2.000, mentre per quanto riguarda i corsi di perfezionamento – compresi quelli del nuovo ordinamento che rilasciano un master universitario di primo e di secondo livello – il numero complessivo ha superato quota 1.600. Nel 90% dei 77 atenei è stato attivato almeno un corso di dottorato relativo al XVII ciclo. La copertura diminuisce all'82% se si prendono in considerazione le scuole di specializzazione e scende fino al 70% se si esaminano i master di secondo livello.

Tabella 1. Corsi post laurea, a.a. 2002-03

Tipologia corso	Atenei (a)	Corsi (b)
Dottorati di Ricerca XVII ciclo	69	2.003
Scuole di Specializzazione	61	2.070
Corsi di Perfezionamento	53	726
Master di I livello	58	509
Master di II livello	51	378

Note:

(a) numero di atenei che offrono corsi.

(b) numero di corsi offerti.

Gli iscritti

Se si analizza il numero degli iscritti negli ultimi cinque anni accademici (tab. 2) si nota un aumento generalizzato delle iscrizioni per ogni tipologia di corso considerato. In particolare, nel caso dei corsi di dottorato di ricerca, si evidenzia il notevole incremento (anche a seguito della riforma dei corsi di dottorato avvenuta nel 1999) che si è verificato negli ultimi due anni, pari a circa il 40%, mentre il rapporto donne/uomini è rimasto praticamente costante mostrando una pari distribuzione tra i due sessi.

Nelle scuole di specializzazione la costante crescita del numero degli iscritti di questi ultimi anni coincide con l'avvio delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie che ha, inoltre, rafforzato la presenza femminile nel contingente degli studenti.

Infine, il dato relativo ai corsi di perfezionamento va letto contestualmente a quello sui master che, attivati nel 2001, hanno attirato molti studenti che si sarebbero viceversa iscritti ad un corso del vecchio ordinamento.

Tabella 2 – Iscritti ai corsi post laurea per anno accademico

ANNO ACCADEMICO	DOTTORATI DI RICERCA		SCUOLE DI SPECIALIZZAZIONE		CORSI DI PERFEZIONAMENTO		CORSI MASTER DI 1° LIVELLO		CORSI MASTER DI 2° LIVELLO	
	Totale	donne ogni 100 iscritti	Totale	donne ogni 100 iscritti	Totale	donne ogni 100 iscritti	Totale	donne ogni 100 iscritti	Totale	donne ogni 100 iscritti
1998-99	NR	NR	38.772	53	22.554	64	NR	NR	NR	
1999-00	NR	NR	47.694	57	22.086	58	NR	NR	NR	
2000-01	21.023	51	50.224	59	22.495	58	NR	NR	NR	
2001-02	26.304	52	56.458	62	20.707	60	3.369	56	2.324	51
2002-03	29.456	51	64.084	64	13.642	56	8.850	59	7.089	54

Note

NR: dato non rilevato.

Non sono compresi i dati relativi all'Università di Roma "La Sapienza" poiché non disponibili.

Tabella 3 – Diplomati presso corsi post laurea per anno solare

ANNO SOLARE	DOTTORATI DI RICERCA		SCUOLE DI SPECIALIZZAZIONE		CORSI MASTER DI 1° LIVELLO		CORSI MASTER DI 2° LIVELLO	
	Totale	donne ogni 100 dottorati	Totale	donne ogni 100 dottorati	Totale	donne ogni 100 dottorati	Totale	donne ogni 100 dottorati
1998	2.884	45	9.857*	51	NR	NR	NR	
1999	3.572	53	10.513**	52	NR	NR	NR	
2000	4.077	51	9.221	53	NR	NR	NR	
2001	4.014	52	14.767	64	431	49	465	57
2002	4.386	51	17.659	64	2.207	53	1.515	46

Note:

* a.a.1997-98; ** a.a. 1998-99; NR: dato non rilevato;

Non sono compresi i dati relativi all'Università di Roma "La Sapienza" poiché non disponibili.



Un'aula dell'Università
Mediterranea
di Reggio Calabria

I diplomati

Come nel caso degli iscritti, un aumento consistente si è registrato anche nel numero annuale dei diplomati. Esaminando la tab. 3, nella quale si riporta il numero di studenti che nel corso degli ultimi cinque anni hanno conseguito un titolo di studio post laurea, si evidenzia che nel 2002 si sono avuti circa il 52% in più di nuovi dottori di ricerca rispetto al 1998, passando da circa 2.800 a più di 4.300. Il rapporto uomini/donne è rimasto sostanzialmente costante nel tempo e anche in questo caso paritario tra maschi e femmine. Risulta crescente anche l'andamento relativo al numero dei diplomati presso le scuole di specializzazione che mostra il rapporto tra i due sessi simile a quello calcolato per gli iscritti; infine, è ovviamente in netta crescita il numero di coloro che hanno conseguito un master.

Ulteriori approfondimenti

Ogni anno la rilevazione viene rivista e aggiornata e ne vengono modificati e ampliati i contenuti, sia per mantenere la coerenza con un sistema in continua evoluzione sia per poter rispondere alla sempre più esigente richiesta di informazioni proveniente tanto dalle istituzioni nazionali e internazionali quanto da utenti privati. In tale contesto, nell'edizione del 2003, sono state introdotte alcune nuove variabili, alcune delle quali consentono un ulteriore approfondimento. Tra le novità la variabile "età dei dottori di ricerca al momento del conseguimento del titolo" è forse quella più rilevante. I risultati, presentati in termini di valori percentuali nella tab. 4, mostrano che nel 2002 il 77,5% degli studenti che hanno conseguito il titolo aveva compiuto il trentesimo anno di età, mentre meno del 19% aveva un'età compresa tra 28 e 29 anni. Questa situazione è chiaramente legata alla durata effettiva degli studi dei corsi di laurea relativi al vecchio ordinamento e all'età media alla quale gli studenti si laureavano negli anni passati. Sarà interessante tra qualche anno valutare se la riforma del sistema universitario, con l'introduzione delle lauree triennali e delle lauree specialistiche, avrà avuto effetti anche sui corsi post laurea licenziando dei dottori di ricerca mediamente più giovani.

Una ulteriore novità del 2003 riguarda la ri-classificazione dei corsi di dottorato in aree scientifico-disciplinari che hanno sostituito i macro-settori utilizzati per elaborare in modo sintetico i dati relativi ai corsi fino al 2002. La nuova classificazione ha permesso di ottenere un maggior dettaglio delle informazioni acquisite permettendo così una lettura dei dati più precisa e puntuale nonché una migliore

Tabella 4 – Dottori di ricerca per età (anno 2002)

ETÀ	DOTTORI DI RICERCA (VALORI %)
27 o meno anni	3,9
28 anni	9,8
29 anni	8,8
30-34 anni	55,8
35 o più anni	21,7

Tabella 5 – Dottori di ricerca per area (anno 2002)

AREA SCIENTIFICO-DISCIPLINARE	DOTTORI DI RICERCA (VALORI %)
Scienze mediche	13,7
Scienze biologiche	9,9
Ingegneria civile e Architettura	7,9
Scienze giuridiche	7,4
Scienze chimiche	6,8
Scienze dell'antichità e filol.-letterarie	6,7
Ingegneria industriale	6,6
Scienze fisiche	5,9
Scienze agrarie	5,0
Ingegneria dell'informazione	4,9
Scienze storiche e filosofiche	4,4
Scienze economiche (socio-politiche)	2,7
Scienze matematiche	2,7
Scienze della terra	2,5
Scienze politiche e sociali	2,4
Scienze economiche (aziendali)	2,3
Scienze veterinarie	2,0
Altre aree	5,9

copertura delle varie aree di studio alle quali ogni singolo corso afferisce.

L'area che più di ogni altra ha "prodotto" dottorati è quella delle Scienze mediche che con il 13,7% dei dottori di ricerca si pone al primo posto in questa speciale classifica. Segue l'area delle Scienze biologiche con il 9,9% della produttività totale. Altre aree numericamente significative sono Ingegneria civile e Architettura (7,9%), Scienze giuridiche (7,4%) e Scienze chimiche (6,8%).

Conclusioni

La formazione post laurea ha assunto negli ultimi anni sempre maggiore importanza e in un prossimo futuro sarà certamente ancora più rilevante. In conclusione, è quindi necessario proseguire sulla strada già intrapresa di monitorare il fenomeno nella maniera più completa possibile ampliando di volta in volta il set di variabili rilevate. Tali informazioni potranno essere di supporto sia agli organi di governo, per una più efficiente programmazione, che ad enti pubblici e privati nonché a singoli utilizzatori dei dati nel caso di ricerche e studi incentrati sull'argomento.

Le graduatorie dell'a.a.2003-04

Tabella 1 – La presenza femminile

TOTALE ISCRITTI	DI CUI DONNE	IN CORSO	DI CUI DONNE	IMMATRIC. DI CUI DONNE
1.803.024	1.003.907 (56%)	1.162.009	651.200 (56%)	353.119 193.414 (55%)

Tabella 2 – Le 10 facoltà con più iscritti

		DI CUI DONNE	%
1. Giurisprudenza	241.360	142.061	59
2. Lettere e Filosofia	234.260	167.984	72
3. Economia	231.091	110.268	48
4. Ingegneria	228.480	42.177	18
5. Scienze MFN	136.352	62.896	46
6. Medicina	135.074	83.733	62
7. Scienze della formazione	113.852	98.287	86
8. Scienze politiche	99.974	53.695	54
9. Architettura	73.477	36.574	50
10. Lingue e lett. straniere	55.560	46.402	84

Tabella 3 – Le 10 facoltà con più immatricolati

		DI CUI DONNE	%
1. Lettere e Filosofia	47.308	32.426	69
2. Economia	46.918	22.257	47
3. Ingegneria	40.488	7.770	19
4. Giurisprudenza	39.870	22.433	56
5. Scienze MFN	30.511	13.561	44
6. Medicina	27.726	17.657	64
7. Scienze della formazione	21.000	17.614	84
8. Scienze politiche	20.090	10.669	53
9. Architettura	12.980	6.575	51
10. Lingue e lett. straniere	11.710	9.534	81

Tabella 4 – Le 10 università con più iscritti

1. Roma "La Sapienza"	135.639
2. Bologna	96.836
3. Napoli "Federico II"	91.441
4. Palermo	64.848
5. Milano	62.855
6. Torino	61.998
7. Catania	61.472
8. Firenze	61.104
9. Padova	59.300
10. Bari	58.598

Tabella 5 – Le 10 università con più immatricolati

1. Roma "La Sapienza"	27.653
2. Bologna	17.478
3. Napoli "Federico II"	16.992
4. Torino	13.886
5. Milano	13.420
6. Palermo	13.227
7. Padova	11.875
8. Catania	11.106
9. Firenze	10.987
10. Bari	10.141

SEI AZIONI PER L'UNIVERSITÀ, LA RICERCA E L'INNOVAZIONE

Confindustria e Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

Nella comune convinzione che università, ricerca e innovazione costituiscano una priorità per il futuro del paese, Confindustria e Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, nell'ambito di una consolidata collaborazione, intendono avviare nei prossimi 12 mesi sei azioni strategiche per il rafforzamento del rapporto tra università e impresa. Tale collaborazione mira a offrire un contributo concreto per lo sviluppo culturale, sociale ed economico del paese, attraverso la costituzione di un asse in grado di mettere a fattore comune le diverse esperienze maturate all'interno del sistema universitario e imprenditoriale.

In un contesto di decentramento e valorizzazione delle autonomie, diventa sempre più importante l'azione di organismi che riportino a sistema le singole esperienze: Confindustria e CRUI svolgono un'insostituibile funzione di rappresentanza delle realtà locali, attraverso un'azione di raccordo in reti nazionali solide e competitive.

