STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA











Università e

sviluppo locale Nicolais, Meomartini, Finocchietti, Dowling

Il professore nell'antichità

Bettini Studenti stranieri negli atenei

italiani Turchetti, Cappelletti

Studenti asiatici in calo negli Usa Altbach

Ricordo di Giovanni D'Addona

Blasi, Criscuoli, Marcellini, Matarazzo, Modica, Palla, Scarascia Mugnozza, Tosi

Indici 2004

95

STORIA E IMMAGINI

2

L'Università per Stranieri di Perugia Sonia Giugliarelli

IL TRIMESTRE Università e sviluppo locale

5

Interazione e integrazione fra i saperi Luigi Nicolais

8

Università e imprese, una alleanza per l'innovazione Intervista ad Alberto Meomartini

10

Sistemi produttivi locali e distretti formativi Carlo Finocchietti

14

I distretti hi-tech

16

Università e sviluppo economico regionale Patrick Dowling

NOTE ITALIANE

20

Pausa di riflessione sullo stato giuridico Pier Giovanni Palla

22

Ricordo di Giovanni D'Addona Palla, Marcellini, Matarazzo, Criscuoli, Scarascia Mugnozza, Blasi, Modica, Tosi

27

Il nuovo regolamento sull'autonomia didattica Antonello Masia

38

L'università italiana secondo il Censis Maria Luisa Marino

IDEE

40

La formazione superiore nell'antichità greca e romana Maurizio Bettini

DOSSIER Gli studenti stranieri negli atenei italiani

48

Gli studenti stranieri negli ultimi dieci anni Paolo Turchetti

53

Quale politica in Italia?
Luca Cappelletti

DIMENSIONE INTERNAZIONALE

59

Usa: il punto critico della formazione internazionale *Philip Altbach*

61

Dove diminuisce la mobilità degli studenti internazionali Virgilio Mancinelli

63

I programmi europei di cooperazione: Tempus, Meda, Alfa, Asia-Link Giordana Bruno, Laura Cascone

BIBLIOTECA APERTA

68

Libri

Lavorare nella cooperazione internazionale

Le Università di Bari e Mar del Plata in dialogo a cura di Luca Cappelletti

Riviste/Segnalazioni

INDICI 2004

70

Comitato scientifico

Paolo Blasi, Cristiano Ciappei, Giorgio Bruno Civello, Luciano Criscuoli, Adriano De Maio, Carlo Finocchietti, Vincenzo Lorenzelli, Olimpia Marcellini, 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, Stefano Grossi Gondi, Roberto Peccenini, Lorenzo Revojera, Emanuela Stefani

Editore

Associazione Rui

Direzione, redazione, pubblicità, abbonamenti

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

E-mail:

universitas@fondazionerui.it (direzione) 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 ASRUI);
c/c bancario 07403000237E 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 aprile 2005 dalla Edimond srl di Città di Castello (PG)

In copertina:

Università per Stranieri di Perugia: particolare dell'interno di Palazzo Gallenga

L'UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Sonia Giugliarelli

Ufficio Stampa e Promozione dell'Università per Stranieri di Perugia

stituita nel 1925 con il mandato di diffondere all'estero la conoscenza della lingua e della cultura del nostro paese, l'Università per Stranieri di Perugia costituisce la più antica e prestigiosa istituzione nazionale impegnata nell'attività d'insegnamento, ricerca e promozione dell'italiano e delle manifestazioni di cui esso è veicolo, come l'arte, la cultura, il sistema economico e produttivo.

Corrispondendo al suo mandato istituzionale l'Ateneo ha accolto, nel corso del Novecento, decine di migliaia di studenti e docenti provenienti da tutte le nazioni del mondo e ha raggiunto, con capacità di penetrazione e distribuzione capillare, i centri di insegnamento dell'italiano all'estero e i luoghi in cui, per recupero di memoria storica o per più recente attrazione, Italia e italiano sono oggetto di forte interesse scientifico e culturale.

L'esperienza legata alla gestione della ramificata trama di rapporti internazionali e alle competenze didattico-scientifiche derivanti da tale azione formativa è stata arricchita e completata, all'inizio degli anni Novanta, con l'attivazione di corsi rivolti anche a studenti italiani.

Una università di nicchia

In stretto rapporto di continuità con tale portato storico e identitario, a partire dal 1992 sono stati attivati corsi di laurea, di laurea specialistica e master afferenti a due macroaree: quella didattica e promozionale della lingua italiana e quella della comunicazione internazionale e pubblicitaria.

Attualmente l'Università per Stranieri di Perugia offre un quadro formativo decisamente ricco e articolato all'interno della facoltà di Lingua e cultura italiana dove, insieme ai corsi di più recente istituzione, sono attivi i corsi di lingua e cultura italiana per studenti stranieri, corsi di aggiornamento, formazione e specializzazione per insegnanti di italiano come lingua non materna.

È in tale contesto che i giovani possono vivere un'e-

sperienza di studio e ricerca autenticamente internazionale. In questa Università stranieri (circa 5.000 all'anno) e italiani (circa 2.500) condividono, scambiano e confrontano quotidiananmente modelli di vita, conoscenze linguistiche e visioni del mondo talvolta significativamente distanti. Da ciò ricavano concreti strumenti di crescita e maturazione sul piano scientifico, professionale e umano.

Laboratorio e palestra d'internazionalizzazione

La compresenza sistematica di giovani italiani e stranieri fa di questo Ateneo un ambito di formazione con un doppio binario di percorrenza: dal resto del mondo a Perugia per conoscere l'Italia e da Perugia nel resto del mondo per impiegare nei campi professionali di riferimento le conoscenze e le competenze apprese.

Costituisce pertanto impegno prioritario di questa Università far sì che già nel corso della formazione accademica gli studenti possano sperimentare il loro know how tecnico e scientifico oltre i confini linguistici, sociali e culturali del paese. Ampio è il ventaglio delle opportunità offerte in tal senso agli studenti dai programmi di mobilità, come dai circa settanta accordi di cooperazione e interscambio studentesco attivi in quasi tutti i continenti (dall'Europa al Giappone, all'Australia, al Nord, Centro e Sud America), con relativo riconoscimento dei crediti maturati. Ne dà conferma il dato numerico relativo alla percentuale di studenti in mobilità che presso l'Università per Stranieri di Perugia risulta doppio rispetto alla media nazionale di riferimento. In particolare, l'impegno profuso nella gestione dei programmi europei (Socrates, Erasmus, Tempus, Leonardo Da Vinci), specie del segmento linguistico (Erasmus Intensive Language Courses; EILCs) costituisce un importante contributo alla costruzione di un rinnovato spazio europeo dell'istruzione superiore. Se solo in tempi recenti il concetto di "internazionalizzazione" è comparso nella

STORIA E IMMAGINI

programmazione degli atenei italiani, divenendo immediatamente parola chiave, essa costituisce attività centrale e storica dell'Università per Stranieri di Perugia, istituzione costantemente attiva nell'apertura di vie di contatto culturale e formativo con il resto del mondo.

Una didattica ispirata al criterio della qualità

I corsi dell'Università per Stranieri di Perugia sono inseriti nella tipologia dei progetti Campus promossi, a partire dal 1995, dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane e dal Fondo Sociale Europeo: procedure annuali di autovalutazione e di valutazione esterna dei singoli corsi di laurea e collegamento costante con il mondo del lavoro rappresentano i principi ispiratori di una metodologia che ha favorito la modernizzazione della didattica universitaria e che ha avuto l'obiettivo di introdurre nel sistema accademico italiano una cultura della qualità. Il risultato tangibile è dato dalla maggiore facilità di ingresso dei laureati di questo Ateneo nei mercati professionali di riferimento.

Studenti iscritti ai corsi di lingua e cultura italiana per aree geopolitiche (a.a. 2003/2004)		
Europa Occidentale	14,15%	
Europa Orientale	32,39%	
Africa	4,75%	
Asia	20,87%	
Medio Oriente	3,12%	
Sud America	4,55%	
Centro America	0,45%	
America del Nord	13,14%	
Oceania	4,19%	
Italiani residenti all'estero	2,39%	
Totale	100,00%	

	Paesi	a.a. 03/04	Percentuale sul totale iscritti a.a. 03/04
1	Stati Uniti	630	12,45%
2	Germania	506	10,00%
3	Cina	404	7,98%
4	Giappone	284	5,61%
5	Spagna	222	4,39%
6	Australia	209	4,13%
7	Polonia	190	3,75%
8	Gran Bretagna	151	2,98%
9	Francia	149	2,94%
10	Italiani residenti estero	121	2,39%
11	Italia	102	2,02%
12	Brasile	91	1,80%
13	Corea	90	1,78%
14	Olanda	86	1,70%
15	Svezia	71	1,40%

INTERVISTA AL RETTORE STEFANIA GIANNINI

Qual è lo sviluppo ipotizzabile per l'Università per Stranieri di Perugia?

Sul piano interno, stiamo lavorando su tre segmenti progettuali: a) il potenziamento delle attività didattiche di formazione e aggiornamento degli insegnanti d'italiano in Italia e all'estero; b) l'approfondimento delle finalità formative specialistiche nei nostri corsi di lingua italiana italiana per stranieri e nei nostri corsi di laurea per stranieri e italiani; c) lo sviluppo di una specifica area di studi e formazione per l'internazionalizzazione. Sul piano esterno, i più recenti compiti di internazionalizzazione condivisi dal sistema accademico italiano riaffermano, per via di fatto e di diritto, un preciso ruolo dell'Università per Stranieri di Perugia, quale istituzione capace di assolvere alla moderna funzione di luogo d'incontro, conoscenza e formazione di una comunità internazionale di giovani, impegnata nel forgiare professionalità in grado promuovere dialogo, formazione e sviluppo, fondati sulla migliore conoscenza delle diversità linguistiche e culturali.

Quali iniziative sono legate a questo ruolo di dialogo e di promozione dello sviluppo?

Nel momento attuale, in cui il sistema universitario cerca di dare un contributo alla ripresa delle aree colpite dal maremoto asiatico, l'Università per Stranieri di Perugia è stata chiamata a esercitare un ruolo importante di coordinamento dell'intervento universitario nell'ambito dell'unità di crisi permanente costituitasi presso il Ministero degli Affari Esteri. Tale ruolo ha doppia la finalità

di indirizzare nell'area sud-est asiatica azioni precise e immediate, nonché il più ampio scopo di dare continuità e stabilità alle iniziative coordinate dalla Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo del MAE.



IL TRIMESTRE

università e sviluppo locale

INTERAZIONE E INTEGRAZIONE FRA I SAPERI

Luigi Nicolais

Responsabile del Coordinamento interregionale degli Assessori dell'Università e della Ricerca Scientifica, Conferenza delle Regioni

ono ormai 15 anni che le università italiane percorrono strade sempre più interrelate allo sviluppo e alla competitività del sistema paese caratterizzandosi come uno degli snodi fondamentali del rapporto tra Stato e mercato, fra politica ed economia, tra formazione e futuro*.

Dal 1989 a oggi gli atenei hanno vissuto grandi trasformazioni culturali e organizzative. Le tappe dell'autonomia – statutaria, finanziaria e didattica – hanno posto non pochi problemi applicativi e gestionali, ma hanno avuto il merito di spezzare l'autoreferenzialità del sistema, generando un nuovo modo di pensare e fare università nel paese. Quanto poi questo abbia coinciso con le aspettative e i desiderata attesi è difficile dirlo, essendo ancora assente nel nostro sistema una cultura della valutazione e del monitoraggio che consenta la continua taratura e miglioramento dei processi.

Complessivamente dall'avvio della Riforma Ruberti ad oggi abbiamo assistito a un innalzamento delle performance degli atenei, non solo nell'offerta didattica, ma anche nell'attenzione e nella capacità di sviluppare sinergie con il territorio e le realtà produttive. Tuttavia il sistema universitario italiano, e più complessivamente quello della ricerca, vive di risorse pubbliche residuali, insufficienti a programmare e realizzare attività pluriennali, a incrementare e tenere bassa l'età media degli addetti. I fondi sono difficilmente rimpinguati e integrati dagli investimenti dei privati: nel nostro paese, l'assenza di un forte sistema industriale a capitale privato e l'eccessiva parcellizzazione del sistema produttivo in una miriade di Рмі, condiziona – in negativo – il rapporto con il mondo del sapere.

È evidente che c'è molto da fare. Nei paesi più avanzati si è consolidata con successo l'esperienza d'integrare il mondo della produzione con quello dei saperi, collaborazione che ha espresso modelli di crescita territoriale efficaci e duraturi. Invece nel nostro paese, soprattutto nelle realtà meridionali, i due mondi non hanno collaborato in modo organico, ignorandosi e spesso criticandosi vicendevolmente senza alcun beneficio, né per se stessi né per la collettività.

In questi ultimi anni si è andato affermando un modello di sviluppo a rete, in cui il valore di un territorio è direttamente proporzionale alla capacità di tessere reti di rapporti tra ricerca e impresa, tra ambienti accademici, ambienti professionali e aziendali. Diventa prioritario, quindi, per i governi locali, costretti fra globalizzazione e sviluppo "glocale", lavorare insieme alle proprie strutture di ricerche e di alta formazione per realizzare sistemi aperti di saperi e di competenze, gli unici in grado di sostenere confronti a più livelli e fronti – dall'innovazione di processo e prodotto, alla modernizzazione della rete distributiva, dalla qualità, al monitoraggio ambientale - in contesti nazionali e internazionali. Al di là della potestà normativa in materia di ricerca acquisita dalle Regioni in base alla riforma del Titolo V della Costituzione, è diventata pertanto interessante e necessaria la distinzione dei ruoli e degli obiettivi fra governo centrale e governo locale per perseguire con successo politiche sistemiche, complementari e sussidiarie, in grado di garantire la crescita continua dell'intero paese.

Far interagire i saperi

Questo è un primo punto cruciale. L'altro è che dobbiamo superare le criticità del sistema universitario nonostante queste non inficino la capacità di produrre conoscenza. Infatti, se si analizzano i dati relativi alla produzione di articoli scientifici, tenendo conto dei fattori di impatto delle riviste su cui vengono pubblicati, risulta che l'Italia, nonostante abbia un numero di ricercatori più basso di quello della Francia, è al suo stesso livello per produzione scientifica. Questo dato, però, conferma la capacità di produrre conoscenza, non la capacità di utilizzar-

^{*} Riproduzione dell'articolo pubblicato in *Università al servizio del territorio*. Fondazione Crui, dicembre 2004.

UNIVERSITAS 95

la per fini extrascientifici. All'eccellenza della produzione dei saperi, infatti, fa da contrappeso la scarsa capacità relazionale interna ed esterna del mondo accademico: sebbene inserite in reti internazionali di cooperazione, le nostre strutture operano sempre più come delle monadi, difficilmente colloquiano e interagiscono fra di loro. Non sono incentivate a farlo e ciò alimenta nanismo e frammentazione, che non sono sinonimi di alta specializzazione, ma indice di debolezza del sistema.

Oggi non si parla più come in passato di interdisciplinarità ma di convergenza di saperi diversificati in settori diversi: è un approccio questo che ci consente di mantenere salde le specificità scientifiche e di puntare a una loro positiva interazione.

In precedenza si pensava che i parchi scientifici potessero essere "la soluzione", ma tutte le iniziative gestite top down hanno avuto difficoltà a strutturarsi soprattutto quando oggetto del trasferimento sono la conoscenza e le competenze di coloro che la producono. Inoltre, come è stato con lucidità e lungimiranza affermato dalla Conferenza di Lisbona, l'interazione e l'integrazione fra i saperi, il loro sostegno, la loro valorizzazione sono sempre più condizioni imprescindibili per poter sostenere e sviluppare ogni progetto di coesione sociale in qualsiasi territorio, industrializzato o meno.

Un orientamento che deve tradursi per la ricerca e l'università italiane nel risolvere le questioni pendenti e sanarne le fratture: dalla messa a regime della riforma didattica allo stato giuridico della docenza, dai meccanismi di finanziamento degli atenei al sistema della valutazione e al quadro degli interventi concentrati su settori altamente strategici e competitivi. Per l'innovazione questo orienta-

mento risiede nel coniugare gli strumenti di incentivazione automatici con il rigore del controllo e della valutazione, facendola diventare l'asset discriminante della competitività sia per i settori maturi sia per quelli emergenti. Per lo sviluppo territoriale, sta nell'assumere, all'interno di più generali politiche economiche e industriali, una capacità di orientamento e selezione, un ruolo complementare rispetto ai vari attori e ai diversi temi, passando da una cultura dell'accesso al potere e all'istituzione pubblica come fonte di risorse, a quella della costruzione delle condizioni che rendono possibili le azioni di cooperazione e di competizione fra gli attori.

Anche in questo campo il riformismo non può essere "dall'alto", ma deve creare un nuovo quadro di opportunità che favoriscano l'iniziativa dei soggetti economici e sociali. E questo attraverso la predisposizione di politiche e piani pluriennali, in grado di far interagire la formazione continua, la ricerca scientifica, l'innovazione tecnologica con le politiche economiche e industriali.

L'esperienza della Campania

In Campania su questa scia è stato costruito un modello bottom up, un'esperienza che ha visto come attori principali i ricercatori ai quali è stato chiesto non di cambiare attività, ma di continuare a produrre conoscenza e a sviluppare modelli di ricerca avanzati e, contemporaneamente, di essere un po' più disponibili ad utilizzare il know how maturato, risultato o metodo che fosse.

Si è così determinato un cambiamento sostanziale nel rapporto tra produzione della conoscenza e utilizzazione della stessa che ha permesso di sperimentare l'efficacia di alcune interfacce, dai centri di competenza al distretto tecnologico al *network*. L'idea che caratterizza queste interfacce è di essere risposte *usabili* in un sistema complesso a più variabili dove la soluzione è, prima ancora che nei risultati, nell'approccio metodologico, che deve essere di tipo olistico, deve cioè gestire contemporaneamente il tutto senza dimenticare l'obiettivo finale.

La biblioteca principale dell'Università per Stranieri di Perugia



IL TRIMESTRE

università e sviluppo locale

L'interazione e l'integrazione di sistema sono stati i pre-requisiti per avviare un processo di ammodernamento e riscatto territoriale basato sull'immaterialità del saper fare e del saper far fare. Un approccio sistemico in grado di ricostruire, da un lato, uno scenario all'apparenza frammentato, e, dall'altro, di favorire l'inizio di un riconoscimento reciproco degli attori presenti in Campania.

Si è capito che non è possibile spingere le imprese verso l'innovazione, senza spingere contemporaneamente le università e i centri di ricerca a parlare un linguaggio comune con le imprese. D'altra parte né le imprese, né le università possono realizzare progetti competitivi, se anche tutta la pubblica amministrazione locale non viene investita da un profondo cambiamento (di comportamenti, metodologie, tecniche e tecnologie), perché, altrimenti, tutto viene frenato dal pantano dell'inefficienza e dell'incalzante burocrazia di ritorno.

Per questo diventa altresì necessario e strategico sostenere creatività, costi e rigore della ricerca di base, senza la quale non è possibile aspettarsi una buona ricerca applicata e una capacità produttiva, competitiva nel futuro (immediato e non). Un futuro che vede all'orizzonte la creazione di distretti tecnologici, capaci di mettere insieme ricerca pubblica e competenze industriali da spendere sul mercato internazionale; ma un futuro che deve anche prevedere, prima ancora di una cultura dell'innovazione, una cultura tout court per le ragazze e i ragazzi che oggi popolano le nostre scuole medie, i nostri licei, le nostre università e che saranno le donne e gli uomini europei di domani. Cultura dell'innovazione, cultura e innovazione.

Sostenere la cultura

Oggi che l'economia si coniuga con la conoscenza, sostenere la cultura vuol dire far leva sui saperi, sui saperi "immateriali", che una volta erano considerati "improduttivi" e sperimentare una governance della filiera "alta formazione-ricerca scientifica-innovazione tecnologica e sviluppo": filiera che è attiva e reattiva solo se i legami tra ciascun componente sono solidi e strutturati ed ogni componente

è di per sé maturo ed è sintesi di complessità più profonde e articolate; filiera che è strategia, percorso e programma di rilancio e riscatto territoriale e culturale, sostenuta con forza dal soggetto pubblico e non generata dall'alto, per decreto – il government della ricerca – ma solo attraverso la condivisione di obiettivi e la sperimentazione di forme di cooperazione che dal brain drain passino al brain exchange. Favorire l'interazione fra i saperi, incentivare la mobilità, creare luoghi fisici di aggregazione per masse critiche, focalizzare gli obiettivi, concentrare le risorse, valutare le prestazioni, etc. sono solo alcuni dei punti di un programma pluriennale di governance.

Un programma che in Campania ha prodotto i Centri regionali di competenza, il Network aerospaziale, i Distretti tecnologici sui materiali polimerici e compositi e l'Information & Communication Technology. Queste strutture, reali e virtuali, coinvolgono a un diverso livello di responsabilità e partecipazione tutti gli attori dello sviluppo locale: le università, la compagine industriale, i centri di ricerca, le forze sociali, il mondo della finanza. Si è operato affinché le diverse competenze superassero la mera complementarità, per interagire in funzione di un più ampio progetto di crescita e di valorizzazione delle pre-esistenze. La stessa presenza di ben sette atenei è stata assunta a punto di forza perché sono stati intesi non come sette università irrelate e in competizione fra loro, ma come un sistema territoriale coeso e proteso su progetti comuni di sviluppo.

E solo come sistema può rivolgersi a una platea più ampia di quella locale, andando a intercettare il bisogno formativo delle regioni più prossime, invertendo il flusso delle migrazioni studentesche verso gli atenei settentrionali e di cervelli verso l'estero, favorendone il ritorno e l'attrazione congiuntamente a risorse pubbliche e private, creando opportunità di sviluppo e quant'altro.

I risultati ottenuti e l'entusiasmo con cui queste trasformazioni strutturali e comportamentali sono state accolte sia nel mondo accademico che nel mondo produttivo e nella società civile confermano ancora una volta che è impossibile parlare di futuro escludendo o mortificando le università e la loro missione.

UNIVERSITÀ E IMPRESE, UNA ALLEANZA PER L'INNOVAZIONE

Intervista ad Alberto Meomartini

Comitato Tecnico Education di Confindustria

La necessità e l'importanza di un rapporto costruttivo e continuativo tra università e imprese non nasce oggi, ma è il risultato di un processo che negli anni ha delineato un contesto ben preciso sia a livello italiano sia internazionale. In quale direzione ritiene che debba muoversi il nostro paese? In Italia abbiamo la fortuna di avere un "made in Italy", marchio fatto dalla nostra storia, dalla nostra cultura, frutto di un incredibile patrimonio artistico e paesaggistico, dei nostri stili di vita, della nostra industriosità, dei molti brand che siamo riusciti ad affermare nel mondo, della filiera di garanzia di qualità che le nostre piccole aziende sanno fornire. Ma vivere di rendita su ciò che si è costruito in passato non è più possibile e diventa necessario portare avanti un processo continuo di innovazione. L'innovazione deve rappresentare un'ansia costante che ci deve portare a migliorare non solo i nostri prodotti e i nostri processi produttivi, ma la gestione delle imprese a tutto campo: ad esempio nei sistemi operativi, nell'attenzione alla qualità, nella valorizzazione della proprietà intellettuale. Per questo motivo istruzione e formazione, in particolare quella universitaria, diventano un tassello di fondamentale importanza per la qualità del sistema paese, un elemento sul quale occorre interrogarsi continuamente. In questa visione la collaborazione tra università e imprese ricopre un ruolo fondamentale. Dove c'è effettiva integrazione fra sistema universitario e sistema produttivo nelle varie fasi del processo formativo si creano effetti positivi sul sistema nel suo complesso e nelle dinamiche occupazionali.

Quali caratteristiche deve avere questa collaborazione?

Naturalmente, alla base di tutto occorre condividere pochi ma fondamentali principi all'interno dei quali lavorare. Tra questi, in primis, la valutabilità e la stabilità.

La collaborazione tra università e imprese deve

essere valutabile e avere come obiettivo quello di estendere e intensificare, e non sostituire, i ruoli distintivi primari dei diversi soggetti. Non la sovrapposizione di competenze, bensì l'integrazione di risorse intellettuali, professionali e culturali. La collaborazione deve costruirsi in un contesto stabile, caratterizzato da un confronto trasparente, così che sia possibile unire le forze e superare le debolezze individuali, ottenendo benefici di lungo termine. Pensiamo a quanto, in una situazione di sufficiente stabilità e solidità, le università possano, attraverso la ricerca, centrare gli obiettivi di innovazione delle imprese e fornire loro competenze spendibili all'interno delle carriere aziendali.

Negli ultimi anni l'integrazione del mondo della formazione, nella sua interezza, con il mondo delle imprese è stata sicuramente facilitata: da una parte l'applicazione del DM 509/1999, e le recenti modifiche, basato sull'introduzione dei corsi triennali che hanno avvicinato l'offerta accademica alle esigenze del mercato; dall'altra la Legge Biagi, che ha riconosciuto agli atenei un ruolo di vere e proprie agenzie di collocamento.

Può indicarci delle direttive di base da seguire?

Incrementare la collaborazione università-imprese attraverso una serie di attività come il coinvolgimento delle imprese nella progettazione formativa, la definizione dei fabbisogni formativi e dei profili professionali, la diffusione di best practices sul territorio. Riformare i meccanismi di governance, adattandoli alle nuove esigenze delineatesi nel confronto con il sistema socio-economico circostante.

Rivedere il processo di valutazione, istituendo un organismo di valutazione in grado di diffondere la cultura della qualità e di valorizzare l'autonomia degli atenei. Rivedere i criteri di finanziamento creando e incentrando un nuovo equilibrio tra risorse pubbliche e private investite nell'università.

Selezionare le risorse finanziarie investite destinandole in modo preferenziale ai centri di ricerca e alle

LTRIMESTRE

università e sviluppo locale

università che hanno mostrato, anche nel confronto internazionale, maggiore produttività didattica e scientifica e che meglio hanno saputo diffonderla nell'ambiente esterno.

Internazionalizzare il sistema universitario italiano, attraendo i migliori studenti, docenti e ricercatori e favorendo la mobilità di quelli italiani.

Incrementare l'orientamento verso le lauree tecnicoscientifiche e verso l'attività di ricerca, sensibilizzando i giovani su questi temi.

Per fare ciò occorre liberare risorse con riforme strutturali e investire le risorse risparmiate nel campo della ricerca e della formazione. In questo senso le istituzioni governative e le Regioni in modo particolare, soprattutto alla luce dei nuovi compiti in materia di istruzione, università e formazione professionale, possono attivarsi per favorire efficacemente il raccordo tra formazione e sistema economico e produttivo.

Valorizzazione delle professionalità maggiormente richieste dal mercato del lavoro, promozione di accordi al fine di rafforzare i processi di sviluppo locale, incentivazione dello sviluppo delle infrastrutture per l'accoglienza e la residenzialità studentesca, incremento di campagne mirate di comunicazione all'estero per promuovere il sistema universitario regionale e le opportunità di formazione qualificata per i giovani stranieri, finanziamento di borse di studio per dottorati di ricerca gestiti in partnership tra università di regioni italiane e università straniere, sono alcuni esempi di come le Regioni possono agire nei confronti dell'integrazione università-imprese.

Qual è, secondo Lei, l'obiettivo da raggiungere?

Sicuramente il modello europeo di università che si sta caratterizzando e che, accanto alla didattica e alla ricerca, pone il trasferimento delle conoscenze, e il loro uso tecnologico, come missione basilare dell'alta formazione. Il paese ha bisogno di un sistema universitario che accresca la sua qualità complessiva, e di imprese in grado di cogliere le opportunità in termini di competenze e qualifiche che la formazione universitaria può offrire. Ci sono zone d'Italia che in questo senso si presentano come vere e proprie best practices, come ad esempio il Settore della Meccanica Avanzata nel Modenese; il Distretto Fermano-Civitanovese Calzaturiero; il Distretto Formativo Aerospaziale di Napoli. Queste sono solo alcune delle zone dove esiste una stretta correlazione tra "distretti industriali" e "distretti formativi". Questo significa che in alcune Regioni le specificità produttive e formative danno vita a una profonda

sinergia e, attraverso circoli virtuosi di collaborazio-

ne, realizzano un'efficace congruenza tra la domanda di profili professionali da parte delle imprese e l'offerta formativa delle istituzioni educative locali. Il risultato è una reale valorizzazione del contesto socio-economico locale.

In che modo si concretizza l'impegno di Confindustria su questi temi?

Confindustria ha aderito al *Progetto Campus*, a *CampusOne* e al *Progetto Minerva@Vulcano*, che ha diffuso nel Mezzogiorno gli strumenti e i metodi di analisi, diagnosi e raccordo tra domanda e offerta di formazione post-diploma e universitaria nel Mezzogiorno.

Attraverso il Repertorio delle Collaborazioni Università-Impresa, Confindustria censisce le esperienze positive di sinergia e dialogo tra realtà universitaria e mondo produttivo poste in essere dalle associazioni territoriali e di categoria.

Il 29 luglio 2004 Confindustria e Crui hanno firmato il Patto con il quale si sono impegnate reciprocamente a realizzare sei azioni concrete nei prossimi dodici mesi per rilanciare l'istruzione superiore e la ricerca nel nostro paese attraverso un maggiore raccordo tra università e sistema delle imprese. Una delle sei azioni strategiche individuate prevede l'allargamento del modello CampusOne alle attività di ricerca e innovazione, incentivando 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. Si vuole così superare la distanza tra impresa e ricerca universitaria in una prospettiva in cui il loro interscambio diventi un elemento di straordinaria ordinarietà.

Il Progetto Lauree Scientifiche, promosso da Confindustria insieme al Miur, è nato dalla consapevolezza dell'esistenza di una crescente disaffezione dei giovani nei confronti delle materie scientifiche, accanto alla necessità del paese di rilanciare la scienza e di potenziare gli investimenti in alta tecnologia.

Il recente *Progetto Mezzogiorno* vede Confindustria e Crui, insieme alle altre parti sociali, impegnata nell'individuazione di azioni strategiche, in grado di utilizzare al meglio le risorse del territorio, per raggiungere degli obiettivi di crescita: il consolidamento di un tessuto imprenditoriale aperto all'innovazione e alla competizione, l'attrazione di nuovi investimenti nazionali ed esteri; la valorizzazione delle specificità produttive, ambientali e culturali del Mezzogiorno.

Questi progetti nascono sulla base di un grande obiettivo: realizzare in Italia un sistema di sviluppo basato su una profonda alleanza tra università e imprese per centrare gli obiettivi di innovazione ai quali l'Italia non può in alcun modo sottrarsi.

SISTEMI PRODUTTIVI LOCALI E DISTRETTI FORMATIVI

Carlo Finocchietti

Direttore del Cimea della Fondazione Rui

l termine distretto industriale venne coniato da Alfred Marshall, nella seconda metà dell'Ottocento, con riferimento alle zone tessili di Lancashire e Sheffield*. Questa è la sua definizione: «Quando si parla di distretto industriale si fa riferimento a un'entità socioeconomica costituita da un insieme d'imprese, facenti generalmente parte di uno stesso settore produttivo, localizzato in un'area circoscritta, tra le quali vi è collaborazione ma anche concorrenza». Anche in Italia il fenomeno ha radici antiche, benché nell'ultimo ventennio si sia assistito a un aumento dei distretti o comunque di realtà molto simili. L'Istat ha individuato 199 distretti sulla base dei dati del pendolarismo della popolazione raccolti nei censimenti (sistemi locali del lavoro). I distretti industriali costituiscono una delle caratteristiche peculiari della nostra struttura produttiva, con circa 240.000 unità locali manifatturiere, un'occupazione complessiva superiore ai 2,2 milioni di addetti e con una quota di export sul totale nazionale che raggiunge il 45%. Il primo intervento legislativo riguardante i distretti si ha con la Legge n. 317 del 5 ottobre 1991, che si occupa di Interventi per lo sviluppo della piccola e media impresa. I distretti industriali, sono definiti come «le aree territoriali locali caratterizzate da elevata concentrazione di piccole imprese, con particolare riferimento al rapporto tra la presenza delle imprese e la popolazione residente nonché alla specializzazione produttiva dell'insieme delle imprese». Il legislatore tornerà più volte sull'argomento, fino alla Legge n. 140 dell'11 maggio 1999, contenente norme in materia di attività produttive, che delega alle Regioni compiti di politica industriale per lo sviluppo dei distretti industriali, definiti come «sistemi produttivi locali, caratterizzati da un'elevata concentrazione di imprese industriali nonché dalla specializzazione produttiva di sistemi di imprese».

A loro volta, i sistemi produttivi locali sono quei «contesti produttivi omogenei, caratterizzati da un'elevata concentrazione di imprese, prevalentemente di piccole e medie dimensioni e da una peculiare organizzazione interna». Con la modifica del Titolo V della Costituzione, le Regioni hanno ormai piena autonomia d'intervento nelle aree distrettuali. Partendo da questa base comune, ogni Regione si muove secondo una strada autonoma per la definizione e l'individuazione dei distretti. Otto Regioni hanno proceduto all'individuazione dei distretti sul proprio territorio, sulla base di proprie leggi regionali, individuando complessivamente 156 distretti. Nei confronti dei sistemi produttivi locali e dei distretti industriali, le Regioni attuano politiche d'intervento, finanziando progetti innovativi e di sviluppo che li riguardano. Nelle analisi comparate internazionali sui modelli di sviluppo economico territoriale i distretti industriali italiani hanno rappresentato e rappresentano tuttora un esempio virtuoso, che vanta molti tentativi d'imitazione. Da anni però questo modello mostra segni di "stanchezza", incalzato dalle nuove sfide poste dalla globalizzazione e, in particolare, dal crescente peso della ricerca e dell'innovazione tecnologica.

Il "distretto formativo"

Il distretto formativo si potrebbe prospettare come un sistema educativo locale caratterizzato da una doppia integrazione:

- un'integrazione verticale, costituita dai livelli di interazione-cooperazione tra sistemi formativi presenti e il mondo del lavoro, le risorse culturali e il sistema della ricerca;
- un'integrazione orizzontale, intesa come l'insieme di rapporti e strumenti funzionali al conseguimento di obiettivi condivisi tra le diverse tipologie formative attive nel territorio considerato, anche in rapporto ai passaggi che possono realizzarsi tra percorsi in parallelo o al transito

^{*} Il testo è stato estratto dal Rapporto Education 2004 di Confindustria.

IL TRIMESTRE

università e sviluppo locale

verso sistemi sovraordinati e ad una strutturazione dell'offerta formativa ricorrente e continua lungo tutto l'arco della vita. La filiera formativa integra una pluralità di opportunità formative: scuole di base, istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale, corsi di formazione tecnica superiore, corsi universitari professionalizzanti, corsi master, centri di educazione permanente.

Attraverso le diverse opportunità della filiera, con percorsi flessibili e ottimizzati, diventa possibile:

- esercitare il diritto/dovere formativo;
- svolgere l'apprendistato;
- · acquisire qualifiche professionali;
- · esercitare l'alternanza scuola/lavoro;
- proseguire nella formazione tecnica superiore;
- proseguire gli studi nel sistema universitario;
- la formazione continua degli adulti occupati;
- la riconversione dei lavoratori in esubero mediante la formazione;
- la formazione, il dialogo interculturale e l'inserimento degli immigrati.

L'integrazione territoriale orizzontale crea sinergia tra il sistema dell'istruzione, dell'istruzione-formazione, quello del lavoro e quello della ricerca, soddisfa le specifiche richieste dell'imprenditoria, corrisponde alle esigenze di ristrutturazione del sistema produttivo locale, incorporando un più alto tasso di innovazione tecnologica e organizzativa in grado di cogliere opportunità offerte dall'internazionalizzazione e globalizzazione della produzione e dei mercati, facilita l'accesso a un mercato del lavoro complesso e frammentato che richiede sempre maggiore flessibilità, competenze trasversali, capacità di autopromozione. L'integrazione orizzontale comprende anche lo studio e la valorizzazione delle risorse naturali, culturali e storiche del territorio. Si allarga alle risorse dedicate alla ricerca scientifica e all'innovazione tecnologica. Di particolare rilievo nel distretto formativo sono le occasioni di professionalizzazione appositamente organizzate:

- per l'acquisizione di competenze orientate all'inserimento nell'attività professionale;
- per l'apprendimento di capacità tecniche riferite allo svolgimento di specifici ruoli di controllo e coordinamento del ciclo produttivo del distretto industriale locale;
- per l'alternanza formazione-lavoro nelle imprese locali.

