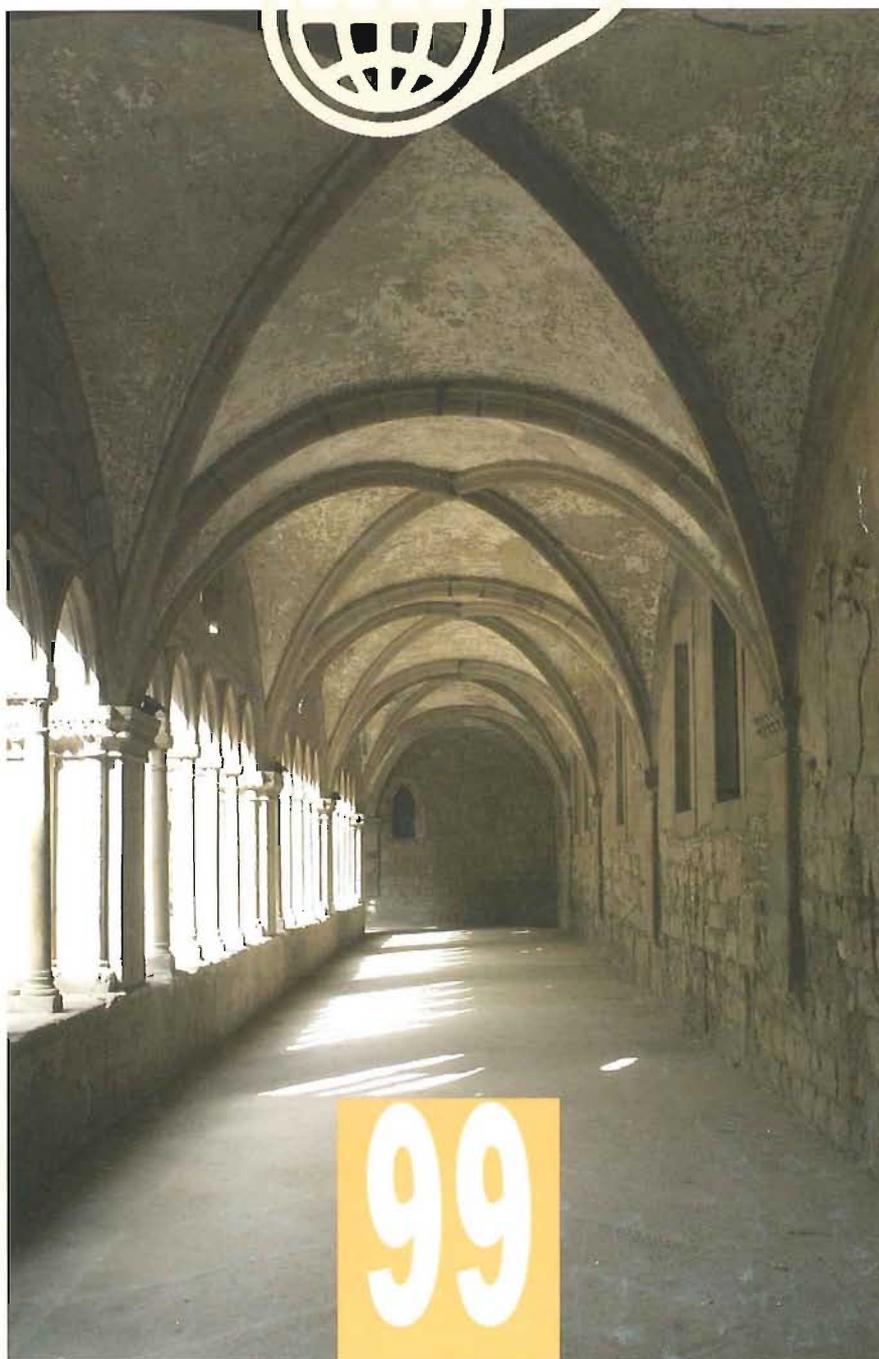


UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



Gli studenti al centro dei sistemi universitari

Finocchietti, Middendorff, Orr, Marcellini, Giannessi, Vignolo

Il nuovo regolamento didattico di Giurisprudenza

Angelici, Ferrari

Dossier

La valutazione della ricerca

La "presenza-assenza" delle donne nella ricerca scientifica

Avveduto

Indici 2005

99

ASSOCIAZIONE RUI

5 PER 1000 DELL'IRPEF INVESTIRE NEL FUTURO, INVESTIRE NEGLI STUDENTI UNIVERSITARI

Nella prossima dichiarazione dei redditi sarà possibile indicare a chi devolvere il 5 per 1000 dell'IRPEF che la finanziaria 2006 ha stanziato a sostegno del volontariato, della ricerca scientifica e universitaria, della ricerca sanitaria e delle attività sociali svolte dai comuni.

DEVOLVI IL 5x1000 DELL'IRPEF ALLA FONDAZIONE RUI

Noi lo utilizzeremo per:

- Borse di studio per studenti meritevoli
- Miglioramento e potenziamento dei collegi universitari

Per devolvere il 5x1000 dell'IRPEF è sufficiente apporre la propria firma nell'apposito riquadro dei modelli "730", "Unico", e "CUD" riportante la dicitura Sostegno del volontariato, delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale, delle associazioni di promozione sociale, delle associazioni e fondazioni, indicando inoltre, nello spazio sotto la firma, il nostro codice fiscale: 02753020581.