La valorizzazione della qualità, in merito all'utilizzo di risorse umane e finanziarie, e lo sviluppo delle competenze distintive degli atenei rappresentano i primi traguardi dell'azione congiunta. L'introduzione di buone pratiche e meccanismi efficienti faciliterà la costruzione di un rapporto virtuoso tra imprese e università. L'internazionalizzazione del mondo della ricerca italiano aprirà il nostro paese alle nuove economie emergenti.

Premesso che il finanziamento pubblico dell'Università in Italia è sensibilmente inferiore rispetto a quello degli altri paesi europei e che è comune interesse colmare al più presto questo divario, le azioni congiunte riguardano le seguenti aree d'intervento:

1. Un nuovo modello di programmazione, governance, finanziamento, valutazione, accreditamento

Confindustria e CRUI nel quadro di un certo, adeguato

e crescente sostegno finanziario all'università e alla ricerca condividono l'esigenza di definire un nuovo sistema di programmazione e di finanziamento delle università correlato all'indicazione trasparente degli obiettivi di ogni ateneo, tesi a valorizzarne le competenze distintive, i settori di alta qualità e i rapporti con il sistema produttivo e sociale dei territori, e al loro raggiungimento anche attraverso la revisione dei meccanismi di governo universitario.

Capisaldi di questo modello saranno:

- a) la programmazione del ruolo e degli obiettivi di ogni ateneo;
- b) l'allocazione dei finanziamenti alle università sulla base dei risultati della valutazione delle loro attività di formazione e di ricerca, basata su obiettivi criteri di competenza, competitività, merito e utilità sociale;
- c) un modello di accreditamento dei corsi di laurea, da realizzare attraverso organismi indipendenti, partendo dalla positiva esperienza di collaborazione avviata con i Progetti Campus e Cam-pusOne.

Il modello sarà proposto al Governo e al Parlamento per una rapida attuazione.

2. Collaborazione tra università e imprese

Confindustria e CRUI elaboreranno una proposta per l'introduzione di un credito d'imposta pari al 50% dei trasferimenti dalle imprese alle università.

I trasferimenti riguardano principalmente:

- commesse di ricerca;
- contributo per l'acquisizione di nuove competenze;
- creazione di laboratori misti pubblico-privati;
- promozione di un Progetto giovani che sostenga la crescita di giovani ricercatori mediante borse di studio, dottorati, *training* in impresa, finanziamento a progetti di ricerca.

La proposta sarà presentata al Governo e Parlamento, in tempo utile per contribuire alla predisposizione della Legge Finanziaria 2005.

3. Azioni per favorire il trasferimento tecnologico tra impresa e università

Per rafforzare il raccordo tra università e sistema produttivo e per far emergere il patrimonio di competenze specifiche di ciascun ateneo, verrà sviluppato un progetto per la creazione di un data base e di una rete informativa sulle attività e le competenze, e le dotazioni infrastrutturali delle università italiane. Tale rete, oltre a rappresentare un importante momento di conoscenza e confronto per il sistema universitario, fornirà anche uno strumento facilmente accessibile a imprese, ricercatori e partner internazionali, favorendo in tal modo la nascita e la qualificazione degli Ilo (Industrial Liaison Offices).

4. Mobilità dei ricercatori e collaborazione tecnica e scientifica tra Italia e Asia

Nell'ambito della necessità di una crescente apertura internazionale della ricerca italiana, obiettivo del progetto è la definizione e la promozione di un programma per facilitare la mobilità di ricercatori e studenti tra Italia e Asia, in particolar modo Cina e India. Il programma, che prevederà il coinvolgimento del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, si chiamerà "Marco Polo" e vuole ispirarsi alla positiva esperienza del programma europeo "Erasmus".

Il progetto prevede:

- la costituzione di un Comitato misto Confindustria-Crui per le relazioni con le università e i centri di ricerca cinesi e indiani;
- il coinvolgimento del Ministero degli Affari Esteri e del Ministero degli Interni mirato allo snellimento delle pratiche per la concessione dei visti;
- la promozione dell'offerta formativa universitaria italiana in Asia, con particolare riferimento alla Cina e all'India.

5. CampusOne per la qualità della didattica e della ricerca

La proficua collaborazione avviata con il progetto CampusOne rappresenta un modello che si intende sviluppare allargandolo anche alle attività di ricerca e innovazione, e rafforzando il rapporto tra università e imprese nello sviluppo del Progetto. Sotto quest'ultimo profilo, una particolare attenzione sarà rivolta al presidio della qualità e dell'effettività del rapporto con il tessuto produttivo e al rafforzamento della collaborazione tra gli atenei e le associazioni degli industriali. Le azioni previste riguarderanno la definizione di un sistema di Quality Assessment per la didattica e la

ricerca e lo sviluppo della collaborazione tra università e imprese per la promozione di stage e tirocini.

6. L'orientamento universitario verso le lauree tecnico-scientifiche e verso l'attività di ricerca

In Italia si registra uno scarso interesse dei giovani verso le attività scientifiche e di ricerca, come dimostra il basso numero di iscrizioni a percorsi universitari di contenuto scientifico e il numero ristretto di giovani che scelgono l'attività di ricerca.

Obiettivo del progetto è informare e sensibilizzare i giovani italiani ai temi della cultura scientifica e tecnologica, della ricerca e dell'innovazione, fin dai primi anni di scuola.

Il progetto includerà anche la proposta di nuovi percorsi formativi, lauree specialistiche e post-lauream, di interesse delle imprese, che possano offrire maggiori opportunità di occupazione dei ricercatori nel mondo produttivo.

Dirette saranno le integrazioni con l'iniziativa promossa dal MIUR nell'ambito della programmazione del Sistema Universitario per il periodo 2004-2006. I progetti saranno sviluppati e coordinati da un gruppo di lavoro congiunto Confindustria-Crui.

Prof. Piero Tosi, presidente Crui; dott. Gianfelice Rocca, vice presidente Education Confindustria; ing. Pasquale Pistorio, vice presidente R&I Confindustria
29 luglio 2004

DUE DOMANDE A GIANFELICE ROCCA

Cosa rappresenta il Progetto Marco Polo, oltre al particolare interesse per l'Asia?

Significa internazionalità nel rapporto fra imprese e università. In questo senso il progetto Marco Polo è soprattutto un apripista per tutto il tema degli scambi e della mobilità internazionale. Cominciamo da Cina e da India, ma si tratta di un modello da applicare presto ad altre realtà. Quanto allo specifico del Marco Polo, basti pensare che in Italia sono appena 166 i cittadini cinesi che studiano nei nostri atenei: in Germania sono 20mila, nel Regno Unito sono 8mila. Più in generale, la percentuale di studenti stranieri nel nostro paese è dell'1,4%, rispetto al 6,3% di media Ue.

Vi siete dati dodici mesi di tempo per i sei punti da realizzare: cosa significa?

Il fatto è che vogliamo essere concreti e non limitarci a una mera elencazione di buone intenzioni. Pertanto attiveremo una verifica costante per fare in modo che fra dodici mesi i risultati raggiunti siano visibili e incoraggianti per proseguire sulla strada tracciata.

("Il Sole 24 Ore", 31 luglio 2004)

accreditamento americano delle università straniere

COLONIALISMO IN AZIONE?

Philip Altbach

Docente di Didattica, gestione e politica dell'istruzione superiore
e direttore del Center for International Higher Education presso il Boston College (Usa)

Gli organismi di accreditamento americani hanno preso a valutare i programmi accademici e le istituzioni di altri paesi e a fornire loro riconoscimento negli Stati Uniti'. L'istruzione superiore americana è, a livello mondiale, il parametro di riferimento, il che spiega l'interesse per il suo modello di accreditamento e le prime richieste di certificazione avanzate agli accreditatori americani. Si ritiene difatti che il loro *imprimatur* dia, alle istituzioni straniere certificate, un consistente margine di vantaggio sulle altre. In linea di massima, però, che gli americani concedano il proprio accreditamento a istituzioni e programmi accademici di altri paesi non è affatto una buona idea.

Proprio come l'America, nel suo ruolo di superpotenza militare mondiale, deve procedere con i piedi di piombo negli interventi in altri paesi, così, da superpotenza nel campo dell'istruzione superiore, essa ha il dovere di non abusare dei suoi "muscoli" accademici in giro per il mondo, anche se questa particolare "invasione accademica" degli Usa viene accolta favorevolmente all'estero e persino richiesta da alcuni Stati. L'accREDITamento di organismi esteri è un atto di *hubris* intellettuale con implicazioni che vanno assai oltre la tradizionale valutazione istituzionale.

Senza voler spingere troppo oltre l'analogia con l'Iraq, dobbiamo chiederci se l'istruzione superiore americana intenda dislocare truppe semi-stanziali di accREDITamento negli Stati esteri. Vogliamo prenderci la responsabilità di forgiare la politica accademica - nelle università da noi accreditate - in paesi dove le tradizioni intellettuali e il contesto dell'istruzione superiore sono profondamente diversi dal

nostro? Vogliamo davvero assumerci l'onere di assicurare che gli standard accademici e istituzionali di altri paesi corrispondano a quelli statunitensi? Crediamo davvero che le prassi accademiche americane siano adeguate anche per altre nazioni?

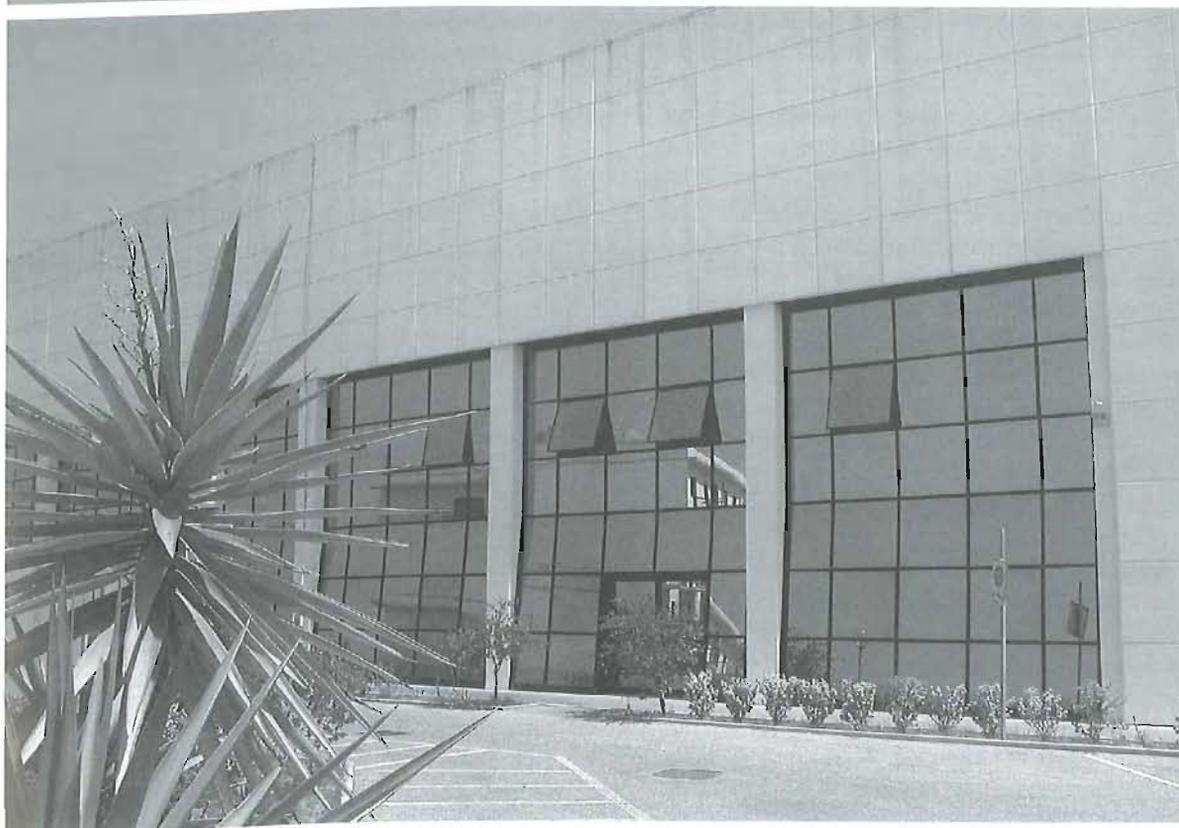
Naturalmente nessuno costringe le istituzioni accademiche straniere a farsi accreditare dagli organismi americani. Anzi, è vero proprio il contrario: diverse istituzioni straniere hanno cercato di farsi accreditare negli Stati Uniti e gli accreditatori americani si sono mostrati riluttanti a farsi coinvolgere all'estero.