I sistemi produttivi locali e l'impresa formativa

I sistemi produttivi locali italiani sono luoghi nei quali la coesione sociale assume valore e funge da motore dello sviluppo e gran parte di essi cerca, pur timidamente, di reinventarsi, di comunicare la propria identità, di rafforzare attraverso iniziative a valenza sociale il proprio legame con il territorio di appartenenza. Tra queste iniziative il Rapporto Censis 2003 segnala:

- quelle tendenti alla promozione e valorizzazione della cultura e della specificità del territorio distrettuale, attraverso l'organizzazione di eventi culturali di vario tipo;
- quelle finalizzate alla tutela dei prodotti di distretto e alla loro promozione attraverso la creazione di marchi distrettuali, esposizioni di settore, convegni;
- quelle finalizzate alla formazione di figure professionali altamente specializzate o per la riqualificazione delle forze di lavoro operanti nel distretto così come le iniziative per l'innovazione di processo e di prodotto;
- quelle a supporto delle categorie sociali più deboli, come i lavoratori stranieri immigrati.

I sistemi produttivi locali oggi "aprono" all'esterno, comunicano con il territorio d'appartenenza, partecipano al dibattito culturale, offrendo un proprio contribuito al miglioramento del contesto sociale, in particolare nel settore della formazione. Il sistema delle imprese esprime oggi una più forte soggettività formativa rispetto al passato. L'aspetto più evidente di questo potenziale formativo è il moltiplicarsi delle forme di inserimento professionale a contenuto formativo. Pensiamo — accanto all'alternanza e agli stage — all'apprendistato professionalizzante e ai contratti di inserimento professionale regolati dalla Legge Biagi.

Altro aspetto della visibilità formativa dell'impresa è la presenza attiva nei servizi alla transizione dalla scuola e dall'università al lavoro. Pensiamo ad esempio ai saloni dell'impiego, ai *career day*, alle testimonianze industriali, alle tesi in azienda e ai *project work*, a Orientagiovani.

Un terzo aspetto della nuova soggettività formativa aziendale è la nascita di scuole e corsi di formazione direttamente gestiti dalle imprese e dai loro consorzi: si pensi alle scuole associate a Src-Sistemi Formativi Confindustria, alle aziende speciali del sistema camerale, alla formazione aziendale e ai master accreditati Asfor. Ma il fenomeno che può ritenersi più innovativo è l'analisi dei fabbisogni, la capacità cioè di fare autodiagnosi, di elaborare un quadro affidabile della propria domanda di professionalità e di comunicare correttamente al sistema formativo i profili professionali richiesti. Se si ritiene che la formazione debba giocare d'anticipo, che debba svolgere un ruolo non passivo nelle strategie

UNIVERSITAS 95



Università per Stranieri di Perugia: la Sala Goldoniana di sviluppo di un determinato contesto, il problema non è di fotografare la realtà, quanto di prefigurare realisticamente il futuro più auspicabile: verso

quali campi di attività, verso quali modalità di riorganizzazione dei processi produttivi conviene orientare l'investimento formativo? Quali sono le figure professionali che interessano alle imprese italiane? Dove e come formarle? A queste domande fa riferimento il processo di rilevazione dei fabbisogni formativi adottato dall'Organismo bilaterale nazionale sulla formazione Confindustria-Sindacati. Lo strumento di rilevazione dei fabbisogni formativi deve mediare e ricercare un consenso negoziato tra gli attori del sistema produttivo. Il loro diretto coinvolgimento diventa fondamentale per prefigurare gli equilibri e le tendenze dei sistemi professionali (quali figure conviene formare) e le caratteristiche delle competenze richieste (come conviene formare le diverse figure). Una diversa modalità di rilevazione dei fabbisogni professionali è proposta da Excelsior. Con Excelsior, il sistema delle Camere di Commercio (interamente coinvolto sia a livello provinciale che regionale attraverso un'indagine annuale su oltre 100.000 imprese) è in grado di fornire indicazioni non solo sull'andamento della domanda di occupazione ma soprattutto sulle sue modificazioni strutturali, in termini di professioni emergenti e di fabbisogni formativi.

La ricerca applicata e i parchi scientifici

Sono nati in Italia molte decine di parchi scientifici e tecnologici (Pst). Il modello italiano di parco si è affermato con una sua originalità che lo differenzia in parte dalle più note esperienze statunitensi. La logica dei Pst italiani è quella del governo locale che interpreta i bisogni di crescita del territorio mettendo a disposizione, con propri investimenti, infrastrutture in cui agevolare lo scambio di informazioni e know how tra impresa e ricerca. La condivisione dello spazio diventa lo

strumento per aumentare la probabilità e la velocità di spontanei processi di collaborazione e di trasferimento tecnologico. È forte quindi il conseguente impatto sulla logica del parco tecnologico: pur mantenendo la denominazione originaria, le esperienze nate nell'ultimo decennio vedono una progressiva dematerializzazione degli interventi e presso tutti i Psr si diffonde un sofisticato know how di attività e servizi finalizzati allo stimolo e alla gestione di sistemi di relazione tra imprese, ricerca, governo locale e banche. Un Psr è un sistema complesso territoriale che, mediante la promozione, il sostegno e la gestione di progetti di trasferimento di tecnologia e dei conseguenti progetti d'innovazione:

- facilita i rapporti della singola impresa con tutti gli altri soggetti operanti nel territorio;
- promuove e coordina la diffusione delle idee e delle informazioni tra le imprese locali;
- integra interessi diversi che emergono dal territorio e li organizza verso un obiettivo d'interessi comuni;
- promuove il sostegno allo sviluppo e all'analisi della fattibilità tecnica ed economica di nuove imprese, cioè spin off dalla ricerca (gestisce incubatori di imprese);
- promuove e contribuisce allo sviluppo del terziario innovativo locale;

IL TRIMESTRE

università e sviluppo locale

 facilita l'accesso a risorse finanziarie necessarie per raggiungere gli obiettivi dei processi d'innovazione territoriali.

Lo statuto dell'Associazione dei parchi scientifici e tecnologici (APSTI), prevede che l'associazione accolga qualunque organizzazione che dichiari di operare per accrescere la competitività del territorio di sua competenza attraverso:

- l'attivazione e la gestione di progetti di trasferimento di tecnologia e dei relativi progetti d'innovazione;
- una stretta collaborazione con l'università, gli enti nazionali di ricerca e i centri di ricerca locali. Un tipico Pst assume quindi un ruolo molto importante nel territorio di sua competenza, perché promuove e sostiene iniziative d'innovazione tra le organizzazioni locali. Per "innovazione" si intende un insieme di attività, iniziative, comportamenti finalizzati a introdurre uno o più significativi cambiamenti tecnici, organizzativi, gestionali, nella propria organizzazione, utilizzando le conoscenze tecniche, organizzative, gestionali, insieme alle necessarie risorse finanziarie con l'intento di raggiungere un obiettivo percepito come positivo, e poi realmente raggiungerlo.

Le autonomie locali

Insieme alle innovazioni che coinvolgono la filiera formativa, i sistemi produttivi locali e la ricerca applicata, l'altra novità che arricchisce il quadro dei rapporti tra distretti formativi e imprese è rappresentata dalla riforma del Titolo V della Costituzione, con Legge Costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, che attua un profondo decentramento di poteri dal centro alla periferia, rispondendo alle istanze di sussidiarietà e federalismo della società italiana.

Lo Stato mantiene la competenza di emanare norme generali sull'istruzione. Diventano materie di legislazione concorrente quelle relative alla ricerca scientifica e tecnologica, al sostegno all'innovazione per i settori produttivi, alle professioni, all'istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione dell'istruzione e della formazione professionale (su cui la Regione ha l'esclusiva). È trasferita alle Regioni anche la potestà legislativa in materia di industria. Viene riconosciuta alle Regioni l'autonomia finanziaria e nel contempo si prevede che lo Stato destini risorse aggiuntive ed effettui interventi speciali per promuovere lo sviluppo economico, rimuovere gli squilibri economici e sociali, provvedere a scopi diversi dal normale esercizio delle funzioni degli organi amministrativi.

Sul finire degli anni Settanta le Regioni realizzarono

i primi tentativi di creare un rapporto organico tra gli orientamenti di sviluppo economico dei rispettivi piani di programmazione regionale e i piani di sviluppo della formazione professionale. Più recentemente si sono affermati i cosiddetti *Patti formativi territoriali*, complementari ai Patti territoriali e ai Contratti d'area, per facilitare l'incontro tra la domanda di lavoro determinata dai progetti di sviluppo locale e l'offerta di manodopera qualificata presente nel territorio. L'esperienza dei Patti si è sviluppata anche a livello europeo con i cosiddetti Patti comunitari per l'occupazione, maturati nell'ambito della politica europea di coesione e sviluppo e perciò cofinanziati con i fondi strutturali delle Comunità Europee.

Il sistema delle giunzioni

Un tempo il territorio intermedio tra le scuole, le università e le imprese è stato, in gran parte, una "terra di nessuno". Nel corso degli anni questa no man's land si è animata, ha visto rapide incursioni dai due fronti, qualche scaramuccia, ma anche intese ed esperienze positive, via via più frequenti. Oggi è un territorio che comincia ad essere presidiato da strutture stabili di dialogo e collaborazione. L'innovazione che caratterizza il sistema formativo è la crescita dell'autonomia di scuole e università. La combinazione dell'autonomia didattica con l'autogoverno organizzativo e l'autogestione finanziaria libera creatività e innovazione e può produrre effetti positivi in termini di efficacia e di efficienza della singola istituzione e del sistema nel suo complesso. Ma l'autonomia contiene un virus, rappresentato dalla tentazione dell'autoreferenzialità, ovvero la tentazione di impostare e risolvere i problemi in termini tutti interni all'istituzione e alle sue componenti, accrescendo pericolosamente l'isolamento rispetto agli interlocutori esterni.

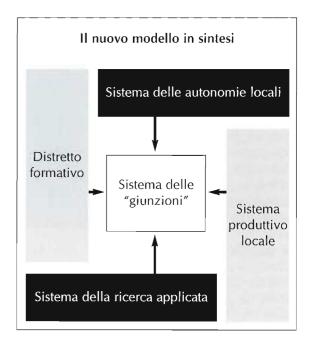
Come antidoto al rischio dell'autoreferenzialità si va sviluppando in Italia un sistema di giunzioni, un articolato e complesso sistema di collegamenti tra le singole unità formative e le singole imprese, tra università e sistema scolastico, tra università e ricerca, tra sistema formativo e sistema sociale, tra sistema formativo e autonomie locali, tra distretti scolastici e sistemi produttivi locali.

Tali collegamenti possono essere semplicemente virtuali, affidati agli scambi d'informazioni delle nuove *clearinghouse* telematiche, dei portali elettronici e dei siti web. Si pensi alle banche dati di competenze per il trasferimento tecnologico, ai portali e ai siti per l'orientamento dei giovani, alla formazione a distanza e alle università telematiche, a servizi web come link

UNIVERSITAS 95

up, alle banche dati dei laureati e all'intermediazione elettronica. Vi sono poi collegamenti affidati a strumenti "leggeri". Sono i "luoghi" e i "modi" nei quali la collaborazione tra il sistema formativo e l'impresa si è realizzata ed è cresciuta. I "luoghi" di incontro sono le strutture di governo e di coordinamento, i gruppi di "attenzione", i comitati di indirizzo, gli uffici di coordinamento, i liaison office, i collegi universitari, le associazioni dei laureati, gli expo-lavoro e i saloni di orientamento, i career day, le città dei mestieri, le consulte degli stakeholder, i nuclei di valutazione, i consigli di amministrazione, i comitati dei sostenitori. I "modi" sono le convenzioni quadro, i protocolli d'intesa, i patti, le forme di consultazione, le cattedre aziendali, la docenza laica, i contratti di ricerca, le convenzioni per la didattica, i contratti di consulenza, il distacco di ricercatori nelle imprese, gli sportelli tecnologici. Vi sono infine le strutture permanenti e le dotazioni infrastrutturali essenziali per rendere produttiva la collaborazione scuola-industria e università-industria. Si pensi ai parchi scientifici e tecnologici, ai consorzi scuola-università-industria, alle fondazioni universitarie, ai business innovation centre, alla rete di centri di trasferimento tecnologico e dei risultati della ricerca applicata alle imprese, agli incubatori d'impresa e di spin off accademici, alle corporate university, alle grandi scuole di formazione aziendale, alla rete di agenzie territoriali per il governo della transizione scuola-lavoro e di servizi di orientamento professionale. La no man's land va trasformandosi in un'agorà. La sfida è quella di passare dalla logica del dialogo interistituzionale

ad una logica dei territori: le esperienze, anche pregevoli, di collegamento tra formazione e lavoro tendono a insediarsi e a coinvolgere interi territori (distretti economici, regioni) in cui esista un "tessuto d'impresa" disponibile a inserirsi nel sistema di giunzioni. Una sfida ulteriore è il finanziamento dei meccanismi di collaborazione utilizzando le opportunità dei fondi europei di sviluppo e prevedendo linee finanziarie nei piani nazionali di sviluppo del sistema universitario e dell'alta formazione e nei piani regionali di sviluppo.



I DISTRETTI HI-TECH

na nuova iniziativa di integrazione territoriale tra università, imprese e centri di ricerca è la creazione di "distretti hi-tech" di eccellenza, a carattere regionale, dedicati ciascuno a una specifica tematica tecnico-scientifica per la quale sono presenti sul territorio importanti competenze universitarie e industriali. In tali distretti confluiscono (per adesione volontaria), con obiettivi di ricerca industriale e di creazione di spin off di alta tecnologia, tutte le strutture interessate a questi obiettivi che in tale confluenza possono svi-

luppare sinergie, quali università e centri di ricerca privati, industrie, Regioni, enti locali, banche, etc. Sono stati finora istituiti undici distretti hi-tech regionali di questo tipo. Il primo (in ordine di tempo) in Piemonte, con sede a Torino, dedicato ad applicazioni nel settore dell'Icr (Information Communication Technology), denominato Torino Wireless; il secondo in Veneto, con sede a Padova (e Venezia), dedicato ad applicazioni nel settore delle nanotecnologie, denominato Veneto Nanotech; il terzo in Campania, con sede a Napoli, denominato Campania Materiali com-

IL TRIMESTRE

università e sviluppo locale

positi e polimerici; il quarto in Sicilia, con sede principale a Catania, dedicato ad applicazioni nel settore delle nanotecnologie, denominato Sicilia – Micro e nano-sistemi, il quinto in Emilia Romagna, con sedi principali a Modena e Bologna, dedicato ad applicazioni nel settore della meccanica avanzata, denominato High Mech.

Altri distretti hi-tech del genere sono sorti in Liguria (sui sistemi intelligenti integrati), in Lombardia (uno sulle biotecnologie, un secondo sull'information communication technology, un terzo sui nuovi materiali), nel Lazio (sull'aerospazio), in Friuli Venezia Giulia (biomedicina). Dieci nuovi distretti dovrebbero prendere il via nel Mezzogiorno: fra questi, in Abruzzo uno dedicato alla sicurezza e qualità degli alimenti e in Molise uno per le filiere agro-industriali. Il distretto che si occuperà di tutela dai rischi idrogeologici, sismici e climatologici avrà sede in Basilicata.

Di alcune realtà già operanti tracciamo una breve descrizione.

Torino Wireless

La Fondazione Torino Wireless nasce per sviluppare nell'area piemontese un Distretto Icr dove l'eccellenza nella ricerca e sviluppo, la creazione di attività imprenditoriali, la crescita di quelle esistenti, la disponibilità di capitali siano strettamente interconnessi e capaci di autoalimentarsi.

Nella convinzione che dal rafforzamento delle numerose piccole e medie imprese attive a Torino e in Piemonte nel campo IcT dipenda una quota importante dello sviluppo regionale, l'azione del Distretto mira a offrire uno specifico supporto alle $P_{\rm MI}$ interessate a crescere puntando sull'innovazione nel settore IcT.

Veneto Nanotech

La nascita di Veneto Nanotech, il distretto tecnologico veneto sulle nanotecnologie è stata avviata dalla firma del protocollo d'intesa tra il il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, i rappresentanti degli Atenei di Padova, Venezia e Verona e di altri enti di ricerca, della Regione Veneto, dei Comuni, delle Province e delle Camere di Commercio di Padova e Venezia, della Federazione Industriali del Veneto, di alcune aziende locali e della Fondazione Cariparo.

Il progetto, ideato e promosso dall'Università di

Padova, ha l'obiettivo di favorire lo sviluppo di un polo di eccellenza nell'ambito delle nanotecnologie applicate ai materiali. Sono previste iniziative di alta formazione, di ricerca applicata e di trasferimento di tecnologia a favore di industrie venete operanti nei settori innovativi e nei settori più tradizionali, quali il meccanico, il tessile, il calzaturiero, il chimico.

Uno studio di fattibilità della società di consulenza McKinsey ha dimostrato che in Veneto esistono le condizioni di eccellenza nel campo della ricerca nanotecnologica e di ricettività del tessuto economico locale che rendono ideale la nostra regione per la costruzione del distretto. Per le attività di Veneto Nanotech verranno stanziati circa 50-60 milioni di euro in 5 anni, la metà dal Miur, l'altra metà dalle istituzioni venete (Regione, enti locali, fondazioni) e dalle aziende che beneficeranno delle ricadute tecnologiche dell'iniziativa.

Il distretto nanotecnologico apre una nuova era nella collaborazione tra il mondo della ricerca e il mondo dell'impresa, con lo scopo di aumentare la competitività del territorio veneto a livello internazionale grazie a progetti di ricerca mission-oriented svolti da alcuni dei migliori talenti mondiali all'interno di strutture di altissimo livello qualitativo.

Sicilia – Micro e nano-sistemi

La nascita in Sicilia del Distretto hi-tech per la promozione dei micro e nano-sistemi è stata avviata dalla firma di un Protocollo preliminare d'intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, la Regione Sicilia, gli Atenei di Catania, Palermo e Messina, le amministrazioni provinciali e comunali delle tre città interessate e la STMicroelectronics. Il progetto nasce da uno studio preliminare condotto dal Miur, dall'Università di Catania e dalla Sтм, nel quale sono state valutate le potenzialità dell'area di attività ed è stata delineata l'architettura del Distretto. In particolare, è stata accertata l'esistenza delle condizioni di base, scientifiche e industriali, per realizzare un Distretto tecnologico di successo nel settore dei micro e nano-sistemi, con riferimento ai campi della optoelettronica, della bioelettronica, biosensoristica e bioinformatica, della fotonica molecolare e organica, dell'elettronica di potenza su materiali composti, dei dispositivi e materiali nano-strutturati, dei microsistemi per l'integrazione in silicio, delle applicazioni nel settore Ict.

UNIVERSITÀ E SVILUPPO ECONOMICO REGIONALE

Patrick Dowling

Vice rettore e dirigente superiore dell'Università del Surrey a Guildford (Gran Bretagna)

l ruolo dell'istruzione superiore a sostegno dello sviluppo economico regionale e locale è un tema che, negli ultimi otto anni, ha ricevuto nel Regno ЫUnito una crescente attenzione nei programmi del Governo, e lo stesso sta cominciando a verificarsi nel resto dell'Europa*. In Inghilterra un forte incentivo è stata la costituzione, nel 1999, delle otto Agenzie di Sviluppo Regionale a cui si è affiancata l'erogazione di finanziamenti a sostegno delle attività finalizzate al trasferimento della conoscenza nelle università. Ancor più di recente, il Rapporto Lambert sulla cooperazione tra università e mondo del lavoro, commissionato dal Ministero del Tesoro, e il Rapporto sull'innovazione, promosso dal Ministero del Commercio e dell'Industria, hanno esaminato se e come si stia svolgendo una simile attività e hanno formulato raccomandazioni per un suo ulteriore sviluppo.

Molte università sono impegnate già da tempo in tal senso, e l'istituzione a cui ho l'onore di appartenere ne è un eccellente esempio. Nato nel 1891 come espressione del Movimento Politecnico Vittoriano, il Politecnico di Battersea si prefiggeva di promuovere le competenze industriali, il sapere generale e il benessere dei giovani delle classi più disagiate. Negli anni Cinquanta, quando si trasformò in Istituto di Tecnologia Avanzata, esso era cresciuto sia per dimensioni che per prestigio accademico e offriva corsi e programmi di laurea per il conseguimento di "diplomi di studi professionali". Un esempio del grande spessore degli studenti attratti all'epoca da Battersea ce lo dà Sir Alec Issigonis, che progettò la famosa autovettura Mini. Quando nel 1966, in seguito a una ristrutturazione, il Politecnico di Battersea assunse la denominazione di Università del Surrey e si trasferì a Guildford, capoluogo di tale contea, esso aveva già una lunga tradizione nel campo della collaborazione con l'industria locale e nazionale. Il suo primo pro-rettore fu difatti Sir George Edwards, progettista di aeroplani famosi, come il Concorde.

Dal 1966 l'Università ha mantenuto e rinsaldato i suoi legami con il mondo degli affari e dell'industria. Inizialmente, in tutti i programmi di primo ciclo, venne inserito un anno di formazione professionale, che mette docenti e studenti a contatto diretto con il mondo del lavoro e ci ha fatto raggiungere la migliore percentuale di occupabilità dei laureati tra tutte le università del Regno Unito. Dal 1980 questi legami si sono rafforzati anche grazie a un Parco di Ricerca gestito dall'Università – uno dei migliori della Gran Bretagna, che al momento ospita circa 140 aziende – e alla nostra Surrey Satellite Technology Company, che attualmente ha in orbita 23 satelliti di cui la nostra ricerca segue progettazione, costruzione, lancio e manutenzione.

Nel 1997 il Rapporto dell'Osservatorio nazionale di valutazione dell'istruzione superiore, presieduto da Sir Ron Dearing, ha formulato ampie raccomandazioni, prontamente recepite dal Governo, sul futuro dell'istruzione superiore nel Regno Unito. In esse si riconobbe tra l'altro che il contributo di ciascuna istituzione alla propria regione e località di appartenenza è diversificato e può assumere la forma di sostegno attraverso attività di ricerca e di consulenza, oppure può consistere nell'attrarre investimenti e nel fornire nuove fonti di impiego, o nel dare risposte alle esigenze del mercato del lavoro o sostegno all'educazione permanente o, ancora, nel contribuire, come centro di cultura, alla qualità della vita. Si evidenziava inoltre che «come parte dell'auspicabile patto tra istruzione superiore e società, ogni istituto deve aver chiara la propria missione a vantaggio della regione e comunità di appartenenza». Contemporaneamente, il Governo introdusse il decentramento su scala regionale come pietra miliare del proprio piano di sviluppo economico, riconoscendo che, per garantire il successo di tale politica, erano fondamentali il ruolo

^{*} Il testo è stato presentato dal prof. Dowling nel corso dell'Incontro dei direttori generali dell'istruzione superiore dell'Unione Europea (Dublino, 6 marzo 2004). Traduzione di Raffaella Cornacchini.

LTRIMESTRE

università e sviluppo locale

svolto dall'istruzione superiore e il suo rapporto con le comunità locali e la loro realtà produttiva. L'Università del Surrey, per la sua storia, era forse in grado più di qualunque altra di comprendere e trarre beneficio dalle conseguenti iniziative di finanziamento varate dal Governo per promuovere il trasferimento della conoscenza e lo sviluppo economico. Se si vuole che tale politica raggiunga i propri obiettivi, essa deve andare a giovamento sia della comunità locale e della sua economia che dell'università.

Ruolo, caratteristiche e sfide dell'università

È un tema assai complesso con molti aspetti interrelati, alcuni dei quali potrebbero essere ritenuti scissi dalle problematiche del trasferimento della conoscenza o dello sviluppo economico, ma che, a un più attento esame, si rivelano vitali per il loro conseguimento. Si tratta inoltre di attività ad ampio spettro e, per avere successo, la maggior parte delle università deve necessariamente ricorrere a partnership strategiche sia a livello locale che internazionale. Sono finiti i tempi in cui le università potevano prosperare in una turris eburnea. E non si deve neanche credere che le partnership tra singoli accademici o dipartimenti possano prendere il posto di rapporti interistituzionali volti al conseguimento di obiettivi strategici. A conferma di questo, abbiamo tutti osservato con interesse il costituirsi di una partnership tra l'Università di Cambridge e il Mit, due tra le istituzioni più prestigiose del mondo nel campo dell'istruzione superiore, che è stata promossa da entrambi i Governi coinvolti. L'Università del Surrey ha seguito una strategia di partenariato con molti istituti vicini sia a livello interregionale che intraregionale, con consorzi miranti allo sviluppo di particolari aspetti legati ai nostri obiettivi di trasferimento della conoscenza. Illustrerò più in dettaglio le reti che ne sono derivate e la condivisione di buone pratiche e, in taluni casi, di risorse, che si va maturando man mano che acquistiamo fiducia nella reciproca collaborazione.

Crediamo inoltre che, per sostenere con successo l'economia locale, si debba agire sul piano internazionale. I risultati da noi conseguiti nella ricerca ci consentono di partire in prima linea e quindi abbiamo adottato una strategia di partnership internazionali che prenda in considerazione tanto i nostri punti di forza quanto le aspirazioni economiche della nostra regione. Nel quadro di tale strategia stiamo cercando di sviluppare un'attività di partenariato con istituti di natura affine alla nostra e che abbiano un parco di ricerca, così da consentirci di esplorare i benefici sia accademici che economici della nostra

cooperazione. Ci siamo anche assicurati di informare dettagliatamente delle nostre iniziative l'Agenzia Regionale di Sviluppo e di ottenerne l'appoggio, accertandoci che la nostra attività sia compatibile con le sue strategie e che le ambasciate e le Agenzie governative per il commercio dei paesi nostri partner vengano coinvolte in tale processo. Questa strategia ha sinora visto lo sviluppo di valide partnership con università finlandesi e giapponesi.

Ho accennato poco fa alla complessità e all'ampiezza delle problematiche economiche/legate al trasferimento della conoscenza, su cui influiscono molti dei problemi attuali delle università. Un recente documento di discussione della Commissione Europea intitolato Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza delinea assai chiaramente le problematiche di fondo. In esso la Commissione pone una serie di domande chiave che vanno prese in esame se si vuole garantire un futuro certo alle nostre istituzioni nonché affrontare le esigenze più ampie delle nostre comunità – tutti fattori che vanno a incidere sullo sviluppo economico:

- come ricavare un reddito adeguato e sostenibile per le università e garantire che i fondi disponibili siano spesi nel miglior modo possibile?
- come garantire l'autonomia e la professionalità nelle questioni accademiche e manageriali?
- come concentrare sufficienti risorse sull'eccellenza e creare le condizioni con cui le università possano perseguirla e svilupparla?
- come contribuire in modo più incisivo alle esigenze e alle strategie locali e regionali?
- come creare una più stretta cooperazione tra università e impresa per garantire una migliore diffusione e utilizzazione dei nuovi saperi in ambito economico e all'interno di tutta la società?

Nessuna di queste domande contiene l'espressione "sviluppo economico", ma le risposte sono essenziali se si vuole che l'istruzione superiore prosperi e promuova lo sviluppo economico locale e regionale. Cercherò ora di collocare alcune risposte nel contesto dello sviluppo economico basandomi in larga parte sull'esperienza che abbiamo maturato nell'Università del Surrey.

Sviluppare una stretta cooperazione tra università e industria

È ormai acclarato che l'intensificazione della cooperazione tra università e mondo degli affari e dell'industria a livello regionale e nazionale è la chiave dello sviluppo economico. In Gran Bretagna il Governo ha varato dei concorsi per l'erogazione di finanziamenti per incoraggiare le università a uti-

UNIVERSITAS 95

lizzare i propri punti di forza per cooperare e sostenere il mondo economico e industriale. Nel Surrey siamo riusciti ad aggiudicarci il massimo finanziamento a nostra disposizione nell'ambito di tali programmi; questo ci ha consentito di creare una Business Skills Unit, in cui operano professionisti di grande esperienza in campo formativo, che ha già erogato attività formativa a richiesta a più di 1.800 piccole imprese nei quattro anni della propria esistenza. I finanziamenti ottenuti ci hanno consentito di assumere uno staff di professionisti per rafforzare e potenziare il nostro canale di R&S. Ora abbiamo quattro Manager per lo Sviluppo Imprenditoriale, ognuno di quali è impegnato a commercializzare in uno specifico settore le nostre capacità di ricerca e a personalizzare nuovi progetti di ricerca strategica e di base rispondenti alle esigenze dell'industria. Stiamo compiendo uno sforzo particolare per aumentare il numero esistente di Partnership per il Trasferimento della Conoscenza. Queste ultime, dapprima chiamate Programmi Insegnamento e Azienda, hanno dimostrato di essere un progetto a finanziamento statale assai valido per garantire ai nostri dottori di ricerca sbocchi occupazionali nel mondo dell'economia e dell'industria e per intraprendere progetti migliorativi della produttività e dell'efficienza aziendale garantendo l'accesso alla nostra esperienza e alle nostre risorse. Siamo stati

Università per Stranieri di Perugia: un laboratorio informatico in grado di prestare particolare attenzione alla proprietà intellettuale derivante dalle nostre ricerche mediante l'istituzione di un *team* di professionisti

di estrazione legale e finanziaria – un team piccolo ma di grande esperienza, che sta cambiando la cultura interna dell'università, promuovendo la consapevolezza della proprietà intellettuale e stimolando l'imprenditorialità tra il personale e gli studenti. Come risultato, abbiamo ora un portafoglio di brevetti per circa 125 progetti e concludiamo ogni anno intorno ai 25 accordi di licenza; facciamo inoltre nascere e sosteniamo annualmente 4-5 società, laddove esista un terreno adeguato. Questa attività è finanziata attraverso un piccolo fondo di avviamento di 1 milione di sterline, da noi istituito quattro anni fa, e, più recentemente, mediante Cascade, un fondo per progetti pilota, di 5 milioni di sterline, che è stato reso possibile, in partnership con le università di Brunel, Reading, Royal Holloway e Sussex, mediante il contributo statale. Questa attività, che sarebbe impossibile senza uno staff di professionisti, non solo va a beneficio dell'attività economica locale, ma ci serve anche a procurare un reddito diretto, un reddito legato all'assegnazione di contratti di follow up e, speriamo, con l'andar del tempo, un reddito derivante dalle quote di partecipazione azionaria che abbiamo nelle società nate per nostro impulso.

Il nostro Parco di Ricerca è parte vitale di questa attività. Esso ospita circa 140 aziende, molte delle quali traggono sostegno dall'università, e ci consente di fornire un supporto tangibile all'economia della nostra comunità locale. Secondo una nostra valutazione, le attività congiunte di Università, Parco di Ricerca e società collegate apportano ogni anno all'e-

conomia locale 500 milioni di sterline. Un finanziamento statale di 5 milioni di sterline per tre anni, ottenuto in partenariato con Bath, Bristol e Southampton, ci ha permesso di recente di istituire, all'interno del Parco di Ricerca, un preincubatore, detto SeTsquared Centre, dove fino a 15 imprenditori locali, non ne-cessariamente della nostra università, possono ricevere consulenze e formazione, in larga parte fornite generosamente a titolo gratuito dai locali provider di servi-



IL TRIMESTRE

università e sviluppo locale

zi finanziari, oltre a un primo finanziamento per le loro società. Grazie ai fondi della nostra Agenzia di Sviluppo Regionale (Seeda), possiamo ora concedere prestiti personali a questi imprenditori nell'ambito del progetto Grist (Great Ideas in Science and Technology), sviluppato in collaborazione con le università di Brighton e Kent. Parte del prestito può essere restituito sotto forma di quote di partecipazione azionaria nelle società, una volta che queste vengono costituite.

Spero che questo breve resoconto del nostro pacchetto di attività illustri il modo in cui le università possono muoversi per rispondere al loro nuovo ruolo. Non sono stato esauriente: altre università seguono percorsi diversi. Il punto importante è che tutti noi facciamo leva sui nostri punti di forza, e non mi illudo che ciò sia facile. Molti dei concetti e delle attività in gioco sono nuovi per il nostro corpo docente e, se non presentati con costanza e in modo allettante, possono causare tensioni e ingenerare un senso di sfruttamento tra coloro che hanno già un carico di lavoro gravoso da svolgere. Così, oltre a costituire un corpo di professionisti per agevolare e coordinare le attività, sussiste l'esigenza di un forte impegno e di una salda leadership da parte dei vertici istituzionali. Nella mia istituzione sia io e che gli altri dirigenti interagiamo regolarmente con gli opportuni interlocutori che, a livello nazionale, regionale e locale, esercitano un proprio impatto sullo sviluppo economico. Abbiamo, ad esempio, rappresentanti in tutti i comitati regionali di natura economica e di consulenza scientifica. Siamo poi partner attivi e forniamo sostegno sia finanziario che temporale a molte iniziative di sviluppo economico locale come la Surrey Economic Partnership, che raggruppa le componenti pubblica, volontaristica e industriale dell'economia del Surrey per garantire uno sviluppo economico sostenibile, oppure la Surrey Enterprese Hub, che raggruppa le piccole imprese e si propone come incubatore. Tutte queste attività, seppur non quantificabili in termini di impatto, apportano, attraverso le reti create, vantaggi considerevoli alla comunità e all'università. Ma, in ultima analisi, nulla si rivela utile come il buon esempio dei benefici che vanno all'università e ai singoli nel caso in cui queste attività abbiano successo.

Vorrei accennare brevemente alle altre domande poste dal documento UE e di cercare di trovare loro una collocazione nel contesto dello sviluppo economico. In tutto il mondo la domanda di istruzione superiore continuerà a crescere, spronata sia dai governi dei singoli paesi che dalle nuove esigenze derivanti dalla richiesta di educazione permanente e dalla costante introduzione di nuove tecnologie.

Una forza lavoro altamente specializzata è alla base delle economie ad alto contenuto di sapere. Come si può rispondere a questa crescente domanda e garantire un finanziamento adeguato e sostenibile delle università? Siamo tutti concordi, penso, sul fatto che sia vitale mantenere e rafforzare l'eccellenza nell'insegnamento e nella ricerca senza compromettere il livello qualitativo offerto, assicurando al contempo un accesso alle nostre istituzioni ampio, equo e democratico per tutti gli strati sociali. Così i finanziamenti divengono una questione primaria sia per noi che per le nostre comunità locali e regionali. Essi devono essere equi e trasparenti e le nostre attività di creazione e trasferimento della conoscenza devono essere offerte al giusto prezzo se non vogliamo che ciò vada a discapito nostro e delle nostre comunità locali.

Ho già accennato alla necessità di uno staff di professionisti che agisca a sostegno di molte attività di trasferimento della conoscenza, ma naturalmente è ancor più vitale avere un corpo accademico professionale e autonomo che le ponga in essere. Ma i docenti, spesso, vengono attratti in direzioni opposte. Da un lato si trovano di fronte a una crescente diversificazione e specializzazione del sapere; dall'altro si devono confrontare con la pressante necessità di adattarsi al carattere interdisciplinare dei campi aperti dalle principali sfide sociali, quali lo sviluppo sostenibile, le nuove problematiche sanitarie, la gestione dei rischi e via dicendo. Tuttavia l'attività delle università, particolarmente in materia di insegnamento, tende a rimanere settorializzata all'interno dei quadri disciplinari tradizionali. Dobbiamo quindi riformulare i nostri corsi e il modo in cui essi vengono impartiti, specie a livello postlaurea, per rispondere alle esigenze del mercato, particolarmente per quanto attiene alla formazione permanente, che è davvero vitale per l'innovazione e la produttività - e il nostro personale ha bisogno di essere sostenuto nel perseguimento di questi nuovi obiettivi.

Qual è, infine, il rapporto tra questo nuovo ruolo e il conseguimento e lo sviluppo dell'eccellenza? Vi è forse chi lo vede come un venir meno dei confini esistenti tra ricerca di base e applicata? Sono sicuro che riteniamo tutti che la ricerca di base non debba essere dismessa dalle nostre attività, se vogliamo continuare a essere la fonte primaria del nuovo sapere che alimenta l'innovazione. E tuttavia la domanda e i finanziamenti paiono spingerci in questa direzione. La risposta sta nello svolgere ricerca di base avendo sempre in mente le sue applicazioni e, logicamente, intraprendere qualsiasi forma di ricerca applicata ad essa complementare.