CONTRIBUENTE			CODICE FISCALE (obbligatorio)	
Cognome (per la dicitura indicare il cognome da rubrica)			NOME	
SESSO (M o F)				
DATI ANAGRAFICI				
DATA DI NASCITA	COMUNE (o Stato estero) DI NASCITA	PROVINCIA (sigla)		
GIORNO	MESE	ALFAB.		
SCELTA DEL DICHIARANTE PER LA DESTINAZIONE DEL CINQUE PER MILLE DELL'IRPEF (in caso di scelta FIRMARE in UNO degli spazi sottostanti)				
Sostegno del volontariato, delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale, delle associazioni di promozione sociale, delle associazioni e fondazioni			Finanziamento della ricerca scientifica e della università	
FIRMA Mario Rossi			FIRMA	
Codice fiscale del beneficiario (eventuale) 02753020581			Codice fiscale del beneficiario (eventuale)	
Finanziamento della ricerca sanitaria			Altre finalità (solo da compilare in mancanza delle precedenti)	
FIRMA			FIRMA	
Codice fiscale del beneficiario (eventuale)				
<p>In aggiunta a quanto spiegato nell'informativa sul trattamento dei dati, si precisa che i dati personali del contribuente verranno utilizzati solo dall'Agenzia delle Entrate per attuare la scelta.</p>				
<p>Per esprimere la scelta a favore di una delle finalità destinarie della quota del cinque per mille dell'IRPEF, il contribuente deve apporre la propria firma nel riquadro corrispondente. Per alcune delle finalità il contribuente ha la facoltà di indicare anche il codice fiscale di un soggetto beneficiario. La scelta deve essere fatta esclusivamente per una delle finalità beneficiarie.</p>				

Firmare devolvendo il 5x1000 alla Fondazione Rui non comporta alcun costo aggiuntivo. Ti chiediamo infine di aiutarci a comunicare questa iniziativa a tutti coloro che hanno a cuore un futuro migliore.

2
L'università nei programmi elettorali
Pier Giovanni Palla

IL TRIMESTRE
Gli studenti al centro dei sistemi universitari

3
Vivere e studiare nell'università in un'epoca di riforme
Giovanni Finocchietti

12
Identificare gli studenti e le loro esigenze
Elke Middendorff

17
L'economia della conoscenza come elemento competitivo
Daniel Orr
Dominic

20
Gli interventi del Ministero a favore degli studenti
Olimpia Marcellini

26
L'orientamento fra servizi e accompagnamento formativo
Francesca Giannessi

30
L'educazione come trasmissione di valori
Marco Vignolo

NOTE ITALIANE

31
IL NUOVO REGOLAMENTO DIDATTICO DI GIURISPRUDENZA
Formazione unitaria per le professioni legali
Carlo Angelici

Enigmistica accademica
Vincenzo Ferrari

37
A che punto è la formazione iniziale degli insegnanti
Roberto Peccenini

40
Studenti e laureati nel 2004-2005
Paolo Turchetti

DOSSIER
La valutazione della ricerca

43
Rapporto Civr/ La ricerca italiana supera il test
Andrea Lombardinilo

49
Rapporto Civr/Le valutazioni dei panel di area
Franco Cuccurullo

52
Cruis/1 dati sulla produttività scientifica
Caterina Steiner

54
Il campionato accademico
Gianni De Fraja

OCCASIONI

56
Università della Tuscia/
Bilancio di 25 anni
Marco Mancini

DIMENSIONE INTERNAZIONALE

59
Donne e scienza, talenti sottoutilizzati
Sveva Avveduto

63
Consiglio d'Europa/
Forum sulla governance

RIFLESSIONI

65
Rapporto Caritas Italiana-
Unicef/Uscire dall'invisibilità
Luca Cappelletti

INDICI 2005

69

Comitato scientifico

Paolo Blasi, Cristiano Ciappei, Giorgio Bruno Civello, Luciano Criscuoli, 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 ASRUJ);

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 2006 dalla Edimond srl
di Città di Castello (PG)

In copertina:

il chiostro medievale del Rettorato
dell'Università della Tuscia



L'università nei programmi elettorali

Con l'emanazione del decreto attuativo della normativa riguardante i concorsi universitari cala il sipario sul programma di riforme realizzato nel quinquennio 2001-2006. Alle dichiarazioni del ministro Moratti, del viceministro Possa, del sottosegretario Siliquini, soddisfatti del lavoro svolto e del "percorso di modernizzazione" avviato, fanno riscontro le critiche dei partiti d'opposizione e di gran parte del mondo accademico.

Nel programma elettorale dello schieramento di centro-destra al tema dell'istruzione sono dedicati pochi paragrafi, per lo più riferiti al sistema scolastico. In concreto, sotto la voce "ricerca ed energia", sono enunciate in forma scarna alcune ipotesi di intervento: libera trasformabilità delle università in fondazioni, in modo da aprire le università italiane ai contributi della società civile, al mercato, all'estero; defiscalizzazione integrale dei trasferimenti alle università da parte di enti e imprese per ridare competitività all'intero settore; incremento degli investimenti pubblici in ricerca pubblica e privata, sino a raggiungere il 3% del Prodotto interno lordo.

Nel programma dell'Unione a università e ricerca è dedicato un documento ampio e articolato. Dopo un'analisi dei problemi irrisolti di un sistema di istruzione superiore che riesce oggi solo in parte a corrispondere alla complessità delle sfide che la società gli pone, è tracciata una prospettiva strategica che metta le università e gli enti di ricerca in grado di "tenere il passo con una società globalizzata e della conoscenza". Di tale strategia fanno parte la promozione della qualità negli atenei (tramite la valutazione continua e lo sviluppo dell'eccellenza nelle migliori esperienze in atto), l'internazionalizzazione della ricerca in tutti i settori, il potenziamento di una cultura tecnologica aperta alle grandi problematiche attuali. Vengono successivamente enunciati gli obiettivi prioritari da raggiungere: dall'aumento consistente della spesa per l'università e la ricerca allo spazio da assegnare ai giovani e all'aumento dei laureati – specie in discipline scientifico-tecnologiche – e dei dottori di ricerca; da regole di governance che orientino l'autonomia responsabile degli atenei alla loro integrazione con gli enti di ricerca per assicurare la presenza italiana nelle grandi reti internazionali di ricerca.

Il programma elettorale dell'Unione prevede di raggiungere questi obiettivi mediante alcuni piani di azione: uno riguardante la didattica (valorizzazione, tra l'altro, della laurea di primo livello e rilancio del dottorato come terzo ciclo della formazione superiore); un secondo, il diritto allo studio (garanzia di borsa di studio a tutti gli idonei delle graduatorie, adeguamento delle prestazioni, miglioramento dei servizi); un terzo piano di azione concernente la vexata quaestio del reclutamento e della carriera dei docenti e dei ricercatori. A questi piani si dovrebbero affiancare azioni per lo sviluppo della cultura scientifica e delle opportunità d'innovazione tecnologica (miranti, tra l'altro, a sostenere la ricerca di base e a far nascere iniziative d'eccellenza dalla rete dei migliori gruppi di ricerca e laboratori universitari e degli enti di ricerca) e azioni d'innovazione istituzionale (revisione dei criteri per il riconoscimento dei nuovi atenei, maggiore equità nei finanziamenti ministeriali alle università).