L'attuale domanda è probabilmente la punta di un iceberg, e l'interesse pare crescere man mano che si diffonde la notizia della possibilità di essere accreditati negli Usa. Ora che tale domanda va espandendosi, gli americani sembrano più propensi a farsi coinvolgere. Vale dunque la pena di esaminare con attenzione quali siano le implicazioni dell'accREDITamento di istituzioni e programmi di altri paesi.

Non mi sto dichiarando contrario al coinvolgimento delle università statunitensi in altri paesi. I rapporti istituzionali sponsorizzati dalla Fulbright e da altre istituzioni, i programmi di collaborazione, gli scambi di studenti e docenti e persino la creazione di gemmazioni di campus o di programmi accademici in altri paesi sono tutte iniziative legittime e in larga parte positive.

Per tradizione, i programmi esteri delle istituzioni americane si prefiggono di fornire un'esperienza internazionale ai propri studenti e docenti e, in sporadici casi, di rafforzare le istituzioni straniere. Solo di recente si è mirato a conseguire un profitto interno, come nel caso della *business school* istituita in Spagna dalla University of Chicago. Negli Stati Uniti studia oltre mezzo milione di cittadini stranieri: la maggior parte autofinanzia i propri studi, procacciando ampi guadagni per le istituzioni americane.

¹ L'originale dell'articolo è stato pubblicato in "International Higher Education", Summer 2003. La traduzione è di Raffaella Cornacchini.



Il funzionamento del sistema americano

L'accreditamento è un'attività volontaria – nessuna istituzione straniera viene costretta a farsi accreditare da un organismo americano – per la quale non esiste una politica specifica. Tuttavia, allorché sono coinvolte, le istituzioni straniere finiscono con l'assoggettarsi in certa misura alle pastoie del processo di accreditamento e alle regole degli accreditatori americani, con poco spazio per negoziazioni o aggiustamenti. Infatti il sistema di accreditamento americano mira anzitutto ad assicurare che vi sia una base standard nei programmi, nelle strutture e nelle politiche accademiche delle istituzioni accreditate. E se è vero che l'accreditamento non costringe le istituzioni a condividere gli stessi programmi o la stessa filosofia, per ottenerlo viene però richiesta una serie di requisiti comuni.

L'accreditamento americano è progettato per la realtà dell'istruzione superiore degli Stati Uniti e riflette la storia, le norme e i valori del loro sistema accademico. Esso presuppone di condividere certe idee sull'insegnamento e l'apprendimento, sulle strutture necessarie all'efficienza di una istituzione, sulla *governance* accademica, sul coinvolgimento dei docenti e sulle risorse finanziarie. Anche se non è

detto che gli accreditatori americani richiedano agli altri paesi gli stessi standard e programmi che risultano prevalenti negli Stati Uniti, è però probabile che si possano avere pressioni per una "americanizzazione".

Negli Stati Uniti l'accreditamento non è una responsabilità del governo federale, ma ricade su delle realtà regionali (consorzi di istituzioni accademiche e organismi specializzati nella certificazione di programmi professionali per laureati in discipline economiche, mediche, giuridiche e didattiche), venendo autofinanziato dalle istituzioni e dai programmi accademici. Negli Stati Uniti questo sistema funziona bene e da decenni risulta legittimato e ampiamente accettato dall'opinione pubblica, dal mondo accademico e dalle forze di governo.

Le implicazioni internazionali

L'accreditamento internazionale ha implicazioni sia per gli organismi certificatori che per le istituzioni certificate. Oltre a doversi recare all'estero per effettuare le proprie valutazioni, gli accreditatori devono comprendere i sistemi e le diverse tradizioni accademiche degli altri paesi. Fino ad oggi, la maggior parte dei pochi atenei e programmi stranieri accre-

Università Mediterranea
di Reggio Calabria:
la facoltà di Architettura

ditati dagli organismi americani è stata costituita da istituzioni di impronta americana operanti per lo più in inglese, come l'American University di Beirut e altri istituti che recano la parola "American" nella propria denominazione ufficiale. Queste istituzioni sono più facili da valutare di quelle attive in altre lingue e ispirate alle tradizioni accademiche di altre nazioni – e difatti stanno facendo la fila per richiedere l'accREDITAMENTO americano.

Le istituzioni straniere subiranno pressioni a conformarsi ai modelli di organizzazione curricolare e accademica al fine di rispondere agli standard di accREDITAMENTO. In alcuni casi tali pressioni saranno percepite semplicemente come un maggior controllo esterno; tuttavia esse potranno giungere al punto di frenare l'innovazione e imporre standard stranieri alle università.

Siamo, in un certo senso, di fronte a un fenomeno analogo alla dollarizzazione adottata da alcuni paesi per attuare una disciplina fiscale – l'Argentina, ad esempio, ha legato per alcuni anni la propria valuta al dollaro Usa.

Per un certo periodo tale strategia ha ridotto l'inflazione e ha contribuito a stabilizzare l'economia, ma in ultima analisi ha fallito il proprio intento, in parte perché si basava su un controllo esterno che non prendeva in considerazione le realtà economiche di quel paese (che sta ancora cercando di tirarsi fuori dalla crisi economica). L'accREDITAMENTO altrui può sortire un risultato analogo – una disciplina imposta dall'esterno, svincolata dalle situazioni locali, con effetti potenzialmente pericolosi.

L'accREDITAMENTO americano causerà pressioni anche sulle istituzioni locali non coinvolte nel processo di accREDITAMENTO. Se le università accreditate verranno considerate le "migliori" dal mercato locale in quanto sono dotate di un *imprimatur* americano e consentono, grazie ai loro standard, migliori prospettive di accesso alle istituzioni americane per gli studenti laureati, tutto ciò non potrà non influenzare il resto del sistema accademico. È altresì probabile che l'accREDITAMENTO americano si avrà per lo più nel settore privato, che ne risulterà quindi rafforzato, a tutto discapito delle università pubbliche.

L'accREDITAMENTO americano di istituzioni estere sarà costoso e il costo sarà a carico delle università straniere. Nel sistema americano l'accREDITAMENTO è finanziato dalle istituzioni che lo richiedono – i membri del consorzio di accREDITAMENTO. Le istituzioni straniere dovranno farsi carico di questi costi, che sono sempre ingenti, e lo sono tanto di più nel loro caso, in quanto includono viaggi e spese analoghe.

Non è inoltre chiaro se le istituzioni straniere diventeranno poi membri a pieno titolo dei vari consorzi di accREDITAMENTO.

Cosa fare?

L'accREDITAMENTO internazionale è un problema importante, in parte perché è collegato al più ampio tema della valutazione di qualità – si tratta difatti di problematiche complesse e interconnesse. Vi è l'ovvia necessità di misurare la qualità e la *performance* accademica in sistemi sempre più diversificati, di valutare istituzioni e programmi e di definire gli obiettivi da conseguire. Dato che le università cercano di attirare un numero sempre maggiore di studenti e di trovare una collocazione internazionale per i propri laureati, il riconoscimento internazionale acquista maggiore importanza e l'accREDITAMENTO da parte degli organismi americani può sembrare una soluzione veloce.

Gli accreditatori americani, dal canto loro, possono credere di prestare un servizio alle università straniere che richiedono una loro certificazione. Ma non è possibile né auspicabile che le istituzioni straniere ottengano una repentina rispettabilità, come per un colpo di bacchetta magica, grazie all'accREDITAMENTO americano.

Le complesse tematiche della valutazione di qualità e dell'accREDITAMENTO devono essere oggetto di attenta ponderazione. I dibattiti internazionali possono contribuire a gettar luce sull'argomento, ma le soluzioni dovranno prendere in considerazione le specificità nazionali e regionali. Una soluzione internazionale difficilmente potrà avere successo e la semplice adozione di norme e standard mutuati dal sistema accademico più forte del mondo è un'idea fallace. Potrebbe rivelarsi invece possibile un accREDITAMENTO regionale per zone come il Centro America, ad esempio, o, forse, i Paesi arabi. Con il concretizzarsi del Processo di Bologna in seno all'Unione Europea, potrà essere utile adottare anche in questo contesto una qualche forma di valutazione di qualità o di accREDITAMENTO regionale. Gli Stati Uniti hanno una lunga tradizione, per lo più positiva, nell'accREDITAMENTO di istituzioni e programmi accademici, ma non bisogna dimenticare che esso fornisce più una base minima qualitativa che una misurazione dei picchi di eccellenza. L'esperienza americana nel campo dell'accREDITAMENTO può essere studiata come modello, ma non andrebbe esportata – sul lungo termine non sarebbe né un servizio a quelle istituzioni che ora la richiedono a gran voce né un contributo positivo degli accreditatori americani.

IL RANKING INTERNAZIONALE

Era il 1983 quando la rivista americana "US News and World Report" stilò per la prima volta una classifica dei migliori college degli Stati Uniti. Il successo dell'iniziativa fu tale che essa venne ben presto replicata in altri paesi: in Inghilterra è particolarmente autorevole il ranking curato da "The Times Higher Education Supplement", in Germania quello condotto congiuntamente dal CHE, il Centro per lo Sviluppo dell'Istruzione Superiore, e dalla rivista "Stern", mentre in Polonia sono ritenute di ottima affidabilità le classifiche della rivista "Perspektywy" e del quotidiano "Rzeczpospolita". Ha suscitato perplessità nel nostro paese la rilevazione stilata dal CENSIS e pubblicata dal quotidiano "la Repubblica" per un triennio.

Il moltiplicarsi delle operazioni di ranking non è tuttavia andato di pari passo con lo sviluppo di una letteratura in materia che prenda in esame le diverse metodologie applicate nella definizione delle classifiche per verificarne i singoli punti di forza e di debolezza. Non deve pertanto stupire il successo riscontrato dalla prima Tavola Rotonda mai indetta sull'argomento – fortemente voluta dall'UNESCO-CEPES – tenutasi a Varsavia nel giugno di due anni fa e di cui pubblichiamo il rapporto finale.

I cinquanta partecipanti all'evento, provenienti da dodici Stati diversi, hanno potuto finalmente confrontarsi su un tema di estremo interesse non solo per gli studenti, desiderosi di iscriversi all'istituzione più prestigiosa o curiosi di conoscere la valutazione fornita sulla propria istituzione, ma anche per i genitori, che desiderano avere il miglior ritorno formativo possibile rispetto alle tasse accademiche versate.