PAUSA DI RIFLESSIONE SULLO STATO GIURIDICO

Pier Giovanni Palla

ettimana calda per l'università italiana, la prima di marzo, a motivo dell'annunciata approvazione nell'Aula della Camera del disegno di legge concernente lo stato giuridico e il reclutamento dei docenti universitari. Il clima si è surriscaldato a seguito dell'emendamento presentato dal relatore che, a parere dell'opposizione e di parte della maggioranza, snaturerebbe il provvedimento già varato dalla VII Commissione. Di conseguenza, di fronte al pericolo di una legge varata in un testo non concordato e neppure oggetto di dibattito con le parti interessate, la Conferenza dei Rettori e le diverse componenti dei docenti – dagli ordinari ai ricercatori – hanno adottato metodi inconsueti di lotta: la Crui, convocando una Assemblea straordinaria e denunciando in una conferenza stampa l'insensibilità e la contraddittorietà del Governo nell'affrontare un tema così impegnativo; i docenti, astenendosi dall'attività didattica. Alla presentazione di un ultimatum dei rettori sotto forma di documento, è seguita la tempestiva decisione del ministro di chiedere al Parlamento una pausa di riflessione. Proposta immediatamente accolta dalla VII Commissione della Camera, e dal suo presidente Adornato, con relativa previsone di una serie di audizioni e riesame degli articoli. È probabile che il ministro abbia dovuto arretrare di fronte a un'opposizione esterna al Parlamento così compatta e, dando dimostrazione di saggia prudenza, abbia voluto evitare una rottura clamorosa. Ma è lecito affermare che non altrettanta chiaroveggenza vi sia stata nel prevedere i tempi e i metodi del dialogo con un mondo accademico portatore di istanze non sempre convergenti e nel quale si annida la tentazione di arroccarsi su posizioni difensive che allontanano la prospettiva di accordi o compromessi.

In particolare la Crui esprimeva al ministro nel documento del 3 marzo la contrarietà a procedere alla riforma dello stato giuridico dei docenti con legge delega: chiedeva di sospendere nel periodo pre elettorale l'iter della legge e di trasformare il

provvedimento in discussione in legge ordinaria, in modo da consentire l'individuazione di «soluzioni adeguate e largamente condivise». Un no deciso era espresso all'esclusione di ogni finanziamento aggiuntivo e alla previsione di un'unica tornata d'idoneità a professore associato («assolutamente demagogica, inapplicabile e, qualora applicata, foriera di costi insostenibili e tali da bloccare per anni qualsiasi ipotesi di inserimento nei ruoli dei giovani»). I rettori chiedevano inoltre di «riconoscere le attività di docenza e di ricerca degli attuali ricercatori, attraverso l'introduzione di un terzo livello di docenza non ad esaurimento, in linea con quanto accade nel resto d'Europa». Il disegno di legge in esame alla Camera prevede infatti la messa ad esaurimento del ruolo di ricercatore, il conferimento di un titolo alquanto onorifico di "professore aggregato" a quei ricercatori che abbiano svolto attività didattica, il ritorno ai concorsi nazionali per ordinari e associati. Ebbene, da 25 anni, e cioè dalla legge 382 del 1980, i ricercatori attendono la definizione del loro stato giuridico ed è opportuno ricordare che l'istituzione della terza fascia, largamente condivisa dal mondo universitario, fu approvata da un ramo del Parlamento nella precedente legislatura e non riuscì a diventare legge per l'insorgere di contrapposizioni politiche e veti di fine legislatura. In un comunicato stampa il ministro replicava alla Crui sottolineando come alla vigilia della discussione in Aula l'Assemblea dei rettori avesse presentato 15 richieste di modifica di cui ben 13 erano state ampiamente recepite nell'emendamento del relatore: la trasformazione in disegno di legge ordinario della delega originaria, il mantenimento della distinzione fra tempo pieno e tempo definito, il ricorso alla docenza esterna all'università con contratti a tempo detrminato, la previsione di una specifica figura di "aggregato per la ricerca" con compiti limitati di didattica integrativa.

Il provvedimento ritorna quindi in Commissione per consentire gli approfondimenti opportuni. Il relato-

NOTE ITALIANE

re Mario Pepe nel richiedere la massima tempestività, ha paventato che il rinvio possa preludere a un «sostanziale accantonamento» del provvedimento a ragione dei molteplici impegni parlamentari dei prossimi mesi, mettendo in guardia da una «sostanziale capitolazione di fronte alle richieste della CRUI, protagonista di una vera e propria alzata di scudi a difesa di interessi corporativi, che il nuovo testo si propone di sradicare». Ma il rinvio, ha invece affermato conciliante nella seduta dell'8 marzo della Commissione Istruzione il presidente Adornato,

intende proprio «evitare che una nuova fase di confronto su aspetti qualificanti si svolga al di fuori della sede parlamentare» e mira a restituire serenità al confronto su questo importante provvedimento, in modo da «favorire l'emergere di un sostanziale accordo con il mondo universitario».

Un augurio da condividere, accantonando per una volta lo scetticismo provocato da tante incomprensioni che hanno contraddistinto in passato i rapporti fra Parlamento, istruzione e ricerca nel nostro paese.

Confronto fra il testo approvato dalla Commissione VII della Camera nel luglio 2004 e le proposte presentate dalla Crui

PROPOSTE MIUR e/o COMMISSIONE PARLAMENTARE

- 1. Strumento: disegno di legge delega.
- 2. Abolizione della distinzione fra tempo pieno e tempo definito.
- 3. Esaurimento del ruolo di ricercatore.
- 4. Trasformazione degli attuali ricercatori in professori aggiunti con funzione di docenza.
- 5. Nuove forme contrattuali per la docenza.
- 6. Periodo di precariato per professori associati e ordinari precedente all'entrata in ruolo.
- 7. Lungo periodo di precariato per i giovani con prospettive di allontanamento dall'università al termine del periodo, se non è avvenuto l'ingresso nel ruolo di professore associato o ordinario.
- 8,

PROPOSTE DELLA CRUI

- 1. Strumento: legge ordinaria.
- 2. Mantenimento della distinzione fra tempo pieno e tempo definito.
- 3. Creazione di una nuova figura di ricercatore prevalentemente e a pieno titolo dedicata all'attività di ricerca con la possibilità di fare training nell'area della docenza per periodi definiti.
- 4. Trasformazione degli attuali ricercatori in professori aggregati con l'acquisizione del ruolo di docenza e con le relative implicazioni sugli statuti universitari.
- 5. Mantenimento dell'attuale normativa sui contratti.
- 6. Entrata diretta in ruolo dei professori associati e ordinari.
- 7. Limitazione del periodo di precariato con prospettive di ingresso non solo nel ruolo del professore associato e ordinario ma anche in quello della figura di ricercatore.
- 8. Impegno delle università ad inserire nelle previsioni di spesa quelle inerenti ai giovani "contrattisti" che hanno superato la prima verifica.
- 9. Intervento per l'adeguamento stipendiale per le figure di ricercatore, associato e ordinario.

RICORDO DI GIOVANNI D'ADDONA

Pier Giovanni Palla
Direttore di "Universitas"

Sono accorsi in grande numero il 4 gennaio nella chiesa di San Francesco a Ripa a Trastevere per testimoniare a Giovanni D'Addona, capo del Dipartimento per la Programmazione, il coordinamento e gli affari economici del Miur, la loro stima e tributargli con affetto l'ultimo saluto: vi erano i dirigenti, gli impiegati e i pensionati del Ministero, rettori e docenti, parlamentari, il ministro Moratti e l'ex-ministro Zecchino, dirigenti di enti di ricerca, amici personali. La nostra rivista – di cui Giovanni era membro autorevole del Comitato Scientifico – fu anche creazione sua: aveva condiviso il progetto di Domenico Fazio, era presente all'incontro di San Miniato del marzo 1980 in cui si diede corpo all'idea di un trimestrale di studi e documentazione che raccordasse l'analisi e l'informazione su problemi e prospettive degli atenei italiani con l'area internazionale e in partico-



lare europea. Nel corso degli anni, oltre a essere presente alle riunioni di redazione, fu accorto suggeritore di temi da trattare e di possibili autori. Di tanto in tanto scriveva su argomenti di natura amministrativa e organizzativa di cui era riconosciuto maestro: l'ultimo suo articolo, pubblicato nel numero 88 del giugno 2003, riguardava la novità – peraltro criticata da parte del mondo accademico – delle università telematiche.

Gli avevamo chiesto un commento alla normativa sulla programmazione del sistema universitario per gli anni 2004-2006, ma i ritardi nella pubblicazione del decreto 5 agosto avevano fatto più volte slittare la data di consegna. Eravamo fiduciosi tuttavia che lo avrebbe scritto, nonostante le condizioni di salute, e ci ripromettevamo di rammentarglielo nella riunione del comitato scientifico da lui stesso fissata per il 22 dicembre nel suo ufficio di piazzale Kennedy. A quella riunione – che pure si svolse nella data e nel luogo che aveva scelto - Giovanni non poté intervenire. A questa assenza, trasformatasi soltanto pochi giorni dopo in distacco, si sovrappone oggi il ricordo di tanti anni di proficua collaborazione, della sua presenza attiva alla vita della rivista operata ascoltando, intervenendo, puntualizzando,

Abbiamo raccolto alcuni ricordi di persone che hanno avuto occasione di lavorare con lui al Ministero o per motivi istituzionali, arricchiti dalla reciproca stima e da rapporti di autentica amicizia.

Olimpia Marcellini
Direttore generale del Miur

Nel 1974 conobbi Giovanni D'Addona, ispettore capo di Ragioneria in servizio presso la Direzione generale del Personale e degli affari generali e amministrativi del Ministero della Pubblica Istruzione, quando venni assegnata all'ufficio da lui diretto. Iniziò così il mio rapporto lavorativo con Giovanni D'Addona di cui ebbi subito modo di notare le doti umane e professionali: con la perizia e la scrupolosità di un buon maestro nonché con la consapevolezza, dimostrata

NOTE ITALIANE

con i fatti, che le competenze, perché diventino un valore, devono essere condivise, trasferiva i suoi saperi ai collaboratori. Tali doti non sono mai venute meno e la sua disponibilità verso gli altri non si è mai interrotta fino al momento in cui ci ha lasciati tutti. In questi trent'anni, lavorando a stretto contatto con lui, ho potuto ammirarne la preparazione professionale sia nel settore della contabilità pubblica che in quello del diritto amministrativo, materie che ha sempre gestito con grande destrezza riconosciutagli da tutti gli addetti ai lavori. La sua esperienza e la sua professionalità, unite alla sua "meridionalità" gli hanno consentito di volare alto e libero da ogni schema politico, saldo nella sua funzione amministrativa che ha sempre ritenuto essere strumento operativo per la realizzazione degli indirizzi politici.

Le grandi capacità dimostrate nei settori che gli sono stati affidati gli hanno permesso di confutare le affermazioni di coloro che, in passato, affermavano l'impossibilità, per un "ragioniere", di raggiungere i più alti vertici della Pubblica Amministrazione. Senza polemiche né risentimenti, ma con grande determinazione, Giovanni D'Addona ha dimostrato il contrario.

Era così Giovanni D'Addona: un uomo coraggioso di alta professionalità e di grande cuore, stimato e amato da molti ma rimpianto da tutti, sempre pronto a offrire collaborazione a chi gliela chiedeva e aiuto a chi ne aveva bisogno. Con le sue qualità, tanto tempo fa, si è conquistato l'appellativo di "capo" ed così che lo chiameremo sempre nella nostra memoria.

Fabio Matarazzo Direttore generale del Miur

Non mi piacciono le commemorazioni. Danno un senso di distacco irrecuperabile nei confronti di chi è ancora vivo e attuale nella memoria e nella quotidianità; impongono, inevitabilmente, di selezionare frammenti di vita e di personalità, spesso enfatizzandoli, dal film che, nei lunghi anni vissuti insieme, ti ha consentito di conoscere da vicino, giorno dopo giorno, occasione dopo occasione, la complessità e la ricchezza umana di un collega e amico fraterno: Giovanni. Di queste cose vorrei rendere testimonianza, senza trascurare o sminuire il suo ruolo pubblico di dirigente meritoriamente assurto ai massimi livelli di responsabilità ministeriale e appassionato artefice di tanta parte della storia dell'università di questi anni. Ma un "compagno di scuola", rimane sempre tale nel ricordo anche quando assume ruoli prestigiosi e responsabilità di rilievo. Questo è stato Giovanni per me, e credo io per lui, fin da quando, nel 1977, ci siamo incontrati nella direzione universitaria del Ministero dell'Istruzione e, grazie al lungimirante intuito di Domenico Fazio, non dimenticato e indimenticabile direttore generale dell'epoca, costituimmo progressivamente un binomio complementare per caratteri e professionalità, destinato di lì in avanti a svilupparsi sempre più intensamente e intimamente. Erano gli anni dei cosiddetti "decreti Pedini", il ministro dell'epoca, che tentava con reiterati decreti legge una prima sistemazione delle diverse figure docenti dell'università. L'opposizione, articolata e vasta, determinò addirittura l'ostruzionismo parlamentare alla conversione del decreto. Passammo insieme giorni e notti intere in Parlamento a ridosso del Natale per seguire la discussione, gli emendamenti, coadiuvare il ministro e, nonostante l'impegno, la stanchezza, le esigenze della famiglia per la quale era sempre prodigo di amore e tenerezza - non solo non ho mai sentito da Giovanni una nota di rammarico o di disappunto che ne offuscasse l'attenzione e la passione ma in quei giorni, grazie soprattutto a lui, al suo tratto umano, immediato, spontaneo, intelligente e pronto in tutte le circostanze e con qualsiasi interlocutore, avevamo talmente familiarizzato con deputati, funzionari e commessi da sentirci quasi in un circolo di amici dei quali ancora oggi è vivo il ricordo e la stima reciproca. Da allora abbiamo percorso insieme tanta strada, mille occasioni di lavoro comune dentro e fuori dal Ministero; conoscenze, rapporti, frequentazioni con ministri, autorità di governo, colleghi e dipendenti. Nei confronti di tutti mai ho visto un atteggiamento che non fosse collaborativo e partecipe: mai ossequioso, mai arrogante. Sempre disponibile a confrontare idee, a ricercare insieme soluzioni, a un lavoro di squadra impegnato, magari affannoso, ma sempre accompagnato da cordialità e simpatia nei confronti di tutti con la consapevolezza di potere e sapere affrontare e risolvere i problemi sul tappeto. Questo è stato Giovanni: professionalità e calore umano che hanno permeato di sé il Ministero e che hanno reso interessanti e gradevoli questi anni. La sua mancanza si avverte, e fa avvertire tanto freddo!

Luciano Criscuoli Direttore generale del Miur

Incontrai Giovanni per la prima volta nel 1992, quando fu nominato direttore generale per la Ricerca. Mi accolse nel suo studio con la sua consueta cordialità. Ero teso ed emozionato. Dopo mezz'ora di colloquio mi sembrava di aver lavorato per lui da sempre. Iniziò da quel momento un lungo percorso di collaborazione, di stima reciproca e di fraterno affetto, che si è bruscamente interrotto ma che idealmente continua ad esistere.

Ricopriva certamente un ruolo di "potere", Giovanni D'Addona. Governava, infatti, un sistema complesso, difficile, così importante per lo sviluppo socio-economico del paese, ma questo "potere" veniva esercitato senza protervia, sempre entro i limiti della funzione istituzionale che ricopriva e, soprattutto, con la disponibilità del buono e con l'equilibrio del saggio.

Chi, come me, ha avuto il privilegio di lavorare con lui, queste cose le sa. Giovanni D'Addona non era solo un capo, Giovanni era con tutti, anche con i suoi più lontani collaboratori, prima di tutto un amico, non imponeva le sue decisioni, creava attorno ad esse il consenso. Mai autoritario, sempre assolutamente autorevole. Sapere, saper fare, saper essere; questo era Giovanni D'Addona, e forse di più...

Gian Tommaso Scarascia Mugnozza Presidente della Crui dal 1987 al 1994

Giovanni D'Addona è nella linea dei grandi direttori generali per l'Università: come Domenico Fazio e, prima ancora, Salvatore Comes.

Ci conoscevamo da trent'anni, da quando era il più stretto collaboratore di un uomo di prestigio, dalla levatura morale e culturale e dall'intelligenza operativa qual'era Domenico Fazio.

La conoscenza divenne presto cordiale amicizia negli anni del mio rettorato di una nascente Università e poi del mio impegno in una CRUI che diventava esponente istituzionale dell'università italiana, dei suoi problemi di sviluppo e consolidamento, delle crescenti incombenze, delle richieste e delle offerte al paese; un sistema universitario che, nel campo dell'alta formazione e della ricerca scientifica, si veniva confrontando con analoghi sistemi europei ed extra-europei.

Una dimensione qualificante e non comune dell'opera di D'Addona consiste nell'essere stato un direttore generale, e poi di dipartimento, che, per propria sensibilità d'animo, per umanità di tratto, per tendenza al realismo e alla concretezza dei provvedimenti, riusciva ad agevolare l'incontro e la coesistenza fra le regole e gli obiettivi dell'Amministrazione e le esigenze, le forme dell'autonomia, i compiti di un'università in evoluzione e in crescita.

Della sincera, ricambiata, amicizia gli sarò sempre debitore, poiché anche negli ultimissimi tempi mi ha facilitato l'attuazione di iniziative di livello internazionale. Giovanni D'Addona lascia nell'amministrazione universitaria una linea di comportamento, di disponibilità umana all'ascolto e alla fattiva traduzione, che è stata, e continuerà ad essere, piena di risultati. Hai ben meritato, Giovanni.

Paolo Blasi Presidente della Crui dal 1994 al 1998

Conobbi Giovanni D'Addona intorno al 1975: da allora le occasioni di incontro si fecero via via sempre più numerose e intense e si creò tra noi una vera amicizia nell'impegno comune a favore dell'università italiana. Ricordo quando nella primavera del 1980 Gian Carlo Tesini, allora presidente della Commissione Cultura della Camera, ci chiuse nel suo ufficio col compito di trovare una soluzione condivisa per le retribuzioni dei docenti da inserire in quello che diverrà il DPR 382/1980. In sei ore riuscimmo a mettere a punto una soluzione "fantasiosa" che ci trovò concordi e che fu tradotta negli articoli 36 e 39 del DPR 382.

In quell'occasione Giovanni D'Addona mostrò tutta la sua grande disponibilità a risolvere un problema difficile nonché la sua competenza tecnica, il suo rigore di funzionario, e la sua dedizione allo Stato. Queste qualità si armonizzavano in lui in modo unico, tanto che non credo esista un docente o un ricercatore che, rivoltosi a lui, non abbia sperimentato la sua volontà, il suo impegno per risolvere i problemi a lui sottoposti. Nel periodo 1994-1998, durante il quale ho guidato la Conferenza dei Rettori, Giovanni D'Addona, oltre a rappresentare un riferimento costante per le nostre iniziative ed essere un collaboratore insostituibile dei vari ministri, seguì con favore le attività di conoscenza e le proposte di riorganizzazione e di riequilibrio del sistema universitario italiano portate avanti autonomamente dalla Crui, acquisendo al Ministero i risultati via via raggiunti. Ciò ha reso più efficaci gli interventi dei ministri e del Parlamento in campo universitario e nello stesso tempo ha permesso al Ministero di organizzarsi per svolgere in proprio e istituzionalmente le attività di conoscenza, di valutazione, di riequilibrio per lo sviluppo del sistema universitario italiano già svolte dalla CRUI. La formazione superiore e la ricerca debbono molto a Giovanni D'Addona e il paese deve essere grato a quest'uomo umile ma straordinario che ha operato per il bene comune con dedizione, competenza e spirito di servizio, sempre impegnato a fondo nel suo lavoro, amico affettuoso e rispettoso dei suoi collaboratori, mai dimentico degli affetti familiari, marito e padre esemplare.

NOTE ITALIANE

Luciano Modica
Presidente della CRUI dal 1998 al 2002

Con Giovanni D'Addona è scomparso, prematuramente, un pezzo importante dell'università italiana, il grand commis che ne ha retto autorevolmente le sorti con competenza e passione almeno negli ultimi quindici anni.

Lo conobbi appena fui eletto rettore dell'Università di Pisa. Infatti Sandro Faedo, che era stato rettore della mia stessa università negli anni Sessanta, presidente della Conferenza dei Rettori e poi presidente del CNR, insistette per accompagnarmi al Ministero per presentarmi al mitico direttore Fazio, allora dominus incontrastato dell'università italiana ma già vicino al pensionamento. Faedo era infatti professore di analisi matematica come me e per me aveva una particolare, quasi paterna, predilezione. L'incontro al Ministero fu in realtà un incontro tra loro, tra due vecchi amici che avevano mille ricordi eroici da ripercorrere, come il celebre viaggio negli Usa che avrebbe portato l'informatica nell'università italiana (insieme ad un potente, nuovissimo calcolatore IBM in comodato all'Università di Pisa). Li ascoltai ammirato, con rispetto e piacere intellettuale. Vicino a me sedeva, silenzioso e rispettoso al pari di me, un dirigente del Ministero, appunto Giovanni D'Addona, che Fazio aveva voluto partecipasse all'incontro con il giovane rettore neo-eletto. In una sorta di gioco di simmetrie, come Faedo voleva affidarmi a Fazio, così Fazio mi affidò a D'Addona. Cominciammo così, Giovanni ed io, un lungo percorso insieme, sempre più amici ed estimatori reciproci, pur mantenendo sempre ben distinti i nostri rispettivi ruoli.

Era il dicembre 1993. In quello stesso mese il sistema universitario italiano avrebbe conosciuto il più forte scossone della sua storia. La legge finanziaria 1994 attribuì agli atenei italiani, con decisione improvvisa ma sostenuta da una visione politica anticipatrice e innovatrice (presidente del Consiglio dei Ministri era Carlo Azeglio Ciampi), una totale autonomia budgetaria, d'un sol colpo la più ampia autonomia finanziaria delle università in Europa. Furono mesi e anni di passione. La gestione delle università, le regole di ripartizione del finanziamento ordinario tra di loro (la famosa formula a nove variabili ideata da Piero Giarda e dai suoi collaboratori), la valutazione dei risultati, gli incentivi della qualità, il riequilibrio finanziario tra gli atenei diventavano improvvisamente argomenti cruciali. Nuovi in un sistema fino a quel momento alquanto centralistico e, diciamolo pure, un po' paternalistico.

Di questo periodo Giovanni D'Addona fu l'indiscuti-

bile protagonista. La sua formazione giovanile lo rendeva particolarmente sensibile ai problemi gestionali e contabili, la sua esperienza di dirigente statale, rispettoso delle problematiche giuridiche ma attento nell'azione all'obiettivo di un'amministrazione intelligentemente flessibile e costruttiva, accompagnò ed esaltò la primavera universitaria dell'autonomia rubertiana senza Ruberti. L'altro grande protagonista fu la Crui, dove una pattuglia di rettori entusiasti, sotto la guida di Gian Tommaso Scarascia Mugnozza e Paolo Blasi, elaborò critiche impietose allo stesso sistema universitario e insieme impostò soluzioni nuove e ardite a problemi antichi e incancreniti. Non è qui il luogo di ricordare i dettagli ma rimarranno sempre impresse nella mia memoria, per ricchezza di idee e di concretezza realizzativa, le mille riunioni di rettori un po' matti e ossessionati dalla necessità di far tutto subito con Giovanni D'Addona e la sua squadra di giovani dirigenti e funzionari, bravissimi collaboratori e collaboratrici.

In queste riunioni il suo ironico scetticismo tutto meridionale non era mai quel cinismo un po' distruttivo che talora ammorba l'intelligenza, anzi aiutava a trovare le soluzioni migliori senza mai costringere ad abbandonare delusi la partita resa impossibile da mille obiezioni. Lui stesso era capace, anche se raramente, di vantarsi di qualche successo ma solo perché era un successo per la "sua" università italiana. Un solo esempio: andava - giustamente - orgoglioso del nuovo sistema di valutazione dei progetti di ricerca universitaria di interesse nazionale (i Prin), studiato a tavolino con la Crui e con l'Osservatorio per la valutazione, che diede immediatamente ottimi frutti e, persino, l'ammirata attenzione internazionale in un campo in cui l'Italia gode normalmente di pessima fama.

Se dapprima lavoravo da rettore *free lance*, quando Federico Rossi diventò sottosegretario del ministro Salvini nella primavera 1995, Paolo Blasi mi volle segretario generale della Crui e il mio contatto con Giovanni D'Addona divenne praticamente quotidiano. E lo fu per oltre sette anni, prima da segretario generale e poi da presidente, finché nell'autunno 2002 lasciai rettorato e Conferenza per candidarmi al Senato della Repubblica. Anni belli, anni difficili, soprattutto gli ultimi, quando le difficoltà finanziarie e le carenze normative cominciarono a fare sentire i loro effetti negativi. Però senza mai uno screzio tra noi, tutti e due ottimisti e mediatori per natura, alla perenne ricerca della soluzione ottimale e non di un'improbabile palingenesi catartica.

Giovanni D'Addona era proprio un grand commis, il dirigente dello Stato che fa del suo lavoro una missione al servizio del paese, che è capace di lottare

UNIVERSITAS 95

come una tigre per difendere il "suo" Ministero, che impersona al meglio l'efficiente e leale faccia amministrativa di un ministro politico, chiunque egli o ella sia. L'ho visto collaborare con molti ministri, sempre attento, preparato, rispettoso, intellettualmente onesto, efficace. È umano che con alcuni si trovasse meglio e con altri peggio: non me ne sono mai accorto. Litigava furiosamente con dirigenti generali di altri Ministeri, quando toccavano i diritti delle sue università; mai con i suoi colleghi del Ministero dell'Università se c'era da fare fronte comune e da seguire le scelte politiche del ministro. Lo ricorderò sempre felice negli anni dell'autonomia didattica, nella sua nuova, grande e luminosa stanza in piazzale Kennedy, con un ministro che sentiva particolarmente vicino, forse perché di origine irpina come lui, sempre a fianco di Luciano Guerzoni, infaticabile sottosegretario con la delega dell'università. Era il "direttore" per antonomasia. Conoscitore inimitabile di tutta la normativa universitaria come delle pieghe gestionali di ciascuna singola università, nelle riunioni notturne predilette da Ortensio Zecchino prestava tutta la sua intelligenza per costruire nuovi e migliori sistemi normativi capaci di incentivare e sostenere veramente nelle università la qualità della didattica e della ricerca.

Quando lo chiamavo al telefono, da senatore, mi rispondeva con un "Oh, Lucià" pronunciato con la sua tipica cadenza e, con la consuetudine amichevole mai perduta, rispondeva prontamente alle mie richieste di individuare quella o quell'altra legge, quello o quell'altro decreto ministeriale di cui avevo bisogno nella mia attività parlamentare. Altro che Google! Ci ripromettevamo di rivederci, come ai bei tempi. Durante la sua malattia, l'ho sentito prima molto abbattuto, poi di nuovo lo stesso di sempre. Nel novembre scorso gli chiesi un'informazione su un capitolo del bilancio che stavamo trattando in finanziaria: mi rispose preciso come sempre, nessuna cifra dei suoi capitoli gli sfuggiva come nessuna loro implicazione gestionale. Mi sembrò che stesse bene. La sua morte mi ha così colpito improvvisamente, col rimpianto irrimediabile di non aver mai trovato il tempo di rivederlo, di stringergli la mano, di dirgli grazie.

Piero Tosi Presidente della Crui dal 2002

Per molti anni il Ministero dell'Istruzione, poi dell'Università e della Ricerca, poi, di nuovo, dell'Istruzione è stato rappresentato da Giovanni D'Addona. È stato un riferimento per tutti noi, in ogni momento, con risposte puntuali, consigli, intui-

zione pronta, chiaro disegno della struttura, infaticabile impegno quotidiano. Sembrava che in qualsiasi ora del giorno stesse per nascere un nuovo giorno.

La mia consuetudine con lui nacque molti anni fa sul tema dei rapporti fra università e sanità, un tema che non amava, ma sul quale la sua battuta era sempre pronta e pungente. Poi i rapporti con la Crui, prima come membro del Comitato di Presidenza e poi come presidente. Un dialogo costante, giornaliero, scontri più apparenti che reali, in realtà profondo rispetto delle sue opinioni, delle sue critiche, talora aspre, ma sempre frutto di grande conoscenza del sistema universitario e consapevolezza del cammino da percorrere.

Ho negli orecchi la sua voce, la sua risata, mai irridente, sempre pronta a smorzare i toni, ma seguita da argomentazioni forti, centrate, mai tangenziali alla soluzione dei problemi. Lavorava per un Ministero dalle strategie chiare, da chiunque rispettato, e per la buona amministrazione delle università.

È impressionante come riuscisse a ricordare tutto senza appuntarsi granché: il fatto è che l'università l'aveva nel cuore.

Ricorderò sempre Giovanni D'Addona per l'amicizia e la stima che ci eravamo donati, senza riserve e senza pause, anche nelle difficoltà dei problemi da affrontare che, spesso, ci inducevano a chiederci: ma perché hai detto o fatto questa o quella cosa? Senza mai giudicare prima di conoscere.

L'uomo e il direttore saranno sempre gelosamente custoditi tra i ricordi più nitidi e belli della mia vita dedicata all'università.



IL NUOVO REGOLAMENTO SULL'AUTONOMIA DIDATTICA

Antonello Masia

Direttore generale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)

del 12 novembre dello scorso anno la pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale del decreto ministeriale che modifica il regolamento sull'autonomia didattica degli atenei, in vigore da cinque anni¹.

L'iter di tale provvedimento è stato lungo e complesso e rappresenta il risultato finale dei lavori di un'apposita Commissione di studio, presieduta dal prof. Adriano De Maio e composta da rettori, studiosi, esperti della materia². Già all'indomani dell'insediamento del nuovo Governo, appariva infatti problematica la sorte del regolamento sull'autonomia didattica degli atenei, alla luce dei decreti attuativi del 4 agosto e del 26 novembre 2000 e del 12 aprile 2001, con i quali erano state definite le nuove classi dei corsi di studio di I e II livello.

In particolare, apparivano preoccupanti le procedure di attuazione dei decreti in questione seguite dagli atenei, alla luce di quella "incontrollata proliferazione dei corsi di studio", specie di I livello, avvenuta in assenza di specifici criteri preordinati non solo alla valutazione dei fabbisogni e degli sbocchi professionali dei laureati, ma anche ad assicurare la qualità della formazione universitaria, in termini soprattutto di disponibilità di docenza, di laboratori, di posti aula e di biblioteche attrezzate. Un'indagine ministeriale condotta insieme a Confindustria rivelava, inoltre, un approccio meramente formalistico da parte degli atenei delle procedure di consultazione previste dall'art. 11 comma 4 del regolamento sull'autonomia al fine di verificare l'effettiva domanda formativa e le esigenze del contesto economico, sociale e produttivo del paese.

I lavori della Commissione De Maio

Oltre a dover affrontare le problematiche correlate all'attuazione del decreto 509/99 alla luce anche degli impegni governativi assunti con la sottoscrizione della Dichiarazione di Bologna (18 giugno 1999) e del Comunicato di Praga (maggio 2001), alla

Commissione fu dato l'incarico di studiare le misure e le iniziative da assumere per una rivisitazione delle procedure di reclutamento del personale docente universitario, ivi compresi gli aspetti dello stato giuridico. Su tali aspetti furono incentrati i lavori preliminari della Commissione così da consentire al Miur la predisposizione di un apposito disegno di legge, approvato poi dal Consiglio dei Ministri nel gennaio 2003 e attualmente in discussione presso la Camera (AC 4735 e abb.).

Con riguardo all'assetto degli ordinamenti didattici universitari, i lavori della Commissione si conclusero nel dicembre 2002 con la presentazione di un rapporto (datato 28 gennaio 2003).

Partendo dalla situazione e dai vincoli non solo normativi, il rapporto individuava le linee di intervento da perseguire rispetto all'attuale impianto, poste in relazione con il raggiungimento di obiettivi di sistema appositamente segnalati.

In primo luogo fu opportunamente contestato l'assunto che l'architettura di sistema degli ordinamenti didattici condiviso a Bologna da 30 paesi europei costituisse un "modello europeo" in vigore nell'Area dell'alta formazione universitaria (Ehea). Il sistema basato su tre livelli – il cosiddetto 3+2+3 – presentava piuttosto le caratteristiche del modello adottato nei paesi anglosassoni e negli Usa. Un modello, in buona sostanza, cui i singoli paesi dovevano tendere per favorire una maggiore attrattività del sistema di alta formazione europea nei confronti di quello di stampo anglosassone, in termini soprattutto di mobilità degli studenti, dei docenti e dei ricercatori³.

Se l'impostazione della nuova architettura di sistema appariva, pertanto, condivisibile, non lo era altrettanto il recepimento del modello attraverso i regolamenti universitari attuativi. Tale aspetto era stato, d'altra parte, segnalato dal ministro Moratti già in sede di presentazione del programma alla Camera (18 giugno 2001) in occasione dell'insediamento del nuovo Governo. La proliferazione dei corsi di I livello in un contesto di sostanziale assen-

UNIVERSITAS 95

za di verifica dei fabbisogni formativi rischiava di connotare – veniva segnalato – una situazione di generale e progressiva dequalificazione degli studi universitari, specie del I ciclo triennale, con la perdita di spendibilità del relativo titolo.

La Commissione De Maio, nell'elaborare le proposte di revisione dell'impianto, affrontò anche le problematiche relative ai vincoli di sistema oggi in vigore e in particolare quella relativa all'abolizione del valore legale del titolo di studio che, seppure auspicabile, non appariva tuttavia superabile alla luce delle disposizioni normative poste dall'art. 16 della legge n. 168 del 1989. Al fine di coniugare il vincolo dell'armonizzazione a livello nazionale dei percorsi formativi con l'esigenza di assicurare, comunque, una maggiore qualità della didattica universitaria, la Commissione si limitò ad enunciare una serie di obiettivi che possono così riassumersi:

- a) necessità di conseguire congiuntamente obiettivi di quantità e qualità, segnatamente alla strategia di incrementare gradualmente il tasso annuo dei laureati;
- b) necessità di coltivare le eccellenze attraverso un'offerta mirata di percorsi di studio riservati a studenti in possesso di particolari capacità di apprendimento;

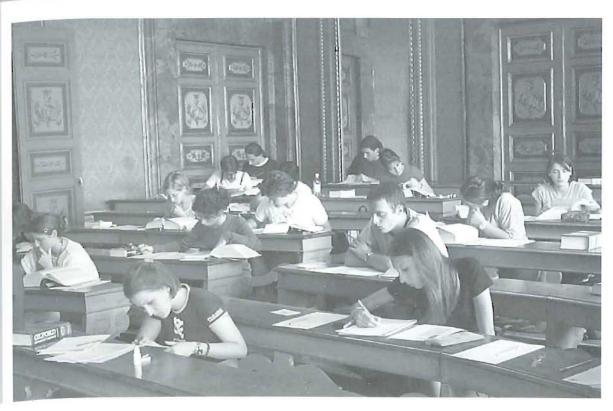
Un'aula dell'Università per Stranieri di Perugia c) esigenza di ridurre il fenomeno degli abbandoni e la durata media dei corsi;

- d) esigenza di incrementare il tasso di flessibilità dei corsi di studio, con particolare riferimento a quelli di II livello, onde accrescere non solo la possibilità di scelta degli studenti, ma anche la modulazione dei progetti didattici da parte delle università;
- e) necessità di sostenere il processo di internazionalizzazione degli atenei, soprattutto al fine di garantire l'attrattività delle università, in stretta aderenza alle finalità della Dichiarazione di Bologna.

Gli obiettivi ora delineati hanno rappresentato gli assi sui quali sono state elaborate le proposte della Commissione nella convinzione, comunque, di non alterare il processo di autonomia già seguito, ma anzi di porre le basi per il perseguimento di ulteriori sviluppi verso il completamento del processo stesso. Non fu, tuttavia, tralasciata la necessità di potenziare la funzione della valutazione continua e del monitoraggio della riforma: a questo riguardo la Commissione ha condiviso pienamente l'impostazione della valutazione ex ante dei corsi, mediante il rispetto dei "requisiti minimi strutturali", secondo il modello già elaborato dal CNVSU.