Abbiamo citato il documento dell'Unione – peraltro già sottoposto ad analisi e criticato da alcuni come programma vago, attendista, evasivo rispetto alla necessità di aumentare l'efficienza del sistema mediante una maggiore concorrenza fra atenei e la ricerca di risorse finanziarie sul mercato – perché sintomatico dell'aspirazione riformista espressa da alcune forze politiche e accademiche. Un'aspirazione peraltro condivisa da numerose sedi istituzionali e culturali che negli ultimi mesi hanno dato vita a documenti, appelli, proposte per recuperare all'università e alla ricerca italiane uno spazio di dibattito sereno e costruttivo, quale certamente non si è dato nelle ultime vicende parlamentari (stato giuridico dei docenti soprattutto).

In questo numero di "Universitas" riferiamo dell'indagine Eurostudent che periodicamente studia la condizione studentesca in Italia, comparandola con quella di altri paesi dell'Unione Europea. Alla vigilia di un confronto elettorale che determinerà l'assetto politico del prossimo quinquennio, ci piace confidare che i problemi che affliggono l'istruzione superiore del nostro paese saranno avviati a soluzione sempre che gli studenti siano considerati non semplici utenti consumatori dei servizi erogati, ma quali protagonisti della didattica e, in certa misura, anche della ricerca.

VIVERE E STUDIARE NELL'UNIVERSITÀ IN UN'EPOCA DI RIFORME

Giovanni Finocchietti

Direttore della IV Indagine Euro Student

La IV Indagine Euro Student sulle condizioni di vita e di studio degli studenti universitari ha inteso attuare un primo monitoraggio dell'impatto delle riforme in corso di attuazione nel sistema universitario del nostro paese, puntando l'attenzione, in primo luogo, sulla riorganizzazione dei cicli formativi e sulla conseguente nuova offerta di corsi di primo ciclo di durata triennale. Anche il sistema del diritto allo studio si sta misurando con un processo di riforma avviato già dalla fine del decennio precedente e che ha visto i suoi effetti intrecciarsi con quelli indotti dal lancio della nuova offerta formativa.

L'impatto della riforma dell'offerta didattica

Uno degli effetti più visibili della riforma dell'offerta didattica e dell'avvio dei corsi di laurea triennali è l'ingresso nelle università di gruppi "nuovi" di studenti, fra i quali l'indagine ha analizzato in particolare quelli che possono essere indicati come gli "attratti" e i "rientrati". Il primo gruppo raccoglie circa il 10% degli studenti; si tratta di persone prevalentemente giovani che, alla conclusione degli studi secondari, hanno deciso di entrare nell'università solo grazie alla nuova offerta di corsi di laurea più brevi dell'epoca pre-riforma. Il secondo gruppo raccoglie circa l'11% degli studenti; si tratta di individui che si sono immatricolati per la prima volta all'università a quattro o più anni di distanza dalla conclusione degli studi secondari. I due gruppi sono accomunati dall'essere composti da soggetti che, in assenza della nuova offerta, oggi non sarebbero presenti nel circuito formativo universitario¹. Guardando a queste persone si può parlare di un effetto positivo della riforma, dato dall'allargamento netto della base studentesca. Rispondendo, in molti casi, a un'esplicita sollecitazione del sistema, questi studenti hanno fatto una scelta di investimento in formazione; ne è un segnale, ad esempio, il fatto che uno studente "rientrato" ogni quattro ha deciso di smettere di

lavorare per tornare a studiare. Tuttavia, molti di questi studenti mostrano di studiare con difficoltà, con risultati inferiori alla media, e di essere fortemente esposti al ritardo e all'abbandono. Di fronte a questa situazione, la conclusione dell'indagine è che gli studenti "attratti" e i "rientrati" richiedono forme di sostegno specifico e interventi *ad hoc*, per evitare che l'effetto positivo costituito da un più ampio accesso all'istruzione superiore sia vanificato da risultati negativi.

Un altro effetto rilevante della riforma è dato dall'aumento del numero di studenti che seguono regolarmente le attività didattiche e dall'innalzamento generalizzato del monte ore di studio. In particolare, guardando a una settimana-tipo durante il periodo delle lezioni, l'indagine ha registrato che: a) gli studenti che non frequentano (o quasi) le lezioni e le altre attività didattiche sono meno del 10%; b) il monte ore medio per studio è di 38,8 ore/settimana ed è cresciuto di più di tre ore rispetto alla precedente edizione dell'indagine (svolta nel 2000); c) il monte ore per studio degli studenti che frequentano più di tre giorni la settimana è circa 42 ore/settimana e supera quindi l'orario standard di un lavoratore a tempo pieno; d) gli studenti fuori sede mostrano un impegno in attività di studio, quantificato in circa 42 ore/settimana (grafico 1), maggiore dei loro colleghi in sede o pendolari. Lo scenario rilevato dall'indagine mostra la coesistenza di comportamenti individuali molto diversi, una circostanza che è confermata dall'analisi della situazione dei gruppi disciplinari (tabella 1). È stato registrato anche un profondo cambiamento della composizione del monte ore per studio, la cui crescita è dovuta soprattutto all'incremento del tempo impegnato a seguire le lezioni, passato da 14,3 ore/settimana del 2000 alle attuali 21,9 (+53% circa).

La *performance* degli studenti e in particolare la regolarità di progressione negli studi rappresenta un indicatore importante per misurare la capacità della riforma di conseguire gli obiettivi che si è

Tabella 1 – Tempo per studio, trasporti e lavoro (numero medio di ore/settimana) per gruppo disciplinare

Gruppo disciplinare	Studio			Trasporti	Lavoro
	Lezioni ed esercitazioni	Studio individuale	Nel complesso		
Scientifico	22,5	15,6	38,1	5,9	4,7
Chimico-farmaceutico	23,3	18,7	42,0	6,5	2,7
Geo-biologico	23,9	16,2	40,2	6,3	4,9
Medico	30,2	16,1	46,3	6,3	3,4
Ingegneria	25,6	17,1	42,7	5,8	3,4
Architettura	29,0	15,4	44,4	6,8	3,8
Agrario	24,7	17,5	42,2	6,2	5,9
Economico-statistico	19,5	16,3	35,8	5,1	5,7
Politico-sociale	18,6	16,0	34,5	5,1	7,8
Giuridico	15,6	21,4	37,0	4,3	5,2
Letterario	18,7	16,0	34,7	5,7	6,1
Linguistico	24,9	16,0	40,9	6,2	5,8
Insegnamento	18,3	17,2	35,5	6,0	7,5
Psicologico	18,2	17,8	36,1	5,2	7,5
Educazione fisica	24,3	13,4	37,6	6,6	5,0
Totale studenti	21,9	16,9	38,8	5,6	5,3

Studenti che frequentano almeno un giorno alla settimana; n = 4.665.