Altrettanto interesse hanno i datori di lavoro, che spesso si pongono in contatto con gli atenei ritenuti migliori alla ricerca dei più brillanti laureati in certe discipline; i governi, attenti alla valutazione dello stato dell'istruzione superiore del proprio paese; le stesse università, indotte dalla valutazione esterna dei ranking a una autovalutazione del proprio operato per ovviare alle proprie zone d'ombra ed esaltare i punti di eccellenza.

L'incontro di Varsavia ha consentito di individuare alcune tendenze di fondo: i sistemi e le metodologie di ranking variano fortemente da un paese all'altro e sono legate al contesto formativo in cui vanno a operare. Gli esiti del processo di ranking dipendono dalla sua impostazione iniziale: chi condurrà il processo di valutazione? Quali elementi verranno presi in considerazione? Si tratta di dati già disponibili e contenuti in precedenti analisi o raccolti appositamente per l'occasione? Avranno tutti lo stesso peso e valore o influiranno in modo differente sul giudizio finale? Si giudicheranno le istituzioni nel loro complesso o verranno selezionate certe aree tematiche? Si giungerà a una classifica numerica o si preferirà raggrupparle in livelli a seconda delle differenti performance?

Un dato si impone su tutti: la massificazione dell'istruzione superiore a livello mondiale è destinata a rendere il ranking uno strumento sempre più diffuso, richiesto e popolare e pertanto occorre moltiplicare le occasioni di dibattito e confronto per affinare le proprie metodologie operative.

Le metodologie per stilare *ranking* e graduatorie

Jamie P. Merisotis

Presidente dell'Institute for Higher Education Policy di Washington (USA)

Sebbene negli ultimi anni, in molti paesi, si sia registrato un rapido aumento del numero dei sistemi per stilare *ranking* e graduatorie, sono poche le analisi transnazionali riguardanti i punti di forza e di debolezza delle varie metodiche¹. Per affrontare tale argomento, si deve disporre di un quadro complessivo o di una tipologia generale che descriva i singoli sistemi di *ranking*. Questo documento riassume le principali tendenze emerse nel corso del convegno internazionale – il primo assoluto ad affrontare questi soggetti – svoltosi a Varsavia dal 13 al 15 giugno 2002. Si tratta di principi che si riveleranno utili nei futuri dibattiti sui vari pregi e limiti dei differenti sistemi utilizzati per stilare *ranking* e graduatorie.

Il contesto dei sistemi di *ranking*

Dai documenti presentati e dalle discussioni avutesi durante questo storico convegno è emerso con chiarezza che occorre anzitutto creare delle basi per definire il contesto delle tematiche inerenti ai sistemi di *ranking*, il cui numero, negli ultimi anni, ha avuto una forte crescita. Alla conferenza è stata presentata una decina di approcci differenti, che rappresentano solo una piccola parte dei tanti sistemi sviluppatisi in diversi paesi. Sembra proprio che l'annuale graduatoria delle istituzioni universitarie contenuta nella rivista "US News and World Report" sia stata la progenitrice di una folta e diversificata discendenza. La proliferazione dei sistemi di *ranking* non deve sorprenderci: con la massificazione dell'istruzione superiore in tutto il mondo è andata crescendo la fame di notizie in materia. Ad essa ha dato risposta, con apparente successo commerciale, il settore pri-

vato: senza un mercato di fruitori, difatti, non vi sarebbero neanche classifiche da pubblicare.

Gli elementi fondamentali dei sistemi di *ranking*

L'AUTORE

Nel corso del convegno sono stati discussi alcuni elementi fondamentali dei sistemi di *ranking*. Tra di essi spicca la domanda: *chi ne è l'autore?* In genere si pensa che le graduatorie siano realizzate per essere divulgate sui *media* o in pubblicazioni volute da privati, ma esistono almeno altri due settori che effettuano questo tipo di valutazioni: *in primis* vi sono le associazioni professionali, che elaborano graduatorie e sviluppano approcci specifici; in secondo luogo, poi, vi sono i governi. Le graduatorie di natura privatistica e quelle che compaiono sui *media* hanno quindi un ruolo dominante, ma non esclusivo, nello sviluppo dei sistemi di *ranking*.

LA FINALITÀ

La seconda domanda fondamentale è: qual è la finalità del *ranking*? Essenzialmente esso mira a fornire ai fruitori informazioni che li aiutino a compiere le proprie scelte in materia di istruzione superiore. Come motivazioni aggiuntive si hanno finalità di marketing istituzionale e di aiuto fornito alle istituzioni per consentire loro di comprendere la propria natura e la propria attività a servizio dei fruitori dell'istruzione superiore. Una terza motivazione riguarda, indirettamente, l'influenza che il *ranking* ha sulla qualità: essenzialmente perché le graduatorie hanno l'effetto di promuovere la concorrenza tra istituzioni e, pertanto, di influenzarle.

IL PUBBLICO

Un terzo, fondamentale, elemento è fornito dal pubblico a cui si rivolge il *ranking*. Ovviamente gli studenti sono dei fruitori fondamentali, ma un altro

¹ Il presente articolo è stato pubblicato in "Higher Education in Europe", vol. XXVII, n. 4/2002 edito da Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., ©Unesco con il titolo *Summary Report of the Invitational Roundtable on Statistical Indicators for the Quality Assessment of Higher/Tertiary Education Institutions: Ranking and League Table Methodologies*. La nostra traduzione è a cura di Raffaella Cornacchini.

gruppo individuato dai sistemi di *ranking*, forse ancor più importante di quello costituito dagli studenti, è quello formato dai loro genitori, soprattutto nei casi in cui vi siano tasse accademiche da pagare. I genitori hanno un ruolo importante nel processo decisionale; le stesse istituzioni universitarie, il mondo del lavoro e il governo formano una *audience* aggiuntiva.

IL PROCESSO

L'ultimo elemento fondamentale è il processo che porta alla formulazione del *ranking*. Pur variando considerevolmente a seconda del sistema o dell'approccio utilizzato, esso include in genere una serie logica di elementi, primo tra i quali la raccolta dei dati, che vengono estratti da fonti già esistenti oppure raccolti da fonti originali appositamente al fine di stilare un *ranking* o una graduatoria. Un secondo passo consiste nell'individuare, sulla base delle informazioni raccolte, il tipo e la quantità delle variabili. Completata questa fase, si ha la standardizzazione degli indicatori tratti dalle variabili e si determina il loro peso. A questo punto si passa a effettuare materialmente i vari calcoli. Dopo di ciò, ma prima di procedere all'effettiva registrazione dei risultati, si effettuano, in alcuni casi, degli interventi di "correzione" della graduatoria. Essi sono imputabili a motivazioni diverse: alcune possono essere politiche (del tipo: "Questo elenco non suona convincente. Non vi compaiono le istituzioni giuste"); altre possono riguardare aspetti più tecnici dei problemi, come nel caso in cui occorra scartare certi elementi per avere una graduatoria equa o appropriata.

Un quadro per i sistemi di *ranking*

Per favorire la realizzazione di ulteriori dibattiti e convegni è utile disporre di un quadro o di una tipologia dei sistemi di *ranking*. Si tratta di un primo passo indispensabile per organizzare, in futuro, una serie di incisivi colloqui internazionali su questo argomento.

TIPOLOGIA DI GRADUATORIA

Tra i componenti essenziali dei sistemi di *ranking* vi è la tipologia di graduatoria adottata. I diversi approcci rientrano sostanzialmente in tre categorie. Vi è in primo luogo la graduatoria unificata, aggregata o a punteggio unico. Questo tipo di classifica prende in esame intere istituzioni e tenta di accorpare una serie disparata di indicatori, di affrontare il processo di calcolo, di pesare i vari fattori, etc. per trarre conclusioni sulla qualità globale di una data

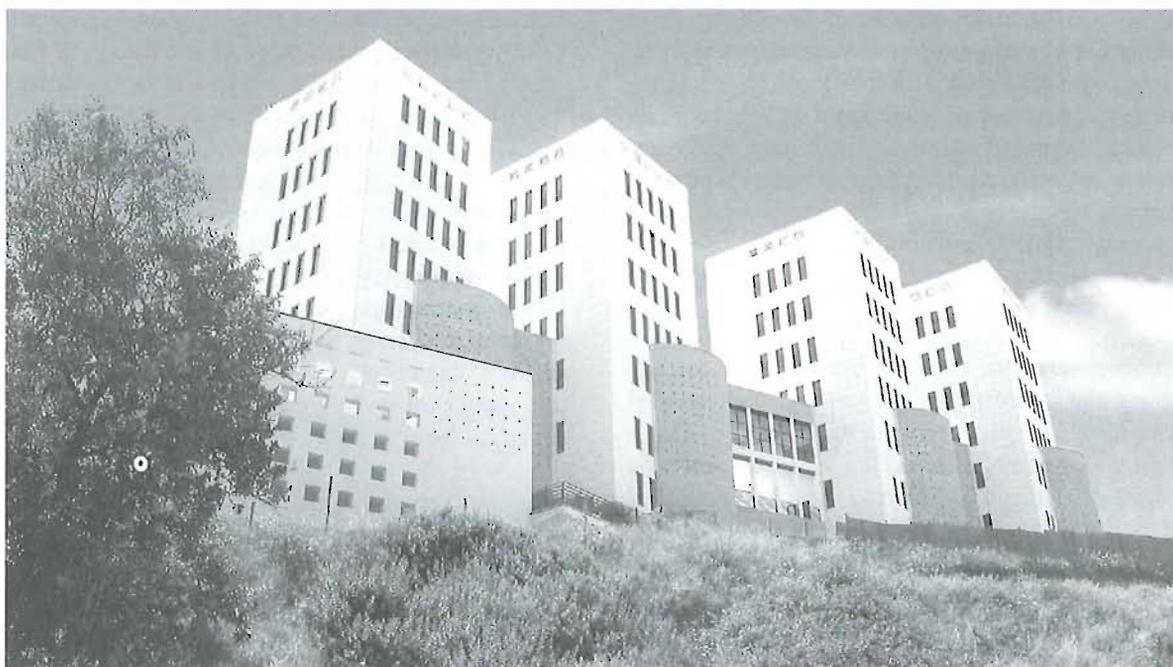
istituzione. Un criterio e una impostazione, questi, che caratterizzano buona parte dei sistemi di *ranking*, tra cui quelli della rivista polacca "Perspectywy" e dello "US News and World Report". Una seconda categoria comprende invece le graduatorie legate a singole discipline, programmi di studio o aree tematiche. Questo metodo valuta le istituzioni secondo gli specifici programmi o materie offerti e può coprire i vari livelli dell'istruzione superiore dal primo ciclo ai cicli successivi, ai programmi postlaurea o professionali o ad altri ambiti ancora. L'approccio di "Perspectywy" rientra anche in questa categoria, cui appartengono anche il sistema tedesco elaborato da CHE-"Stern", nonché quelli del "Business Week", del "Financial Times" e molti altri ancora. Le due principali tipologie di *ranking* sono quelle a graduatoria unificata e su base disciplinare.

A causa della sua grande eterogeneità, la terza categoria può essere definita semplicemente come "altri metodi"; appartengono a questo gruppo le graduatorie che non rientrano facilmente nelle precedenti tipologie. Un buon esempio è costituito dall'approccio della giapponese Recruit Ltd., che valuta le istituzioni semplicemente sulla base delle 88 domande su cui si articola la propria indagine. La graduatoria riporta semplicemente la Domanda 1 seguita dalla classifica delle istituzioni risultante sulla base di tale criterio, poi la Domanda 2 con la sua classifica e così via. Non esistono altri meccanismi di ordinamento insiti nel sistema.

Molti sistemi si basano su una combinazione di queste tre impostazioni di base: ne è un esempio il sistema che, alla graduatoria unificata, affianca classifiche distinte per disciplina.