Le proposte della Commissione

Alla luce del predetto quadro, pertanto, la Commissione ritenne «conveniente non toccare la struttura complessiva» dell'attuale sistema delineato dal decreto 509/99, lasciando inalterati i due



NOTE ITALIANE

livelli in sequenza, cioè il 3+2, attraverso, tuttavia, la proposizione di due correttivi:

a) l'introduzione, al primo livello, del percorso cosiddetto a "Y", nel senso che per ogni corso di laurea poteva essere previsto un percorso maggiormente professionalizzante (sia come metodo d'insegnamento che come contenuto dei corsi, anche attraverso l'introduzione obbligatoria dei tirocini) ed uno di livello più metodologico e di base. A tale fine veniva proposto un periodo comune di formazione ai due percorsi, variabile a seconda della classe, ma mai inferiore a 60 crediti (Cfu), con forte contenuto di base e di metodo. Tra le raccomandazioni si segnalava la necessità di consentire allo studente, in ogni caso, la passerella tra i percorsi della classe e di attribuire alle sedi la facoltà di proporre corsi anche solo professionalizzanti ovvero di tipo metodologico

Con riguardo, poi, alla rilevata proliferazione dei corsi all'interno di una medesima classe, la Commissione ebbe modo di proporre che le differenziazioni tra gli stessi non potessero essere inferiori al 40% dei crediti totali;

b) la progettazione formale delle classi di II livello sulla base di 120 CFU, a prescindere dal percorso di I livello (180 CFU), fermo restando il possesso della laurea, quale requisito di base. Appare evidente, sotto quest'ultimo aspetto, la preoccupazione di superare il percorso cosiddetto "a cannocchiale" che, di fatto, assecondava la spinta degli studenti, accarezzata dagli atenei, all'acquisizione del titolo di II livello, ritenuto l'unico capace di garantire sbocchi occupazionali adeguati.

A sostegno di tali impostazioni si propose l'adozione del numero chiuso per l'accesso alle lauree di II livello, correlato da criteri di accesso differenziati (ma sempre selettivi).

Il rapporto della Commissione si concludeva con una nuova mappa delle classi di I e II livello, fortemente accorpate al fine precipuo del «miglioramento complessivo della qualità degli studi».

Alcuni problemi irrisolti

La presentazione del rapporto finale dei lavori della Commissione De Maio di fatto segnò l'avvio della fase di revisione normativa dell'impianto regolamentare del DM 509/99, nella quale si cercava di risolvere anche altre problematiche non affrontate dalla Commissione. In primo luogo, la prescrizione (art. 12, comma 4) di sottoporre periodicamente a verifica i regolamenti didattici dei corsi di studio

appariva contraddittoria con la procedura, complessa e farragginosa, da seguire per la revisione delle classi dei corsi di studio stessi (art. 4 comma 2).

Problematica appariva, inoltre, la vigente disciplina dei master universitari di I e II livello (art. 3, comma 8, e 7, comma 4) considerati, in buona sostanza, corsi di perfezionamento scientifici e di aggiornamento professionale, di durata almeno annuale.

Infatti, la denominazione di tali titoli – come anche rilevato dalla Commissione De Maio – finiva con l'ingenerare equivoci sul piano della comparazione internazionale, avuto riguardo alla denominazione dei titoli rilasciati al termine di corsi di II livello, cui espressamente fa riferimento la dichiarazione di Bologna (Master).

Particolare attenzione il Miur dedicò alla tipologia dei corsi «a troncone unico» (art. 6, comma 3), così definiti in attuazione delle specifiche direttive settoriali dell'Unione Europea che prescrivono una formazione a ciclo unico per l'esercizio di determinate attività professionali (medici, veterinari, farmacisti, odontoiatri).

Alla regola rigida del sistema sequenziale del 3+2 fu ritenuto potersi derogare solo in costanza delle previsioni di cicli formativi unici, ritenendosi ininfluente la progettazione dei percorsi a ciclo unico preordinati all'esercizio di attività professionali regolamentate a livello comunitario (psicologi, avvocati, notai, etc.): il problema sollevato da taluni Ordini professionali si poneva, pertanto, con forza alla vigilia della revisione dell'impianto previsto dal DM 509/99.

Allo stesso modo occorreva dare risposta al problema della sopravvivenza di talune tipologie di Scuole di specializzazione, richiamate in alcuni casi da espresse disposizioni di legge (cfr. DM 21 dicembre 1999, n. 537; art. 28 decreto legislativo 30 marzo 2001, n.165; art.6 della legge 23 febbraio 2001, n. 29), in correlazione anche alla denominazione dei corsi e dei relativi titoli di II livello, che destavano non pochi problemi sempre in sede di comparazione in ambito europeo.

La qualifica accademica di "dottore" e l'utilizzazione della stessa attendevano risposte adeguate nella misura in cui cominciavano ad affacciarsi, sul mercato del lavoro e delle professioni, i primi laureati triennali.

I pareri sullo schema di provvedimento

Sulla base delle specifiche proposte elaborate dalla Commissione De Maio, il Miur predispose un primo schema di provvedimento con il quale furono apportate modifiche e integrazioni al decreto

UNIVERSITAS 95

509/99. Tale schema fu inviato il 17 aprile 2003 al Consiglio Nazionale Universitario, alla Conferenza dei Rettori, al Consiglio Nazionale degli Studenti ed al Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario per l'acquisizione dei pareri di rito che furono resi rispettivamente il 25 settembre, il 23 settembre, il 19 giugno ed il 22 maggio dello stesso anno.

Tali organi, sia pure con suggerimenti e osservazioni non univoci, condivisero in generale la necessità di apportare correzioni e modifiche al testo del regolamento sull'autonomia didattica degli atenei, riconoscendo comunque l'orientamento ministeriale teso a salvaguardare l'architettura di sistema (il 3+2), quale delineata a seguito della sottoscrizione della Dichiarazione di Bologna.

Più in particolare, il CNVSU ebbe modo di condividere il modello a "Y" in quanto postulava l'immatricolazione degli studenti a "corsi comuni di base" allo scopo soprattutto di razionalizzare la domanda degli studenti stessi; e ciò non attraverso criteri astratti di selezione e l'indirizzamento della domanda stessa, ma attraverso un "orientamento" conseguito sul campo e legato perciò alle personali vocazioni e attitudini. Molto incisiva fu ritenuta la disposizione che introduceva una maggiore flessibilità della progettazione formativa (ex art. 10), attraverso la definizione di vincoli nazionali solo per attività didattiche di base e caratterizzanti comprese in una predeterminata fascia⁵.

Il CNVSU non nascose però la preoccupazione che le modifiche proposte potessero provocare un irrigidimento del sistema ed ingenerare un «aggravamento della condizione degli atenei e di disorientamento della stessa utenza», a causa soprattutto della carenza di una verifica oggettiva dei risultati del primo ciclo d'attivazione dei corsi e dello stato di funzionamento delle nuove strutture didattiche avviate da meno di un triennio.

Tali preoccupazioni furono condivise dal Cun e dalla Crui nei rispettivi pareri.

Il Cun, richiamata la natura degli interventi correttivi proposti – alcuni dei quali di tipo più strutturale che di semplice modifica – non mancò di sottolineare l'inopportunità di incidere su un sistema tuttora in evoluzione il quale sarebbe stato costretto ad una sostanziale revisione degli ordinamenti didattici ancora in corso d'opera che già vedevano oneroso coesistere con corsi di studio disciplinati dalla legge 341 del 1990.

Quanto alla proposta del modello a "Y" per il primo livello, il Cun affermava la percorribilità da parte delle strutture didattiche degli atenei di siffatta progettazione formativa, già alla luce della disciplina vigente. La condivisione della proposta ministeriale restava, tuttavia, subordinata al riconoscimento a tutti i possessori della laurea, ivi compresa quella professionalizzante, dell'accesso alla formazione universitaria di secondo livello.

La Crui, dopo aver segnalato l'opportunità di avviare un monitoraggio accurato della riforma in atto e di incrementare il grado di flessibilità del sistema degli ordinamenti didattici, sottopose all'attenzione del ministro un'articolata gamma di proposte emendative che incidevano sugli aspetti del modello a "Y", sulla procedura di definizione e d'attivazione delle classi dei corsi di studio e sulle modalità di definizione dei corsi comuni di base. La stessa Conferenza, infine, considerava inopportuno sopprimere i corsi di Master di I e II livello.

Assai interessanti risultarono le tabelle allegate al parere del Cun che testimoniavano il livello sostenuto di progettazione accademica, a seguito della riforma del sistema: alla data del luglio 2003 erano stati censiti circa 3.100 corsi di laurea e 2.060 corsi di laurea specialistica.

Lo schema di provvedimento al Consiglio di Stato

Una volta acquisiti i pareri degli organi consultivi del Miur, della Crui e del Cnvsu, lo schema di provvedimento, ulteriormente emendato, fu sottoposto al prescritto parere del Consiglio di Stato il 6 novembre 2003. Nella relazione che lo accompagnava venivano sottolineati gli obiettivi della proposta di correttivi alla riforma introdotta dal DM 509/99:

- a) salvaguardia della scelta operata dagli studenti in corso:
- b) adozione graduale nel tempo (quindi senza termini perentori diversamente da come avvenuto con il DM 509) da parte delle università dei provvedimenti circa le modifiche ordinamentali e dei regolamenti didattici d'ateneo;
- c) miglioramento della flessibilità del sistema, già introdotta con l'istituzione delle classi e dei crediti, in funzione delle scelte e delle vocazioni degli studenti⁶.

La relazione rimarcava, inoltre, che sussisteva accordo con il Cun anche riguardo al problema dell'accesso ai corsi di laurea di II livello, per il quale appariva sufficiente il possesso di laurea triennale rilasciata da qualsiasi facoltà, così come avviene in molti paesi, e anche del diploma universitario rilasciato al termine di corsi universitari triennali (esigenza rappresentata anche dal Cnvsu).

Sempre nell'ottica di una maggiore flessibilità del sistema, assumeva carattere di particolare rilievo lo

NOTE ITALIANE

svincolo del corso di laurea specialistica dal percorso di I livello. In tal modo si rafforzava, come osservato anche dal Cun, l'efficacia della laurea di I livello, che doveva necessariamente essere preordinata al rilascio di un titolo di studio con una sua autonoma valenza e non soltanto base per il proseguo degli studi.

Speciale attenzione era dedicata alla nuova denominazione della laurea specialistica in "laurea magistrale", alla luce delle denominazioni dei titoli corrispondenti al II livello degli studi universitari rilasciati dalle università europee che richiamano il titolo di "magister artium", "master of science", e "master of arts" nei paesi anglosassoni e di "maîtrise" in Francia.

Il Consiglio di Stato chiede chiarimenti e il Miur li fornisce

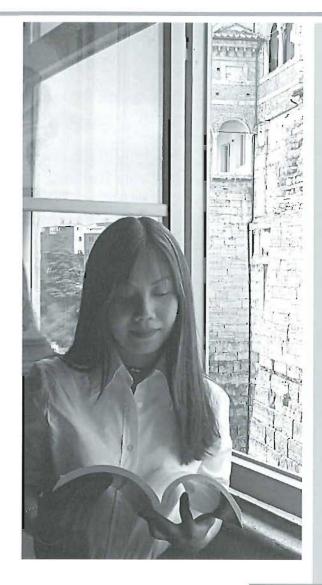
Nell'adunanza del 24 novembre 2003 il Consiglio di Stato sospese la pronuncia del parere e richiese al Ministero numerosi chiarimenti con riguardo soprattutto ai pareri resi dagli organi interpellati. A parere del Consiglio di Stato il prevalente peso riconosciuto dal Miur al Cun, ritenuto organo squisitamente tecnico, fornito di competenza specialistica nelle varie aree scientifico-disciplinari, faceva sì che si relegassero, in posizione ingiustificatamente subordinata, gli orientamenti degli altri organi interpellati. Inoltre, non erano motivate le ragioni per cui l'Amministrazione in altri casi aveva ritenuto di discostarsi dal parere del Cun stesso.

In buona sostanza, il massimo organo consultivo dello Stato ebbe modo di sottolineare la necessità di conoscere nel dettaglio le modalità attraverso le quali lo schema di provvedimento era stato elaborato, alla luce delle pronunce degli organi consultivi aditi e, nella specie, alla luce delle argomentazioni assunte per disattendere gli avvisi manifestati dagli stessi.

Il 27 febbraio 2004 il Miur sottopose al Consiglio di Stato una serie articolata di considerazioni di carattere sia generale che su specifici temi e proposte di modifica dell'attuale impianto normativo.

In linea generale, fu sottolineato che «le modifiche proposte sono finalizzate a correggere criticità già pienamente evidenziatesi, al fine di evitarne l'aggravamento. Si tratta quindi di modifiche urgenti e necessarie, da apportare fin dalla fase d'avvio della riforma, nell'interesse non solo del sistema ma, principalmente, degli studenti»⁷.

Quanto alle osservazioni formulate dal Cun con riferimento alla denominazione dei titoli di primo, secondo e terzo livello il Miur assunse l'orientamento di:



non modificare il titolo di primo livello;

 mantenere la denominazione di laurea magistrale per il titolo di secondo livello; Università per Stranieri di Perugia: una studentessa giapponese

 ripristinare la denominazione originaria del titolo di terzo livello (dottorato di ricerca).

Tali scelte furono compiute tenendo conto della tendenza, emersa nell'ambito dei vari paesi europei, a recuperare una denominazione comune facendo riferimento alle origini medievali. Ciò al fine di garantire una maggiore comparabilità e spendibilità dei titoli, come peraltro posto in evidenza nel corso della Conferenza dei Ministri europei tenutasi a Berlino nel settembre 2003. In particolare fu precisato che:

 il titolo di "laureato" costituiva la semplificazione di quello medievale di "baccalaureato" e si poneva pertanto nel rispetto della tradizione culturale del nostro paese; la denominazione di laurea magistrale trovava il suo fondamento nel titolo medievale di "magister artium" al quale pure si rifanno il francese "maîtrise" e l'anglosassone "master of arts", denominazioni utilizzate per individuare i titoli di secondo livello.

Circa, poi, l'adozione del modello cosiddetto a "Y" per i soli corsi laurea, l'Amministrazione ebbe modo di prospettare una serie di considerazioni preordinate a superare le eccezioni sollevate dagli organi consultivi.

Infatti, premesso che l'articolo 3, comma 4, del DM n. 509/1999 individuava, quale obiettivo dei corsi di laurea, l'acquisizione da parte dello studente sia di una adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali sia di specifiche conoscenze professionali, fu osservato che tale assetto sembrava non legittimare la possibilità di istituire percorsi con contenuti esclusivamente e spiccatamente metodologici e di base, che peraltro vanno salvaguardati in quanto espressione di una tradizione di grande valore dei nostri atenei. D'altro lato la valenza professionalizzante veniva richiamata solo formalmente, con la conseguenza che i titoli conseguiti, sovente di fatto non erano facilmente spendibili sul mercato del lavoro.

Nell'ambito di una stessa classe inoltre le università ben potevano istituire molteplici corsi, i quali, pur condividendo per i 2/3 (66%) le stesse attività formative, si differenziavano per il restante 34% dei crediti in funzione degli obiettivi formativi specifici di ciascun corso. All'interno della classe, quindi, venivano generalmente istituiti corsi spiccatamente professionalizzanti e corsi con prevalenza di contenuti metodologici e disciplinari preordinati all'acquisizione di una solida formazione di base.

In base al DM 509/99 lo studente che avesse scelto di iscriversi ad un determinato corso, di fatto era obbligato ad optare sin dall'inizio per un percorso professionalizzante o per un percorso metodologico, senza poter verificare se tale scelta corrispondesse alle proprie attitudini e senza alcun orientamento o sostegno a tale fine da parte dell'università. Tale assetto rappresentava, a parere del Miur, la principale causa del numero rilevante di abbandoni al I anno (mediamente il 27% degli immatricolati). Il nuovo modello si proponeva di superare tale criticità prevedendo che:

- lo studente al momento dell'immatricolazione venisse iscritto alla classe (art. 11) e non fosse pertanto tenuto ad esprimere alcuna preferenza tra i corsi istituiti nell'ambito della classe;
- lo studente fosse tenuto a frequentare attività didattiche comuni di base nel I anno di corso;

solo successivamente lo studente potesse optare per l'iscrizione ad uno dei corsi di studio di I livello afferenti a quella classe ai fini del completamento della formazione attraverso l'acquisizione dei residui crediti. Lo studente pertanto effettuava la scelta solo dopo essersi misurato con le difficoltà e le caratteristiche del percorso intrapreso, e, quindi, in modo più informato e consapevole; tale modello, comune peraltro a molti paesi europei ed extraeuropei, consentiva l'acquisizione di una formazione comune di base al I anno offrendo allo studente quelle conoscenze ritenute necessarie e indispensabili per la propria scelta accademica e/o professionale.

Nella stesura originaria, si era proposta una rigida alternativa tra due percorsi di primo livello di cui uno a spiccata valenza professionale e l'altro orientato verso l'approfondimento metodologico (art. 3, comma 5).

In accoglimento delle indicazioni del Cun, la norma fu riformulata prevedendo che, in primo luogo e in ogni caso, il corso fosse finalizzato all'acquisizione di un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, e che, nel caso di un percorso professionalizzante, fossero chiaramente indicate le finalità e gli sbocchi professionali. Le università pertanto potevano continuare ad attivare percorsi diversificati, tutti con lo stesso valore legale anche ai fini dell'accesso ai percorsi di secondo livello; in tal senso apparivano superati anche i dubbi del Cnsu in ordine al paventato ripristino del dualismo lauree/diplomi universitari⁸.

Con riferimento, poi, ai rilievi formulati dal Cun circa la rigidità e gli eccessivi vincoli delle modifiche proposte all'articolo 10 il Miur ebbe modo di puntualizzare che le stesse non apparivano condivisibili. Infatti, il sistema vigente nel nostro paese del valore legale dei titoli di studio universitari, correlato all'accesso ai gradi successivi degli studi, agli Albi professionali e a talune posizioni funzionali del pubblico impiego rimaneva salvaguardato e rafforzato dai nuovi vincoli posti alla definizione dei CFU dal nuovo testo dell'articolo 10 del regolamento in questione. In funzione di tali esigenze occorreva concedere maggiore flessibilità, così da consentire che il numero dei crediti formativi (e, quindi, delle specifiche attività didattiche obbligatorie) che ogni ateneo doveva necessariamente includere nella propria offerta formativa fosse fissato in relazione alle specifiche esigenze di ciascuna professione. Questa apparve una prerogativa che andava riservata al Miur, pur in un contesto di valorizzazione delle autonomie universitarie, dovendosi assicurare a livello centrale il contenuto formativo essenziale

NOTE ITALIANE

richiesto, a garanzia dell'utenza, per l'esercizio delle professioni regolamentate°.

Particolare attenzione fu dedicata anche alle previsioni di una classe apposita, a troncone unico, per le professioni legali. Fu osservato, preliminarmente, che il Cun non si era pronunciato in modo sfavorevole sulla proposta di un troncone unico per i percorsi finalizzati all'accesso alle professioni legali, ma aveva suggerito di valutare la diversa soluzione di un'articolazione curriculare del percorso di I livello. Il Miur riteneva, invece, preferibile l'introduzione di un troncone unico per i percorsi preordinati all'accesso alle professioni legali, aderendo alle istanze rappresentate dal mondo accademico, attraverso una deliberazione in tal senso del coordinamento dei presidi delle facoltà di Giurisprudenza. La possibilità (e non necessità) di prevedere un troncone formativo unico per i corsi di studio di Il livello preordinati all'accesso alle professioni legali (magistratura, avvocatura, notariato) mirava, pertanto, a introdurre flessibilità nella progettazione formativa della classe in modo da consentire una scelta diversificata tra diverse soluzioni (percorsi 3+2; percorso a troncone unico che agevola l'acquisizione dei crediti in un periodo equivalente al vecchio percorso quadriennale; entrambi i percorsi).

Inoltre, il CNSU non aveva condiviso la modifica che rimetteva ai regolamenti didattici di ateneo la definizione dei requisiti curriculari e la valutazione dell'adeguatezza della preparazione personale ai fini dell'accesso ai corsi di II livello (articolo 6, comma 2), in quanto tale previsione poteva limitare le garanzie di accesso degli studenti.

Tale preoccupazione, ad avviso del Miur, non aveva ragione di essere, in quanto la modifica proposta era finalizzata ad ampliare considerevolmente le possibilità di accedere ai corsi di II livello, consentendo in linea di principio tale accesso a tutti i possessori di qualsiasi laurea di I livello. Appariva evidente che tale norma generale richiedeva l'individuazione di percorsi formativi di provenienza non rigidamente predeterminati ma quanto meno compatibili, e che tale compito andava rimesso agli atenei. La proposta prevedeva quindi l'accesso ai corsi di laurea di II livello con il titolo di laurea o con il diploma universitario, fatte salve in ogni caso la valutazione del percorso formativo di I livello in termini di CFU acquisiti e l'adeguatezza della preparazione individuale dello studente, riservando peraltro agli atenei la possibilità di predeterminare nei propri Regolamenti i relativi criteri selettivi. L'obbligo di definizione preventiva dei criteri fu esplicitato a tutto vantaggio e nell'interesse degli studenti.

Quanto alle osservazioni formulate dal CNVSU fu osservato che tale organo aveva espresso una sostanziale condivisione rispetto all'esigenza di porre riparo alle criticità del sistema e alle modifiche proposte. Peraltro aveva fatto presente alcune preoccupazioni – che riproponevano quelle formulate dal CUN – circa eventuali difficoltà applicative in relazione alla flessibilità, al percorso iniziale comune, all'esigenza di evitare la dicotomia laurea/diploma universitario, alla separazione tra i due livelli, alla flessibilità orizzontale dei corsi (artt. 10 comma 2 bis, art. 4 comma 2, art. 9 comma 2, art. 10 comma 4a), ai tempi di attuazione della riforma.

Tutte queste considerazioni furono, in conclusione, sottoposte nuovamente al Consiglio di Stato al fine di superare le perplessità avanzate dall'Organo consultivo

Il parere delle commissioni parlamentari

Con parere reso nell'adunanza del 22 marzo 2004 (n. 4729/03) il Consiglio di Stato prese atto dell'orientamento del Miur di intervenire normativamente in un momento in cui la precedente riforma si trovava ancora in fase di avvio, per correggere fenomeni di criticità già evidenziatisi ed evitarne l'aggravamento. Il nuovo provvedimento operava un'integrale sostituzione del DM n. 509/99, piuttosto che modificarne o integrarne talune disposizioni, facendo chiarezza nelle norme di carattere finale e transitorio per superare le non poche perplessità circa il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento.

Ulteriori osservazioni furono prospettate dal Consiglio di Stato con riferimento all'utilizzo della dizione "Master" – consentita solo alle università statali e non statali – al conferimento del titolo di "dottore di ricerca" e, infine, al recepimento del sistema delle pre-iscrizioni per l'accesso ai corsi di studio di secondo livello, da parte di studenti non ancora laureati.

Le competenti Commissioni parlamentari (VII) si pronunciarono il 25 maggio (Camera dei Deputati) e il 16 giugno (Senato), esprimendo parere sostanzialmente favorevole circa le principali innovazioni proposte e prospettando al contempo alcune osservazioni che furono rimesse all'attenzione del Miur per le conseguenti determinazioni.

In particolare sottolineavano l'opportunità di:

- reintrodurre i corsi di perfezionamento preordinati al rilascio dei Master di I e II livello;
- prevedere il conferimento delle qualifiche di dottore, dottore magistrale e dottore di ricerca;
- prevedere da subito il rilascio del diploma supplement;

- graduare l'entrata in vigore della riforma;
- garantire un'adeguata flessibilità alla progettazione formativa dei corsi non preordinati all'esercizio di attività professionali.

Le stesse Commissioni ebbero modo nel corso dei propri lavori istruttori di effettuare audizioni alle quali intervennero il presidente del Cun e della Crui la quale ultima non mancò di confermare, anche in quella sede, l'inopportunità di intervenire su una riforma appena varata e ancora in via di attuazione e di cui non si conoscevano ancora dati e risultati. A tali preoccupazioni non mancò di dare risposta il Miur nella replica del 25 maggio 2004 attraverso un chiarimento degli obiettivi della revisione del DM n. 509/99, già precedentemente evidenziati in questo scritto.

In quella sede fu annunciato altresì l'avvio del proce-

dimento per la revisione delle classi dei corsi di studio attraverso la costituzione di appositi "Tavoli" di consultazione con la Crui, il Cun, le Conferenze dei Presidi e gli Ordini professionali.

Università per Stranieri di Perugia: la scalinata dell'atrio di Palazzo Gallenga



Innovazioni significative

Il regolamento con il quale sono state apportate modifiche al DM n. 509/99 è stato approvato il 22 ottobre 2004 (n. 270), dopo la registrazione della Corte dei Conti la quale, sollevando talune osservazioni formali (ma anche su talune disposizioni sostanziali), impose, di fatto, un nuovo attento esame dell'atto, con riferimento anche alla mancata espressa disposizione abrogativa del DM n. 509/99. In effetti, come si è avuto già modo di segnalare, l'atto regolmentare era nato e si è sviluppato nel corso della complessa fase procedurale come insieme di modifiche al testo vigente. Sembrò pertanto preferibile operare secondo il metodo della "sostituzione" che tecnicamente ottiene l'effetto dell'abrogazione ex nunc del precedente provvedimento.

Il nuovo testo contiene due importanti innovazioni su cui conviene soffermare l'attenzione. La prima – contenuta all'art. 4, comma 2 - modifica il procedimento per l'istituzione e la variazione delle classi dei corsi di studio. La seconda attiene alle procedure di istituzione e attivazione dei corsi di studio (art. 9). Quanto al primo dei temi indicati, assume significato il superamento del modello localistico che informava il precedente assetto procedimentale. La 509 (cfr. art. 4, comma 2) aveva accantonato la concezione centralistica degli ordinamenti didattici universitari (disciplinata dall'art. 9, commi 1-3, della legge n. 341/90) in base alla quale gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea e di diploma universitario erano definiti con decreto del ministro (prima ancora, del Presidente della Repubblica), e venivano adottati su conforme parere del Cun e sentiti, per le rispettive materie, i rappresentanti dei collegi e degli Ordini professionali, tenuto conto, tra l'altro, delle previsioni occupazionali (lettera f). Il DM n. 509/99 aveva attribuito invece agli atenei, e cioè alle competenti strutture accademiche, l'avvio del procedimento. Specie nel caso di istituzione di nuove classi, il procedimento presupponeva una valutazione suffragata dall'acquisizione di elementi che a livello nazionale tenessero conto della dinamica della domanda e dell'offerta del mercato del lavoro e dei fabbisogni professionali. Su tale valutazione di carattere generale, il Miur deteneva solo la potestà di assenso/dissenso, non più quella di proposta come la normativa previgente anche alla legge n. 341/90 costantemente riconosceva all'Amministrazione centrale.

Negli anni trascorsi dall'entrata in vigore della 509 è però spesso emersa l'esigenza di porre mano alle classi, così come definite dai decreti attuativi, a causa della scarsa attenzione dedicata alla proget-

NOTE ITALIANE

tazione di talune di esse in alcune aree scientificodisciplinari.

Venendo alla seconda innovazione, occorre ricordare che il modello dei requisiti minimi strutturali s'impose già all'indomani della messa a regime della riforma soprattutto come risposta alla proliferazione dei corsi di studio, la cui istituzione sfuggiva all'analisi del MIUR, orientato prevalentemente a verificare gli aspetti ordinamentali del percorso formativo (sul quale il CUN è tenuto ad esprimere il proprio parere).

Il CNVSU già nel 2001 ebbe modo di elaborare una serie di criteri, recepiti dal MIUR e comunicati agli atenei, al fine di procedere ad una prima verifica della sostenibilità, con le risorse disponibili, del complesso dell'offerta formativa delle università, a seguito della riforma dell'autonomia didattica¹⁰.

Il Miur, pur in presenza di un miglioramento di alcuni indicatori di sistema (incremento del numero dei laureati e riduzione degli abbandoni), rappresentò comunque agli atenei (ministeriale del 3 luglio 2003) la necessità di adottare adeguati strumenti per incrementare la qualità e l'efficacia della didattica, consistenti in una griglia di parametri sia strutturali sia di risultato dei processi¹¹.

L'articolo 9 del decreto n. 270/04 si è limitato, pertanto, a codificare tale processo di valutazione, ordinato a sostegno delle azioni per il miglioramento della qualità della didattica universitaria, e lo ha fatto attraverso la previsione, al comma 2, degli strumenti indirizzati a monitorare l'offerta formativa degli atenei.

Di conseguenza, il DM 27 gennaio 2005 n. 15, sulla base delle regole stabilite in sede di programmazione delle azioni ministeriali per il periodo 2004-06¹², ha disciplinato le procedure per l'istituzione e la modifica dei corsi di studio universitari nell'ambito dei rispettivi regolamenti didattici e quelle per l'inserimento dei medesimi nella "Banca dati dell'offerta formativa": e ciò nel rispetto dei criteri di valutazione dei requisiti minimi, già determinati con la ministeriale n. 995 del 3 luglio 2003¹³.

Una normativa coerente

Con l'adozione recente di questi provvedimenti è stato ultimato il quadro delle azioni del Miur volte da un canto a sostenere il processo di razionalizzazione dell'offerta formativa degli atenei a seguito della riforma degli ordinamenti didattici e, dall'altro, ad incrementare le *performance* di sistema, in termini di qualità ed efficacia della didattica.

Si può a ragione sostenere che il nuovo regolamento sull'autonomia didattica degli atenei, preceduto dal complesso lavoro che abbiamo descritto, ha senz'altro il merito di focalizzare il dibattito accademico sui processi formativi nell'area universitaria, senza perdere di vista alcuni importanti indicatori dei sistemi di alta formazione europei a noi più vicini.

I rapporti biennali dei paesi aderenti al processo di Bologna e, soprattutto, i Comunicati di Praga e di Berlino hanno evidenziato l'importanza della qualità dei sistemi universitari e la necessità di porre in essere strumenti, sempre più sofisticati, per sostenere l'efficacia dei processi di apprendimento degli studenti.

Il nuovo regolamento si muove proprio nell'ottica dei meccanismi progettati per la valutazione della complessiva offerta formativa degli atenei.

Esso appare, inoltre, coerente con la nuova impostazione dei meccanismi di finanziamento degli atenei, approvati con il DM del 24/07/2004, che ribalta la logica dell'allocazione delle risorse in virtù di soli indicatori quantitativi, anziché, come dai più auspicato, segnatamente qualitativi.

Il provvedimento risolve, inoltre, una serie di problemi lasciati aperti dal DM n. 509/99; consente infatti ai possessori di diploma universitario triennale (previsto dalla legge n. 341/90) di accedere ai corsi di studio magistrale; ai laureati triennali di utilizzare la qualifica accademica di "dottore", contenendo opportunamente la spinta dei laureati al proseguimento degli studi ai soli fini dell'acquisizione di tale titolo accademico e non, invece, per assecondare le proprie vocazioni personali in sintonia con le esigenze del tessuto economico sociale e produttivo del paese.

Il regolamento, infine, apre una nuova fase di progettazione formativa delle classi di I e II livello, avviata con la costituzione di 7 tavoli tecnici, fase che consentirà di rivedere con maggiore accuratezza e ponderazione l'offerta formativa in più stretta sintonia con le esigenze del mercato del lavoro e delle professioni.

Vogliamo confidare che ancora una volta le nostre istituzioni accademiche sappiano cogliere questa nuova sfida che si presenta nel panorama universitario valutando tutte le opportunità offerte dal nostro sistema ormai collocato nello scenario internazionale, sapendo corrispondere alle attese dei giovani e guardando, al contempo, alla crescita dell'intera società civile.

Note

¹ DM 22 ottobre 2004, n. 270, in GU n. 266 del 12 novembre 2004. Il regolamento modificato era stato approvato con DM 3 novembre 1999, n. 509.

² La Commissione fu costituita con decreto del ministro

Moratti in data 25 febbraio 2002 e successivamente integrata con decreto 1 marzo 2002 e risultava composta da: Adriano De Maio, Francesco Alberini, Antonino Cataudella, Giancarlo Cesana, Pier Maria Furlan, Giovanni Latorre, Enrico Rizzarelli, Fabio Alberto Roversi Monaco, Giorgio Rumi, Carlo Secchi, Salvatore Settis, Giovanni Girone e Lelio Lantella. La Commissione aveva il compito di approfondire le problematiche di politica e legislazione universitaria.

³ Università italiana, Università europea? Dati, proposte e questioni aperte, a cura di Associazione TRELLE, Quaderno n. 3, Genova settembre 2003.

⁴ Tale fase doveva procedere l'acquisizione del parere del Consiglio di Stato e delle competenti Commissioni parlamentari ai sensi dell'art. 17, comma 95, della legge n. 127/97; invero il parere del CNVSU, del CNSU e della CRUI non appare richiesto dalla predetta norma.

⁵ La proposta, nel primo schema, si limitava a definire una fascia tra il 50 e 65% dei CFU totali.

⁶ Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, le modifiche erano preordinate a orientare gli studenti alla scelta dei corsi con contenuti metodologici e di base ovvero con contenuti più o meno accentuatamente professionalizzanti, anche in vista del loro inserimento nel mondo del lavoro, tenuto conto delle professioni regolamentate esistenti in ambito europeo.

In tal modo gli atenei avrebbero potuto formulare percorsi di primo livello diversificati secondo il tipo di scelta che poteva essere effettuata dagli studenti, prevedendo attività didattiche comuni nell'ambito della stessa classe per un minimo di 60 crediti, secondo le indicazioni dei regolamenti didattici di ateneo.

Inoltre la proposta mirava anche ad attribuire agli atenei maggiore autonomia di progettazione dei corsi, limitando al 50%, rispetto al vigente 66%, il numero dei crediti che i decreti ministeriali concernenti le classi potevano vincolare sul totale dei crediti necessari per il conseguimento della laurea, e limitando tale vincolo alle materie di base e caratterizzanti.

Questo aspetto d'altra parte era stato recepito in piena sintonia con il Cun, così come era stato in via definitiva acquisito il concetto che la scelta di un corso più caratterizzato sul piano dei contenuti professionalizzanti, non avrebbe comportato, di per sé, il venir meno del carattere scientifico-metodologico dell'insegnamento. Infatti, aveva sottolineato il Cun a questo proposito, appariva «comunque necessario che anche i percorsi più fortemente orientati all'acquisizione di professionalità avrebbero dovuto avere titolo di accesso alle lauree specialistiche», e tale raccomandazione era stata pienamente condivisa.

7 Più specificamente per quel che riguarda i rapporti fra laurea e laurea specialistica fu osservato che il modello del 3+2 era stato integralmente salvaguardato fatte salve, naturalmente, le eccezioni, derivanti dalle direttive settoriali dell'Unione Europea per taluni corsi preordinati all'esercizio di determinate professioni regolamentate (medici, veterinari, farmacisti, odontoiatri). La reciproca autonomia tra i corsi di I e II livello corrispondeva pienamente all'architettura su due livelli distinti adottata in sede europea da 40 paesi aderenti al Processo di Bologna. La attuale impostazione dei percorsi di II livello (lauree specialistiche) su 300 Cru, comprensivi peraltro dei 180 Cru acquisiti con la laurea, di fatto aveva ingessato il sistema degli ordinamenti, costringendo le strutture didattiche di ateneo a progettare percorsi "a cannocchiale" attraverso la pregiudiziale definizione di più corsi di

180 Cru nell'ambito della stessa classe, così da avere un corso di base per ciascun corso di laurea specialistica, contraddicendo l'impostazione della riforma finalizzata ad offrire, per ciascun corso di base, una pluralità di corsi di laurea specialistica. Tale sistema aveva inoltre indotto la convinzione che il titolo di I livello avesse l'esclusiva funzione di consentire l'accesso al corso di II livello, con conseguente perdita del valore e della spendibilità della nuova laurea di I livello. Tale assetto aveva finito col determinare una ingiustificata proliferazione da parte degli atenei dei corsi di studio di I livello (3150 al 30 ottobre 2003) non sempre definiti in aderenza alle specifiche esigenze del tessuto economico, sociale e produttivo del paese, alimentando sovente il fenomeno delle "lauree deboli", di titoli cioè difficilmente spendibili nel mercato del lavoro. Di qui la necessità di dettare criteri più stringenti per l'istituzione e l'attivazione dei corsi, richiedendo anche "requisiti minimi strutturali" (cfr art. 9, comma 2 e 11, comma 4). Tale esigenza fu d'altra parte segnalata dallo stesso Cnvsu, che, nell'esercizio delle proprie competenze di valutazione del sistema universitario, aveva ravvisato la presenza di corsi di studio sprovvisti delle necessarie strutture e dei richiesti docenti.