Grafico 1 – Tempo per studio, trasporti e lavoro (numero medio di ore/settimana): nell'insieme, fuori sede e studenti di dati gruppi disciplinari

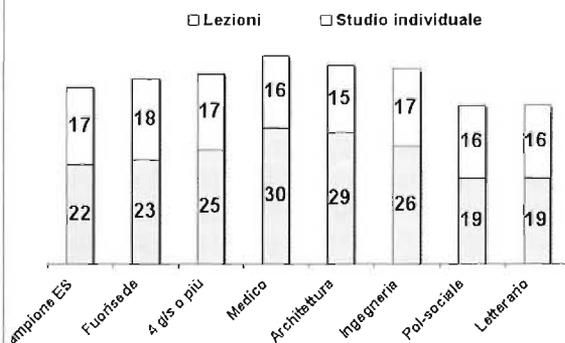
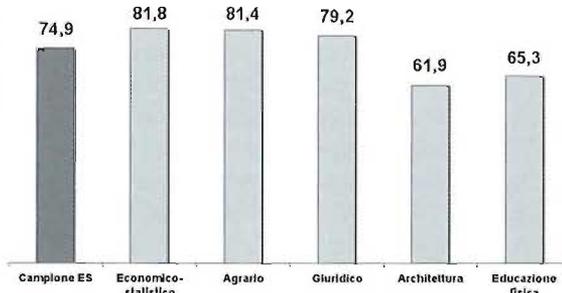


Grafico 2 – Valutazione della didattica: soddisfazione per la preparazione teorica offerta dal corso di laurea (Indice di valutazione positiva)



posta, fra i quali si trova quello di aumentare significativamente il numero di studenti che concludono con successo gli studi in tempi regolari e di portare a una riduzione generalizzata della durata media degli studi, individuata unanimemente come un punto di particolare criticità del sistema universitario del nostro paese. Sulla base dell'accumulazione dei crediti dichiarata dagli studenti, l'indagine segnala che circa un quarto degli studenti si sono mostrati capaci di sostenere il ritmo di progressione previsto dal curriculum; per tali studenti si può ipotizzare una conclusione degli studi con un tempo reale pari o quasi a quello teorico.

Al tempo stesso, l'indagine segnala che il numero di studenti che possono essere considerati "in ritardo" in base al numero di crediti accumulati è molto alto. Più che nella quantificazione della regolarità e del ritardo negli studi, il valore aggiunto dalle analisi svolte consiste nello sforzo di individuare le determinanti positive o negative della performance degli studenti, vale a dire i fattori e le condizioni di contesto che, al di là dell'impegno individuale, sembrano favorire risultati migliori o peggiori. Contrariamente a quello che molti luoghi comuni potrebbero far ritenere, svolgere un lavoro è una circostanza che influisce negativamente sul rendimen-

Grafico 3 – Valutazione della didattica: soddisfazione per la preparazione pratica offerta dal corso di laurea (Indice di valutazione positiva)

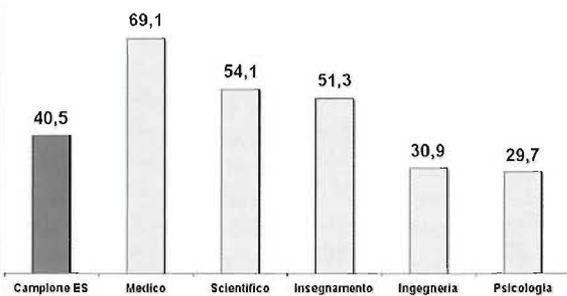
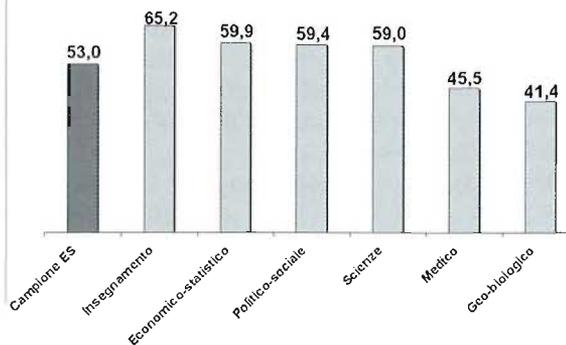


Grafico 4 – Valutazione della didattica: sostenibilità del carico di lavoro richiesto dal corso di laurea (Indice di Valutazione positiva)



to degli studenti solo nel caso di attività continuative a tempo pieno, mentre non c'è reale differenza di rendimento fra studenti che svolgono lavori temporanei e studenti che non lavorano affatto. La continuità nel tempo dell'aiuto economico costituito da una borsa del diritto allo studio (Dsu) richiede una buona *performance* e, quindi, spinge anche ad adottare comportamenti di studio "virtuosi", che favoriscono l'accumulazione regolare di crediti. Circostanze indipendenti fra loro ma entrambe associate a risultati migliori della media appaiono anche un ottimo esito degli studi secondari e l'aver svolto studi liceali. A parità di altre condizioni, invece, gli studenti con percorsi di studio non liceali oppure usciti dalla scuola con esiti meno brillanti della media entrano nell'università in una situazione di svantaggio potenziale.

Confermando gli esiti di analisi già svolte in occasione delle precedenti edizioni, l'indagine conclude a questo riguardo che è strategico monitorare attentamente la fase dell'ingresso nell'università e la prima fase degli studi, per porre in atto misure che riducano la possibilità che, per questi studenti, lo svantaggio potenziale si trasformi in difficoltà reale.