STRUTTURA

La seconda considerazione da fare riguarda la struttura della graduatoria. Essa può assumere la forma di classifica numerica (1°, 2°, 3°, 4°, 5° posto...), attestata in molti esempi che vanno dal *ranking* del britannico "The Times Higher Education Supplement" al caso della Nigeria e al DAAD in Germania. Un altro tipo di struttura è l'aggregazione o raggruppamento di graduatorie; ne è un buon esempio l'approccio del CHE-"Stern" con le sue tre fasce superiore, media e inferiore. Un'altra categoria strutturale, che può essere definita "approccio *top-level*", stila la classifica numerica delle istituzioni divulgando solo i dati relativi alle prime 10 in classifica. Questo sistema – una sorta di ibrido o variante delle altre due impostazioni – viene adottato dalla Recruit Ltd., che riporta solo le prime 50 classificate



Università Mediterranea
di Reggio Calabria:
gli uffici amministrativi

per ogni domanda. Sono inoltre possibili molte altre combinazioni strutturali.

FREQUENZA

La terza componente tipologica riguarda la frequenza del processo di valutazione. Sia esso annuale, biennale, triennale o effettuato a intervalli irregolari, nella struttura deve esservi qualche accenno alla frequenza con cui viene effettuato.

CLASSIFICAZIONE

Un'altra componente necessaria riguarda i criteri di classificazione delle graduatorie tra istituzioni. Un criterio adottato frequentemente è quello del controllo istituzionale, ossia se una istituzione abbia natura pubblica o privata. Altri sistemi di classificazione si basano, come in Nigeria, sulla data di istituzione degli atenei o sulla loro distribuzione geografica. Sono altresì frequenti i raggruppamenti basati sulla missione o sui punti di forza delle singole istituzioni.

FONTI DEI DATI

Ultima componente tipologica è la fonte dei dati, che costituisce probabilmente la parte più complessa di ogni tipologia. Cercare di documentare le fonti dei sistemi di *ranking* è cosa ardua se ci si muove a livello internazionale, perché esse sono molteplici ed estremamente diversificate. Le strategie adottate

da chi pubblica queste classifiche riflettono generalmente una qualche combinazione tra l'estrazione di dati esistenti e la raccolta di dati originali. Tra le fonti da includere nella tipologia vi sarebbero ad esempio i dati divulgati dalle istituzioni per finalità antecedenti (iscrizioni, finanziamenti, infrastrutture o altro). Ulteriori fonti sono gli studi condotti sugli studenti, i laureati e gli ex-alunni, oppure sui docenti e sul personale amministrativo, oppure ancora presso i datori di lavoro; le analisi attitudinali, degli esiti formativi e occupazionali; le valutazioni indipendenti; le informazioni in materia di accredito, etc. Tutte queste fonti informative devono essere incluse nell'apposita sezione "fonti" della tipologia del *ranking*.

In breve, e ripetendoci, le principali componenti da includere in una tipologia sono:

- tipologia di graduatoria;
- struttura;
- frequenza;
- classificazione;
- fonti dei dati.

Principi di base

- Un'analisi indipendente sulla natura e l'attività dell'istruzione superiore è utile e importante. Questa asserzione riflette il primo principio e la prima conclusione cui si è giunti al convegno. Attraverso metodologie appropriate è possibile trasmettere informazioni pertinenti con i sistemi di *ranking*. Con ogni probabilità tali sistemi con-

tinueranno a esistere e non possono dunque essere ignorati o accantonati. Con le giuste metodologie, essi possono invece contribuire a un'analisi efficace e indipendente sulla natura e l'attività dell'istruzione superiore. Sottolineiamo il termine "analisi indipendente", in quanto l'autovalutazione non sarebbe né attuabile né accettata dai consumatori. La richiesta pubblica di classificazione, a fronte di un'aumentata massificazione, continuerà, assai semplicemente, ad alimentare il desiderio di *ranking* e graduatorie.

- I sistemi di *ranking* devono essere uno tra i tanti approcci per valutare *input*, processi e *output* dell'istruzione superiore. Questo secondo principio o conclusione suggerisce che i *ranking* possono fornire informazioni comparate e migliorare la comprensione dell'istruzione superiore, anche se nessuna graduatoria può valutare con accuratezza la qualità. In effetti sembrerebbe che nessuno dei sistemi presentati nel corso del convegno misuri realmente la pura qualità accademica eccezion fatta, forse, per le componenti relative alla valutazione delle attività di docenza. Per lo più si hanno invece misurazioni indirette della qualità. Pertanto nessun sistema di *ranking* dovrebbe essere usato come meccanismo di valutazione unico o primario dei principali *input*, processi e *output* dell'istruzione superiore.
- Nessuna metodologia è infallibile o immune da revisioni o rielaborazioni. La terza conclusione è che approcci e metodologie diversi hanno tutti i loro punti di forza e di debolezza, ma che nessuna metodologia è infallibile o esente da revisioni e rielaborazioni. La decisione finale su quale sia la metodologia giusta deve basarsi su fattori culturalmente specifici e deve essere radicata nel contesto formativo, politico, economico e sociale proprio di una nazione, di una regione o di un sistema. Queste metodologie, però, non sono in sé sacrosante. Non sono magiche. Sono, al contrario, sviluppate da persone fallibili, come tutti gli esseri umani. Proprio per questo le revisioni e le rielaborazioni sono importanti e opportune.
- La trasparenza è essenziale al successo di qualsiasi sistema di *ranking*. La trasparenza sul funzionamento delle metodologie e sulle loro finalità è fondamentale per la credibilità e l'utilità dei sistemi di *ranking*. Le modalità con cui viene stilata la graduatoria dovrebbero essere chiare e prive di ambiguità. La mancanza di trasparenza da parte dell'ente preposto al *ranking* può essere un errore, perché intacca la fiducia del consumatore e alimenta la diffidenza e il sospetto tra le istituzioni.
- Fondere i risultati di una serie di graduatorie in

una classifica unica per istituzione comporta problemi e pare statisticamente inaffidabile. Questa conclusione è ineludibile. Al convegno sono state presentate prove schiaccianti che attestano che, per i sistemi di *ranking*, l'idea di una graduatoria aggregata è problematica. È necessario esaminare seriamente quali informazioni trasmetta un sistema di *ranking* aggregato o unificato sia dal punto di vista statistico che nella prospettiva di un servizio pubblico o di informazione all'utente. Quale storia raccontano questi sistemi aggregati? Si limitano a trasmettere risultati che pretendono di essere oggettivi, ma che sono in realtà artifici statistici? Un corollario a ciò è il principio che è importante cercare di evitare cambiamenti annuali o comunque frequenti nelle formule e nelle metodologie, perché, così facendo, si creano problemi di riscontro tra anni diverse.

- Le graduatorie che raggruppano le istituzioni in fasce o livelli presentano un approccio più corretto e metodologicamente più fondato rispetto alle classifiche numeriche. A sostegno di questa asserzione vi sono molte prove schiaccianti. Questa impostazione contribuisce a evitare le erronee interpretazioni di piccole differenze negli indicatori e riduce l'impatto del cosiddetto effetto-intervallo. "Qual è davvero la differenza tra il numero 17 e il numero 22 della graduatoria?". Anche se l'effetto-intervallo permane quando ci si chiede "Qual è la differenza tra l'ultimo classificato della fascia superiore e il primo della fascia intermedia?", esso viene ridotto usando un approccio aggregativo. I consumatori amano le classifiche numeriche – amano vedere chi è il numero 1. Nonostante ciò, hanno avuto successo anche i sistemi che evitano questo tipo di classifiche. L'impostazione che ha la Guida Michelin nel valutare le linee aeree o i ristoranti o le autovetture è una metodologia più utile e produttiva per lo sviluppo dei sistemi di *ranking* del futuro.
- I consumatori devono avere maggiori possibilità di intervento e controllo sull'oggetto delle classifiche. Un ottimo esempio è il sistema di *ranking* del CHE-"Stern", che permette ai fruitori di utilizzare la tecnologia per selezionare le caratteristiche a loro avviso più importanti nella valutazione di una università. L'utente può così creare una classifica basata sui propri criteri selettivi. La semplicità di tale approccio fa riflettere. Il database necessario non è difficile da sviluppare, richiede semplicemente una struttura per gestire dei calcoli, e dà allo studente o agli altri utenti – datori di lavoro, genitori o le istituzioni stesse – la possibilità di sviluppare una

graduatoria sulla base delle proprie priorità essenziali nella scelta di un ateneo o di una università piuttosto che avere un'entità esterna che impone loro le caratteristiche più importanti nel determinare la qualità di un'istituzione di istruzione superiore. Questo approccio va decisamente nella direzione di migliorare la validità e l'utilità dei sistemi di *ranking*.

Argomenti per considerazioni future

Per quanto riguarda una riflessione futura, ci sembra importante definire diverse tematiche di ampio respiro insieme ad alcune domande specifiche.

CONTINUARE L'ELABORAZIONE DI UN QUADRO O DI UNA TIPOLOGIA GENERALE

Questo punto sarebbe assai importante per favorire il dibattito internazionale nonché l'apprendimento e la condivisione tra paesi diversi. Per portare avanti un dialogo transnazionale occorre però stabilire degli standard comuni, altrimenti si userà una certa terminologia e si parlerà di una struttura e di un approccio, ma ciò che un paese dirà, un altro paese lo riceverà in modo differente, con i conseguenti fraintendimenti.

Valutazione di metodologie specifiche

Una volta sviluppato questo quadro o tipologia generale, occorre proseguire nell'analisi sistematica e nella valutazione di metodologie specifiche avendo a mente il loro particolare contesto culturale. Attualmente il vero lavoro di valutazione è alquanto limitato. Occorre effettuare un approccio particolarmente analitico che consenta di comprendere i pro e i contro delle diverse impostazioni utilizzate. I responsabili dei sistemi di *ranking* possono a questo punto essere motivati a trarre un proprio giudizio su quali siano l'approccio e la metodologia migliori.

CI SONO INDICATORI-CHIAVE COMPATIBILI IN PIÙ PAESI?

Sarebbe utile determinare se esista un numero limitato di indicatori utilizzati in molti paesi in quanto essi potrebbero rivelarsi utili ai fini di un raffronto transnazionale. In un'ottica di ricerca, pare importante portare avanti questo processo.

E-LEARNING O FORMAZIONE A DISTANZA?

Un ulteriore spunto per le future discussioni riguarda le modalità con cui i sistemi di valutazione possano o debbano affrontare i temi dell'e-learning, della formazione a distanza o di quella sorta di impostazione ibrida di docenza e apprendimento sviluppata da molti atenei. Questo sviluppo costituisce una sfida all'impostazione tradizionale dei sistemi di *ranking*.

DISTINGUERE TRA STUDENTI DI PRIMO CICLO E STUDENTI DEGLI ALTRI LIVELLI

Per le graduatorie unificate, una questione cruciale è se – e come – queste classifiche debbano fare una distinzione tra studenti di primo ciclo e studenti degli altri livelli. Molti sistemi di *ranking* minimizzano tale distinzione o prendono in esame l'intera popolazione studentesca. In alcuni casi vi sono dei tentativi di disaggregare i vari livelli. Occorre valutare i pro e i contro di un approccio unificato a tale argomento.

STUDI INTERDISCIPLINARI, SOTTODISCIPLINE O SPECIALIZZAZIONI PROGRAMMATICHE NEI SISTEMI DI RANKING

Da ultimo, nel caso di discipline o di aree tematiche specifiche, quale approccio dovrebbero avere i sistemi di *ranking* nei confronti degli studi interdisciplinari, delle sottodiscipline o delle specializzazioni programmatiche? Nelle istituzioni universitarie non esistono più categorie disciplinari chiaramente definite (ad esempio chimica, biologia o economia).