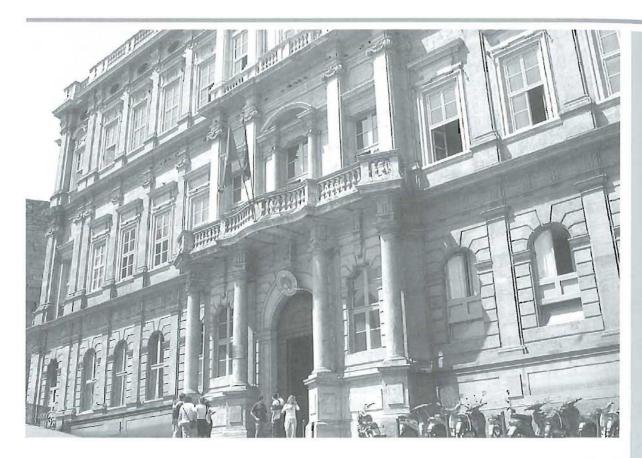
* Inoltre la possibilità di iscriversi ad anno accademico iniziato (articolo 6 comma 2) dava soluzione al problema dell'intervallo temporale spesso intercorrente tra l'acquisizione del titolo triennale e l'iscrizione al corso biennale. Tale problema fu evidenziato anche dal Cun, che peraltro riteneva preferibile, come soluzione, la possibilità, già concessa dagli atenei in via di fatto, di consentire preiscrizioni ai corsi di II livello agli studenti non ancora in possesso della laurea di I livello. La soluzione proposta dal Cun non fu condivisa dal Ministero, in quanto essa appariva in contrasto con la norma di cui all'articolo 6, comma 2, che individuava la laurea quale requisito di accesso ai corsi di II livello. La locuzione «purché in tempo utile» mirava invece a salvaguardare l'efficacia del percorso formativo; aspetto questo, rimesso agli atenei.

La previsione di un percorso comune per i corsi di laurea della stessa classe (art. 11, comma 7, lett. a), fu apprezzata dal Cun quale garanzia di unitarietà del percorso formativo. Al tempo stesso il Cun aveva evidenziato l'esigenza di rimettere alle autorità accademiche l'organizzazione del percorso e la determinazione del numero dei crediti comuni. Di tale indicazione si tenne conto, in quanto l'entità del segmento formativo comune e l'articolazione dei crediti comuni sull'intero percorso furono rimessi all'autonomia universitaria, ferma restando l'immatricolazione comune alla classe e il limite di 60 crediti, individuato dallo stesso Cun come limite minimo necessario per garantire l'unitarietà predetta.

⁹ L'articolo 10, ha inteso modificare pertanto la percentuale dei CFU definiti a livello nazionale (attualmente il 66% riferito alle attività di base, caratterizzanti, affini, autonomamente scelte dallo studente), riferendoli peraltro, alle sole attività di base e caratterizzanti.

L'individuazione della esatta percentuale (non meno del 50% per la laurea e tra il 50% ed il 60% per la laurea magistrale) fu rimessa al Miur in sede di definizione dei criteri per le singole classi di corsi di studio. La percentuale in questione andava definita in funzione degli obiettivi formativi della classe le cui attività didattiche (di base e caratterizzanti) potevano essere individuate solo a seguito delle esigenze prospettate dai collegi e dagli Ordini professionali.

NOTE ITALIANE



Con particolare riferimento all'articolo 10, comma 3, fu necessario chiarire la portata della norma, non presente nell'attuale formulazione del regolamento. Sia il Cun che il Cnvsu ebbero modo di segnalare come fosse invalsa, da parte di talune università, la prassi di progettare corsi che, pur presentando pressoché analoghe attività didattiche ed obiettivi formativi specifici similari, avevano denominazioni differenti. Tali comportamenti determinarono, come detto, un'ingiustificata proliferazione di corsi, sovente approvati dalle autorità accademiche senza una reale esigenza di differenziazione sul piano formativo e con un conseguente ingiustificato aggravio di oneri. La norma proposta consentiva invece al Miur, nella definizione delle classi, di individuare il numero minimo di crediti formativi differenziati necessario a giustificare l'istituzione di un nuovo corso.

¹⁰ Il Doc. 17/01 del dicembre 2001, Risorse per i corsi di studio universitari, fu notificato agli atenei con nota n. 781 del 16/10/2002. Il documento fu preceduto da altri due lavori propedeutici: Interventi di sostegno per l'avvio della riforma dei corsi di studio (Doc. 06/01) e L'attivazione di un sistema di accreditamento dei corsi di studio nell'università italiana: prime raccomandazioni e proposte (Doc. 12/01).

"La predetta ministeriale, assumendo a base il Doc. 3/03 del CNVSU, individuò, ai fini dell'istituzione e dell'attivazione dei corsi di studio universitari già a decorrere dall'a.a. 2003-04, una serie articolata di informazioni da

or, una serie articolata di informativa del Miur, nonché i requisiti minimi strutturali in termini di risorse di docenza, di strutture e di numero degli studenti, da prendere a riferimento per l'attivazione dei corsi stessi. Al contempo, importanti indicazioni furono rappresentate per l'avvio di una strategia di monitoraggio, accompagnata da misure d'incentivazione e/o disincentivazione in grado di valutare l'attenzione delle università all'efficienza dei processi formativi con particolare riferimento al rapporto studenti/docenti, anche in termini di servizi offerti per il tutoraggio.

¹² Cfr. l'art. 4, commi 3 e 4, del DM 5 agosto 2004 concernente la programmazione del sistema universitario per il triennio 2004-06.

¹³ Il decreto determina, inoltre, modalità e tempi per la conclusione, a regime, dei procedimenti da parte degli atenei, così come illustrati nella successiva ministeriale del 17 febbraio 2005.

Università per Stranieri di Perugia: la facciata di Palazzo Gallenga

L'UNIVERSITÀ ITALIANA SECONDO IL CENSIS

Maria Luisa Marino

l 38° Rapporto Censis sulla situazione sociale del paese evidenzia la necessità di avviare «una seria riflessione» sui processi di riforma avviati nella presente legislatura affinché sia possibile comprenderli fino in fondo.

I dati sull'università

Nel segmento dell'istruzione universitaria, i dati strutturali riflettono e confermano il consolidamento dei cambiamenti introdotti dalle innovazioni normative degli ultimi anni; prova ne sia la riduzione degli iscritti ai corsi di laurea del vecchio ordinamento (-24,7%) e di quelli ai vecchi corsi di diploma (65,8), cui si contrappone un incremento superiore al 200% degli iscritti al primo anno di laurea specialistica biennale.

L'anno che ci siamo lasciati alle spalle ha fatto registrare un andamento positivo a tutti gli indicatori di sintesi sulla *performance* del sistema di istruzione superiore. In particolare, è continuata la crescita dei tassi di scolarità (30,3%) e di immatricolazione (58,9%), nonché del rapporto laureati/diplomati per docente (2,4%), mentre, in valori assoluti la popolazione universitaria nel suo complesso ha raggiunto 1.803.024 unità.

È probabile che la crescita numerica possa continuare anche nei prossimi anni, tenuto conto che, a livello di scuola secondaria, è stato registrato un apprezzabile incremento delle iscrizioni nei licei (classico +4,7%, scientifico +6,2% e artistico +3,3%), che rappresentano il naturale serbatoio delle immatricolazioni universitarie.

La presenza di studenti stranieri sfiora, ormai, il 18% e una buona crescita interessa pure i corsi post laurea, grazie alla maggiore diversificazione dell'offerta formativa (scuole di specializzazione +52,0%, dottorati di ricerca +23,7%, corsi di perfezionamento +11,0%).

mento +11,070). Un altro importante indicatore è costituito dall'auun della percentuale di iscritti in corso rispetto mento della percentuale di iscritti in corso rispetto al totale degli iscritti, passati dal 61,9% dell'a.a. 2001-02 al 64,4% dell'anno accademico 2003-04; la maglia nera, quanto a durata degli studi necessari per il conseguimento del titolo, spetta agli architetti e ai laureati in Giurisprudenza, mentre i più veloci sono gli studenti in Medicina e Chirurgia.

La quota maggiore di laureati appartiene ai gruppi economico-statistico e politico-sociale; l'output degli altri corsi di laurea è stazionario, è evidente la necessità di una maggiore presenza di qualificate figure professionali in campo scientifico. Le studentesse (55% del totale) hanno superato i colleghi maschi, anche se tra i laureati la loro presenza è prevalente nei gruppi letterario, formazione, psicologico, linguistico, educazione fisica e medico, minoritaria in ingegneria e architettura.

Nella fascia d'età compresa tra i 25 e i 29 anni, la quota di laureati è pari al 9,9% tra i maschi, mentre sale al 13,6% tra le donne e proprio la componente femminile mostra una maggiore tendenza a conseguire alti livelli di scolarizzazione e si presenta sul mercato del lavoro con titoli di studio più elevati di quelli maschili.

Un dato negativo riguarda il rapporto laureati/diplomati a livello universitario sul totale dell'età corrispondente, che ci vede ancora in posizione percentualmente svantaggiata (22,7%) non solo rispetto a paesi come l'Australia e la Finlandia, che toccano un tasso superiore al 45%, ma anche nei confronti di Stati come la Francia e la Germania che vantano più o meno il nostro indice percentuale a livello di corsi di laurea o di diploma, ma possono aumentare la loro scolarità superiore, aggiungendovi corsi di breve durata e vocazione professionale.

L'innovazione organizzativo-gestionale

Nel 2004 il Censis ha promosso un'indagine sui dirigenti amministrativi delle università pubbliche e private allo scopo di evidenziare «le principali direttrici di intervento dell'azione amministrativa», nella

NOTE ITALIANE

consapevolezza che il processo di riforma del sistema universitario nel nostro paese non può prescindere dal «processo di innovazione della macchina amministrativo-gestionale, chiamata a sostenere, accompagnare e finanche promuovere l'adeguamento complessivo del sistema alle mutate esigenze sociali, economiche e culturali».

Dalla ricerca – alla quale hanno partecipato 50 atenei, di cui 10 megatenei, che assommano il 72,8% del personale docente e il 68,3% del personale tecnico-amministrativo – è emerso che la totalità degli interventi ha mirato a sviluppare servizi agli studenti, facendo leva sull'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ad esempio miglioramento dei servizi per studenti e dei servizi per studenti on line; miglioramento dei tempi medi di espletamento dei servizi agli studenti e sviluppo di servizi di orientamento). Un forte impegno, non disgiunto dal miglioramento del controllo di gestione, sarà dedicato al reperimento di risorse aggiuntive, sia per ampliare il ruolo sociale e culturale degli atenei sia a causa delle minori risorse statali.

L'Amministrazione dimostra una crescente sensibilità nei confronti del fattore "risorse umane", in particolare per ciò che riguarda la sua gestione (definizione di nuove piante organiche, loro adeguamento e valorizzazione delle competenze possedute dal personale).

La complessità della macchina amministrativagestionale fa emergere il bisogno di nuove figure tecnico-professionali (esperti di controllo di gestione, esperti giuridici, esperti di valutazione, esperti di risorse umane e di formazione), mentre ben 20 atenei, sul totale degli intervistati, segnalano anche la mancanza di dirigenti, manager e responsabili. Tuttavia, fatte le dovute eccezioni, non appaiono ancora tra le priorità gli interventi per la formazione e l'aggiornamento del personale tecnico-amministrativo.

Internazionalizzazione e ricerca scientifica

Al sistema educativo è attribuito un ruolo fondamentale nella costruzione entro il 2010 – come indicato dal Consiglio Europeo di Lisbona dell'anno 2000 – del «sistema economico basato sulla conoscenza più competitivo e dinamico del mondo, in condizioni di dar luogo ad una crescita sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale».

Va incoraggiata innanzitutto l'offerta formativa, capace di innalzare il volume dei processi di internalizzazione delle imprese, segnatamente quelle meridionali finora poco interessate al problema,

aiutandole a sostenere la sfida dei mercati esteri in tempi di globalizzazione.

Non a caso una recente indagine ad hoc, condotta dal Censis Servizi e dall'Ice - Informazioni telematiche su un campione di imprese esportatrici a livello nazionale - ha indicato, nell'ordine, il loro interesse per l'approfondimento delle seguenti tematiche, ritenute strategiche per il loro sviluppo: contrattualistica internazionale, innovazione e competitività, marketing internazionale, Unione Europea, lingue estere specialistiche/commerciali. Tra i primi cinque agomenti specifici figurano: opportunità commerciali: fonti e canali di accesso, tecniche di negoziazione e approccio interculturale, inglese commerciale collegato alle tecniche di negoziazione, finanziamenti internazionali e incentivi all'export, modalità di reperimento delle informazioni per operare sui mercati esteri.

La corrispondente offerta di formazione superiore a livello di master appare ancora sottodimensionata e a macchia di leopardo, con un maggior numero di iniziative nelle regioni settentrionali (709 postiallievo, pari al 68% del totale disponibile in Italia), seguite con largo distacco da quelle del centro (23,3%) e da quelle meridionali come fanalino di coda (8,7%).

Per superare il gap nella competitività, si sottolinea la necessità di potenziare il sistema ricerca italiano, i cui indicatori per gli anni 2000 e 2001 forniti da Ocse ed Eurostat hanno mostrato nel nostro paese la presenza di 2,82 ricercatori ogni 1.000 occupati, contro i 5,7 a livello europeo; 64,6 brevetti italiani registrati allo European Patent Office ogni milione di abitanti contro i 103,6 a livello europeo e i 140 per il Giappone. Inoltre, la spesa per la ricerca è pari all'1,07% del Pil contro l'1,98% a livello europeo, laddove emerge che, se per la quota di ricerca pubblica (0,69% in Italia) c'è sostanziale parità con quella finanziata a livello statale dagli altri paesi europei (0,77% in Europa), il minore finanziamento deriva da un minore impegno del settore privato (0,57% del valore aggiunto dell'industria in Italia) rispetto ad esempio alla Svezia (4,78%) e agli Stati Uniti (2,55%).

Per superare il ritardo accumulato si consiglia il ricorso ad una maggiore focalizzazione, «concentrando gli sforzi su un campo ben definito (ad esempio le nanotecnologie) e operando su quello un processo di specializzazione che possa consentire non solo una ricaduta immediata degli investimenti, ma anche la possibilità di sfruttare al massimo l'induzione degli effetti moltiplicativi dell'innovazione e l'avvio di applicazioni a grappolo dei risultati della ricerca».

LA FORMAZIONE SUPERIORE NELL'ANTICHITÀ GRECA E ROMANA

Maurizio Bettini

Ordinario di Filologia classica nell'Università di Siena

appiamo bene che le prime universitates nacquero nel Medioevo*, in città che si chiamavano Parigi, Oxford o Bologna, e che si svilupparono, più o meno in contemporanea, a partire dai primi decenni del XIII secolo¹. È inutile insistere sull'importanza che la nascita di questa nuova istituzione educativa ha avuto nello sviluppo della cultura europea. Se oggi nel mondo esistono innumerevoli istituti di istruzione superiore, che si chiamano "università di ...", questo lo dobbiamo all'iniziativa dei nostri predecessori medioevali: studenti e professori.

Naturalmente, chiunque abbia familiarità con la storia dei processi culturali, e soprattutto con il loro funzionamento, sa però che le istituzioni non nascono mai dal niente. In altre parole, sarebbe ingenuo pensare che le universitates non avessero avuto alcun legame con le pratiche formative elaborate dalla civiltà greco-romana. In effetti, percorrendo i vasti territori dell'antichità (circa un millennio di storia, in regioni che corrispondono alle odierne Grecia, Italia, Spagna, Francia, ma anche Africa del nord, Medio Oriente, Turchia...), si incontrano spesso modelli e istituzioni educative che, in varia misura, anticipano l'universitas medioevale. Per citare un solo esempio, alla fine del IV secolo d.C. città come Alessandria, Antiochia, Beirut, Costantinopoli e Atene, divennero importanti centri di formazione superiore specializzati in varie discipline (Beirut, per esempio, vantava una celebre scuola di diritto). La presenza di professori illustri richiamò masse di studenti provenienti anche da province molto lontane. Come nel Medioevo, si trattava spesso di giovani turbolenti, che dedicavano il loro tempo alla palla e alle corse dei cavalli, quando non giocavano brutti scherzi ai professori (il retore Libanio descrive con sdegno la "cappotta" subita da uno di loro)2. La presenza di questi studenti sfaccendati preoccupava la polizia imperiale, e perfino il legislatore3. Sembra di essere, per l'appunto, nella Parigi o nella Bologna del XIII secolo.

Dunque l'università è esistita – almeno sotto certi aspetti – ben prima della creazione dell'universitas. In questo breve scritto, comunque, non intendiamo metterci alla ricerca delle "radici" classiche dell'università medioevale. Il nostro obiettivo è piuttosto di carattere comparativo e, sia pure attraverso la lente dell'antichità, guarda verso le pratiche educative contemporanee, non verso quelle medioevali. Cercheremo perciò di stabilire alcuni paralleli tra forme educative degli antichi, nel campo dell'istruzione superiore, e aspetti o problemi tipici dell'università moderna. Procedendo secondo questo criterio, non solo potremo riscontrare in che modo la cultura antica rispondeva a domande simili a quelle che noi ci poniamo oggi, ma, in certi casi, avremo addirittura l'opportunità di vedere la nascita di alcune delle contraddizioni che ancora agitano il nostro mondo accademico.

Sofisti, baroni e mandarini

Spostiamoci dunque nella Grecia classica. Siamo nel V secolo a.C., sulla scena ateniese sono comparsi da poco i cosiddetti sofisti. Si chiamano Protagora, Gorgia, Antifonte, Prodico, Ippia. Chi sono? Nientemeno che i primi professori dell'insegnamento superiore che la storia della nostra cultura possa ricordare. I sofisti riuniscono intorno a sé i giovani che accorrono alle loro lezioni, o che vengono loro affidati dalle famiglie. Il corso dura dai tre ai quattro anni, e i professori/sofisti si fanno pagare bene. Protagora - il primo imprenditore dell'alta formazione - chiedeva a ogni studente diecimila dracme per un corso completo. Considerando che a quel tempo un operaio qualificato guadagnava una dracma al giorno, se ne deduce che, alla scuola di Protagora, il costo di un corso equivaleva a 27 anni del lavoro di un operaio. Siamo ai livelli delle più esclusive università private degli Stati Uniti! E oltretutto senza "boarding". Naturalmente si poteva trovare anche a meno. Pochi anni dopo, con l'aumento

dell'offerta, Isocrate chiederà solo mille dracme per il suo corso (che comunque erano sempre una bella somma)⁴. I sofisti offrivano anche, a quel che pare, "segmenti formativi" più brevi e a minor prezzo. Lezioni tecniche, in cui il professore si impegnava a trattare a fondo un soggetto scientifico per quaranta dracme a persona⁵. L'equivalente, più o meno, dei nostri "master" specializzati.

Che cosa insegnavano i sofisti? Il loro progetto educativo era il seguente: formare dei buoni cittadini, capaci di amministrare bene gli affari propri e quelli dello Stato⁶. Il loro insegnamento superiore, dunque, è rivolto alla vita pubblica, e come tale ha finalità essenzialmente pratiche. Non si tratta di formare degli uomini buoni e saggi, ovvero dei filosofi che ricerchino la virtù, ma delle persone "efficaci", anche e soprattutto sul piano della parola e del discorso pubblico. Quello che importa non è trovare la verità, ma avere la capacità di persuadere un uditorio che la verità corrisponde, per l'appunto, alla tesi sostenuta dall'oratore. I sofisti insegnano l'arte della persuasione, fondamentale per la politica e per gli affari. Oggi lavorerebbero - con successo nei vari corsi o master di comunicazione che si aprono un po' dovunque nelle nostre università. E probabilmente dedicherebbero un'attenzione particolare al mondo della pubblicità.

La cosa più interessante, comunque, è vedere il modo in cui questi sofisti insegnavano, ovvero la loro didattica. Per attrarre studenti, il sofista si dà molto tono. Pretende di essere onnisciente, infallibile; quando fa lezione siede su un thrónos più elevato di quelli su cui seggono i suoi interlocutori, e può perfino indossare il grande mantello di porpora tipico del rapsodo⁷. Nel mondo dei sofisti, insomma, si affaccia già la boria accademica: il sapiente assume le vesti del dignitario della scienza (barone, mandarino, o come altro vogliamo chiamarlo). Dall'altra parte, quella degli studenti, si manifesta invece il tipico rapimento giovanile per il grande professore, il "mentor", la star del dipartimento. Di questo entusiasmo giovanile per il "sofista" greco, ci resta un quadro indimenticabile datoci da Platone nella scena iniziale del Protagora. Il giovane Ipparco è pieno di emozione per l'arrivo in città del celebre Protagora, mentre Socrate si fa un dovere di smontare il suo ingenuo entusiasmo con una puntigliosa sequela di argomentazioni razionali.

Un ultimo punto della strategia didattica dei sofisti, comunque, merita di essere rilevato. Il professore si esprime, e dunque educa, nella forma di conferenze, epideíxeis. Per insegnare la tecnica retorica, e quella dialettica, il sofista spiega rapidamente i principi generali dell'arte – la téchne – dopo di che si produ-

ce in un esempio in forma di conferenza, che costituisce il vero fulcro dell'insegnamento: come l'Elogio di Elena, una declamazione in cui Gorgia dimostrava che Elena, la moglie di Menelao che fuggì a Troia con Paride, in realtà non era affatto un'adultera svergognata. A questo punto gli alunni erano invitati a imitare questi esempi del professore, per imparare a loro volta come si fa⁸. Si intravedono qui alcuni atteggiamenti che sono ancora presenti nella nostra didattica universitaria, specie nelle discipline di carattere umanistico: la lezione come conferenza, e la pretesa che tali conferenze costituiscano un "modello" per i discenti - un argomento frequentemente usato per giustificare il persistere della lezione/conferenza nelle nostre aule universitarie. Il genere della "conferenza" - inaugurato dai sofisti, ma sviluppato in varie forme similari da retori e filosofi fino alla più tarda antichità – ha segnato profondamente non solo la nostra cultura, ma anche la nostra didattica. Si tratta di un tema di storia della cultura su cui forse non si è riflettuto abbastanza. Tornando alla didattica dei sofisti, dobbiamo aggiungere che anche la rapidità con cui il "professore" abbandona le regole generali della téchne, per passare subito all'epídeixis, la conferenza, ricorda molto il moderno disdegno del "manuale" da parte del professore mandarino, e la sua predilezione per il cosiddetto corso monografico.

"Ciò che è utile alla vita" vs. lo studio del "superfluo"

Se a fronte del modello educativo propagandato dai sofisti mettiamo quello elaborato da Platone, le differenze sono subito evidenti. L'Accademia platonica - la scuola filosofica sorta ad Atene sul terreno dedicato al culto dell'eroe Academo – non è un'istituzione a fini di lucro, ma costituisce una vera e propria comunità. In essa docenti e discenti non solo danno vita a un continuo dialogo, ma partecipano insieme a sympósia e feste religiose. Quanto al programma educativo dell'Accademia, non possediamo purtroppo molte informazioni al proposito. Possiamo comunque farcene un'idea attraverso opere platoniche come Le leggi e soprattutto La repubblica. Per quello che riguarda l'istruzione superiore, Platone la rinvia a dopo il «servizio obbligatorio in ginnastica», una pausa nella formazione giovanile che dura dai diciotto ai venti anni9. Questa pausa si spiega da un lato come una ripresa del modello "sportivo" caro all'educazione greca tradizionale; dall'altro, come allusione all'istituzione ateniese dell'efebia, il periodo in cui i giovani ateniesi dovevano dedicarsi all'educazione militare. Dopo il servizio obbligato-



Università per Stranieri di Perugia: studenti durante una lezione rio in ginnastica, per dieci anni il giovane riprende a studiare le matematiche. Le ha già studiate nella fase media del suo apprendimento, ma adesso le

riprende da un punto di vista superiore, badando alla loro coordinazione e all'insieme dei loro contributi¹⁰. Dopo di ciò, allo scoccare dei trent'anni, ci saranno per lui cinque anni di dialettica; infine quindici anni di filosofia, a contatto con la città, per portare a termine la propria formazione morale e imparare a respingere ogni tentazione. «Occorrono cinquant'anni per fare un uomo»¹¹, diceva espressamente il filosofo.

Com'è noto, attraverso questo severo — e nel complesso spaventoso — metodo di educazione, Platone aspirava a formare un ristretto gruppo di filosofi, i quali si dedicassero — seppure controvoglia, e solo per dovere — al governo della città. Un obiettivo ben diverso da quello perseguito dai sofisti, i quali intendevano invece formare rapidamente una classe dirigente assai più allargata. Tant'è vero che Platone stesso li criticava perché avevano cercato di introdurre all'alta cultura "il primo venuto" (ho tychón)¹². Occorre sottolineare però che la differenza fra i due modelli educativi, quello sofistico e quello platonico, non sta solo nel destinatario a cui si rivolgono: ma nella concezione stessa dell'istruzione

superiore. Mentre i sofisti intendono la cultura come formazione alla vita politica, pratica, quotidiana, a Platone sta invece a cuore qualcosa di molto più astratto, e concluso in sé: la saggezza, la cultura, la virtù. Di fronte alla domanda "a che cosa serve studiare?", Platone avrebbe risposto con frasi tipo "all'individuazione del bene e del bello" oppure "al raggiungimento della vera conoscenza". Al contrario, i sofisti avrebbero fatto appello a un programma formativo molto più concreto: affari, politica e capacità di persuasione.

Ci troviamo di fronte, in altre parole, al contrasto estremamente contemporaneo – fra lo studio e la ricerca intesa come attività finalizzata da un lato, e come attività "pura" dall'altro. Non passa giorno che nelle nostre università – soprattutto in questo periodo di riforme - non si torni a discutere sull'importanza o meno della ricerca di base nei confronti di quella finalizzata; così come sulla necessità di investire non solo in quelle discipline che producono competenze da spendere immediatamente sul mercato del lavoro, ma anche in ricerche astratte, fini a se stesse, e che soprattutto attirano pochi studenti. Aristotele ha scritto a questo proposito una frase illuminante, che vale pena di riprendere. La troviamo all'inizio dell'VIII libro della Politica¹³: «L'educazione corrente rende molto difficile scegliere, e non mette affatto in chiaro, se si debba insegnare ciò che è utile alla vita oppure ciò che conduce alla pratica della virtù o alle cose più ricercate. Entrambe queste alternative hanno trovato dei difensori».

Dunque già al tempo di Aristotele il mondo dell'educazione era diviso fra coloro che concepivano l'insegnamento superiore come attività finalizzata — «ciò che è utile alla vita» — e coloro che invece lo concepivano come attività pura, rivolta «alle cose più ricercate». Soffermiamoci un momento sull'espressione che Aristotele impiega per definire l'opposto delle cose "utili alla vita". Noi l'abbiamo tradotta con "cose più ricercate", ma il testo greco di Aristotele dice perissá. Che cosa significa l'aggettivo perissós?

Significa in primo luogo "straordinario", che va oltre la normalità; ma anche "ricercato", "raffinato", e perfino "superfluo". Quando si parla di numeri, poi, quelli perissoi sono i numeri "dispari", opposti a quelli ártioi (letterarmente "stabili", "solidi") ossia "pari". Dunque già nella Grecia del IV secolo a.C. esistevano persone secondo cui certi tipi di studio conducevano al "superfluo", allo sforzo inutile ed eccessivo, alla ricercatezza. Studi di carattere perissós, un po' pazzi e stravaganti come lo sono i numeri dispari rispetto alla solidità dei numeri pari. Questa opposizione fra i due modi di vedere l'educazione si presenta estremamente attuale. Ho il sospetto che molti professori di discipline "dure" soprattutto se i loro risultati sono molto richiesti dal mercato - sarebbero pronti a bollare con l'aggettivo perissós molte delle ricerche svolte dai loro colleghi umanisti o comunque dediti alla ricerca di base. Se debbo esprimere la mia personale opinione, mi auguro che l'istruzione superiore resti un luogo in cui – oltre a insegnare «ciò che è utile alla vita» – si continui a tenere nella massima considerazione anche il perissós aristotelico. Se vinceranno coloro che ritengono sia necessario insegnare solo «ciò che è utile alla vita», lasciando cadere nel dimenticatoio dei finanziamenti qualsiasi forma di perissós, la scienza e la cultura moriranno in pochi decenni. Avremo sicuramente degli eserciti di "soggetti" ottimi per l'inserimento nel mondo della produzione e del consumo – ma il numero delle persone libere, autonome, capaci di dare un senso alla propria esistenza senza percorrere gli abusati (e obbligatori) cammini della felicità imposti dal consumo, diminuirà spaventosamente.

Se l'università antica e moderna ha una missione, io credo che sia proprio questa, ricordare concretamente che, accanto a ciò che è utile alla vita, esiste anche la necessità di indagare e insegnare «cose ricercate».

"Advanced studies" nel Mouseíon di Alessandria

Dall'Atene del V secolo, spostiamoci adesso in Egitto, ad Alessandria. Il grande impero macedone creato dalle conquiste di Alessandro Magno si è appena smembrato. Adesso in Egitto regna Tolomeo I Soter, fondatore della dinastia che da lui prenderà il nome di "Tolomei". Verso la fine del suo regno (nei primi decenni del III secolo a.C.), Tolomeo Soter fonda ad Alessandria un'istituzione per la ricerca scientifica che ha il nome di Mouseion. Il favore del re vi attrae non solo poeti e letterati da ogni parte del mondo ellenizzato, ma anche un certo numero di scienziati: geometri, astronomi e medici. Essi vivono mantenuti dal re, sono esenti da imposte, hanno a disposizione un'enorme biblioteca (120.000 volumi) e un giardino botanico. Consumano i pasti in comune, in una grande sala, organizzano simposi e dispongono perfino di funzionari reali addetti alla loro persona, che li sollevano da qualsiasi necessità o perdita di tempo a carattere pratico. All'ombra del Mouseíon, questi dotti possono dedicarsi interamente ai loro studi e alle loro ricerche. Con l'istituzione del Mouseion, i Tolomei crearono dunque il primo "Center for Advanced Studies". Un luogo in cui si finanzia la ricerca come fine a se stessa, e si mettono a disposizione degli studiosi -reclutati in ogni parte del mondo - risorse economiche e scientifiche mai viste. Allora come oggi, naturalmente, la cooptazione in un'istituzione del genere non poteva andare esente da critiche. Chi non conosce gli sfoghi dei professori americani a cui Harvard o Princeton chiudono ostinatamente le porte dei loro paradisi di ricerca? Timone, un filosofo scettico attivo negli anni del Mouseíon, scriveva¹⁴: «Nel popoloso Egitto si ingrassano numerosi imbrattacarte, grandi lettori di libri inutili, che si azzuffano all'infinito nel pollaio del Mouseíon». L'istituzione creata dai Tolomei, insomma, aveva segnato anche la nascita dell'invidia accademica. Questa benemerita istituzione alessandrina aveva tutta l'aria di un moderno istituto di ricerca, non di un'università. L'insegnamento vi era praticato solo in modo esoterico, e, per quanto riusciamo a vedere, consisteva in una formazione fortemente personale, che il professore riservava solo a pochi allievi¹⁵. Considerato dal punto di vista didattico, oggi diremmo che il Mouseíon di Alessandria costituiva un'area di eccellenza, una scuola superiore. Diversa invece la situazione che incontriamo a Roma nel periodo imperiale. Gli imperatori creano infatti le prime scuole pubbliche di formazione superiore, destinandole ad un più largo pubblico di studenti.

L'"università" romana

Nella biografia dell'imperatore Vespasiano, Svetonio racconta quanto segue16: «Egli fu il primo a stanziare una somma annua di centomila sesterzi, prelevata dalle casse dello Stato, da destinare all'insegnamento della retorica greca e latina». Anche se in realtà le cattedre istituite furono solo due, e riguardarono solo la città di Roma, si tratta di una novità importante. Con questa decisione di Vespasiano, nel I secolo d.C. lo Stato crea delle cattedre di insegnamento superiore a proprie spese - nasce in pratica l'università pubblica. Filostrato, nella sua Vita dei sofisti, parla ripetutamente della cattedra di retorica greca istituita a Roma: ho katá Rhómen thrónos "la cattedra di Roma", la chiama, oppure ho áno thrónos "la cattedra superiore" 17. Il linguaggio è già quello accademico. Le cattedre si distinguono in base alla loro collocazione geografica e, soprattutto, da questa collocazione geografica discende il loro prestigio: la cattedra di Roma è quella "superiore". Quanto alla cattedra di retorica latina, sempre a Roma, a coprirla per primo fu il grande Quintiliano, un professore la cui attività riuscirebbe a superare anche la più ostile delle "evaluations" didattiche e scientifiche. Risultato del suo insegnamento fu infatti quella Istituzione dell'oratore che ha costituito per secoli uno dei pilastri dell'educazione retorica occidentale. Forse qualcuno si meraviglierà del fatto che l'investimento statale di Vespasiano riguardasse solo la retorica, e non altre discipline. Ma questo non deve stupire: evidentemente per Vespasiano istruzione superiore era sinonimo di formazione alla vita pubblica, un campo in cui la retorica esercitava un predominio indiscusso. La cosa interessante, comunque, è che nello stesso paragrafo Svetonio riporta un fatto che costituisce quasi una spiegazione esemplare, simbolica, del comportamento dell'imperatore.

Il biografo racconta infatti che un ingegnere (mechanicus) aveva proposto a Vespasiano il progetto di una macchina tramite la quale si sarebbero potute trasportare enormi colonne con poca spesa e con il minimo sforzo. L'imperatore lo ricompensò, ma non volle realizzare il progetto: «Lasciami dar da mangiare al popolino!» fu la sua spiegazione. Quando ci si chiede perché il mondo antico non sviluppò mai una vera e propria tecnologia — e quindi neppure un insegnamento ufficiale delle discipline tecniche — pur avendone a disposizione i mezzi scientifici¹⁸, dobbiamo pensare non solo al pregiudizio anti-meccanico a cui abbiamo già fatto cenno, ma anche all'eccesso di mano d'opera a buon prezzo che caratterizzava l'economia antica. Perché si sarebbe

dovuta realizzare una macchina, quando c'era la plebicula, "il popolino", a disposizione? Un popolino che per di più chiedeva solo occasioni per lavorare ed essere "nutrito".

L'esempio di Vespasiano fu seguito da altri imperatori. Ad Atene, Marco Aurelio istituì infatti una cattedra di retorica e ben quattro cattedre di filosofia, sempre finanziate a spese dello Stato. Il compenso per i professori, però, era molto inferiore a quello fissato per la "cattedra superiore", cioè quella di Roma: contro i centomila sesterzi ricevuti dai professori di Roma, ad Atene si oscillava fra i quarantamila e i sessantamila19. Nel 133 d.C. Adriano fonda invece a Roma l'Athenaeum, un istituto superiore per i giovani, che comprendeva insegnamenti di grammatica, retorica, filosofia, diritto. Nel corso del tempo le istituzioni di istruzione superiore a carattere pubblico si moltiplicano nell'impero romano. Le troviamo non solo a Roma e ad Atene, ma anche a Costantinopoli, Alessandria e Beirut. Questo non significa che venissero meno gli insegnamenti di carattere privato. Essi erano anzi esplicitamente garantiti sul piano giuridico20. Solo che in questo campo la concorrenza si presentava molto accanita, e, come sappiamo dal retore Libanio, professori anche famosi vivevano in condizioni economiche precarie21. Quanto agli studenti, capitava che essi, in quanto fonte di guadagno, fossero trattati più come merce che non come persone. Eunapio di Sardi, un retore vissuto fra il IV e il V secolo d. C., racconta storie molto interessanti a questo proposito²². Sappiamo per esempio di "matricole" rinchiuse in una sala per costringerle a iscriversi a una certa scuola; oppure di un capitano di nave che, di notte, sbarca un intero carico di studenti asiatici in casa di un retore amico suo! Per evitare evidentemente che si iscrivessero altrove. Simili conseguenze negative prodotte, già nel III e IV secolo dopo Cristo, dalla "concorrenza" fra le scuole superiori private, dovrebbero fare almeno riflettere i moderni fautori della istruzione superiore privata a scapito di quella pubblica.