Un buon rapporto con la didattica, infatti, è un fattore strategico per il destino individuale degli studenti, poiché ne condiziona direttamente le possibilità di successo negli studi. Per questo motivo le indagini *Euro Student* hanno sempre dato grande importanza alla valutazione degli studenti su differenti aspetti della didattica. In questa edizione, sono stati proposti alla valutazione² alcuni aspetti strategici in relazione agli obiettivi formativi dei corsi di laurea post riforma. La riforma dell'offerta didattica ha individuato infatti, quale obiettivo dei

corsi, il raggiungimento di un dato livello di preparazione teorica e pratica, attraverso l'acquisizione di un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, nonché di specifiche conoscenze professionali³.

Nell'indagine, per preparazione "teorica" si intende la formazione di base, per preparazione "pratica" si intende la formazione alla professionalità⁴. Il livello di preparazione teorica conseguita nel proprio corso di laurea è giudicato in modo prevalentemente positivo dal 74,9% degli studenti; il giudizio apertamente positivo è diffuso in modo omogeneo (grafico 2) e le differenze tra i gruppi disciplinari sono contenute. La situazione cambia in relazione alla valutazione della preparazione pratica: in questo caso, solo il 40,5% si esprime positivamente ma, per quest'aspetto, il giudizio negativo non è generalizzato: per gli studenti di alcuni gruppi disciplinari (medico, scientifico, chimico-farmaceutico, insegnamento) la valutazione, infatti, è positiva (grafico 3). La sostenibilità del "carico di lavoro" richiesto agli studenti è un tema di particolare importanza: la quantificazione in crediti del programma formativo di ciascun corso di laurea presuppone infatti la quantificazione media del carico di lavoro richiesto agli studenti, vale a dire del tempo necessario per acquisire il livello di preparazione atteso, attraverso la didattica, lo studio ed altre eventuali attività formative individuali⁵.

Nell'indagine, il "carico di lavoro" è stato definito quindi come l'insieme delle attività necessarie per frequentare, studiare e superare gli esami. I giudizi positivi e quelli negativi degli studenti si distribuiscono in modo abbastanza diversificato (grafico 4). Come si è detto, per uno studente-tipo studiare equivale a un lavoro a tempo pieno; inoltre, molti

Tabella 2 – Studenti iscritti a corsi di laurea triennali: progetti dopo la laurea e condizione lavorativa (composizione percentuale per progetti dopo la laurea)

Progetti dopo la laurea	Condizione lavorativa			Totale
	Nessun lavoro	Saltuario, occasionale, stagionale	Continuativo (tempo parziale o pieno)	
Continuare gli studi	30,9	10,3	5,1	23,9
Continuare gli studi, ma lavorando	35,3	52,7	41,0	39,0
Lavorare (ritiene conclusi gli studi)	21,6	23,1	37,4	24,0
Progetto non definito	12,2	13,8	16,5	13,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
n.	3.114	751	600	4.464

studenti lamentano un'inadeguata organizzazione degli orari di lezione nella settimana e nella giornata. Nonostante ciò, la sostenibilità del "carico di lavoro" è valutata positivamente dalla maggioranza degli studenti (53,4%).

Alle spalle di tale posizione c'è evidentemente un impegno personale che, anche se doveroso da parte di chi sceglie di studiare, va adeguatamente sostenuto, intervenendo sulle cause della difficoltà ad adattarsi ai tempi e ai ritmi della didattica.

Continuare a studiare o no? Aspirazioni e progetti dopo la laurea

Alcune circostanze hanno caratterizzato problematicamente il sistema italiano di istruzione superiore negli anni recenti. Fra gli aspetti più critici del sistema vanno segnalati innanzitutto la durata reale dei corsi di studio notevolmente superiore alla durata teorica e il livello patologico della dispersione e degli abbandoni, con il conseguente ritardo nell'accesso al mercato del lavoro. La diffusione di tali fenomeni è unanimemente considerata inaccettabile rispetto agli standard europei e alle esigenze della competizione internazionale. Insieme a quelli indicati, un fattore di particolare criticità è individuato nella sfasatura spesso registrata tra formazione universitaria e richieste del sistema produttivo e sociale. Tale fenomeno aumenta il rischio d'inoccupazione e determina, quindi, costi sociali molto alti. Riguardo a tali aspetti problematici, obiettivi specifici della riforma dell'offerta formativa sono stati la riduzione dei tempi medi di ingresso nel mercato del lavoro di giovani formati con corsi triennali e l'adeguamento dell'impostazione dei programmi all'evoluzione della domanda sociale di formazione e alle innovazioni del sistema produttivo. I risultati attesi dell'intervento possono, dunque, essere misurati in termini di accesso al

mercato del lavoro di un maggior numero di laureati più giovani della media pre-riforma, nonché di un adeguato livello di occupabilità legato all'acquisizione di specifiche conoscenze e competenze professionali spendibili in tale mercato.

Se questi sono gli obiettivi della riforma, quali sono gli atteggiamenti degli studenti, in termini di gradimento dell'offerta formativa, di propensione alla continuazione degli studi dopo la laurea e di interesse a un ingresso precoce nel mercato del lavoro? In altri termini, le lauree triennali sono considerate o no un bagaglio adeguato per entrare nel mercato del lavoro? Non è certamente possibile arrivare a delle conclusioni definitive sulla base di questo primo monitoraggio, anche se l'indagine ha offerto importanti contributi conoscitivi relativamente agli obiettivi dell'intervento riformatore. Peraltro, nel valutare tali contributi è opportuno tener presente che al momento della realizzazione dell'indagine molti studenti del campione *Euro Student* non avevano ancora raggiunto una fase avanzata del percorso di studi di primo livello. Tale circostanza suggerisce una certa prudenza nel valutare le posizioni espresse: più che di progetti compiutamente delineati, è opportuno parlare di aspirazioni a un dato futuro di studio o di lavoro. Tale approccio è rafforzato dall'esistenza di una quota non marginale di studenti che non avevano ancora definito alcun progetto sul "che fare?" dopo aver conseguito la laurea. In relazione alla possibilità di continuare gli studi dopo la laurea, i risultati dell'indagine sono i seguenti: a) il 70% circa degli studenti pensano, dopo la laurea, di continuare gli studi; b) il 25% circa degli studenti pensano di concludere gli studi con il conseguimento del titolo di primo ciclo; c) in caso di progettata prosecuzione degli studi, la maggioranza degli studenti intendono anche entrare (o stabilizzare la propria posizione) nel mercato del lavoro. L'ampiezza della domanda di formazione post lau-