Conclusioni

Trattandosi del primo convegno internazionale indetto in materia di sistemi di *ranking* nell'istruzione superiore, si sono ricavate molte informazioni importanti provenienti da contesti nazionali e regionali assai diversificati. Chiaramente occorre proseguire nella ricerca e nel dialogo per comprendere in modo ancor più approfondito il funzionamento dei sistemi di *ranking*, il valore aggiunto da essi dato all'istruzione superiore e i modi in cui essi possano essere modificati o migliorati per rispondere alla sua mutevole natura. Retrospectivamente, il dibattito futuro considererà questo storico convegno come il punto di partenza verso un tanto auspicato dialogo e una condivisione di risorse transnazionali in materia.

IL MONDO OLTRE L'AMERICA

Isabella Ceccarini

Clark Kerr è scomparso nel dicembre 2003 a 92 anni: con lui l'università ha perso un innovatore e l'America un internazionalista, dotato di larghe vedute e capacità di mediazione. Pacifista convinto, non ha mai cercato il conflitto, pur essendovi spesso coinvolto suo malgrado, ma ha sempre mantenuto salda la convinzione che non esiste problema che non si possa risolvere con un pacato ragionamento.

Kerr ha guidato il campus di Berkeley dal 1952 al 1958 ed è stato rettore dell'Università della California dal 1958 al 1967: anni molto agitati della storia americana che hanno visto il maccartismo, la guerra fredda, il movimento per i diritti civili, le proteste studentesche, il dissenso contro la guerra del Vietnam. Kerr non ha mai perso la calma e la capacità di ascolto dell'altro, convinto che nell'università

lo studente dovesse essere libero di esprimere le proprie idee valutando con buon senso le diverse situazioni e che solo in questo modo si potesse rafforzare la democrazia.

C'è sempre qualcosa da imparare

Ma le sue opinioni liberali non piacevano a Ronald Reagan, allora governatore della California: in seguito alle loro irriducibili divergenze, Kerr fu estromesso dall'Università della California e andò a dirigere la Carnegie Commission on Higher Education, forse la più grande istituzione del mondo dedicata alla ricerca sull'istruzione superiore. Quando era una semplice istituzione privata, molte delle sue raccomandazioni si tradussero in politica, come nel caso del

Università Mediterranea di
Reggio Calabria: studenti
durante un'esercitazione



sistema dei prestiti agli studenti, così importante nell'attuale organizzazione dell'istruzione superiore statunitense. La Carnegie Commission creò una sorta di "rete" internazionale di studi sull'istruzione superiore per confrontare il sistema americano con quello di altri paesi: quando l'America credeva di non avere niente da imparare da nessuno, Kerr volle guardare oltre i confini.

A Clark Kerr si deve il Master Plan per l'istruzione superiore in California e l'articolazione dell'Università della California in un insieme di nove campus dotati di strutture residenziali, sportive, mense che è tuttora il fiore all'occhiello dell'istruzione pubblica americana.

La "multiversity"

Fu Kerr a coniare nel 1963 la parola "multiversity" nel suo libro *The uses of the university*, in cui descriveva l'università come luogo di insegnamento e di ricerca: un'idea che sembrò rivoluzionaria quando l'università era vista come una torre d'avorio. Arthur Levine, della Columbia University e suo collega alla Carnegie, lo definì "l'Henry

Ford dell'istruzione superiore": grazie a Kerr l'università dedicata alla ricerca, che era un'istituzione d'élite, è cresciuta fino a diventare una università di massa che ha cercato di venire incontro alle esigenze della società mantenendo alto il livello qualitativo.

Negli anni Settanta – quando era a capo della Carnegie Commission on Higher Education e del Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education – nel volume *Quality and equality: new levels of federal responsibility for higher education* si fece paladino della causa degli studenti bisognosi, sostenendo che l'aiuto federale all'istruzione superiore dovesse essere dispensato anche agli studenti e non solo alle istituzioni.

Figlio di un agricoltore e amante del giardinaggio, un giorno paragonò a questo il suo lavoro come amministratore universitario, confermando il grande amore per i giovani e l'insofferenza per certa ottusità burocratica: «Una brutta erbaccia è un membro del consiglio di amministrazione, un'erbaccia modesta qualche docente che mi causa problemi, un'erbaccia trascurabile qualche studente che si comporta male».

Dalla prefazione di Clark Kerr al suo libro *A che serve l'Università?*

Pur essendo una delle nostre più vecchie istituzioni sociali, l'università al giorno d'oggi viene a trovarsi in una posizione del tutto nuova nella società. Essa affronta il suo nuovo ruolo con pochi precedenti a cui fare ricorso, con soltanto pochi luoghi comuni per mascherare l'evidenza del mutamento. Invece dei luoghi comuni e dei nostalgici sguardi all'indietro, a ciò che essa fu un tempo, l'università ha bisogno di un rigoroso esame della realtà del mondo che essa occupa oggi.

La realtà fondamentale, per l'università, è l'ampio riconoscimento che la nuova conoscenza è il più importante fattore della crescita economica e sociale. Proprio ora stiamo per-

cependo che l'invisibile prodotto dell'università, la conoscenza, può essere il più potente elemento nella nostra cultura che influenza il sorgere e decadere delle professioni e perfino delle classi sociali, delle regioni e addirittura delle nazioni.

A causa di questa fondamentale realtà, l'università è attualmente chiamata a produrre conoscenza, come mai prima, per scopi civili e regionali, per scopi nazionali ed anche all'infuori di ogni scopo specifico per la consapevolezza che una maggior quantità di conoscenza viene a servire l'umanità. Ed è anche attualmente chiamata a trasmettere conoscenza a una parte senza precedenti della popolazione.

Questa realtà sta dando nuova forma alla vera natura e qualità dell'università. I vecchi concetti dei rapporti docente-studente, di ricerca, dei ruoli corpo accademico-amministrazione, sono attualmente mutati a un ritmo che non ha paralleli. E questo in un tempo in cui sembra che un'intera generazione stia bussando ai cancelli dell'università, chiedendo di esservi ammessa. Per l'accademico, conservatore per natura, il rumore fatto dalla nuova generazione rassomiglia spesso all'urlo di una folla. Per il politico esso è un segnale che va rispettato. Per l'amministratore un ammonimento che siamo in tempi nuovi e che le decisioni che prendiamo ora saranno straordinariamente produttive, tanto le buone che le cattive.

COME CAMBIA L'ISTRUZIONE IN SLOVACCHIA

Mária Cikesová

Segretario generale della Conferenza dei Rettori Slovacchi

La Repubblica Slovacca è stata istituita il 1° gennaio 1993 a seguito della divisione della Cecoslovacchia. Nell'area attualmente corrispondente alla Slovacchia l'istruzione superiore vanta una tradizione ben più longeva di quanto non si ritenga comunemente. La prima università sorta a Bratislava, l'attuale capitale, fu l'*Academia Istropolitana* (1465-1491) fondata da Mattia Corvino. Successivamente vennero istituite l'*Università di Trnava* (1635, trasferitasi a Buda, l'attuale Budapest, nel 1777) e l'*Academia Cassoviensis* di Kosice (1657). Una menzione particolare va alla prima *Bergakademie* (Accademia Mineraria), sorta nel 1762 a Banská Stiavnica per volere dell'imperatrice Maria Teresa. La moderna storia dell'istruzione superiore inizia invece a Bratislava nel 1919 con l'istituzione

dell'Università Comenius, che trae il proprio nome da Jan Amos Comenius, "maestro delle genti".

La strutturazione dell'istruzione superiore

Attualmente nel paese vi sono 27 istituti di istruzione superiore (IIS) che si suddividono in:

- **istituti pubblici** (20) che, per legge, sono dotati di autonomia gestionale e statutaria;
- **istituti statali** (4) che ricevono i propri fondi dallo Stato e dipendono dai seguenti organismi governativi:
 - l'Accademia di Polizia (1) dal Ministero dell'Interno;
 - le Accademie Militari (2) dal Ministero della Difesa;

Tabella 1 – Alcuni dati statistici

31/10/ 2003 ¹		1° e 2° ciclo						
*31/12/2003		donne	full-time	part-time	stranieri	matricole ²	laureati ¹	
IIS pubblici	143.752	78.017	99.258	44.494	1.499	39.207	26.894	
IIS privati	1.369	837	671	698	21	798	17	
31/10/ 2003 ¹		PhD.						
*31/12/2003		donne	full-time	part-time	stranieri	matricole ²	laureati ¹	
IIS pubblici	9.217	3.773	2.295	6.922	113	2.597	701	
IIS privati	-	-	-	-	-	-	-	
31/10/ 2003 ¹		Docenti interni						
		donne	ordinari	assoc.	spec.	assist.	lettori	ospiti
IIS pubblici	9902	4.121	1.196	2.163	5.751	664	92	36
IIS privati	33	11	2	4	27	-	-	-
31/10/ 2003 ¹		Docenti esterni						
		donne	ordinari	assoc.	spec.	assist.	lettori	ospiti
IIS pubblici	1.955	612	183	309	1.152	195	49	67
IIS privati	55	21	7	18	29	-	1	-

¹ Secondo il sito www.uips.sk. Le istituzioni statali non diffondono statistiche sui propri iscritti.

² Dati relativi ai soli cittadini slovacchi.

- l'Università di Medicina (1) dal Ministero della Sanità;
- istituti privati (3), fondati da persone giuridiche previa approvazione del governo della Repubblica Slovacca.

Il Processo di Bologna e i suoi effetti

Il Ministero dell'Educazione della Repubblica Slovacca ha sottoscritto nel 1999 la Dichiarazione di Bologna, nominando quindi l'anno successivo un gruppo di esperti chiamati a elaborare le *Linee guida per l'ulteriore sviluppo dell'istruzione superiore in Slovacchia nel XXI secolo*. Questo documento, che si ispira alla Dichiarazione di Bologna, alla Magna Charta Universitatum e alle riforme avviate in altri paesi, ha costituito la piattaforma per l'elaborazione di una nuova normativa, sfociata nel varo della legge 131/2002 in materia di istruzione superiore. Vediamo i punti chiave del documento:

□ *L'adozione di un complesso di titoli accademici di facile lettura e raffronto nonché di un sistema universitario basato su due cicli principali*

Attualmente nella Repubblica Slovacca l'istruzione superiore è articolata in tre cicli: due cicli principali, di cui un primo ciclo e una laurea specialistica, e un terzo ciclo di studi postlaurea.

I programmi del *primo ciclo* portano al titolo di Bachelor. L'ammissione è subordinata al superamento dell'esame di maturità (diploma di scuola secondaria), ma spesso sono necessari ulteriori requisiti,

come il superamento di una procedura selettiva di ammissione. Il primo ciclo dura 3-4 anni, nell'ultimo dei quali gli studenti sono impegnati nella stesura di una tesi; chi lo conclude con esito positivo ottiene il titolo accademico di *bakalár* (abbreviato in "Bc").

Il *secondo ciclo* offre programmi di master o di dottorato a cui accede chi ha conseguito il bachelor. Il secondo ciclo dura da 1 a 3 anni e anche in questo caso, nell'ultimo anno, gli studenti devono confrontarsi con una tesi di laurea. A coloro che lo completano con esito positivo vanno i titoli accademici di *magister* (Mgr), *ingénieur* (Ing) oppure *doktor* (MUDr, MVDr o MDDr). In alcuni casi, ad esempio nell'ambito delle facoltà di Medicina o Farmacia, è possibile unificare il primo e il secondo ciclo per un totale di 4-6 anni di corso; i laureati possono sostenere gli *examina rigorosa*.