Quelle antiche cattedre

Ma torniamo alle cattedre finanziate dallo Stato – decisamente ambite, come si può immaginare. In che modo venivano scelti i professori dell'antica università pubblica? La legge, che sembra risalire a Marco Aurelio²³, prescriveva una sorta di "search", rivolta ai candidati interessati, i quali dovevano notificare la propria candidatura (paraggéllein)²⁴. Il retore Eunapio ci racconta che – quando si trattò di nominare il successore di Ulpiano alla cattedra di retorica di Atene – i candidati furono talmente tanti

«che sarebbe un fastidio perfino trascriverne i nomi»25. Questi candidati dovevano sottoporsi ad una prova, quasi sicuramente una pubblica lezione26. Dopo essere stati esaminati (probari)27, e specificamente votati²⁸, essi venivano eletti optimorum conspirante consensu, con il consenso unanime dei personaggi più ragguardevoli della città. I titolari erano solitamente nominati dal consiglio municipale della città, ossia l'ordo. Quando si trattava di cattedre ambite, come quella di Atene, la competizione poteva dar luogo a intrighi e manovre. Le analogie fra l'"università" antica e quella moderna sono, anche da questo punto di vista, molto sconcertanti. Il retore Eunapio ci racconta che, nel IV secolo d.C., ad Atene, i professori di retorica tramarono contro Proeresio – un collega che aveva molto più successo di loro - per farlo allontanare dall'insegnamento. L'intrigo riuscì con il coinvolgimento del proconsole, che, a quanto si diceva, era stato corrotto. Proeresio fu reintegrato sulla sua cattedra solo quando un nuovo proconsole prese il posto del precedente²⁹. Questo aspetto, diciamo, giallistico della vicenda universitaria di Proeresio, ricorda spaventosamente - inutile sottolinearlo - casi contemporanei, soprattutto italiani, in cui concorsi, cattedre e carriere universitarie si sono pericolosamente incrociate con i percorsi del potere pubblico.

È molto singolare scoprire che perfino Agostino – il futuro vescovo di Ippona, ma soprattutto uno dei più grandi pensatori del mondo antico - si trovò a un certo punto coinvolto in una faccenda di carattere accademico. Da giovane, infatti, Agostino aveva pensato di intraprendere la carriera dell'insegnamento. Sentiamo che cosa racconta nelle Confessioni30: «Essendo giunta da Milano a Roma la richiesta, indirizzata al prefetto dell'Urbe, di nominare un professore di retorica nella città di Milano – con l'offerta aggiuntiva di un viaggio pagato a spese pubbliche - mi diedi da fare (ambivi), ricorrendo ai [...] Manichei [...] affinché il prefetto in carica, Simmaco, dopo aver assistito al mio saggio di declamazione, mi affidasse l'incarico». La sincerità di Agostino, nelle Confessioni, è sconcertante fino al candore, lo si sa bene. In questo caso egli ci rivela gli stratagemmi cui si ricorreva per ottenere una nomina universitaria. Egli "si dà da fare" - il termine usato è ambire, lo stesso che si usava per indicare i maneggi di un politico prima delle elezioni. E nel suo "darsi da fare", si appoggia ad un potente gruppo organizzato, in questo caso di carattere religioso: quello dei Manichei. Evidentemente Agostino riteneva che la "lobby" dei Manichei fosse in grado di influire sulle decisioni del pagano Simmaco, all'epoca prefetto dell'Urbe, da cui dipendeva la nomina sulla cattedra

di Milano. Anche i particolari di questa vicenda accademica di Agostino sono molto interessanti. Che dire della precisazione secondo cui, la nomina alla cattedra di Milano, prevedeva anche «l'offerta aggiuntiva di un viaggio pagato a spese pubbliche»? Sembra di ascoltare le riflessioni di un moderno professore universitario, il quale esamina i vantaggi o gli svantaggi di una certa "position" per cui intende candidarsi: "Se venissi prescelto, mi pagherebbero anche il viaggio...".

Come mostra l'esempio di Agostino, il potere centrale poteva dunque intervenire nella nomina dei professori. Quello di Simmaco, prefetto dell'Urbe, non è un caso isolato, e l'intervento statale si fa sempre più pesante man mano che ci si avvicina alla fine dell'impero. Ad Atene è il proconsole che suggerisce una nomina; mentre l'imperatore in persona suggerisce al senato di Costantinopoli l'elezione di alcuni professori celebri, come il retore Libanio o il filosofo Temistio³¹. Con Giuliano l'apostata, si rende obbligatorio un placet imperiale per confermare la nomina locale. Ce ne informa il Codex Theodosianus³²: «[...] Poiché io (imperatore) non posso presiedere ciascuna comunità cittadina, ordino che chiunque voglia insegnare, non acceda d'un colpo e temerariamente a questo ufficio, ma dopo essere stato approvato dal giudizio dell'ordo municipale, si meriti il decreto dei curiali con l'unanimità del giudizio dei personaggi più ragguardevoli. Questo decreto sia poi riportato a me per l'approvazione, affinché i nominati accedano agli studia delle città con un onore più alto a motivo del nostro giudizio».

Breve digressione sull'antica festa crudele (i concorsi universitari)

Il "concorso a cattedre" cui si sottopose Agostino, con quel possibile intervento di una "lobby" potente e di influenti personaggi pubblici - così come l'intricata vicenda universitaria di Proeresio citata sopra – fanno riflettere su un aspetto, diciamo, di lunga durata che caratterizza l'assunzione universitaria. Dato che, comunque la si voglia mettere, questo processo prevede un meccanismo competitivo fra più candidati, a volte può scatenarsi una sorta di agonismo fra gruppi o persone in vista del raggiungimento di un certo risultato. A mio avviso, questa componente del processo di selezione e assunzione dei professori universitari è particolarmente evidente nell'università italiana contemporanea, anche se, fortunatamente, da qualche anno a questa parte ha cominciato a ridursi. Di questa componente agonistica dei nostri concorsi universitari bisogna assolutamente tener conto, se si vuole realmente comprendere la sostanza antropolo-

gica del concorso universitario italiano, e con questa l'estrema tenacità di questa struttura a dispetto di riforme ed emendamenti.

Il fatto è che, nella pratica del concorso, il professore universitario si diverte. Non nel senso banale di un passatempo o di uno svago, ma nel senso profondo di quel piacere che produce ogni forma di agonismo e di competizione, specie se realizzati in un contesto che mette in palio valori simbolici di grande momento, come il prestigio e l'autorità, l'alleanza e la riconoscenza, la strategia e l'intelligenza. Il concorso universitario costituisce una forma sociale complessa, talora un vero e proprio fatto sociale totale. "Estirparlo", come vorrebbero alcuni, modificarlo, come vorrebbero altri, è difficile non solo per le ragioni strutturali, di legislazione e di sistema, che lo determinano, o per la tenacità degli interessi in campo: ma anche per queste componenti simboliche e passionali che lo rendono in qualche modo entusiasmante. E questo non solo per chi pratica l'attività di giudice di concorso, spesso per decenni, ma anche, paradossalmente, per chi la subisce: perché anch'egli è comunque coinvolto, come abbiamo visto, nel grande scambio simbolico del concorso; e perché soprattutto sa che domani potrà anche lui giocare al medesimo gioco.

Un'ultima considerazione, anche se aneddotica. Ho conosciuto personalmente un barone di antico

stampo che una volta, indicandomi i suoi allievi, tutti professori ordinari, mi rivolse una frase che molti altri avranno certamente sentito pronunziare, se pure non negli stessi termini: «Li vedi?», mi chiese. Alludeva al fatto che buona parte fra essi aveva la fama di studioso mediocre, se non addirittura scadente. «Li ho fatti vincere io. Tutti sono capaci di far vincere allievi bravi, pochi sono capaci di far vincere allievi come loro». Nella mente di quell'uomo il grande gioco del concorso, il rituale complesso del prestigio, della strategia e dello scambio simbolico, aveva consumato la sua perfezione.

"Valutazione della didattica" e "velocizzazione" degli studi a Roma

Torniamo all'"università" romana. Il fatto di aver ricevuto una nomina di carattere pubblico, comunque, non metteva i professores romani in una condizione di assoluta sicurezza. Per loro, infatti, era prevista una forma di valutazione compiuta dallo stesso organismo che li aveva nominati. Anche questo aspetto della vita "accademica" antica merita di essere rilevato. Un decreto dell'imperatore Gordiano (III secolo d. C.), registrato nel Codex Iustiniani, recita infatti in questo modo33: «I professori di grammatica e di retorica nominati (probari) con un decreto dell'ordo municipale, se non si dimostrano utili agli studenti, possono essere allontanati dall'insegnamento (reprobari)». Come si vede, alle autorità centrali stava a cuore la qualità dell'insegnamento e la buona formazione degli studenti. In tema di "valutazione della didattica", insomma, nell'impero romano si era già abbastanza avanti.

A proposito di questo interesse imperiale per l'istru-

zione superiore dei giovani, c'è poi un'ultima osservazione da fare. Non solo le autorità vegliavano sulla qualità dell'insegnamento, come abbiamo visto, ma promuovevano anche una politica di carattere positivo, che facilitava l'accesso agli studi anche sul piano economico. A partire dall'imperatore Caracalla (211-217 d.C.), agli studenti fu concessa l'esenzione dalle tasse, un beneficio che già da molto tempo era stato elargito ai professori34. Si tratta insomma di



Uno scorcio della città di Perugia una concreta affermazione dell'"utilità sociale" che lo Stato riconosceva alla formazione superiore: i giovani dovevano essere sostenuti e incoraggiati a proseguire negli studi anche attraverso facilitazioni economiche. Nonostante queste indiscutibili attenzioni, occorre però rilevare che l'atteggiamento imperiale verso gli studenti fu spesso improntato a una notevole severità – almeno stando alle norme ufficiali.

A Roma, infatti, l'accesso all'istruzione superiore era disciplinato da un vero e proprio regolamento di polizia, emanato dall'imperatore Valentiniano nel 370 d.C.35. In primo luogo, i provinciali che vengono a studiare a Roma devono munirsi di un'autorizzazione rilasciata dalla loro città d'origine; una volta giunti a Roma, poi, devono farsi iscrivere negli uffici del prefetto dell'Urbe, che ogni mese li censisce, li sottomette a una stretta sorveglianza, ed ha il diritto di farli rimpatriare in caso di disordini rinnovati. Fin qui abbiamo a che fare con i tipici problemi che i gruppi intellettuali giovanili provocano, tradizionalmente, nelle sedi universitarie – e con il sospetto che il potere costituito, altrettanto tradizionalmente, concepisce verso questi stessi gruppi. Almeno dal nostro punto di vista comparativo, però, la cosa più interessante ci pare un'altra. Il potere imperiale, infatti. sembra interessato anche a porre un limite temporale alla durata degli studi superiori. Sappiamo che a Roma il soggiorno degli studenti non può prolungarsi oltre il ventesimo anno; mentre a Beirut, celebre scuola di diritto, gli studenti non potevano trattenersi al di sopra del venticinquesimo anno³⁶. Questa misura era certamente legata al fatto che gli studenti, come abbiamo detto, godevano dell'esenzione dalle tasse, e dunque si voleva evitare che alcuni approfittassero della propria condizione studentesca per non pagare il dovuto allo Stato. Ma possiamo anche supporre che si avesse l'interesse a non intasare – se così si può dire – le sedi universitarie con la Presenza di studenti che, per ragioni personali, o per entezza nella carriera degli studi, prolungavano eccessivamente il loro periodo di formazione. Anche 🏿 imperatori romani, insomma, sentivano l'opporunità di "velocizzare" – come oggi si dice – il per-^{torso} formativo degli studenti.

Vote

Culture" del Coimbra Group General Assembly (Siena 14-16 aprile 2004), sono state anticipate in "Il Mulino" 6/2004, anno 53, numero 416, 1123 ss.

¹ Cfr. ad esempio J. Verger, *Università*, in *Dizionario dell'occidente medioevale*, a cura di J. Le Goff e J. C. Schmitt, Einaudi, Torino 2004, II, 1172 ss.

² LIBANIO, Orazioni, 58: A. I. MARROU, Storia dell'educazione nell'antichità, trad. it. Studium Roma 1966, 291 (Histoire de l'éducation dans l'antiquité, 6éme edition, Paris Seuil 1964). Da quest'opera ormai classica sull'educazione antica, ho tratto più di uno spunto e numerose testimonianze.

³ Ne restano tracce sia nel codice di Teodosio (*Codex Theodosi*) che in quello di Giustiniano (*Codex Iustiniani*): MARROU, 290.

4 Marrou, 81 ss.

⁵ PLATONE, Cratilo, 384b (se Socrate non sta scherzando).

6 PLATONE, Protagora 9, 319a.

7 Marrou, 82.

8 Marrou, 86 ss.

9 Platone, Repubblica VII, 537 b: Marrou, 113.

¹⁰ Marrou, 113.

" Platone, Repubblica VII, 539 e 540 a: Marrou, 114.

¹² PLATONE, Repubblica VII, 539 d: MARROU, 112.

¹³ Aristotele, *Politica* VIII, 1337 b.

¹⁴ Timone, *Silli*, presso Ateneo, *I Sofisti a banchetto*, 1, 22 D: Marrou, 259.

15 Marrou, 261.

16 Svetonio, Vespasiano, 18: Marrou, 398.

¹⁷ FILOSTRATO, Vite dei sofisti, II 8, 580; II 33, 627; MARROU, 398 e 565.

¹⁸ Cfr. in particolare A. Schiavone, *La storia spezzata*, Laterza, Bari 1996.

19 Marrou, 598.

20 Codex Thedosi 14.9.3pr.

²¹ Libanio, Orazioni 31, 37: Marrou, 401.

22 Marrou, 401.

MARROU, 401 ss.

²⁴ Eunapio, *Vitae sophistarum*, 3, 8 ss. Giangrande (487 Boissonade).

²⁵ EUNAPIO, Vitae sophistarum, 3, 8 ss. Giangrande (487 Boissonade).

²⁶ È il caso di Agostino, infra.

²⁷ Agostino, Confessioni 5, 13, 23; Codex Iustiniani, X 53, 2; X 53, 7,1; etc.

²⁸ EUNAPIO, *Vitae sophistarum*, 3, 8 ss. Giangrande (487 Boissonade).

²⁹ Eunapio, *Vitae sophistarum*, 3, 8 ss. Giangrande (487 Boissonade).

³⁰ Agostino, Confessioni, 5, 13, 23.

31 Marrou, 403.

32 Codex Theodosi, XIII 3, 5.

33 Codex Iustiniani, X 53, 2.

³⁴ Codex Iustiniani, X 53, 6,1: «quo facilius liberalibus studiis [...] multos instituant» (perché più facilmente possano istruire molti [...] nelle arti liberali): MARROU, 396.

35 Codex Theodosi, XIV 8.1: MARROU, 397.

Alcune di queste idee, sviluppate in occasione della sesone "The Historical Role of Universities in European

GLI STUDENTI STRANIERI NEGLI ULTIMI DIECI ANNI

Paolo Turchetti

Ufficio di Statistica del MIUR

ello scorso mese di dicembre presso la sede romana dell'Ufficio Centrale Studenti Esteri in Italia (Ucsei) è stato presentato il libro Studiare da stranieri nelle università italiane, edito dallo stesso Ucsei. La prima parte di tale volume è dedicata a uno studio sulla presenza degli studenti stranieri nelle nostre università (Studiare nelle università italiane: la partecipazione, le scelte e i risultati degli studenti stranieri. Breve analisi di un decennio di trasformazioni) condotto congiuntamente da alcuni ricercatori e funzionari dell'Istate e del Miur (M. Strozza, P. Turchetti, P. Ungaro).

Tale studio analizza la dinamica degli ultimi dieci anni di presenza degli studenti stranieri negli atenei italiani approfondendo in particolare alcuni aspetti relativi all'a.a. 2002-03 per quanto riguarda gli iscritti e all'anno solare 2002 per coloro che hanno conseguito un titolo universitario, sia relativamente ai corsi di studio di primo livello che a quelli cosiddetti post laurea.

Per studente straniero o estero si intende colui che ha la cittadinanza diversa da quella italiana. Quest'ultima definizione è al momento quella utilizzata dalla statistica ufficiale in quanto i dati di cui si dispone si riferiscono a tale caratteristica. Nonostante ciò, tanto nel passato quanto sempre più spesso negli ultimi anni, sia a livello nazionale che in sede internazionale, a questo semplice concetto di studente si sta cercando di sostituire o almeno di associare il concetto di studente mobile, inteso come colui che si sposta per studiare. Nella discussione tuttora in atto, infatti, si sono introdotte altre variabili che meglio intendono esprimere il concetto di mobilità, quali la residenza degli studenti o il paese in cui si è conseguito il titolo di studio precedente; ad esempio, nel caso di studenti iscritti ai corsi universitari di primo livello il paese in cui è stato conseguito il diploma di scuola secondaria. Nell'attesa, comunque, che venga presa una decisione comune e definitiva ci sembra significativo continuare a monitorare il fenomeno in base alla variabile "cittadinanza".

In questo articolo si presenta una breve sintesi dell'indagine condotta rimandando direttamente al volume per maggiori informazioni e ulteriori dettagli.

Lo scenario internazionale

Una ricerca sugli studenti stranieri non può non avere come punto di partenza il quadro internazionale e in particolare il contesto europeo. Il nostro paese risulta agli ultimi posti sia che si osservi il fenomeno della mobilità internazionale dal punto di vista di chi va a studiare all'estero sia che si considerino gli studenti in entrata. Secondo alcuni dati Ocse relativi al 2001, infatti, i giovani italiani che si trasferiscono all'estero per frequentare l'università sono appena il 2,3% degli studenti universitari italiani, mentre la quota di studenti provenienti da altri paesi che vengono a studiare nei nostri atenei è pari solo a 1,6 ogni 100 studenti contro circa il 10% di Germania, Regno Unito e Belgio, il 7,3% della Francia, il 3,3 dell'Olanda e il 2,2 della Spagna.

Quanti erano e quanti sono ora

Nel corso degli ultimi 10 anni il numero degli studenti stranieri immatricolatisi ai corsi di studio universitari è quasi raddoppiato: si è infatti, passati da 3.624 nuovi iscritti relativi all'a.a. 1993-94 ai più di 7.000 registrati nel 2002-03. Nella tabella 1 si riporta la serie storica degli studenti stranieri immatricolati, iscritti e laureati analizzando il numero totale di studenti, l'incidenza della presenza femminile e la quota degli studenti esteri sull'intera popolazione universitaria. Va sottolineato come recentemente l'incremento degli immatricolati avvenuto da un anno all'altro sia stato più consistente che in passato. Se si considera, inoltre, il numero degli studenti immatricolati per 1.000 studenti universitari tale

DOSSIER

gli studenti stranieri negli atenei italiani

incremento si evidenzia in maniera più netta: nell'a.a. 2002-03 risultano, infatti, circa 22 stranieri ogni 1.000 studenti, mentre nel 1993-94 erano appena 10. Altro fenomeno che nel tempo si è modificato è quello riguardante la presenza femminile tra gli stranieri; nel 1994-95 erano ancora gli uomini a prevalere. A distanza di pochi anni la presenza femminile tra le nuove matricole è aumentata rispetto a quella maschile: dall'anno accademico 2000-01, le donne sono oltre il 57% dei nuovi immatricolati stranieri. Infine, il crescente numero di immatricolati e una composizione per sesso diversa dal passato ha generato modifiche anche per quanto riguarda rentità e la composizione per sesso degli iscritti. viceversa, la quota dei laureati sulla popolazione universitaria non ha subito particolari variazioni, seppure il numero assoluto sia aumentato.

Da dove vengono

la tabella 2 mostra la provenienza degli studenti econdo l'area geografica di origine. Nell'anno iccademico 2002-03, gli studenti provenienti dai paesi europei, sia in termini di immatricolati che di scritti e di laureati, rappresentano oltre il 70% fella popolazione straniera. Se distinguiamo, però, ra le diverse aree del vecchio continente emergono ostanziali differenze.

a quota degli studenti provenienti dai paesi ell'Europa non UE che è pari a ben il 57,4% tra gli mmatricolati scende al 41,8% se si considerano gli scritti e, ancora di più, al 31,4% se si osservano i ineati. Viceversa, i valori sono alquanto diversi se miamo conto degli studenti provenienti dai paesi ell'UE: gli immatricolati rappresentano il 13,3% el totale, il 32,4% risultano iscritti e i laureati perano il 41%. Sintetizzando, diminuiscono gli udenti provenienti dall'Europa UE (e in particoladalla Grecia) mentre aumenta in corrispondenza quota dei paesi extra-UE (in particolare l'Albania e dall'area balcanica in generale).

a situazione simile, anche se riferita a percenli decisamente più contenute, si presenta per gli denti provenienti dal continente americano: in sto caso gli immatricolati giunti in Italia s'America settentrionale (Stati Uniti e Canada) solo 0,6% del totale degli immatricolati stranies's degli iscritti e l'1,5% dei laureati; al contragli altri paesi del continente americano ragsono l'8,4% per gli immatricolati, il 6% per sti.

considerando la presenza di studenti africaasiatici, si registra una quota maggiore tra gli immatricolati piuttosto che tra gli iscritti e i laureati, segno questo che il sistema universitario italiano sta acquisendo nuovi consensi in questi continenti.

Cosa studiano

Per poter capire se e perché il nostro paese attira studenti di altri paesi è necessario analizzare quali sono le scelte fatte e quali studi si vengono a seguire in Italia. La tabella 3 riporta la distribuzione degli studenti stranieri in base alla facoltà alla quale afferisce il corso di studio frequentato. Le facoltà il cui bacino di utenza si estende con più frequenza oltre i confini nazionali sono Medicina e Chirurgia, che accoglie 52 iscritti stranieri ogni 1.000 e Farmacia (47 studenti ogni 1.000).

Il rapporto tra numero di iscritti stranieri e totale degli studenti indica, inoltre, come facoltà con un livello di internazionalizzazione superiore alla media Lingue e Letterature straniere (28 studenti ogni 1.000), Architettura (24) e Scienze politiche (19). Le facoltà meno aperte alla partecipazione extra-nazionale sono invece Scienze della formazione e Sociologia (con una quota di stranieri inferiore a 10 su 1.000) e, a seguire, Giurisprudenza, Ingegneria e Psicologia.

Dove studiano

È interessante focalizzare l'attenzione anche sull'ateneo ospitante, per mettere in risalto il grado di internalizzazione delle singole università. Nella tabella 4 si elencano le 20 sedi che maggiormente attirano studenti stranieri, sia in termini assoluti che in rapporto alla propria popolazione studentesca. Ad attrarre maggiormente gli studenti di nazionalità estera sono soprattutto gli atenei con sede nel centro-nord del paese.

In particolare, sono gli atenei dell'Emilia-Romagna, del Lazio e della Lombardia a concentrare la gran parte delle iscrizioni straniere. Con oltre 3.000 iscritti sono l'Università di Bologna e "La Sapienza" di Roma ad essere le più ricettive, anche se tra i primi cinque atenei per numero di iscrizioni è da notare come sia l'Università degli Studi di Trieste a far registrare la più alta incidenza nel rapporto stranieri sul totale studenti (48 stranieri ogni 1.000 studenti).

Il post laurea

Per quanto riguarda la presenza straniera nei corsi della formazione post laurea i dati si riferiscono solamente all'a.a. 2002-03, anno nel quale sono stati contati poco più di 3.000 studenti provenienti da altri paesi.

I corsi che maggiormente hanno attirato studenti sono stati i cosiddetti corsi brevi (master e corsi di perfezionamento) con circa 48 iscritti ogni 1.000, mentre le scuole di specializzazione e i corsi di dottorato di ricerca hanno registrato rispettivamente 11 e 32 studenti stranieri ogni 1.000 universitari iscritti.

Approfondendo l'analisi dei dati relativi alla provenienza degli studenti emerge che nel nostro paese arrivano soprattutto greci e tedeschi nell'ambito dell'Unione Europea, rumeni e albanesi tra i paesi extra-UE, libici dall'Africa e brasiliani ed argentini dal Sud America.

La presenza femminile straniera nei corsi post laurea dipende dalla tipologia di corso alla quale ci si riferisce; in particolare, mentre nei corsi di dottorato prevalgono gli uomini, nei master le donne sono più presenti e nel caso delle scuole di specializzazione i due generi sono alla pari.

Conclusioni

Nel concludere questa breve presentazione dei risultati emersi dalla ricerca condotta, si può sottolineare che nonostante negli ultimi anni il numero degli studenti stranieri sia stato in costante crescita (per il 2003-04 si stima un ulteriore incremento dell'11,7% tra gli iscritti pari a 19,4 stranieri ogni 1.000 studenti) il nostro paese è ancora poco attrattivo nei confronti dei giovani oltrefrontiera. Tra le motivazioni che si possono individuare per spiegare tale fenomeno assume una rilevanza determinante la barriera linguistica costituita dalla nostra lingua e il fatto che l'italiano sia poco conosciuto all'estero. Inoltre, c'è da tenere presente che altri aspetti, quali la varietà dell'offerta formativa, la flessibilità degli ordinamenti didattici in termini di riconoscimento dei titoli di studio stranieri e dei corrispondenti programmi di studio e, non ultimo, un sistema di accesso e di accoglienza degli immigrati poco efficiente e spesso restrittivo non sempre fungono da stimolo per chi vuole venire a studiare in Italia.

Tabella 1 Studenti stranieri immatricolati, iscritti e laureati ai corsi di studio (a) per sesso e anno accademico

anno accademico	immatricolati			iscritti			laureati (b)		
	TOTALE	femmine ogni 100 immatricolati	stranieri ogni 1000 immatricol.	TOTALE	femmine ogn 100 iscritti	i stranieri ogni 1000 iscritti	TOTALE	femmine ogni 100 laureati	stranieri ogni 1000 laureati
1993-94	3.624	45,8	10,1	23.623	42,9	14,5	1.787	32,5	18,1
1994-95	3.708	48,7	10,9	22.918	43,1	13,8	1.319	40,3	12,7
1995-96	3.490	51,3	10,4	21.521	45,5	12,8	1.223	37,9	10,9
1996-97 (c)	4.240	51,2	13,7	22.342	47,0	13,2	1.682	41,5	13,5
1997-98	5.137	56,6	16,0	24.010	50,2	13,6	1.498	44,1	11,3
1998-99	4.738	55,8	15,3	23.088	51,5	13,5	1.571	45,9	11,2
1999-00	4.564	56,7	16,4	23.666	51,7	14,2	1.697	48,7	11,1
2000-01	5.509	57,5	19,4	25.769	54,5	15,3	1.673	53,1	10,4
2001-02	5.554	57,3	17,4	25.977	55,8	15,2	1.785	54,1	10,4
2002-03	7.168	57,5	21,9	31.343	56,3	18,0	2.388	57,3	11,9

NOTE:

(a) I corsi di studio comprendono: i corsi di diploma universitario, le scuole dirette a fini speciali, i corsi di laurea (vecchio ordinamento), i corsi di laurea (nuovo ordinamento), i corsi di laurea specialistica a ciclo unico, i corsi di laurea specialistica.

(b) Per l'a.a. *t*/t + 1, i dati si riferiscono all'anno solare t. Neì laureati sono inclusi anche i diplomati universitari. (c) I dati si riferiscono ai soli corsi di laurea.

Fonte dati: ISTAT, MIUR.

DOSSIER

gli studenti stranieri negli atenei italiani

Tabella 2 Studenti stranieri immatricolati, iscritti e laureati per area geografica d'origine (a.a. 2002-03)

area geografica	valori assoluti			valori %			
d'origine	immatricolati	iscritti	laureati (a)	immatricolati	iscritti	laureati (a)	
TOTALE	7.168	31.343	2.388	100,0	100,0	100,0	
EUROPA	5.064	23.255	1.742	70,6	74,2	72,9	
Paesi UE	950	10.154	992	13,3	32,4	41,5	
di cui:							
Grecia	320	7.640	<i>7</i> 16	4,5	24,4	30,0	
Germania	269	1.047	100	3,8	3,3	4,2	
ALTRI PAESI EUROPEI	4.114	13.101	750	57,4	41,8	31,4	
di cui:							
Albania	2.356	6.408	173	32,9	20,4	7,2	
Croazia	242	1.236	85	3,4	3,9	3,6	
Svizzera	162	877	126	2,3	2,8	5,3	
AFRICA	655	2.674	204	9,1	8,5	8,5	
di cui:						2 -	
Camerun	185	831	89	2,6	2,7	3,7	
Marocco	166	481	24	2,3	1,5	1,0	
AMERICA	660	2.198	190	9,2	7,0	8,0	
di cui:							
Stati Uniti	28	222	24	0,4	0,7	1,0	
Canada	1 <i>7</i>	87	13	0,2	0,3	0,5	
Messico	14	65	6	0,2	0,2	0,2	
Perù	159	469	29	2,2	1,5	1,2	
Brasile	129	354	25	1,8	1,1	1,0	
Argentina	70	198	19	1,0	0,6	0,8	
Colombia	68	228	11	0,9	0,7	0,8	
ASIA	753	3.119	245	10,5	10,0	10,3	
di cui:		0.70		2.4	2.0	2.6	
Israele	221	870	62	3,1	2,8	2,6	
Iran	101	491	47	1,4	1,6	2,0	
libano	100	448	31	1,4	1,4	1,3	
India	53	182	19	0,7	0,6	0,8	
OCEANIA	9	35	6	0,1	0,1	0,3	
di cui:			_			0.6	
Australia	9	33	5	0,1	0,1	0,2	
Non indicata	27	62	1	0,4	0,2	0,0	

MOTE.

onte dati: MIUR.

Ill dato si riferisce all'anno solare 2002. Nei laureati sono inclusi anche i diplomati universitari.

Tabella 3 Studenti stranieri iscritti per facoltà. Anno accademico 2002/03

Facoltà	Iscritti	Femmine ogni 100 iscritti	Composizione percentuale	Stranieri ogni 1000 iscritti
Medicina e chirurgia	6.617	53,1	21,1	52,0
Economia	3.965	55,4	12,7	17,0
Lettere e filosofia	3.417	77,6	10,9	14,9
Ingegneria	2.771	19,3	8,8	12,4
Giurisprudenza	2.627	59,3	8,4	10,8
Farmacia	2.218	52,1	7,1	46,8
Architettura	1.831	48,8	5,8	24,1
Scienze matematiche, fisiche e naturali	1.806	48,8	5,8	14,0
Scienze politiche	1.759	59,4	5,6	18,6
Lingue e letterature straniere	1.457	84,7	4,6	27,8
Scienze della formazione	770	84,7	2,5	7,0
Agraria	606	44,2	1,9	14,0
Psicologia	597	82,1	1,9	13,1
Sociologia	382	70,2	1,2	9,4
Altre facoltà	520	59,0	1,7	11,3
TOTALE	31.343	56,3	100,0	18,0

Fonte dati: MIUR.

Tabella 4 Studenti stranieri iscritti all'università per ateneo. Anno accademico 2002/03

	Iscritti	Composizione percentuale	Stranieri per 1000 iscritti
Università degli Studi di Bologna	3.301	10,5	32,7
Università degli Studi "La Sapienza" di Roma	3.231	10,3	24,4
Università degli Studi di Padova	1.674	5,3	28,9
Università degli Studi di Firenze	1.615	5,2	27,2
Università degli Studi di Trieste	1.145	3,7	47,8
Università degli Studi di Milano	1.126	3,6	18,4
Università degli Studi di Torino	1.076	3,4	17,7
Università degli Studi di Perugia	949	3,0	28,5
Terza Università degli Studi di Roma	790	2,5	22,3
Università degli Studi di Camerino	782	2,5	86,6
Università degli Studi di Genova	777	2,5	22,5
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano	715	2,3	18,8
Università degli Studi di Urbino	713	2,3	32,3
Università degli Studi "Tor Vergata" di Roma	681	2,2	22,3
Università degli Studi di Modena	675	2,2	43,6
Università degli Studi di Siena	645	2,1	30,6
Università degli Studi di Parma	634	2,0	21,9
Università degli Studi di Pavia	625	2,0	28,1
Università degli Studi di Ferrara	614	2,0	38,5
Politecnico di Milano	606	1,9	15,1

Fonte dati: MIUR.

DOSSIER

gli studenti stranieri negli atenei italiani

QUALE POLITICA IN ITALIA?

a cura di Luca Cappelletti

Dai primi anni Cinquanta del Novecento ad oggi sono più di 60.000 i giovani di oltre centro paesi del mondo che hanno studiato nelle università italiane e che si sono laureati. Si tratta di vere e proprie "migrazioni intellettuali", di un patrimonio straordinario di relazioni umane e di "ponti gettati" tra l'Italia e molti paesi dell'Africa, dell'Asia, delle Americhe.

Nella seconda parte del volume dell'Ucsei Studiare da stranieri nelle università italiane vengono presentati ma serie di contributi critici e propositivi sul rapporto ra studenti stranieri e mondo universitario italiano, oltre ad una ricostruzione dell'impegno dell'Ucsei a favore degli studenti stranieri e, in modo particolare, dei giovani dei paesi del Sud e dell'Est del mondo.

ndrea Cammelli, docente di Statistica nell'Università di Bologna, nel suo saggio su "Studenti stranieri in Italia: appunti e commenti alle trasformazioni dell'ultimo lecennio", nota come l'Italia si ponga in controtenienza rispetto alle politiche dei maggiori paesi adustrializzati che hanno fatto dell'investimento a istruzione a beneficio di giovani provenienti da liri paesi un punto di forza per estendere le rispetive aree di influenza attraverso la coltivazione di lazioni culturali, politiche ed economiche, oltre he per creare una nuova fonte di introito per gli lituti universitari.

ammelli ci suggerisce di riflettere sul caso della ina, un paese emergente in continua e vorticosa pansione. I numerosi investimenti esteri di cui la ina è fatta oggetto non riguardano solo il settore dustriale, ma anche la commercializzazione di ivizi, compresi quelli destinati all'istruzione. La obilità di studenti e ricercatori cinesi verso i paesi cidentali è considerato da molti un aspetto prescindibile per costruire con questo paese relami durevoli. Pur tenendo conto dell'anno di riferianto (2001) della documentazione disponibile e ila probabile sottostima rispetto alle tendenze più

recenti, si vede la massiccia e crescente presenza di studenti cinesi negli istituti universitari britannici (10.000 studenti), tedeschi (9.000) e francesi (3.000), senza contare la potentissima attrazione esercitata dai campus statunitensi (63.000 studenti cinesi). Il Presidente della Repubblica Ciampi ha recentemente sottolineato il tiepido impulso dato in questa direzione dagli atenei italiani, segnalando l'urgenza di colmare questo vuoto politico-culturale.

Il maggiore afflusso di studenti stranieri nelle università italiane — osserva Cammelli — non può che apportare molti benefici al sistema nel suo complesso. L'internazionalizzazione dell'istruzione superiore rappresenta oggi più che mai una prospettiva imprescindibile per le università, sulla quale si giocano attualmente molte sfide importanti.

Mobilità internazionale e globalizzazione dell'istruzione

L'accento oggi dato alla mobilità internazionale come fattore chiave del processo di globalizzazione nel settore dell'istruzione ha reso sempre più accesa la concorrenza tra le università.

Gli atenei anglosassoni hanno buon gioco nell'attrazione di contingenti sempre più numerosi di studenti, grazie all'utilizzo dell'inglese, "lingua franca" mondiale, ma anche grazie ad accurate campagne di "marketing accademico" destinate a contattare un vasto numero di potenziali utenti nel mondo. Le risorse economiche aggiuntive derivanti dalla domanda internazionale di istruzione sono in grado di compensare il progressivo calo delle sovvenzioni pubbliche nazionali da cui la gran parte degli atenei hanno tratto fino ad oggi larga parte delle risorse necessarie al loro funzionamento.

È quindi importante che l'Italia recuperi la sua tradizionale predisposizione all'accoglienza, incoraggiata non soltanto da meri calcoli economici, ma storicamente dettata da tensioni genuine verso il cosmopolitismo culturale e la solidarietà tra i popo-

li, concorrendo anch'essa al processo di internazionalizzazione dell'istruzione superiore.

Sistema italiano e politiche europee

Il saggio di Carlo Finocchietti, presidente del Cimea (Centro Informazioni sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche) della Fondazione Rui, si sofferma sul tema dell'Italia e degli studenti stranieri, sulle politiche europee in materia di istruzione superiore, sulla riforma universitaria italiana e sulla nuova organizzazione delle università italiane. L'ipotesi di lavoro, afferma Finocchietti, è che vi sia stato un più generale cambiamento di mentalità nelle università che si è tradotto in nuovi comportamenti concreti di apertura e accoglienza. Secondo Finocchietti, una spinta potente ad adottare una nuova mentalità e comportamenti concreti di apertura internazionale del sistema universitario italiano è venuta dalle politiche europee.