rea può costituire un indizio di difficoltà della riforma a conseguire l'obiettivo di far entrare nel mercato del lavoro un consistente numero di laureati "giovani". Tuttavia, più che una generica aspirazione alla continuazione degli studi, essa sembra segnalare soprattutto il fatto che gli studenti non si accontentano di "una formazione qualsiasi" – quali ne siano il livello e la durata – e che aspirano a una preparazione culturale e professionale adeguata alle richieste della società e del mercato del lavoro. A conferma di ciò, per la maggioranza degli studenti, l'intenzione di non rinviare indefinitamente il rapporto con il mercato del lavoro si accompagna all'aspirazione a raggiungere un livello avanzato di qualificazione. Infatti, buona parte degli studenti che intendono continuare gli studi dopo la laurea associano l'intenzione di lavorare a quella di proseguire gli studi, anche rinunciando all'attuale *status* di studenti "a tempo pieno" (tabella 2).

L'impatto delle riforme del diritto allo studio universitario

L'indagine Euro Student ha rilevato una riduzione della quota di studenti inseriti nel sistema del diritto allo studio, che si è attestata al 28,0% circa del campione nell'anno accademico di riferimento (2002-2003). L'area d'intervento del Dsu in Italia è stata segnata nei primi anni del decennio da una visibile contrazione che è seguita (come a suo tempo segnalato nelle precedenti edizioni dell'indagine) a un periodo di crescita per numerosità degli aiuti assegnati e consistenza del supporto ricevuto dai singoli beneficiari. Fra i motivi di questa contrazione, gli esperti hanno segnalato l'aumento della domanda di aiuti, al quale il sistema non è riuscito a far fronte con le risorse disponibili. A questo proposito, l'indagine ha segnalato come, oltre all'aumento dei costi di mantenimento agli studi, l'incremento della domanda di aiuti sia dovuto anche all'ingresso nell'Università post riforma di gruppi di "nuovi" studenti. Molti di loro, di origine sociale non favorita, si sono rivolti al sistema del Dsu e sono stati riconosciuti idonei a beneficiare di un sostegno al quale, tuttavia, non hanno avuto accesso. Un altro fattore che ha contribuito a far crescere le dimensioni della domanda è stato, con tutta probabilità, una più diffusa conoscenza delle possibilità offerte dal sistema. Per completezza d'informazione va segnalato che, per quanto riguarda gli anni più recenti, il quadro emergente dalle rilevazioni del MIUR segnala una migliore capacità di risposta del sistema Dsu all'accresciuta domanda.

Oltre alla rilevazione di un dato quantitativo non

ricavabile dalle statistiche ufficiali (la percentuale di studenti che, nell'insieme, sono inseriti nel sistema Dsu in quanto destinatari di una o più forme di aiuti economici e di servizi), l'indagine ha raccolto elementi utili per aggiornare la valutazione dello stato del sistema in relazione ai temi dell'equità, dell'efficienza e dell'efficacia degli interventi. L'equità è intesa come capacità del sistema Dsu di selezionare i destinatari privilegiati del sostegno, dando loro analoghe opportunità di successo in partenza rispetto agli studenti in condizioni favorite. A questo proposito, l'indagine ha segnalato che la quota più alta di accesso al sostegno si registra fra gli studenti provenienti da famiglie di origine modesta e, inoltre, fra gli studenti fuori sede e i pendolari. Tale tendenza si rileva soprattutto per gli esonerati, le borse, le mense e gli alloggi. L'indagine ha rilevato anche la riduzione del "grado di copertura", vale a dire della quota di "idonei" che hanno avuto la borsa di studio; in linea con i dati ufficiali per l'anno di riferimento, *Euro Student* segnala una riduzione al 64% circa. Se ne ricava un'indicazione problematica per l'efficienza dell'azione del sistema, intesa come capacità di mobilitare risorse adeguate per assegnare un sostegno a tutti gli studenti che ne hanno diritto. Alla medesima sfera dell'efficienza rimanda il tema della sostenibilità dei criteri per il mantenimento nel tempo dei benefici del Dsu. Per questo punto, l'indagine ha rilevato che molte borse di studio non sono state confermate nel passaggio da un anno accademico all'altro (soprattutto per gli studenti fra il primo e il secondo anno di corso), a causa della perdita dei necessari requisiti di merito accademico. Infine, a proposito dell'efficacia degli interventi, l'indagine ha rilevato due circostanze positive. In primo luogo, per quanto riguarda la capacità di contribuire ai costi di mantenimento agli studi, la gran maggioranza dei borsisti Dsu hanno valutato la borsa ricevuta come un contributo significativo alla copertura di tali costi. In secondo luogo, per quanto riguarda la capacità del Dsu di contribuire a far crescere la quota di studenti che concludono gli studi con successo e a ridurre i tempi medi di durata degli studi, l'indagine ha segnalato l'effetto positivo dell'accesso agli aiuti sulla propensione a non abbandonare gli studi, nonché – come già detto – l'effetto positivo della continuità dell'aiuto economico sul ritmo di progressione negli studi.

Studiare in sede, fuori sede o da pendolari

L'evoluzione dell'offerta formativa e l'andamento dei costi di mantenimento agli studi influiscono sulla composizione della popolazione con riguardo