Nel *terzo ciclo* rientrano i programmi di PhD, cui è possibile accedere previo completamento degli studi di secondo ciclo e superamento di un esame d'ammissione. I corsi durano 3-4 anni per gli studenti *full-time* e possono giungere fino a un massimo di 5 anni nel caso degli studenti *part-time*. Agli studenti *full-time* viene riconosciuto lo status di impiegati e ricevono una borsa di studio equiparata a uno stipendio. Gli studi di dottorato hanno come obiettivo l'acquisizione di un sapere basato sugli attuali sviluppi delle discipline scientifiche e artistiche, cui lo studente è tenuto a dare un proprio contributo originale. Il terzo ciclo si conclude con la discussione di una tesi di dottorato e con il conferimento del titolo accademico di *doktor* (PhD).

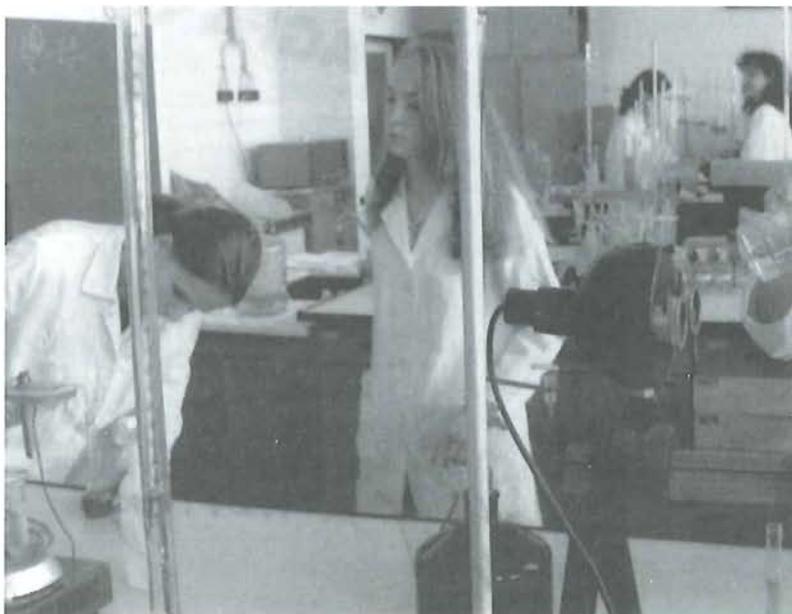
Il programma di studio prescelto deve rientrare in una lista ufficiale di discipline previste per l'istruzione superiore e deve essere accreditato, ossia rispondere ai requisiti minimi approvati dalla Commissione di Accreditamento.

Attualmente la maggior parte degli Iis rilascia (in inglese) il Diploma Supplement su richiesta dello studente, ma diventerà obbligatorio a partire dall'a.a. 2005-06.

□ *Creazione di un sistema di crediti*

Allo stato attuale, quasi tutte le istituzioni hanno attuato un sistema per il trasferimento e l'accumulo dei crediti basato sull'Ects, con voti che vanno da A (1), "eccellente", a F (4),

Università di Tecnologia
di Kosice: studenti
in un laboratorio



“respinto”. La quota standard per studente è di 60 crediti in un anno accademico (30 crediti a semestre, 20 crediti a trimestre). Dall'anno accademico 2005-06 tale sistema diventerà obbligatorio.

□ *Sostegno della mobilità*

Circa 7.000 ragazzi studiano nella Repubblica Ceca, 1.500 sono impegnati in Austria, 800 in Germania e 500 negli Usa. La mobilità degli studenti avviene all'interno di programmi internazionali o di accordi di cooperazione diretta tra istituzioni. In questo contesto pare opportuno accennare ai programmi Socrates/Era-smus e Leonardo, al CEEPUS e all'Azione Austria-Slovacchia.

□ *Il sistema per la valutazione della qualità*

Il sistema per la valutazione della qualità si basa su controlli interni ed esterni e sull'accreditamento. Le procedure di controllo interne sono effettuate dal comitato scientifico dei singoli Iis, mentre quelle esterne rientrano nell'accreditamento e pertanto vengono espletate da un'apposita commissione (21 membri, anche stranieri, espressione del mondo accademico e delle istituzioni universitarie). Questa Commissione di Accreditamento è un organo consultivo del Governo che deve, tra l'altro, verificare i risultati dell'attività didattica in campo scientifico, tecnologico e artistico, la preparazione di *peer reviews*, etc. Collabora con l'ENQA e con organismi analoghi.

□ *Educazione permanente*

È un settore che ha bisogno di ulteriore attenzione in ambito legislativo, ma che suscita grande interesse da parte dei datori di lavoro. In ambito universitario esistono 6 centri che si occupano dei aspetti diversi della formazione permanente, tra cui i corsi di aggiornamento, la formazione a distanza,

l'Università della Terza Età, etc. Le istituzioni private accreditate offrono tipologie e programmi di istruzione per gli adulti che presentano attualmente maggiore flessibilità rispetto alle università.

□ *L'istruzione superiore e gli studenti*

Agli studenti universitari viene garantito il diritto di partecipare alla ricerca, allo sviluppo, alle attività artistiche e alle altre attività creative svolte dai loro Iis, e i loro rappresentanti sono membri del Senato accademico. Loro organo supremo di rappresentanza è il Consiglio degli Studenti Universitari.

La ricerca

Si è da poco avviato il processo di cooperazione tra Iis e datori di lavoro che ha portato all'attuale dibattito – avviato e coordinato dalla Conferenza dei Rettori Slovacchi – su temi quali le prospettive occupazionali dei laureati, le possibilità di formazione permanente, i centri per l'innovazione e la ricerca, il trasferimento del sapere e i diritti di proprietà intellettuale.

La legislazione definisce gli Iis slovacchi come le massime istituzioni in campo didattico, scientifico e artistico. Tuttavia, mentre la ricerca di base rientra nella missione degli Iis e dell'Accademia Slovacca delle Scienze, la ricerca applicata è invece tra le finalità primarie degli istituti di ricerca e degli organismi che ricevono specifici finanziamenti istituzionali. A tal fine sono stati creati alcuni organismi come l'Agenzia per gli Aiuti alla Scienza e alla Tecnologia e le agenzie VEGA e KEGA, ma l'entità dei fondi erogati grazie a loro e attraverso i programmi statali rimane ancora basso.

Traduzione di Raffaella Cornacchini

UNGHERIA: UN'EREDITÀ LUNGA TRE SECOLI

Istvan Bilik

Segretario generale della Confederazione delle Conferenze Ungheresi dell'Istruzione Superiore

L'odierno scenario dell'istruzione superiore ungherese è il frutto di una eredità di oltre tre secoli. L'attuale sistema presenta carattere binario, ossia imperniato sia sulle tradizionali istituzioni universitarie che sui *college* o politecnici. Le università tradizionali hanno un'offerta formativa articolata in quattro cicli: si va dalla formazione professionalizzante, di durata biennale, a un ciclo che conduce al titolo di Bachelor (3-4 anni), a un più ampio ciclo che consente di conseguire il Master dopo 5-6 anni di studi e all'ultimo livello, il dottorato di ricerca, di durata triennale; i *college* e i politecnici presentano invece un'articolazione in tre cicli, ossia un ciclo di formazione professionalizzante, il Bachelor e, talvolta, il Master. Per quanto riguarda la natura giuridica delle istituzioni, esse possono essere sia statali che religiose che private (oppure gestite da fondazioni).

I finanziamenti statali vanno non solo agli istituti statali, ma coprono anche, parzialmente, il budget degli istituti religiosi e privati.

Per quanto concerne invece gli studenti, nelle istituzioni statali vi sono studenti paganti e studenti finanziati dallo Stato, mentre nelle istituzioni private gli studenti sono tutti paganti.

Si può notare che, nel passato più recente, il numero di istituzioni e facoltà è andato crescendo fino al 1970; successivamente, a causa di cambiamenti strutturali, il numero delle istituzioni è andato diminuendo negli anni Settanta, per poi crescere rapidamente (e ancora più rapida è stata la crescita delle facoltà) fino a giungere a circa 90 istituzioni di istruzione superiore e 130-140 facoltà.

A partire dal 1° gennaio 2000, nel quadro di un'ampia riforma del sistema universitario, si è avuto un diffuso processo di fusione tra istituzioni che ha comportato la drastica diminuzione del numero degli istituti statali e la contemporanea, forte crescita del numero delle loro facoltà; ciò è dovuto anche al fatto che molte istituzioni un tempo indipendenti si sono trasformate in facoltà delle nuove

istituzioni – sia università che *college* – che ora sono “concentrate” e multifacoltà.

1993: la prima legge sull'istruzione superiore

Un importante passo della riforma è stato il varo, nel 1993, della prima legge in materia di istruzione superiore, che ha visto la luce dopo prolungati lavori preparatori in cui si è avuto un profondo coinvolgimento delle Conferenze dell'Istruzione Superiore. Tale legge ha dichiarato che:

- a partire dal 1993 l'unico titolo scientifico (ossia il dottorato o PhD, essenziale per poter accedere alla carriera universitaria) conseguibile al termine dell'apposito corso di studi triennale, può essere rilasciato soltanto da una università, mentre in precedenza esso poteva essere ottenuto solo attraverso l'Accademia Ungherese delle Scienze;

- la procedura di “abilitazione” può essere espletata solo in ambito universitario come prerequisito per la docenza ordinaria, successivamente introdotta.

La legge ha inoltre creato due organismi per rispondere all'accresciuta esigenza in termini di qualità.

Il Consiglio per le Scienze e l'Istruzione Superiore ha lo scopo di fungere da organismo propositivo, consultivo e di elaborazione decisionale coadiuvando l'attuazione delle attività di didattica e di ricerca scientifica all'interno degli istituti di istruzione superiore.

Per monitorare costantemente gli standard formativi e l'attività scientifica nel settore dell'istruzione superiore perfezionandone la classificazione, il Governo ha istituito il Comitato Ungherese per l'Accreditamento.

Il Consiglio per la Ricerca e l'Istruzione Superiore:

- opera come organismo nazionale ed è finanziato direttamente dal Ministero dell'Educazione; il suo presidente viene nominato dal ministro;
- è composto da delegati delle Conferenze per l'Istruzione Superiore e dell'Accademia Ungherese

ALCUNI DATI STATISTICI SUL SISTEMA EDUCATIVO UNGHERESE (2004)

Scuola primaria	studenti regolari	908.000	Studenti laureati	formazione professional.	1.872
	(nel 2003)	886.000)	(nel 2003)	college (BSc)	48.815
	adulti	3.000		università (MSc)	32.475
Scuola secondaria	istituti industriali	132.000		formazione continua	9.024
	istituti professionali	248.000		dottorato	1.578
	licei	190.000		Totale	93.764
	adulti	97.000			
Istr. superiore	professionalizzante	7.200	Istituti di Istr. Sup.	College	statali 12
	college (BSc)	234.000			religiosi 21
	univ. (MSc)	133,800			privati 10
	post-laurea	26.700		Università	statali 18
	PhD	7.900			religiose 5
	docenti	23.200			private 2

rese delle Scienze, da rappresentanti di diversi ministeri, della Camera per il Commercio e l'Industria e da autorità regionali;

- il suo compito primario è l'elaborazione degli atti preparatori alle decisioni ministeriali in materia di finanziamento agli istituti di istruzione superiore, di determinazione del numero di studenti finanziati dallo Stato, di creazione di istituti e programmi, di pianificazione nell'ambito del processo di Bologna;
- tuttavia svolge un ruolo consultivo per il Ministero, che, tuttavia, può respingerne i pareri.