L'Europa si è data l'obiettivo di diventare, entro il decennio in corso, l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Con questo obiettivo si intende creare uno Spazio europeo dell'istruzione superiore. I processi avviati in vista di questo obiettivo sono noti come il Processo di Bologna e la Convenzione di Lisbona*.

Nel Documento di Bologna si parla di «promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli che permangono alla libera circolazione»: la mobilità degli studenti è indicata come una base essenziale per la costituzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore; il Processo di Bologna intende rimuovere gli ostacoli alla mobilità, sia all'interno dello spazio europeo, sia rispetto ad altre aree del mondo.

Uno degli obiettivi della Convenzione di Lisbona è quello di «facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione, attraverso un ambiente di apprendimento aperto e maggiormente integrato», e anche di «garantire a tutti l'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione».

Un'eccellente esemplificazione della nuova "filosofia" europea di apertura agli studenti dei paesi extraeuropei e del modo di operare dello spazio europeo dell'istruzione superiore è il programma di cooperazione e mobilità nel campo dell'istruzione superiore Erasmus Mundus, istituito con la Decisione del 5 dicembre 2003 del Parlamento Europeo e del Consiglio. Contrariamente a quanto accaduto nei precedenti programmi europei di mobilità, l'Italia ha presentato un gran numero di candidature al progetto, spesso di buona qualità, ed è stata premiata in sede di selezione. In occasione del primo bando 2004-05 sono stati approvati e finanziati 19 master europei. Le università italiane ne coordinano 3 e sono presenti in 9 dei 19 corsi selezionati.

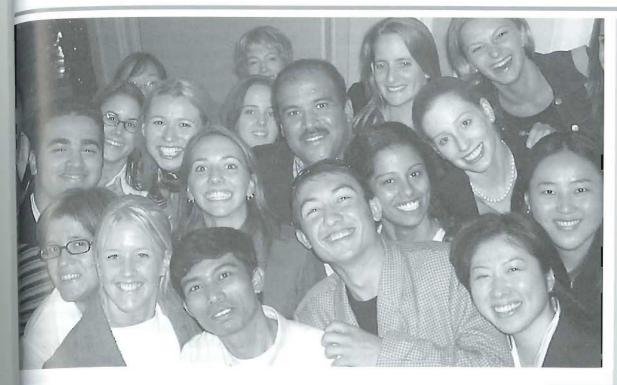
Finocchietti affronta anche il problema del mancato riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche professionali. L'Italia dispone oggi di un primo quadro giuridico che prevede il riconoscimento dei titoli professionali conseguiti all'estero sia nei paesi dell'Unione Europea, sia nei paesi extra-UE. Fa da corollario la possibilità di partecipare ai concorsi per accedere alla pubblica amministrazione anche con un titolo estero, conseguito nell'Unione Europea, riconosciuto dal Dipartimento della Funzione Pubblica. A questo si affianca un secondo quadro giuridico – ispirato ai principi della Convenzione di Lisbona - che regola il riconoscimento accademico dei titoli esteri finalizzato alla continuazione degli studi. Nel nuovo quadro giuridico vengono progressivamente superati e abbandonati il concetto e la prassi dell'equipollenza; ad essa si sostituisce una gamma di riconoscimenti "finalizzati", in linea con le attuali tendenze in atto sul piano internazionale. La decisione di riconoscere un titolo estero per finalità accademiche è ricondotta con chiarezza alla competenza delle università.

Le università italiane hanno attivato nuovi servizi rivolti agli studenti internazionali, ma questo ha richiesto agli atenei la mobilitazione di nuove risorse e competenze. Il modello di organizzazione delle relazioni internazionali di ateneo non è unico, ma è strettamente correlato alla struttura organizzativa interna, alle dimensioni dell'ateneo, alla strategia adottata all'interno di esso.

Una quota importante di servizi per gli studenti stranieri è offerta anche dagli enti regionali per il diritto allo studio universitario. Si tratta di "servizi pesanti", che vanno dall'alloggio alle borse di studio. La legge ha provveduto ad equiparare gli studenti stranieri a quelli italiani e comunitari nella fruizione dei servizi. Di conseguenza, anche le borse di studio e i posti alloggio nelle case dello studente vengono assegnate agli studenti capaci e meritevoli, indipendentemente dalla loro nazionalità. Gli studenti di provenienza extra-UE hanno approfittato di queste opportunità, godendo del 13% dei posti letto disponibili nelle case dello studente e di circa il 4% di tutti gli interventi erogati dalle università.

DOSSIER

gli studenti stranieri negli atenei italiani



Ira i punti di debolezza del sistema italiano nella apacità di attrarre flussi significativi di mobilità tudentesca internazionale Finocchietti individua la imitata diffusione della lingua italiana nel mondo he penalizza l'Italia come paese di destinazione er gli studi superiori e la limitata disponibilità di lloggi per gli studenti universitari (soltanto 30.000 osti letto per i fuori sede). Essendo fattori di debozza di carattere strutturale, sono suscettibili di liglioramento solo nel medio-lungo periodo.

Itri fattori di debolezza sono invece relativi alla olitica nazionale adottata nella materia (e quindi igliorabili in tempi più rapidi): la confusione nortativa; l'assenza di un'agenzia nazionale per la ibilità e le borse; l'assenza di un fondo nazionale rele borse di studio; le politiche di informazione e iorientamento della domanda.

nocchietti avanza infine alcune proposte praticali nel breve periodo: favorire università transnaonali a distanza; promuovere l'insegnamento deltaliano all'estero e l'adozione dei test di conoenza dell'italiano; istituire un fondo di borse di
otorato per stranieri; costituire un centro naziode per la promozione della mobilità e per la
stione delle borse di studio per stranieri; creare
database sull'offerta formativa in Italia (in partitare sull'international education), anche attraverso
costruzione di un sito web in lingua inglese con
te le informazioni sul sistema italiano di istrune superiore e sui servizi per gli studenti e le
munità accademiche stranieri.

Come presentare l'offerta formativa

Rinaldo Bertolino, allora rettore Università di Torino e rappresentante della Conferenza

dei Rettori delle Università italiane presso l'Unione Europea, affronta il tema del miglioramento della mobilità dei ricercatori come elemento prioritario per accrescere la qualità della formazione e della ricerca.

«Il sistema universitario italiano – afferma Bertolino – può rivelarsi molto attraente per gli studenti stranieri, extracomunitari in particolare; siamo però ancora carenti nel saperlo comunicare agli interessati e nel valorizzarlo adeguatamente».

Secondo Bertolino, «bisogna sicuramente adottare più convinti sistemi di promozione e presentazione delle opportunità di studio, ricerca e lavoro nel nostro paese, senza mai dimenticare la prospettiva europea: varie iniziative sono già in corso a livello internazionale, sia in relazione alla promozione specifica di singoli paesi, sia nell'ottica di presentare l'offerta formativa europea nel suo complesso, come european label alternativa e competitiva rispetto a quelle nordamericane o giapponese, seppure nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze e delle specificità di ciascun sistema paese».

«Non da ultimo, sarà necessario che il lavoro di attrazione sugli studenti trovi una continuità nel mantenimento dei rapporti con coloro che hanno seguito corsi di studio o conseguito titoli presso i nostri atenei. È fondamentale tanto favorire un contatto profondo tra gli studenti stranieri e la realtà

Università per Stranieri di Perugia: foto di gruppo locale in cui si inseriscono, quanto mantenere vivi i legami stabiliti, facendo sì che la loro permanenza non rimanga un fatto sporadico e isolato, ma si trasformi in uno scambio attivo e fecondo con il paese. Solo così riusciremo a mantenere viva e vitale la rete di coloro che possono essere considerati i migliori testimoni all'estero del nostro sistema formativo, della nostra cultura, del nostro stile di vita».

Secondo Bertolino «le esperienze maturate nell'ambito delle iniziative europee per la mobilità dei ricercatori e degli studenti hanno dimostrato che la cooperazione tra tutti gli attori a livello mondiale, e quindi al livello di sistema paese, permette di conseguire successi e di valorizzare i sistemi di istruzione superiore e di ricerca italiani nei confronti degli altri Stati membri dell'Unione Europea e dei paesi terzi».

«Il nostro sistema – conclude Bertolino – deve ancora risolvere alcune difficoltà strutturali, come l'inserimento degli studenti e dei ricercatori stranieri nei servizi residenziali offerti dal nostro paese, ancora largamente insufficienti, e nella vita quotidiana più in generale. Tuttavia, nonostante questi problemi oggettivi, l'Italia è ancora oggi meta molta ambita per i clerici vagantes del XXI secolo, grazie non solo al nostro passato illustre, alle bellezze artistiche presenti nel nostro territorio, alla socialità immediata nei confronti dell'altro, ma anche grazie alla qualità e all'eccellenza scientifica e dei nostri centri di ricerca».

Il diritto allo studio

Roberta Cacciamani, della Direzione per lo Studente e il Diritto allo studio, Dipartimento per l'Università del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, affronta il tema "Diritto allo studio e studenti stranieri". Dopo un breve excursus normativo sul diritto allo studio, Cacciamani ricorda la nascita del Fondo di intervento integrativo, istituito dalla legge 2 dicembre 1991, n. 390, destinato a integrare le risorse proprie delle Regioni e delle Province autonome per la concessine dei prestiti d'onore. La finalità del Fondo, che viene annualmente erogato dal Miur, è quella di rimuovere, almeno in parte, attraverso gli interventi a favore degli studenti capaci e meritevoli ma privi di mezzi, gli ostacoli che si possono frapporre all'effettiva partecipazione agli studi universitari anche da parte di coloro che appartengono alle classi sociali meno agiate.

Nel 2003-04 sono state erogate 133.714 borse di studio (su 184.000 idonei, compresi gli studenti stranieri) in leggero calo rispetto al 2002-03 e al 2001-02: l'ammontare delle risorse del Fondo di interven-

to integrativo nel 2004 è invece aumentato (144.208 milioni rispetto a 124.453 del 2003).

Agli studenti stranieri di paesi particolarmente poveri (a "basso sviluppo umano"), individuati dal MIUR e dal Ministero degli Affari Esteri, vengono concesse dalle Regioni e dalle Province autonome delle borse di studio; nel 2003-04 sono state concesse 317 borse di studio, in calo rispetto alle 439 del 2001-02 e alle 351 del 2002-03.

Si segnala poi la presenza di studenti stranieri nei Collegi universitari legalmente riconosciuti, sottoposti alla vigilanza del Miur, che sono centri che alla funzione abitativa associano un progetto di formazione umana, accademica e professionale. Tali collegi sono enti privati che esplicano un servizio di pubblico interesse; sono scuole di elevata qualificazione culturale che beneficiano per tali attività di un contributo da parte del Miur. Tale sostegno consente l'accesso a studenti di disagiate condizioni economiche mediante l'erogazione di borse di studio i cui bandi di concorso sono pubblici. Sono 595 gli studenti stranieri nei Collegi universitari (tra cui la Fondazione Rui di Roma) legalmente riconosciuti che beneficiano del contributo ministeriale. In base a uno specifico protocollo d'intesa tra la Conferenza dei Collegi legalmente riconosciuti e la Conferenza dei Rettori, i corsi che si svolgono presso alcuni di questi Collegi universitari sono riconosciuti dalle università come crediti formativi.

Per quanto riguarda la disponibilità dei posti e degli accessi alle università per gli studenti stranieri, in base all'art. 46 del Dpr. n. 394/1999, gli atenei stabiliscono entro il 31 dicembre di ogni anno il numero di posti da destinare all'immatricolazione degli studenti stranieri per l'anno accademico successivo, anche in coerenza con le esigenze della politica estera culturale e della cooperazione allo sviluppo, fatti salvi gli accordi di collaborazione universitaria con i paesi terzi. Nel triennio 2001-03, la disponibilità di posti offerti dalle università è aumentata, passando dai 20.220 del 2000-01 ai 30.699 del 2004-05.

Il ruolo del Ministero degli Affari Esteri

Una parte del libro è dedicata al ruolo avuto in questi anni dal Ministero degli Affari Esteri, in particolare dalla Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo, soprattutto nell'ambito delle politiche di formazione.

«Investire nella formazione dei giovani e valorizzarla è una delle più potenti chiavi di risposta alle atrocità del terrorismo e delle guerre, e alla tragedia, più nascosta e logorante, della malattia e della povertà. L'università, nel suo compito di insegna-

DOSSIER

gli studenti stranieri negli atenei italiani

mento e ricerca scientifica, è anche un luogo di incontro e di confronto, dove apprendere a rispettarsi, consultarsi, comunicare, porre le proprie esperienze al servizio degli altri», ricorda Giuseppe Deodato, direttore generale per la Cooperazione allo Sviluppo; mentre Laura Bottà, Ufficio IX della medesima Direzione Generale, ricorda che «dal 2000, l'assegnazione delle borse di studio riguarda prevalentemente il segmento post laurea per Medicina e Ingegneria, in percentuali minori per Agraria, Economia, Chimica industriale e Fisica applicata (specializzazioni mediche pluriennali, dottorati, master di I e II livello). La DGCs cofinazia diversi master in collaborazione con le università: sono iniziative riservate a soli studenti stranieri dei paesi in via di sviluppo, con programmi elaborati per rispondere a specifiche esigenze di sviluppo delle loro aree geografiche di appartenenza. Sempre più spesso i programmi master includono segmenti di formazione a distanza e/o l'istituzione di network, il che facilita la formazione permanente, le collaborazioni interuniversitarie e la ricerca. I dottorati valgono, contemporaneamente, per la formazione di formatori, per la produzione di ricerca applicata e per l'ulteriore potenziamento degli atenei locali. Dal 2000, a seguito del patto di stabilità per il Sud Est Europa, gli interventi di cooperazione si sono estesi ai paesi dell'ex-Jugoslavia».

Nel 2004 sono state erogate dal Ministero degli Affari Esteri 450 borse di studio (433 nel 2003 e 566 nel 2002).

L"soggetti strategici dello sviluppo"

La quarta parte del libro, curata da Giampiero Forcesi, è dedicata al lavoro dell'Ucsel-Ufficio Centrale Studenti Esteri in Italia e ai 40 anni di presenza degli studenti esteri in Italia.

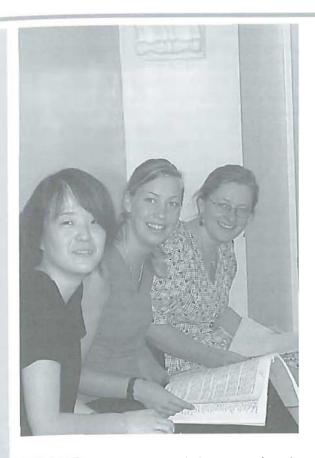
Nell'occuparsi di studenti stranieri, l'Ucsei, fin dai primi anni Sessanta, ha utilizzato la definizione dell'Unesco: «Lo studente straniero è una persona che, finiti gli studi secondari, prosegue i suoi studi in un istituto di insegnamento superiore in un paese diverso da quello in cui risiede in permanenza, e che ha l'intenzione e la possibilità, una volta terminati i suoi studi, di far ritorno al proprio paese».

L'Ucsei ha però rivolto una particolare attenzione agli «studenti provenienti dai paesi in via di svilup-Po», considerando tali – fino agli inizi degli anni Novanta, quando lo scenario si è aperto anche sull'Europa centro-orientale e balcanica – i paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina. Quindi, «lo studente estero è un giovane lavoratore intellettuale costretto a emigrare per le condizioni di sottosviluppo in cui viene tenuto il paese e che al termine degli studi intende contribuire allo sviluppo del proprio popolo; per tale motivo, normalmente egli fa ritorno in patria».

È dunque, in modo particolare, di questi studenti stranieri che l'Ucsei – tramite l'instancabile azione del suo presidente don Remigio Musaragno – ha sostenuto la causa. È per loro che l'Ucsei ha coniato, fin dall'inizio, l'espressione "soggetti strategici dello sviluppo". È pensando a loro che si è posto il problema di un diritto internazionale allo studio, cioè che vada oltre gli stessi confini della comunità europea. È agli studenti del Sud del mondo, per lo più con scarsi mezzi economici, che l'Ucsei ha guardato, considerandoli una risorsa per l'Italia e una risorsa per i loro paesi: una risorsa che avrebbe potuto davvero essere tale solo se essi fossero stati ben accolti, valorizzati e accompagnati sia nel corso deglistudi sia nel reinserimento nei loro paesi.

Anche nelle rilevazioni statistiche che l'Ucsei ha condotto per molti anni (fino al 1994-95), una grande attenzione è stata data alla quota di studenti dei paesi in via di sviluppo sull'insieme degli studenti stranieri; questi ultimi non hanno mai raggiunto l'1% del totale degli studenti delle università italiane; la loro presenza è stata maggiore negli anni Sessanta, all'epoca della decolonizzazione e della nascita della cooperazione italiana; poi la prevalenza di studenti europei – prima della Comunità Europea, poi dell'Europa dell'Est – è stata più netta. Il saggio di Forcesi presenta, decennio dopo decennio, un interessante excursus parallelo sulla situazione degli studenti stranieri in Italia e l'azione dell'Ucsei: si passa dal decennio d'oro degli anni Sessanta, alle prime battute d'arresto degli anni Settanta (periodo in cui si comincia a parlare degli studenti stranieri come di un "problema"), dagli anni Ottanta, con il picco delle iscrizioni e il graduale declino, alle borse di studio, alla nuova Legge Martelli sull'immigrazione (1990).

Nel 1991 viene approvata la legge n. 390 sulle "norme sul diritto agli studi universitari", che intende dare più ampia attuazione all'art. 34 della Costituzione che, a proposito dell'istruzione, dice che «i capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» e che, pertanto, «la Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». Gli interventi a sostegno del diritto allo studio universitario verranno attuati dalle Regioni e, in parte, dalle università. Gli interventi sono rivolti a tutti gli studenti iscritti nelle universi-



Università per Stranieri di Perugia: studentesse in un corridoio dell'Ateneo tà, anche gli stranieri, «sempre che esistano trattati o accordi bilaterali o multilaterali di reciprocità tra l'Italia e gli Stati di origine degli studenti».

La battaglia culturale dell'UCSEI per gli studenti stranieri viene portata avanti su quattro fronti: ottenere una nuova legge in cui si parli esplicitamente di studenti stranieri; inserire tali studenti nella nuova legge sulla cooperazione allo sviluppo; puntare su un investimento strategico sulle borse di studio; promuovere un reale diritto allo studio anche per gli studenti non comunitari.

Dopo anni di campagne e speranze, l'Ucsei ottiene i primi frutti: sul fronte dell'immigrazione, nel 1998 viene approvata la Legge n. 40, in cui l'art. 37 è dedicato all'accesso ai corsi delle università; il I comma, in tema di diritto allo studio, che abolisce il criterio di reciprocità, è quello cruciale: «È assicurata la parità di trattamento tra lo straniero e il cittadino italiano»; secondo l'Ucsei la legge ha aperto un varco, anche se la condizione dello straniero è anco-

ra sbriciolata nelle competenze di tanti ministeri, senza un effettivo coordinamento.

Anche sul piano della concretezza degli interventi, cioè del numero delle borse di studio (non quelle governative, concesse dal Ministero degli Esteri, che sono state ridotte, attestandosi oggi a poche centinaia), le cose, alla fine degli anni Novanta, iniziano a migliorare (mentre sempre critica rimane la situazione degli alloggi); come migliora, gradualmente, l'impegno delle università a livello di servizi informativi per gli studenti stranieri, di contingente per l'iscrizione, di corsi di lingua italiana.

Per gli studenti dei paesi più in difficoltà la vita in Italia resta, però, difficile, senza un sostegno adeguato. Molti di loro, infatti, abbandonano gli studi e diventano lavoratori; quelli che li terminano (soltanto il 25-30% degli iscritti, una media molto bassa, ma simile a quella degli studenti italiani) cercano di lavorare in Italia, senza avere nessuna reale prospettiva.

Altre battaglie dell'Ucsei, come il tema di uno "statuto" dello studente straniero, la riforma della cooperazione allo sviluppo, o le insufficienti risorse per le borse di studio del Ministero degli Esteri, proseguono tra non poche difficoltà.

In conclusione, «gli studenti stranieri che provengono dai paesi in via di sviluppo possono essere davvero valorizzati come soggetti dello sviluppo dei
loro paesi? Per un verso, tutti i migranti dei paesi in
via di sviluppo sono, in sé, attori dello sviluppo. Lo
sono, se lavorano, per il fatto che mandano a casa
una parte del loro guadagno. Ma anche la loro semplice presenza nei territori del nostro paese, obbligando i cittadini e le istituzioni locali ad interrogarsi sulla loro provenienza, fa sì che essi possano essere considerati interlocutori privilegiati per le autonomie locali e dunque per la cooperazione decentrata»

«Quanto a coloro che hanno studiato in Italia, che si laureano in Italia (circa 400 l'anno, in media, nell'ultimo decennio) — conclude Forcesi — l'essere davvero attori dello sviluppo rimane il più delle volte una potenzialità inespressa. Ma la sfida resta valida e sembra poter essere raccolta. Le università, le autonomie locali, il mondo imprenditoriale e associativo, se guidati da un indirizzo lungimirante assunto in modo limpido in sede politica e di governo, possono offrire risposte incoraggianti al nostro interrogativo».

USA: IL PUNTO CRITICO DELLA FORMAZIONE INTERNAZIONALE

Philip Altbach

Docente di Didattica, gestione e politica dell'istruzione superiore presso la J. Donald Monan SJ e direttore del Center for International Higher Education presso il Boston College

n grande cambiamento può essere indotto da una somma di fattori di modesta entità. Malcolm Gladwell ha definito tale momento di svolta "tipping point" nel suo omonimo bestseller, con un'espressione tradotta, nell'edizione italiana dell'opera, "il punto critico". Ora, nel campo della formazione internazionale, siamo giunti a questo punto critico. Proprio sotto i nostri occhi gli Stati Uniti non risultano essere più la meta preferita degli studenti e degli accademici internazionali. Il loro ruolo come potenza accademica mondiale è a rischio. I segni di decadenza sono inconfutabili. E il declino di oggi sarà il disastro di domani in un mercato altamente dinamico e in rapida espansione quale quello della formazione internazionale.

Per la prima volta in molti anni il numero di studenti internazionali presenti negli Stati Uniti non è cresciuto, rimanendo praticamente stagnante a 586.000 unità. Il prossimo futuro appare tetro. L'Educational Testing Service rende noto che le cifre relative ai candidati che affrontano il Graduate Record Examination sono negative - -50% di domande dalla Cina, -37% dall'India, -15% dalla Corea del Sud e -43% da Taiwan; e si tratta di alcuni dei paesi da cui proviene il maggior numero di studenti internazionali presenti negli Stati Uniti. Molte università dichiarano di aver subito un decremento nelle candidature di studenti stranieri. Ad esempio, nella mia istituzione, la lynch School of Education, in un solo anno, le candidature provenienti dalla Cina sono passate da 88 a 15. Anche Princeton fa segnare un calo del 50% nelle domande provenienti da questo paese, cui corrisponde una contrazione complessiva del 28% delle candidature internazionali. Analoghi bruschi decrementi sono riportati anche da altre istituzioni Michigan, Syracuse, Duke, Georgetown e altre ancora). Un minor numero di candidature equivale a un minor numero di iscrizioni.

Il mondo non è statico e gli Stati Uniti non sono l'unico attore sulla scena dell'istruzione superiore internazionale. Nella ricerca di una sede in cui studiare, gli studenti e gli accademici sono influenzati da una complessa interazione di fattori di attrazione e dissuasione. La richiesta di studi internazionali resta alta - attualmente circa due milioni di giovani studiano lontano dalla propria patria e questa cifra potrebbe raggiungere gli otto milioni intorno al 2025. Altri Stati, come l'Australia e il Regno Unito, sono particolarmente agguerriti nel reclutamento degli studenti internazionali. Anche l'Unione Europea, attraverso il Processo di Bologna, che mira ad armonizzare i sistemi accademici e ad incoraggiare gli studi internazionali, sta ponendo in essere mutamenti significativi. Il Giappone ha avuto buon gioco nell'attrarre studenti dagli altri paesi asiatici. Così, mentre gli Stati Uniti rimangono fermi o vivono una fase di involuzione, gli altri paesi compiono rapidi passi avanti.

Le ragioni del declino

I punti critici hanno molte cause e il declino dell'eccellenza internazionale dell'America non fa eccezione. Il punto di svolta si ha quando prendono il sopravvento forze che fanno precipitare la situazione, e questa svolta noi l'abbiamo raggiunta. L'11 settembre è stato un fattore centrale. La maggiore attenzione prestata ai problemi della sicurezza, il Patriot Act - la nuova legislazione di emergenza antiterrorismo – e le altre restrizioni hanno creato un cambiamento profondo negli atteggiamenti e nei modi di percepire la realtà, sia all'interno che all'esterno degli Stati Uniti. I tanti racconti delle difficoltà incontrate dagli studenti internazionali per ottenere il visto, la mancanza di rispetto verso coloro che ne fanno richiesta presso le ambasciate americane di ogni parte del mondo e i ritardi intrinseci a tutto il sistema immigrativo si sono rivelati un

L'originale dell'articolo è stato pubblicato in "International Higher Education", Spring 2004. Traduzione di Raffaella Comacchini.

forte deterrente. I recenti sondaggi di opinione e la pletora di aneddoti di vita vissuta ne sono una prova. I potenziali studenti internazionali non considerano più gli Stati Uniti come un ambiente accogliente. Secondo un recente sondaggio, mentre gli studenti internazionali già presenti negli Stati Uniti dicono di sentirsi ragionevolmente sicuri e hanno pochi motivi di malcontento, coloro che, dall'estero, stanno valutando la possibilità di venire a studiare in America esprimono timori sulla sicurezza e critiche sul sistema americano.

Contemporaneamente, mentre gli Stati Uniti sono percepiti come un fattore problematico, altri Stati si sono mossi con estrema determinazione sul mercato della formazione internazionale. L'Australia e il Regno Unito contano sulle iscrizioni internazionali per riuscire a risolvere alcuni gravi problemi finanziari interni. L'Unione Europea desidera incoraggiare gli studenti a studiare in Europa per costruire future relazioni commerciali e politiche. Il Giappone cerca di favorire le proprie relazioni in Asia e fornisce prova di "diplomazia accademica".

Le ripercussioni

Le principali implicazioni del declino della presenza americana nel mondo accademico internazionale non sono date solo dai 12 miliardi di dollari con cui gli studenti internazionali contribuiscono ogni anno all'economia americana, quanto, piuttosto, dal futuro della leadership scientifica e intellettuale degli Usa. Nel mondo globalizzato della scienza e del sapere, la conoscenza non ha frontiere. Gli Usa sono attualmente il sistema accademico mondiale di maggior successo, il che torna a loro vantaggio in quanto essi attraggono i candidati internazionali più validi e più brillanti. Una volta completato il proprio corso di studi alcuni di questi talenti rimangono in America - la grande maggioranza dei laureati provenienti da Cina e India, le due nazioni che inviano il maggior numero di studenti negli Stati

Uniti, non ritorna più in patria. Tutto ciò torna a beneficio delle università e dell'economia americana. Anche fra i tanti laureati internazionali che rientrano in patria, sono molti coloro che mantengono saldi legami con gli Stati Uniti.

Per mantenere la propria qualità e la propria influenza, le università americane devono continuare ad attrarre gli studenti e gli accademici più brillanti degli altri paesi. Il segno del potere scientifico è, alla lettera, l'attrattiva esercitata dalle università sulla gente di tutto il mondo. Se verranno mantenute le attuali barriere, gli Stati Uniti, inevitabilmente, assisteranno al declino sia della qualità che dell'influenza delle proprie istituzioni – e ciò avrà ripercussioni a lungo termine sull'economia, sulla scienza e sulla ricerca, oltre che sul ruolo svolto dall'America sulla scena mondiale.

Che fare?

Il punto critico dell'istruzione internazionale è stato raggiunto per la compresenza di svariati fattori. Se è giunto il momento di dichiarare lo stato di crisi, è vero anche, però, che il mondo accademico americano presenta molti punti di forza in grado di contrastare tale declino. Il sistema universitario americano è il migliore del mondo e i cittadini degli altri paesi dicono che gli Stati Uniti, a parità di fattori, sono il posto dove preferirebbero studiare. La cultura americana esercita un certo fascino sui giovani di ogni paese. L'inglese è la lingua franca del mondo accademico e studiare in un ambiente anglofono ha i suoi vantaggi. L'America rimane poi un ambiente relativamente accogliente per docenti e studenti di altre culture. Occorre tuttavia che vi sia un cambiamento forte e concertato nella politica governativa per far sì che gli Stati Uniti tornino a essere visti come la meta preferita per i propri studi. Se non sarà così, il declino diverrà più rapido e la conseguenza inevitabile sarà l'indebolimento di una risorsa fondamentale: l'università.

Dove diminuisce la mobilità degli studenti internazionali

Nel 2003-2004 gli Stati Uniti, il Canada e tutta l'area europea hanno fatto registrare una tanto drastica quanto inattesa riduzione, dell'ordine del 20-30%, nel numero degli studenti internazionali iscritti ai corsi postlaurea. Tutti i paesi di provenienza degli studenti internazionali sono investiti da tale decremento, ma per la Cina si può parlare di un vero e proprio crollo, con un numero di candidature pressoché dimezzato.

La complessità dell'iter burocratico

Gli analisti, interrogandosi sulle cause di questo inatteso e allarmante fenomeno, hanno individuato diversi potenziali fattori di crisi, senza tuttavia giungere a risposte definitive. Un primo elemento è dato dalla complessità dell'iter burocratico antecedente la concessione di un visto per motivi di studio. Ad esempio, tutti coloro che intendono fruire di un visto per gli Stati Uniti, ai sensi della nuova normativa antiterrorismo varata dopo gli attentati dell'11 settembre, sono tenuti a sostenere un colloquio personale con i funzionari a ciò preposti. Il carico di lavoro che si è riversato sulle ambasciate statunitensi si è rivelato difficile da smaltire e la lista di attesa per i tanto agognati colloqui si allunga sempre di più. Per richiedere un visto occorre inoltre versare a fondo perduto 100 dollari e altri 100 sono richiesti al momento della concessione del visto per fini di studio. L'espletamento di queste procedure non dà garanzie sull'automatica concessione del visto; soprattutto chi intende recarsi negli Usa al solo fine di perfezionare la propria conoscenza dell'inglese rischia di ritrovarsi con un pugno di mosche in mano. Maggiori garanzie si hanno per la frequenza a corsi universitari o postlaurea chiaramente definiti e articolati. Anche la zona geografica di provenienza ha il suo peso, e gli studenti dei paesi islamici sono soggetti a controlli più serrati.

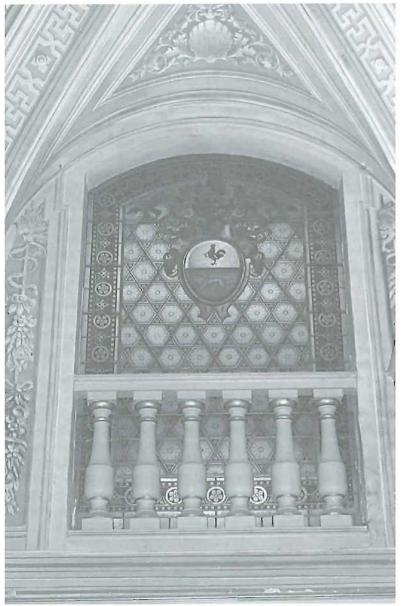
È stato invece un fatto di cronaca nera a determinare il giro di vite esercitato dalle autorità giapponesi
nei confronti dei candidati cinesi. L'imputazione di
omicidio volontario nei confronti di tre studenti di
questa nazionalità ha causato il rigetto del 73%
delle domande di studio provenienti dalla Cina. Il
Canada e i paesi europei sono più tolleranti nei criteri di ammissione, ma la prassi burocratica è più

articolata e richiede tempi più lunghi. Gli studenti sono costretti a presentare le proprie domande di iscrizione con largo anticipo e sperare in un pronto riscontro sia degli organismi preposti alla selezione che delle autorità che rilasciano il visto. Non meraviglia dunque che buona parte dei candidati asiatici si sia rivolta alle strutture australiane, più vicine e soprattutto più a buon mercato dei costosi Stati Uniti e dell'area europea, svantaggiata dal supereuro. L'Australia ha visto così, in controtendenza, un'impennata nelle iscrizioni di studenti internazionali pari al 16,5% nel 2003.

Il problema dei costi

La lunghezza e la complessità del processo di approvazione della candidatura e del visto, nonché gli indubbi costi di un lungo periodo di studi all'estero, paiono aver indotto un numero sempre maggiore di giovani a continuare i propri studi in patria. E in effetti, anche nelle zone che tradizionalmente "esportavano" studenti internazionali si vanno moltiplicando le offerte formative: sono sorte numerose università private - alcune con programmi e docenti di prim'ordine; gli scambi didattici e i programmi congiunti con le istituzioni di altri Stati sono ormai ovunque una realtà consolidata; gli investimenti sia pubblici che privati a favore dell'istruzione superiore hanno consentito anche ai programmi locali di raggiungere quei livelli di eccellenza che venivano ricercati all'estero. Molte università americane ed europee hanno intrapreso operazioni offshore, offrendo corsi di laurea congiunti con una università locale (University of Southern California, Mit) oppure aprendo campus locali, come la francese Insead, cui si deve la strutturazione di una intera università a Singapore.

Vi è poi da rimarcare che molti studenti internazionali, una volta completato il periodo di studi, desiderano compiere un'esperienza lavorativa nel paese ospite prima di rientrare in patria. Questo legittimo desiderio si trasforma in un ulteriore deterrente nel caso degli USA, in quanto l'amministrazione Bush ha ridotto di due terzi i visti di categoria H1B, che consentono agli stranieri non residenti di lavorare negli Stati Uniti. La situazione è migliore in Canada e in



Universită per Stranieri di Perugia: un particolare degli intemi di Palazzo Gallenga Inghilterra, dove le autorità hanno dichiarato di auspicare un'integrazione tra il personale locale e i candidati internazionali.

Un ulteriore fattore di dissuasione è il venir meno del ritorno sull'investimento effettuato. Spesso gli studenti e le loro famiglie compivano un sacrificio economico non indifferente per garantirsi il conseguimento di un titolo accademico straniero facilmente spendibile sul mercato del lavoro interno, in quanto forniva l'implicita garanzia del bilinguismo del suo possessore nonché della sua capacità di muoversi in un contesto internazionale

improntato alla comunicazione interculturale. Simili skill sono oggi ben più comuni e quasi date per scontate; un titolo internazionale non è quindi più l'implicita garanzia di guadagni astronomici o di posizioni lavorative di prestigio. Per un corso postlaurea all'estero si toccano facilmente i 100.000 dollari; nella presente fase recessiva sono molti coloro che temono, una volta rientrati in patria, di non riuscire a recuperare l'investimento fatto per i bassi stipendi offerti da un mercato depresso - e a volte di non potere neanche trovare uno sbocco occupazionale adeguato.

La mobilità non si fermerà

Come riassume Liz Reisberg al termine di un suo articolo apparso sul n. 37 di "International Higher Education": «Gli studenti continueranno di certo ad andare all'estero, ma lo faranno più per libera scelta che per necessità o nella speranza di stipendi da favola. Un tempo recarsi all'estero poteva essere l'unico modo, per molti giovani di talento, di ottenere una formazione ad alto livello. Ora non più. Allo stesso modo, un titolo di studi internazionale non implica più un ritorno finanziario significativo, e a volte neanche la garanzia di un'offerta lavorativa. Ma come la formazione on-line non ha soppresso il

desidero di un interscambio in aula, così conseguire in patria una formazione rispondente a standard internazionali non offre la stessa esperienza di un periodo di studi in un altro paese. Il numero di giovani che continuerà a spostarsi per il pianeta non sarà grande come era un tempo, ma la loro migrazione continuerà. Il rilascio del visto, i pregiudizi e – questo è forse il dato più importante – le condizioni economiche determineranno quali saranno i paesi che invieranno all'estero i propri studenti e quali i paesi che ne trarranno beneficio accogliendoli».

Virgilio Mancinelli

I PROGRAMMI EUROPEI DI COOPERAZIONE

Il Programma Tempus

Giordana Bruno Ufficio Crui di Bruxelles

l Programma Tempus, ormai alla sua terza fase, è il programma transeuropeo di cooperazione per l'istruzione superiore. Lanciato per la prima volta nel 1990, dopo la caduta del Muro di Berlino, per favorire la cooperazione interuniversitaria dei paesi CEE con quelli dell'Europa centrale e orientale, Tempus ha avuto inizialmente una durata di 4 anni, dal 1990 al 1993. In seguito, l'interesse per i suoi obiettivi è stato ribadito, ed è stato rinnovato per ben tre volte (Tempus II, Tempus II bis e Tempus III).