alle tipologie di studenti in sede, fuori sede o pendolari. L'indagine ha registrato la presenza massiccia di studenti pendolari e tale fenomeno può essere fatto derivare, fra le altre cause indagate in quest'occasione, dalla moltiplicazione delle sedi formative sul territorio e dall'ingresso nell'università post riforma di nuove categorie di studenti che, per età, condizione lavorativa, appaiono poco disponibili alla mobilità territoriale. Da parte sua, anche l'aumento dei costi degli studi riduce la possibilità di trasferirsi e favorisce la scelta di sedi di studio vicine alla residenza, più facilmente raggiungibili attraverso il pendolarismo. L'effetto di questo insieme di circostanze è rilevato dall'indagine attraverso la crescita negli anni più recenti della quota di studenti che hanno privilegiato la vicinanza e la raggiungibilità della sede di studio. La scelta di una sede "vicina" o "comoda da raggiungere" è, infatti, la più diffusa in una popolazione nella quale il 59,3% degli studenti sono residenti nella stessa provincia d'iscrizione e il 50,5% degli studenti sono pendolari. Più indizi segnalano che sono soprattutto gli studenti in condizioni non privilegiate a ricorrere al pendolarismo⁶, che in molti casi appare come una sorta di "strategia di sopravvivenza": gli studenti e le loro famiglie non rinunciano a investire in formazione ma modificano le scelte verso soluzioni compatibili con le risorse disponibili, privilegiando sedi di studio più vicine anche se meno caratterizzate in termini di qualità, oppure rinunciando al trasferimento a favore di una meno costosa mobilità giornaliera. La qualità della didattica e dei servizi, da parte sua, ha orientato la scelta di una minoranza di studenti, pari circa il 20% del totale, costituita soprattutto da due categorie: gli studenti in condizioni economiche favorite e i fuori sede che – qualunque sia la loro condizione economica – hanno evidentemente operato una scelta di "investimento", rinunciando ad alternative più vicine e più comode⁷. L'indicazione che ne deriva è di grande importanza sia per le università che per il sistema del Dsu. Gli studenti pendolari sperimentano, infatti, condizioni di vita e di studio più difficili degli altri e hanno bisogno pertanto di interventi specifici in risposta ai loro bisogni particolari. Tali interventi devono riguardare sia l'organizzazione dei tempi della didattica (compatibilità degli orari delle lezioni e delle altre attività didattiche con i tempi degli spostamenti), sia la disponibilità e l'accessibilità di spazi nelle facoltà per lo studio e la convivialità (sale di studio, biblioteche, mense, luoghi di ritrovo), sia la disponibilità di servizi e infrastrutture nel territorio (per esempio i trasporti pubblici).

LE INDAGINI EURO STUDENT IN ITALIA

Il Progetto *Euro Student* della Fondazione Rui prevede la realizzazione di indagini triennali volte a monitorare la condizione studentesca nelle università italiane. Le precedenti edizioni dell'indagine sono state condotte nel 1994, nel 1997 e nel 2000 e hanno permesso di individuare importanti tendenze di evoluzione della condizione studentesca italiana con riguardo alla composizione tipologica della popolazione, alle abitudini di studio, all'accesso ai servizi e alla valutazione della didattica. Le indagini *Euro Student* sono realizzate con la collaborazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane; dal 1997 sono state sostenute dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario.

La IV Indagine *Euro Student* è stata rivolta agli studenti universitari iscritti nell'a.a. 2002-2003 ai corsi di primo ciclo del nuovo ordinamento universitario (corsi di laurea e corsi di laurea specialistica a ciclo unico) e ha riguardato un campione di oltre cinquemila studenti. Il piano di campionamento adottato è stato di tipo stratificato con allocazione proporzionale delle unità campionarie. La lista degli studenti universitari sulla base della quale è avvenuta l'estrazione del campione è stata messa a disposizione dal MIUR a seguito di apposita indagine condotta dal suo Ufficio di statistica. La realizzazione delle interviste con questionario telefonico, avvalendosi del metodo CATI, è stata curata dall'Istituto Doxa che ha anche curato l'estrazione delle unità campionarie, eseguita con un criterio casuale semplice. Il campione ottenuto è stato sottoposto a ponderazione per riprodurre le proporzioni esistenti nell'universo per le variabili più importanti.

Finocchietti, G. (a cura di), *Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari – IV Indagine Euro Student*, Associazione Rui, Roma 2005, pp. VI + 133; euro 15,00.

Sito Internet dell'Indagine: <http://www.fondazionerui.it>.

Studiare e lavorare

Gli studenti che lavorano sono diminuiti percentualmente fino al 30% circa del totale rilevato dall'indagine nell'anno accademico di riferimento: la riduzione dell'area del lavoro studentesco è un effetto visibile e marcato della riforma. Tuttavia, pur nella diminuita diffusione rispetto al passato, il

Tabella 3 – Condizione lavorativa per ripartizione geografica della sede di iscrizione (composizione percentuale per condizione lavorativa)

Ripartizione geografica della sede di iscrizione	Condizione lavorativa			Totale	n.
	Nessun lavoro retribuito	Lavoro saltuario	Lavoro continuativo		
Nord Ovest	64,2	19,3	16,5	100,0	1.643
Nord Est	59,5	18,9	21,6	100,0	313
Centro	67,4	16,8	15,8	100,0	1.131
Sud	76,9	12,5	10,6	100,0	1.338
Isole	78,7	11,6	9,7	100,0	570
Totale studenti	69,7	16,0	14,3	100,0	4.995

lavoro studentesco mantiene stabili alcune caratteristiche, che pongono la condizione studentesca del nostro paese nella scia delle tendenze rilevate nello scenario europeo⁸: a) il lavoro costituisce un aspetto strutturale della condizione studentesca e non è più un'eccezione nell'esperienza di vita degli studenti, com'è indicato anche dal fatto che circa un terzo degli studenti che lavorano avevano lavorato anche "prima dell'università"; b) la forma prevalente fra gli studenti è il lavoro temporaneo la cui diffusione, nelle differenti forme di lavoro saltuario, stagionale, occasionale, è fortemente legato alla "geografia" del mercato del lavoro nelle diverse aree del paese (tabella 3); c) gli studenti che lavorano aumentano rapidamente al crescere dell'età e, progressivamente, prevale il lavoro continuativo, nelle sue differenti forme di lavoro autonomo, dipendente o ad esso assimilato, a tempo parziale o pieno. Se il lavoro continua a costituire un aspetto strutturale della condizione studentesca, questa circostanza porta a riproporre gran parte delle conclusioni tratte su questo tema nella precedente edizione dell'indagine, alle quali si rimanda. Ciò vale sia per la valutazione dei fattori socio-economici, culturali e valoriali che concorrono a spiegare la diffusione del lavoro studentesco⁹, sia per la presenza di studenti che, pur non essendo ancora lavoratori in senso pieno, non sono più solo studenti e che possono essere classificati come "studenti di fatto a tempo parziale" sia per l'adozione di misure che, sul piano istituzionale e dell'organizzazione didattica, siano capaci di rispondere positivamente ai bisogni degli studenti che lavorano e studiano.