Il Comitato Ungherese per l'Accreditamento:

- opera come organismo nazionale, ricevendo finanziamenti separati tratti dal bilancio del Ministero dell'Educazione;
- è formato da 15 delegati delle Conferenze per l'Istruzione Superiore e da 15 delegati scelti in seno al Ministero dell'Educazione, all'Accademia Ungherese delle Scienze, al mondo dell'industria, alle autorità regionali e ad esperti stranieri;
- il suo compito primario è l'accREDITAMENTO delle istituzioni, da 8 anni e, da pochissimo tempo, anche dei programmi nonché il costante controllo della qualità; ha inoltre un ruolo decisivo nella nomina dei professori ordinari, sia delle università che dei *college*;
- tuttavia le sue decisioni sono soggette al controllo del ministro.

La Conferenza Ungherese dei Rettori:

- è un'organizzazione sociale, finanziata dalle istituzioni che ne fanno parte e creata come organismo autonomo nel 1988, all'inizio dell'indipendenza politica, da 18 istituti statali; la nascita di questa organizzazione autonoma e indipendente

dalle istituzioni di istruzione superiore può essere considerata un frutto della Magna Charta Universitatis;

- è formata dai rettori delle università che, ogni anno, eleggono a scrutinio segreto il proprio presidente (è possibile, per una volta, la rielezione);
- il suo compito primario è difendere gli interessi delle università, rappresentarle nelle varie sedi nazionali e internazionali (EUA, ACA, OCSE/IMHE), organizzare le loro attività nazionali e internazionali.

La Conferenza Ungherese dei Rettori e Direttori di College:

- è un'organizzazione sociale, finanziata dalle istituzioni che ne fanno parte; è stata creata nel 1989 come organismo autonomo e rappresenta l'altra branca delle istituzioni di istruzione superiore;
- è formata dai rettori e direttori dei *college*, che eleggono il proprio presidente tra i rettori dei *college* statali. Il mandato è annuale ed è possibile la rielezione;
- il suo compito primario è difendere gli interessi del settore, rappresentare i *college* nelle varie sedi nazionali e internazionali (EURASHE, Conferenza Mondiale dei College e Politecnici), organizzare le loro attività nazionali e internazionali.

La Conferenza dei Rettori delle Università d'Arte:

- è un'organizzazione sociale, finanziata dalle istituzioni di appartenenza e fondata nel 1992; di essa fanno parte i 5 istituti superiori d'arte indipendenti e le 5 facoltà artistiche delle università;
- il suo compito primario è identico a quello dei due precedenti organismi;
- nel 2004 4 delle sue istituzioni hanno aderito alla Conferenza Ungherese dei Rettori.

La Confederazione delle Conferenze Ungheresi dell'Istruzione Superiore:

- è stata creata nel 1989 dalle tre Conferenze sopra citate come organizzazione ombrello per
 - fungere da forte legame tra di esse,
 - rappresentarle nelle varie sedi nazionali e internazionali,
 - organizzare le loro conferenze e la loro attività corrente.

Il processo di Bologna

Sotto l'ombrello del processo di Bologna e all'interno di una generale riforma legislativa del settore, la *governance* dell'istruzione intende introdurre, nelle prossime settimane, un cambiamento sostanziale nelle funzioni di impostazione e gestione delle istituzioni, delle loro reti e della loro stessa struttura interna.

L'edificio principale del nuovo campus dell'Università Eotvos Lorand (ELU)

In agosto il ministro competente ha emanato un decreto sulla strutturazione formativa, con cui è sancita l'intro-

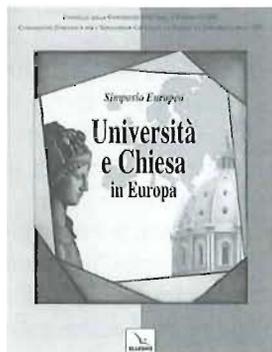
duzione dell'articolazione in più cicli, tuttavia il decreto copre solo le condizioni di base del 1° ciclo, da implementarsi in ogni istituzione a partire dall'anno scolastico 2006-2007; rimane indefinita la struttura del 2° ciclo. Altro tratto peculiare del decreto è la drastica riduzione del numero delle branche di studio, che passano da circa 500 a solo 110. Nello spirito della Dichiarazione di Bologna il decreto ha introdotto un ulteriore semestre professionalizzante su base volontaria a scelta dello studente: esso non è obbligatorio per coloro che non intendono interrompere gli studi dopo il terzo anno, ma è fortemente consigliato per chi intende entrare invece nel mondo del lavoro. Ciò vale a dire che la durata degli studi per conseguire il Bachelor sarebbe di 7 semestri (3 anni e mezzo) e 210 crediti.

Per consentire un ulteriore avvicinamento allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, si è già provveduto a introdurre un sistema di crediti affine all'Ects e il Supplemento al Diploma.

Traduzione di Raffaella Cornacchini



LIBRI



CCEE, CEI
**Università e
 Chiesa in Europa**
 Elledici, Torino 2003

Con lo sguardo rivolto a Colonia, dove nel mese di agosto 2005 si svolgerà la XX Giornata mondiale della Gioventù, si era concluso il Simposio su "Università e Chiesa in Europa" promosso a Roma (17-20 luglio 2003) in occasione del settimo centenario di fondazione dell'Università "La Sapienza", dal Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (CCEE) e dalla Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università della Conferenza Episcopale Italiana (CEI), in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Oltre duemila i partecipanti, tra docenti, studenti e cappellani degli atenei statali, privati e pontifici di quarantuno paesi europei, accompagnati da una cinquantina di rettori e da trenta vescovi di diocesi ospitanti sedi universitarie.

Un incontro che ha inteso offrire alla comunità europea la testimonianza dell'attenzione che, da sempre, la Chiesa nutre per l'università in quanto luogo di ricerca e di promozione e trasmissione del sapere: in particolare nell'attuale fase storica di riunificazione e ridefinizione del continente, e di dibattito sui valori che devono fondare l'Unione a venticinque – anche in vista dell'elaborazione del Trattato costituzionale – e che ora rivive nelle pagine di *Università e Chiesa in Europa*. Il volume, riprendendo il titolo del simposio, raccoglie per i tipi di Elledici i numerosi interventi assembleari dei diversi momenti di studio e di preghiera. Il rilancio del dialogo tra Chiesa e Università, entrambe volte alla formazione integrale della persona, è la tesi di fondo che sottende l'opera nel suo ripercorrere lo snodarsi delle giornate. In controluce, l'allora appe-

na pubblicata Esortazione apostolica di Giovanni Paolo II, *Ecclesia in Europa* (28 giugno 2003), che al n. 59 invita a valorizzare «il contributo dei cristiani che conducono la ricerca e insegnano nelle università: con il "servizio del pensiero" essi tramandano alle giovani generazioni i valori di un patrimonio culturale arricchito da due millenni di esperienza umanistica e cristiana».

Dal volume emergono a più riprese i temi dell'evangelizzazione della cultura e dell'importanza del dialogo tra la Chiesa e i diversi ambiti del sapere scientifico di fronte alle sfide poste dai nostri tempi: l'aumento della domanda di formazione superiore da coniugare con la qualità del livello dell'insegnamento e della ricerca; il processo di globalizzazione della cultura; i legami sempre più stretti tra università, impresa e mercato e la necessità che essa non sia mai loro asservita. A parlare è ancora il Papa, nel discorso rivolto ai partecipanti al simposio ricevuti in udienza a Castelgandolfo: «Come la nuova Europa non può progettarsi senza attingere alle proprie radici, altrettanto può dirsi per l'università [...] E come l'Europa non può ridursi a mercato, così l'università, pur dovendo ben inserirsi nel tessuto sociale ed economico, non può essere asservita alle sue esigenze, pena lo smarrimento della propria natura».

Ulteriori nodi sul tappeto per gli atenei sono la riorganizzazione della conoscenza che non potrà non tenere conto, da un lato, della crescente specializzazione del sapere, dall'altro, di emergenze quali la pace, lo sviluppo sostenibile, l'inquinamento ambientale, le nuove epidemie, oltre agli interrogativi etici posti dall'utilizzo delle conquiste scientifiche e tecnologiche, che sembrano sovente costituire autentiche minacce all'integrità della vita umana e alla dignità della persona. «Per svolgere pienamente il loro ruolo nella creazione di un'Europa della conoscenza – si legge nel messaggio del Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica, il cardinale Zenon Grocholewski, riportato dal volume – le università europee dovranno sicuramente raccogliere queste sfide e sviluppare tutto il loro potenziale; esse, tuttavia, riusciranno a diventare un autorevole punto di riferimento a livello internazionale se sapranno riproporre in termini moderni e attuali la loro originaria

vocazione di *universitas studiorum et docentium* e il loro carattere umanizzante, in dialogo critico e costruttivo con le diverse culture e con le molteplici discipline del sapere umano».

Università come crocevia dei nodi del sentire e del vivere, microcosmo storicamente segnato fin dalle origini dalla sua capacità di precedere e connotare i cambiamenti del mondo circostante. Per Lorenzo Ornaghi, rettore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, proprio la cultura «ci indicherà quale strada seguire, affinché l'Europa non resti immobile e irrilevante [...] La cultura che contribuisce e dà senso ai veri progressi del sapere, la cultura che tiene ben saldo il nesso "umano" tra la scienza e la tecnica. È la cultura, insomma, che sa innalzare l'antropologia – anima del pensiero e della storia dell'Europa – al livello in cui il discorso scientifico e le stesse applicazioni della scienza non possono che convergere verso quel "nuovo umanesimo" più volte sollecitato da Giovanni Paolo II».

Dopo le relazioni introduttive, tra cui le dense riflessioni del presidente emerito della Corte Costituzionale italiana Cesare Mirabelli sul progetto di Costituzione europea, e di Walter Schwimmer, segretario generale del Consiglio d'Europa, sul ruolo delle università e della Chiesa nella creazione di una cultura della tolleranza e della cittadinanza nel continente, il volume entra nello specifico delle giornate e si articola in tre sezioni: "L'impegno culturale in università", "Comunione e missione nell'università" e "Le prospettive d'impegno della Chiesa nell'università in Europa". Laboratori culturali,

gruppi e collegi universitari, dialogo ecumenico negli atenei di Svezia e Grecia, fotografia e prospettive della pastorale universitaria e delle cappellanie in diversi paesi, accoglienza da parte degli studenti dei programmi Socrates ed Erasmus: un *excursus* nei diversi aspetti della vita degli atenei con particolare attenzione agli studenti, che rivela un mondo variegato e ricco di sfumature, caratterizzato tuttavia da alcuni elementi comuni. In particolare, la consapevolezza della maggior parte dei giovani di essere responsabili nei confronti della società, una visione critica riguardante le condizioni di studio, il dissenso verso un concetto di globalizzazione basato sul primato dei criteri economici e finanziari, la capacità di sognare un futuro migliore.

Il volume, agile e di scorrevole lettura, e i cui contributi possono essere esaminati anche in modo autonomo l'uno dall'altro, ha certamente il merito di fornire un'occasione di riflessione sul valore e sul ruolo della possibile collaborazione tra Chiesa e Università; incontro che può risultare fertile di risultati positivi anche per gli atenei più "laici". Un dialogo che, se fondato sul pieno rispetto della diversità e della reciproca autonomia, nasce dalla riflessione sui valori condivisi e intende dimostrare come, in un orizzonte di laicità e libertà di pensiero che spazza il campo da dogmatismi o sospetti tentativi di indottrinamento, sia possibile sviluppare insieme un patrimonio di valori di riferimento preziosi per la formazione della "coscienza europea".

Giovanna Pasqualin Traversa

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



NUMERO 93 • SETTEMBRE 2004 • Euro 14,00