Con la Decisione del Consiglio del 29 aprile 1999 è iniziata la terza fase del programma, adottata per un periodo di 6 anni a partire dal 1º luglio 2000. L'obiettivo di Tempus III consiste nella promozione dello sviluppo dei sistemi di istruzione superiore nei potenziali paesi beneficiari, attraverso la cooperazione quanto più equilibrata possibile, con partner di tutti gli Stati membri della Comunità. In particolare,

Tempus III ha lo scopo di facilitare l'adeguamento dell'istruzione superiore ai nuovi imperativi socio-economici e culturali nei paesi ammissibili, coerentemente con gli orientamenti generali dei Programmi Phare e Tacis.

Il programma affronta i seguenti aspetti: problemi in materia di sviluppo e revisione dei programmi di studio nei settori prioritari; riforma delle strutture e delle istituzioni nell'ambito dell'istruzione superiore e della loro gestione; sviluppo di una formazione destinata a conferire qualifiche per sopperire a specifiche carenze di specializzazione a livello superiore nel contesto della riforma economica, in particolare mediante migliori e più estesi legami con l'industria; contributo dell'istruzione superiore e della formazione alla cittadinanza e al rafforzamento

della democrazia. I paesi coinvolti appartengono a due grandi categorie: da una parte ci sono i 25 paesi membri dell'Unione Europea; dall'altra i paesi partner che comprendono: i paesi dei Balcani occidentali (Albania, Bosnia Erzegovina, Croazia, exRepubblica jugoslava di Macedonia, Serbia e Montenegro), i paesi dell'Europa orientale e dell'Asia centrale (Armenia, Azerbaidjan, Bielorussia, Georgia, Kazakhistan, Kirghizistan, Moldavia, Mongolia, Federazione Russa, Tadjikistan, Turkmenistan, Ucraina e Uzbekistan), i paesi del Mediterraneo (Algeria, Egitto, Israele, Giordania, Libano, Marocco, Autorità palestinese, Siria e Tunisia).

Possono altresì partecipare le istituzioni dei seguenti paesi, purché finanzino autonomamente la propria partecipazione: i paesi candidati e i membri del Gruppo del G-24 che non siano Stati membri dell'Unione Europea (Australia, Canada, Islanda, Giappone, Liechtenstein, Norvegia, Nuova Zelanda, Svizzera, Stati Uniti).

Il Programma finanzia tre tipi di azioni distinte, ma interdipendenti: cofinanzia progetti e attività mediante borse di studio; incoraggia la cooperazione tra le istituzioni e i paesi e gli scambi delle persone e delle conoscenze tra gli Stati membri e i paesi partner, così come tra gli stessi paesi membri. I contributi finanziari posso essere di tre tipi: contributi destinati a consorzi di istituzioni e università cha abbiano Progetti europei comuni con obiettivi chiaramente definiti durante un periodo di due o tre anni (JEP, Joint European Projects); quelli assegnati attraverso una selezione semplificata mediante le misure strutturali e complementari con una prospettiva a breve termine (Scм, Structural and Complementary Measures); infine, i contributi per le borse di mobilità attribuiti individualmente a

docenti, conferenzieri, membri del personale o funzionari ministeriali al fine di permettere loro di recarsi in altri paesi nel quadro di un'iniziativa relativa a un processo di riforma particolare (IMG, Individual Mobility Grants).

Le scadenze annuali sono il 15 dicembre per i JEP; il 15 febbraio e il 15 ottobre per le Scm; il 15 febbraio, il 15 giugno e il 15 ottobre per gli IMG.

Le gestione del Programma è affidata alla DG Istruzione e Cultura della Commissione Europea con l'assistenza tecnica della European Training Foundation.

Il programma Tempus-Meda

Il programma Tempus è stato esteso ai paesi del Mediterraneo soltanto nel 2002, con la Decisione del Consiglio del 27 giugno. Nel quadro generale di Tempus, le priorità per ogni singolo paese del Mediterraneo considerato eleggibile devono essere definite da accordi bilaterali che inseriscano la cooperazione universitaria nell'ambito del programma all'interno del strategia del paese (Country Strategy Paper). Il contributo europeo al programma è finanziato con fondi inseriti all'interno del programma MEDA.

Il Programma Meda

Oltre al contributo budgetario del programma Tempus-Meda, il programma Meda, lanciato nel 1996 ed entrato nel 2000 nella sua seconda fase (2000-2006), prevede molteplici priorità, a livello bilaterale con i paesi partner del Mediterraneo e a livello regionale e multilaterale.

Mentre la cooperazione bilaterale prevede come obiettivi, da una parte, di fornire assistenza e supporto alla transizione economica, preparando i paesi all'incremento del libero scambio mediante un aumento della competitività con una particolare attenzione alla crescita economica sostenibile grazie allo sviluppo del settore privato e, dall'altra, di favorire il rafforzamento dell'equilibrio socio-economico mediante misure appropriate nel settore della politica sociale e ambientale, quella regionale e multilaterale ha una funzione di rafforzamento e completamento dell'approccio bilaterale nella dimensione politica e di sicurezza, finanziaria ed economica e, infine, sociale, culturale e umana.

I paesi coinvolti, oltre ai 25 Stati membri dell'UE, sono: Marocco, Algeria, Tunisia (Maghreb), Egitto, Israele, Giordania, Autorità Palestinese, Libano, Siria, Turchia. La Libia ha lo status di osservatore. Di notevole interesse per le università è la cooperazione regionale e multilaterale nella dimensione sociale, culturale e umana, che prevede molteplici attività orientate a favorire il dialogo tra le culture e le civiltà. Le attività previste sono: Euromed Héritage, il programma regionale per il patrimonio culturale euro-mediterraneo; Euromed Audiovisuel, il programma regionale per la cooperazione nel setto-

re audiovisivo; Euromed Jeunesse, il programma euro-mediterraneo d'azione per i giovani; il Vertice euro-mediterraneo dei Consigli economici e sociali e delle istituzioni analoghe; il Forum della società civile euro-mediterranea; le attività culturali e d'informazione delle Delegazioni della Commissione Europea nella regione mediterranea.

Tra questi programmi e attività, le università partecipano attivamente principalmente a Euromed Héritage, che copre quattro settori: la promozione dei network di siti archeologici e di istituzioni culturali; il supporto alle politiche in difesa del patrimonio attraverso lo scambio di esperienze e il trasferimento delle conoscenze; la conoscenza del patrimonio attraverso la disseminazione delle informazioni; la formazione. Il programma, lanciato nel 1997 con un budget di 17,2 milioni di euro, è stato rafforzato nella seconda fase, iniziata nel 2001 per una durata di 7 anni e può contare su un budget complessivo di 30 milioni di euro. Per i primi tre anni della seconda fase le aree d'intervento sono tre: la conoscenza attraverso lo sviluppo della ricerca e della comunicazione, nonché l'inventario del patrimonio materiale e immateriale; le risorse umane, attraverso lo sviluppo di sistemi di formazione innovativi e la circolazione del know how; infine, lo sviluppo attraverso la gestione integrata dello sviluppo del patrimonio, nonché dell'attenzione per il patrimonio nei settori economici correlati. Tra i dieci progetti approvati per il momento nella II fase, ben tre sono coordinati da istituti italiani, mentre in altri quattro l'Italia è presente come partner.

Il Programma Alfa

Laura Cascone Ufficio Crui di Bruxelles

acronimo Alfa corrisponde a America Latina Formazione Accademica. Alfa è, infatti, il programma di cooperazione tra l'Unione Europea e l'America Latina nel settore dell'istruzione superiore. È stato istituito con il Regolamento del Consiglio n. 443/92 del 25 febbraio 1992, che stabiliva l'assistenza tecnica e finanziaria e la cooperazione economica con i paesi in via di sviluppo dell'America Latina e dell'Asia. Con questo regolamento sono stati avviati parallelamente altri quattro programmi relativi ai paesi dell'America Latina: Alban, Al-Invest, @lis e URB-AL. Il programma è gestito dall'Ufficio di Cooperazione EuropeAid della Commissione Europea, Unità E specifica per l'America Latina.

Lo stato attuale

ALFA mira a fornire un valore aggiunto alla cooperazione bilaterale tra Unione Europea e America Latina, rafforzandone la realizzazione nel settore dell'istruzione superiore tra i 25 Stati dell'UE e i 18 Stati dell'AL (Argentina, Bolivia, Brasile, Cile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Honduras, Messico, Nicaragua, Panama, Paraguay, Perù, Uruguay e Venezuela) con lo specifico traguardo di migliorare la qualità delle risorse umane e delle istituzioni delle aree geografiche, cui si indirizza. Il programma comunitario ALFA intende eliminare le disuguaglianze e gli squilibri tra i paesi delle due regioni, mediante il miglioramento del potenziale scientifico, accademico e tecnologico e reti, già esistenti o di nuova creazione, costituite tra le istituzioni di istruzione superiore, nel rispetto di una equilibrata partecipazione europea e latino americana. Una rete è normalmente costituita da sei istituti d'istruzione superiore, di cui tre dell'Unione europea e tre dell'America Latina. Le attività sono raggruppate in due sotto-programmi: uno destinato alla cooperazione per la gestione istituzionale per attività che hanno come obiettivo il miglioramento strutturale dell'istruzione superiore; un altro alla cooperazione scientifica e tecnologica, per attività preparatorie delle azioni di interscambio a livello di post-laurea e di studenti, e per la Preparazione di progetti comuni di ricerca relativi alle scienze economiche e sociali, all'ingegneria, alla medicina e alla sanità.

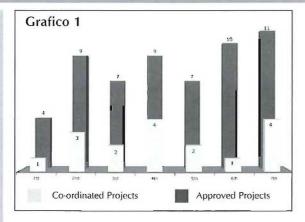
Il programma, deciso dalla Commissione Europea il 10 marzo 1994, con una durata di 5 anni ed inizio dal 1° novembre 1994, ha visto una prima fase (dal 1994 al 1999), e una seconda fase, dal 2000 al 2005. Il primo periodo, dal 2000 al 2003, era destinato alla presentazione e alla selezione delle proposte, con successiva realizzazione dei progetti selezionati; il periodo seguente 2004-2005 avrebbe invece rappresentato un momento di valutazione di quanto realizzato. Nel 2003 la Commissione ha però prorogato la possibilità di presentare ulteriori proposte anche al 2004 e 2005, ha rivisto la Guida e il formulario di presentazione, che viene progressivamente modificato sulla base delle difficoltà riscontrate.

Complessivamente, per la II fase sono stati stanziati 42 milioni di euro da attribuirsi mediante un'unica call aperta dal 2000 al 2006 che prevede due date di scadenza fisse: 30 aprile e 30 ottobre. Sono poi previsti 12 round di valutazione dei progetti. Allo stato attuale le proposte di progetto ricevute entro il 30 ottobre 2004 sono parte del 10° round di valutazione, effettuato nel gennaio 2005 e i cui risultati sono stati da poco pubblicati sul sito di riferimento del programma http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa. Le proposte di progetto ricevute entro il 30 aprile 2005 saranno parte dell'11° round, previsto per luglio 2005, mentre le proposte di progetto ricevute entro il 30 ottobre 2005 saranno parte del 12° round di valutazione, previsto per gennaio 2006. Attualmente un comitato di esperti esterni sta lavorando nell'ambito dell'Unità che gestisce il programma per definire il budget residuo di cui potrà disporre Alfa per questo ultimo anno. Non è tuttavia escluso che possano sommarsi fondi aggiuntivi esterni.

La partecipazione italiana

Secondo i dati aggiornati al 2004, in 7 round di valutazione la Commissione ha ricevuto complessivamente 366 proposte di cui ne sono state selezionate 133. Nel grafico 1 vengono riportati i dati della partecipazione italiana nei progetti approvati. Inoltre, tra i progetti approvati, sono evidenziati in chiaro quelli a coordinamento italiano.

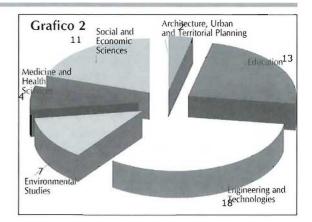
La partecipazione italiana, distinta per aree di studio, dal 1° al 7° *round* ha visto una prevalenza del settore ingegneristico e tecnologico, seguito da



quello dell'istruzione e dal settore delle scienze economiche e sociali, e a seguire gli studi ambientali, le scienze mediche e della salute, l'architettura, l'urbanistica e la pianificazione territoriale.

Per una visione complessiva dei risultati e delle statistiche, l'Ufficio di Cooperazione EuropeAid ha predisposto un link dove si possono consultare i dati generali:

http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/



information/general_en.pdf e distinti per singolo paese:

http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/information/results_en.htm

Infine per chiunque volesse ottenere maggiori informazioni, al seguente link è disponibile un compendio sui progetti approvati:

http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/information/compendium_en.pdf

Il Programma Asia-Link

sia-Link è il Programma di promozione del networking regionale e multilaterale tra istituti d'istruzione superiore dell'Unione Europea (25 SM) e dei paesi in via di sviluppo dell'Asia (Afghanistan, Bangladesh, Bhutan, Cambogia, Timor Est, India, Indonesia, Laos, Malaysia, Maldive, Mongolia, Nepal, Corea del Nord, Pakistan, Repubblica Popolare Cinese - escluse Hong Kong e Macao -, Filippine, Sri Lanka, Tailandia, Vietnam). L'11 agosto 2004 la Commissione Europea ha adottato la Decisione finanziaria per avviare la seconda fase di Asia-Link. La valutazione degli esperti esterni sulla prima fase del programma (2001-2005), lanciato nel 2002, è stata positiva e ha espresso la raccomandazione di continuare il programma a fronte dei risultati conseguiti: fino a metà 2004 sono pervenute 531 domande da parte di 2.355 istituzioni, sono stati attribuiti 28 milioni di euro di co-finanziamento per sostenere 97 progetti, che hanno coinvolto complessivamente 434 istituti d'istruzione superiore. Il 2005 è il primo anno della seconda fase del Programma, che verrà concordato

su base annuale come richiesto dalle nuove regole di programmazione della Commissione.

Gli obiettivi di Asia-Link rimarranno sostanzialmente invariati: il sostegno al networking regionale e multilaterale tra istituti d'istruzione superiore in Europa e nei paesi in via di sviluppo dell'Asia che rientrano nel Regolamento ALA 443/92 del 25 febbraio 1992.

Sono da segnalare le modifiche apportate dalla Commissione nel corso del 2004. È stata infatti messa in atto una politica di "de-concentrazione", dislocando agli uffici locali parte delle mansioni inerenti i progetti. I progetti finanziati nell'ambito del programma Asia-Link sono stati attribuiti alle delegazioni della Commissione in Asia, sebbene la responsabilità di coordinamento globale del programma continui a essere gestita dall'Ufficio di Cooperazione, EuropeAid, Direzione D specifica per l'Asia. In sostanza, l'Ufficio di EuropeAid invia alle Delegazioni la lista dei progetti eleggibili; è poi compito delle delegazioni valutarli sulla base della situazione e delle priorità locali.

dimensione internazionale

Lo stato attuale

Il programma Asia-Link intende:

- rafforzare e aggiornare le competenze e la mobilità degli studenti di corsi post-universitari, del personale insegnante e amministrativo degli istituti di istruzione superiore mediante azioni di formazione in patria e all'estero;
- promuovere lo scambio di esperienze e incoraggiare la mutua comprensione e il reciproco riconoscimento dei programmi di studio e l'accesso reciproco all'istruzione superiore per gli studenti delle due regioni;
- promuovere la creazione di una base per futuri sviluppi nel settore che comprenda: programmi di studio e corsi/moduli comuni; accordi sul trasferimento dei crediti formativi e il reciproco riconoscimento dei titoli di studio, l'accesso reciproco all'istruzione superiore per gli studenti delle due regioni;
- diffondere maggiori informazioni sul sistema di istruzione superiore dell'Unione Europea nei paesi asiatici partecipanti, al fine di attirare un maggior numero di studenti asiatici presso gli istituti di istruzione superiore europei;
- offrire agli studenti asiatici maggiori opportunità di studio all'estero.

Nel corso del 2004 sono state apportate modifiche alla struttura delle azioni ammesse, mediante l'introduzione di nuovi *strand* tra cui lo *strand* II, "Supporto informativo e Studi" e lo *strand* III, "Azioni di creazione di capacità". Per un progetto di consorzio (*strand* I) è richiesto, dal 2005, un minimo di 4 partner (almeno due organizzazioni di due differenti Stati membri dell'UE e due organizzazioni appartenenti ad uno o più Stati asiatici eleggibili). La *call* per il 2005 è stata pubblicata sull'apposito sito web il 21 ottobre 2004 (EuropeAid/12517/C/G) con scadenza 10 febbraio 2005 e 19 maggio 2005 e con un budget di 13,2 milioni di euro per 66 progetti di consorzio incentrati su uno o più dei

seguenti tre tipi di attività: Sviluppo delle risorse umane; Sviluppo di programmi di studio; Sviluppo istituzionale e dei sistemi.

La call lanciata è solo per i "Progetti di consorzio", mentre per gli altri due tipi di attività "Azioni di creazione di capacità" e "Supporto informativo e Studi" le azioni di sostegno al programma, come ad esempio gli studi, verranno indicativamente pubblicati nel corso del 2005. La Commissione ha inoltre specificato che il ciclo delle future call sarà più concentrato e che i tempi che intercorrono tra pubblicazione della call, presentazione e approvazione dei progetti saranno più ristretti. Si prevede che i progetti presentati per la call con deadline 10 febbraio 2005 vadano alla fase di valutazione e selezione nel febbraio-maggio 2005 e che i contratti vengano firmati ad agosto-settembre 2005, mentre i progetti presentati entro la seconda deadline del 19 maggio 2005 andranno in valutazione e selezione nel maggio-agosto 2005. Si procederà pertanto alla firma dei contratti nel novembre-dicembre 2005. A seguito del recente maremoto potrebbero esserci modifiche per quanto riguarda i presupposti di co-finanziamento per la call di maggio, mentre non ci sono state modifiche per la call di febbraio.

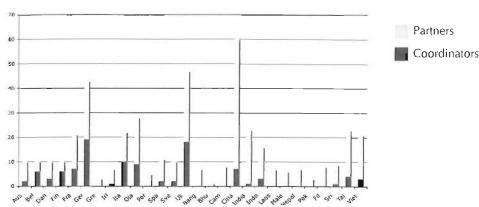
La partecipazione italiana

Riportiamo qui di seguito i dati statistici presentati dalla Commissione Europea nel corso della Giornata Informativa sull'ultima *call*, tenutasi il 6 dicembre 2004 presso l'Ufficio di Cooperazione EuropeAid. Nell'ambito di Asia-Link sono stati finanziati 97 progetti, presentati da 434 istituti d'istruzione superiore. Nella tabella vengono riportati in nero i progetti approvati per i quali l'Istituto d'istruzione superiore ha gestito il coordinamento.

Per ulteriori informazioni si puo' visitare il sito web di riferimento:

http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/asia-link/index en.htm





LIBRI



Luca Cristaldi (a cura di) Lavorare nella cooperazione internazionale – Guida pratica SEI-VIS, collana "Cittadini del mondo", Torino 2004, pp. 158, 10,00 euro

n Messico mi sono ammalato di una malattia cronica» dice Luca Cristaldi nella prefazione. «Uno strano e raro virus che, una volta che ti attacca non ti abbandona più. Trattasi del virus della cooperazione allo sviluppo. [...] Il primo sintomo è il forte desiderio di lavorare nella cooperazione internazionale. Il problema è che, soprattutto all'inizio del contagio, hai un'idea confusa su che cosa sia questa cooperazione, che cosa significhi concretamente entrarci in relazione, come fare a mantenere a lungo questo rapporto. E se qualcuno non ti aiuta, non ti orienta, rischi di perderti e di dimenticare la tua nuova malattia. [...] Ho avuto la fortuna di incontrare almeno un paio di "dottori" che mi sono stati vicini al momento del contagio, quando tutte quelle domande hanno iniziato a frullarmi nella testa [...] Naturalmente, poiché anch'essi soffrivano (e soffrono tutt'ora) degli stessi sintomi, più che di dottori dovrei parlare di veri e propri "contagiatori"».

Per tutti coloro che vogliono lavorare nel campo della cooperazione internazionale, questo volume curato da Luca Cristaldi costituisce una guida pratica e aggiornata, ricca di informazioni per sapere quali strade precorrere, a chi rivolgersi, quali percorsi formativi intraprendere e quali competenze apprendere per accedere ai vari settori lavorativi. Una vera e propria "guida medica", o «manuale di pronto intervento, agile e chiaro, concreto ed efficace, che possa facilitare chiunque si stia affacciando con fiducia e speranza (magari però anche con un po' di confusione e timidezza) a questo mondo

così affascinante».

Dopo una parte introduttiva, che inquadra la cooperazione internazionale anche dal punto di vista delle opportunità occupazionali, vengono illustrati i diversi ambiti professionali: lavorare in una organizzazione non governativa italiana, in una ONG internazionale, nell'emergenza, come giornalista dello sviluppo, nella cooperazione attraverso il web. Per poter soddisfare le diverse esigenze del lettore, la guida cerca di coprire infatti vari settori e gli ambiti della cooperazione internazionale, avvalendosi di contributi di esperti, docenti e professionisti, «persone che – continua Cristaldi – durante questi anni hanno svolto la funzione di "contagiatori" per la mia strana "malattia"».

Tra i co-autori infatti segnaliamo: Luigino Bruni, docente di Economia politica e di Etica ed economia presso l'Università di Milano Bicocca per la parte "Mercato, dono e reciprocità"; Gianni Viaggi, professore di Economia dello sviluppo all'Università di Pavia per corsi di master in Cooperazione allo sviluppo; Christopher Baker dell'Unicer Italia e Silvia Bonacito dell'UNDP per le organizzazioni internazionali; Annalisa Mauro dell'International Land Coalition per la parte relativa allae coalizioni internazionali; Maria Vittoria Sbordoni del Vis e Pippo Costella di Save the Children per la sezione che riguarda la cooperazione del mondo non governativo; Francesco Petrelli dell'Associazione delle Ong Italiane per l'educazione allo sviluppo; Gianni Rufini, già direttore di Voice per l'intervento umanitario in situazioni d'emergenza; l'esperto di politica internazionale J. Léonard Touadi per comunicazione e cooperazione; Jason Nardi, direttore di Unimondo per la parte che attiene alle nuove tecnologie al servizio dello sviluppo; Riccardo Troisi della Rete Lilliput per il tema dei movimenti e del lavorare in rete. Conclude il libro il saggio di Rudy Gentile sul tema del lavoro nel campo del commercio equo e solidale.

Un lavoro utile per chiarirsi le idee, per capire cosa significa concretamente lavorare nel settore della cooperazione internazionale, e quali sono tutti i possibili ambiti a disposizione.



Giorgio Otranto, Aldo Luisi, Arturo Alvarez Hernández (a cura di) Le Università di Bari e Mar del Plata in dialogo – Ricerca umanistica e identità culturale Cacucci Editore, Bari 2004, pp. 283

uello argentino e quello italiano sono due mondi tanto lontani fisicamente quanto vicini, vicinissimi, sul piano storico, culturale, etnico», ricordano Giovanni Girone e Giorgio Otranto nella prefazione. «Non va dimenticato che in poco più di un secolo – dalla metà del XIX secolo alla metà circa del XX – quasi 4 milioni di italiani si sono trasferiti in Argentina. Come è stato sottolineato dagli storici dell'emigrazione, si è trattato di un fenomeno unico ed eccezionale nel mondo occidentale, che ha contribuito ad esportare usi, costumi, tradizioni, atteggiamenti mentali e lingua in un paese che ha profondamente risentito, in molti settori della vita associata, della presenza italiana».

Per approfondire i diversi aspetti di tale presenza e promuovere la cooperazione universitaria in ambito internazionale, l'Università di Bari negli ultimi anni ha stipulato numerose convenzioni ed accordi di collaborazione con vari atenei argentini, diventando un importante polo culturale d'avanguardia nel quadro dell'internazionalizzazione dei sistemi universitari. La Convenzione stipulata nel 1992 tra le Università di Bari e Mar del Plata ha prodotto una ricca serie di incontri scientifici, seminari, scambi di docenti e studenti, visite di autorità accademiche.

Nell'anno accademico 2000-2001, le due Università hanno attivato due corsi biennali di perfezionamento post-laurea, dedicati alla "Gestione delle piccole e medie imprese nell'economia globalizzata" e agli "Studi culturali italo-argentini".

Questo libro – il secondo volume della collana "Solidalitas. Studi italo-argentini" - comprende alcuni contributi presentati al corso di alta formazione svoltosi nella Facultad de Humanidades, ai quali si sono aggiunti altri saggi di professori baresi e marplatensi, nonché di alcuni corsisti.

Si tratta di un volume miscellaneo, frutto di esperienze scientifiche e metodogiche diverse nell'ambito della ricerca umanistica. I temi trattati sono di varia natura e spaziano dall'antichità all'epoca contemporanea; trovano comunque molto spazio i problemi legati all'emigrazione, alla condizione degli italiani in Argentina, all'identità culturale e ad alcune tradizioni dei due paesi, al confronto tra personaggi e luoghi culturalmente e storicamente rilevanti di Italia e Argentina.

«L'Argentina è la casa e la seconda patria per molti italiani – ricordano Girone e Otranto – ed è per questo che il nostro paese guarda sempre con molta attenzione ad essa e ne segue costantemente le vicende e i destini: qualche volta anche con preoccupazione, come in occasione dell'ultima crisi socioeconomica scoppiata nel dicembre 2001».

L. C.

RIVISTE/SEGNALAZIONI

LE MONDE DE L'EDUCATION

Mensile

gennaio 2005

Un mercato mondiale degli studenti. L' Asia del Sud Est s'apre all'Europa

M. Baumard

Studenti cercano alloggio disperatamente

O. Quarante

HIGHER EDUCATION POLICY Trimestrale dell'IAU-Associazione Internazionale delle Università

n. 4/2004

Imprenditorialità e università Scritti di B. R. Clark, S. Boffo, M. Machado Francia e Stati Uniti: la competizione per gli studenti stranieri

E. Langan

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION Trimestrale del Boston College Center for International Higher Education

n. 36, estate 2004

Università sotto assedio nel Medio Oriente. Guerra e geopolitica negli Stati arabi

A. E. Mazawi

Le università palestinesi

F. Moughrabi

Stato e università nell'Iran rivoluzionario

S. Mojab

IL MULINO

Rivista bimestrale di cultura e politica

n. 3/2004

Atenei in bilico

Scritti di E. Lombardi Vallauri, R. Moscati, G. Azzone e B. Dente

n. 5/2004

Un po' di coraggio per cambiare l'università

G. Capano

INDICI 2004 nn. 91-94

a cura di Isabella Ceccarini

1. Indice delle rubriche e degli articoli

STORIA E IMMAGINI 93

L'Università Mediterranea di Reggio Calabria

94

L'Università Pierre Mendès France di Grenoble

IL TRIMESTRE 91 – Strategie per l'internazionalizzazione Non è un'utopia Pier Giovanni Palla

Il sistema italiano nel contesto internazionale Antonello Masia

Uno spazio euro-mediterraneo di istruzione superiore Antonello Masia, Roberto Schmid

Università oltre le nazioni Piero Tosi

92 – A proposito di accreditamento Accreditamento e certificazione Antonello Masia

Processi formativi e qualità dei corsi Alessandro Corbino Il percorso di CampusOne Alessandro Bianchi

Il raggiungimento di obiettivi reali *Roberto Mirandola*

Il progetto dei presidi di Ingegneria *Alfredo Squarzoni*

Alcuni esempi a livello regionale Garulli, Nicolais, Gola, Totolo

Valutazione di qualità in una dimensione europea Andrée Sursock

Un giro attraverso l'Europa Natalia Paganelli

93 – L'alta formazione artistica e musicale Origini e prospettive Giorgio Bruno Civello

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

Un patrimonio da valorizzare Claudia Donati

Cosa succede in Europa Fernando De Filippi, Roberto Morese

94 – Quale formazione per i ricercatori?

Ouesto Trimestre

Mobilità e flessibilità del lavoro scientifico M. Carolina Brandi

Ipotesi di diversificazione nel reclutamento Paolo Blasi

Quando la ricerca è di qualità Elisabetta Durante

Profilo statistico dei ricercatori universitari Teresa Morana, Paolo Turchetti

Più dottori di ricerca, formati meglio *Ugo Pagano*

Cercansi 700.000 nuovi ricercatori Sveva Avveduto

Dottori e dottorandi negli atenei olandesi

In Europa, iniziative e proposte *Pier Giovanni Palla*

Il Progetto Eua

Formazione nell'industria: il caso Bosch Maria Rimini-Döring

NOTE ITALIANE
91
COLLEGI UNIVERSITARI
Dove lo studente è una persona

Gabriel Vignoli Giovanna Pasqualin Traversa Luigi Cocco Il ruolo dei collegi nella Torino aperta al mondo 93 formazione universitaria Il ranking internazionale Letizia Moratti IDEE Le metodologie per stilare ranking 91 Quando in collegio c'ero anch'io e graduatorie Il sapere che forma l'uomo Jamie P. Merisotis Bartholomew J. McGettrick 92 Il mondo oltre l'America In memoria di un amico Isabella Ceccarini Ricordo di Umberto Massimo Miozzi L'OPINIONE 93 Come cambia l'istruzione in Ricerca scientifica e Fondazioni Colonialismo in azione? Slovacchia bancarie Philip Altbach Mária Cikesová Giuseppe Guzzetti Ungheria: un'eredità lunga tre DIMENSIONE Comunicazione universitaria/ secoli INTERNAZIONALE Parola chiave:cambiamento Istvan Bilik Alessandro Ciarlo 91 I NUOVI MEMBRI DELL'UNIONE EUROPEA Repubblica Ceca/Un sistema 94 93 in crescita Insegnanti/Un'Europa a Helena Sebkova Principi fondamentali e linee guida più velocità della governance Roberto Peccenini Documento Crui Slovenia/Ricerca e insegnamento di qualità Ranking: la difficoltà Post laurea in cifre Joze Mencinger di classificare gli atenei Paolo Turchetti Lituania/Impegno concreto Kestutis Krisciunas Le graduatorie dell'a.a. 2003-2004 **ESPERIENZE** 94 Malta/Obiettivo Europa Perché formazione 94 Joe Mifsud al femminile? Il "pacchetto giovani" Paola Bernardi Antontello Masia 92 UNIVERSITÀ E IMPRESA Il Rapporto del Cnvsu Erasmus Mundus nel sistema ita-Fabrizia Sernia liano Insieme per l'innovazione

Il Rapporto della Crui

Le università di tendenza Michele Madonna

OCCASIONI 91 - I 600 anni dell'ateneo torinese

In queste aule resta la speranza

Rinaldo Bertolino

Prestigio culturale e impegno civile

Maria Sticchi Damiani

Un programma che guarda oltre Isabella Ceccarini

Gli studenti e il Processo di Bologna Fabio Murizzi

Aegee: sotto il segno dell'europeismo Intervista a Luca Pucci

Esn: migliorare la qualità della mobilità

Emanuela Stefani

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

BIBLIOTECA APERTA

91

Piero Dal Negro (a cura di), I collegi per studenti dell'Università di Padova (Flavio

Raviola)

Giorgio Otranto (a cura di), Italia e Argentina: un rapporto antico, anzi nuovo (Luca Cappelletti)

Riviste/Segnalazioni

92

Vincenzo Lorenzelli, EUniversità per un nuovo umanesimo (Claudio Sartea)

Eurispes, Rapporto Italia 2004 | Censis, 37° Rapporto sulla situazione sociale del paese 2003 (Luca Cappelletti)

AA.VV., Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo (Roberto Peccenini)

റാ

Ccee, Cei, *Università e Chiesa in Europa* (Giovanna Pasqualin Traversa)

94

Giulio Tagliavini, Diventare professore universitario (Roberto Peccenini)

Atti del Convegno, Valutazione dell'università, accreditamento del processo, misurazione del prodotto (Guido M. Razzano)

Maurizio Moscone, La Riforma Moratti. Una provocazione pedagogica (Guido M. Razzano)

Luciano Benadusi e Francesco Consoli (a cura di), La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia (Roberto Peccenini)

Adolfo Ceretti, Lorenzo Natali, La cosmologia degli attori violenti. L'inedita prospettiva di Lonnie Athens (Bruno Fasanelli)

2. Indici

91

Indici 2003, nn. 87-90 a cura di Isabella Ceccarini

3. Foto

91

L'Università di Torino

92

Manchester Metropolitan University e University of Wales Swansea

93

Istituti di Alta Formazione Artistica e Musicale e Università Mediterranea di Reggio Calabria

94

Università Pierre Mendès France di Grenoble

4. Autori

ALTBACH Philip (93, 46)
AVVEDUTO SVEVA (94, 16)
BERNARDI PAOIA (94, 56)
BERTOLINO RINAIDO (91, 3)
BIANCHI Alessandro (92, 11)
BILIK ISTVAN (93, 60)
BLASI PAOIO (94, 8)
BRANDI M. Carolina (94, 5)
CAPPELLETTI Luca (91, 60; 92, 61)
CECCARINI ISABELIA (91, 62; 92, 51; 93, 55)
CLARLO Alessandro (92, 47)
CIVELLO Giorgio Bruno (93, 5)
COCCO Luigi (92, 55)
CORBINO Alessandro (92, 8)

Donati Claudia (93, 26) Durante Elisabetta (94, 9) Fasanelli Bruno (94, 62) Furlanis Roberto (93, 23) GARULLI Andrea (92, 23) Gola Muzio M. (92, 29) Guzzetti Giuseppe (92, 44) KRISCIUNAS Kestutis (91, 50) LAMBARELLI Roberto (93, 20) MADONNA Michele (94, 46) Masia Antonello (91, 12, 16; 92, 3; 94, 32) McGettrick Bartholomew J. (91, 27) Mencinger Joze (91, 46) MERISOTIS Jamie P. (93, 50) Mifsud Joe (91, 54) Mirandola Roberto (92, 14) Monzone Chiel (92, 54) Morana Teresa (94, 10) Moratti Letizia (91, 37) Morese Roberto (93, 29) Murizzi Fabio (92, 52) Musati Luigi Maria (93, 17) Nicolais Luigi (92, 27) PAGANELLLI Natalia (92, 39) Pagano Ugo (94, 13) PALLA PIER Giovanni (91, 10; 92, 2, 42; 94, 4, 26) PASQUALIN TRAVERSA Giovanna (91, 4; **93**, 63) Peccenini Roberto (92, 63; 94, 49, 59, 61) RAVIOLA Flavio (91, 57) RAZZANO Guido M. (94, 60, 61) Rimini-Döring Maria (94, 29) SARTEA Claudio (92, 60) SCHMID Roberto (91, 16) Sebkova Helena (91, 43) Sernia Fabrizia (94, 38) Squarzoni Alfredo (92, 19) Stefani Emanuela (92, 57) STICCHI DAMIANI Maria (92, 49) Sursock Andrée (92, 34) Taschera Leonardo (93, 8) Tosi Piero (91, 21) Totolo Anna (92, 29) Turchetti Paolo (93, 40; 94, 10) Vignoli Gabriel (91, 35)

Zani Luciano (92, 43)

DE FILIPPI Fernando (93, 14, 29)



Banca Intesa ha a cuore il futuro dei giovani e, per questo, crede nello sviluppo del capitale umano e della mobilità sociale offrendo soluzioni innovative di finanziamento agli studi. Un esempio di questo impegno è IntesaBridge, il primo prestito-ponte dall'Università al lavoro, oggi scelto dai più prestigiosi atenei italiani per i giovani universitari che investono sul futuro. Per informazioni collegati a www.intesabridge.it o chiama il numero verde 800 020202.

Un'iniziativa di Banca Intesa per gli studenti universitari.



Politecnico



Politecnico



Politecnico



Università Politecnica delle Marche



Università degli Studi di Milano



Università degli Studi di Torino



Università Ca' Foscari Venezia



Università IUAV di Venezia



Università Commerciale Luigi Bocconi



Università Luiss



Università Cattolica del Sacro Cuore



Università Campus Bio-Medico di Roma



Università degli Studi di Foggia



Stoà Napoli

Vogliamo meritare di essere la tua banca.