I fattori di rischio per l'abbandono degli studi

L'indagine ha messo in luce elementi che contrastano con una lettura superficiale e stereotipata del fenomeno. La propensione all'abbandono, infatti, è ampiamente diffusa anche fra studenti in condizioni considerate favorevoli al successo negli studi:

uno studente ogni quattro che hanno abbandonato gli studi proviene da studi liceali e uno ogni quattro ha conseguito voti di maturità superiori alla media; uno studente ogni due non ha interrotto gli studi fra scuola e università; uno studente ogni quattro è uno studente in sede e uno ogni due non ha mai lavorato. I rischi dell'abbandono appaiono meno diffusi fra gli studenti che hanno avuto accesso agli aiuti del Dsu e, soprattutto, fra gli studenti fuori sede o pendolari, nonostante le loro condizioni di vita e di studio siano le più difficili (tabella 4). Le scelte fatte da questi studenti presuppongono motivazioni forti, chiarezza di obiettivi e disponibilità all'impegno. Tali fattori orientano gli studenti a comportamenti "virtuosi" e, in relazione al rischio di abbandono, si dimostrano capaci di mobilitare le risorse necessarie per meglio fronteggiare eventuali difficoltà. Fra i principali fattori di rischio di abbandono, l'indagine vede al primo posto l'insuccesso o il ritardo negli studi: da queste circostanze possono conseguire la caduta della motivazione e la perdita di fiducia nelle proprie capacità. L'indagine ribadisce quindi l'importanza di porre attenzione, oltre che alle condizioni oggettive, anche ai fattori soggettivi che espongono al rischio di abbandono.

Tabella 4 – Studenti che hanno abbandonato: condizione abitativa rispetto alla sede del corso (valori percentuali)

Condizione abitativa rispetto alla sede del corso	Studenti che hanno abbandonato	Totale studenti
In sede	23,5	22,7
Fuori sede	17,9	22,0
Pendolari	42,4	50,5
"A distanza"	16,1	4,9
Totale	100,0	100,0
n.	274	5.022

Tabella 5 – Le “ombre” della condizione studentesca nella prima fase di attuazione della riforma

- la solitudine degli studenti
- i limiti del pendolarismo
- la condizione “a rischio” dei “nuovi” studenti
- il ritardo nella progressione regolare
- l'insoddisfazione: il carico di lavoro, la cattiva organizzazione didattica, le strutture e i servizi
- la contrazione dell'area di intervento del Dsu
- l'aspirazione a proseguire gli studi e lavorare

Conclusioni

Analizzando l'impatto delle riforme recenti del sistema universitario italiano, la IV indagine *Euro Student* sulle condizioni di vita e di studio degli studenti universitari ha fatto emergere sia elementi positivi, sia elementi critici. Emergono fra questi ultimi, che possiamo definire “le ombre” dell'attuale condizione studentesca (tabella 5): a) la “solitudine” degli studenti, indicata dal fatto che in oltre due terzi dei casi le scelte di studio al momento dell'ingresso nell'università sono state compiute in solitudine o senza che gli eventuali interventi di orientamento siano stati percepiti come significativi ai fini della maturazione della propria decisione; b) i limiti di un pendolarismo enormemente diffuso, spesso indotto dall'impossibilità di adottare altri modi di “vivere da studente” e che crea condizioni sfavorite rispetto agli altri studenti; c) la condizione “a rischio” di molti dei “nuovi” studenti” entrati nell'università dopo la riforma, a motivo delle loro caratteristiche individuali e dei loro percorsi di studio precedenti; d) il ritardo precoce nella progressione negli studi che si rileva per un'ampia fascia di studenti e che, non corretto e non aiutato con adeguati interventi di sostegno didattico, può cronicizzarsi; e) i principali fattori di insoddisfazione dell'esperienza di studio, dovuta soprattutto alla pesantezza del carico di lavoro, alla cattiva organizzazione didattica, all'inadeguatezza delle strutture e dei servizi disponibili in facoltà per gli studenti; f) la contrazione dell'area di intervento del Dsu, indicata dalla diminuzione della quota di popolazione studentesca che accede agli aiuti e ai servizi e determinata dall'effetto combinato dell'ingresso nell'università di molti studenti in condizioni di bisogno, dalla migliore conoscenza dell'offerta disponibile e dall'inadeguatezza delle risorse disponibili per far fronte alla domanda ampia e articolata proveniente da tipologie diversificate di studenti, ciascuna delle

Tabella 6 – Le “luci” della condizione studentesca nella prima fase di attuazione della riforma

- l'investimento nell'istruzione con soluzioni compatibili con i costi
- l'aumento e diversificazione della popolazione
- la crescita dell'impegno e della motivazione
- l'aspirazione a una preparazione adeguata alle richieste della società e del mercato
- l'attrattività dell'offerta di aiuti e servizi
- l'influenza positiva della continuità del sostegno Dsu su *performance* e abbandoni

quali è portatrice di bisogni specifici che richiedono risposte *ad hoc*; g) l'aspirazione a proseguire gli studi dopo il conseguimento di un titolo di primo livello, che in sé contrasta con l'obiettivo di un ingresso massiccio di giovani formati nel mercato del lavoro; se tale fattore critico per il successo della riforma è ridimensionato dall'aspirazione della maggioranza degli studenti a proseguire la formazione con studi di secondi ciclo e, contemporaneamente, a lavorare, un altro elemento di criticità emerge per le formule di erogazione della didattica nei corsi di secondi ciclo.

Insieme a circostanze e tendenze problematiche, l'indagine ha evidenziato anche la diffusione di comportamenti e atteggiamenti positivi e ha rilevato gli effetti positivi delle misure messe in atto dal sistema e dalle singole istituzioni. Fra quelle che possiamo definire le “luci” della condizione studentesca (tabella 6) vanno segnalate: a) la perdurante disponibilità degli studenti e delle loro famiglie a investire denaro e tempo nell'istruzione, adottando se necessario soluzioni compatibili con i costi da affrontare, per non dover rinunciare agli studi; b) l'aumento e diversificazione della popolazione studentesca grazie all'effetto di attrazione determinato dalla nuova offerta formativa e dall'offerta di aiuti e servizi per studenti, non solo più ampia e diversificata rispetto al passato ma anche più attenta alla qualità; c) la crescita dell'impegno e della motivazione individuale negli studenti che sempre meno arrivano “per caso” nell'università e si mostrano più disponibili rispetto al passato, anche recente, ad assumere l'impegno di tempo e di energie richiesto dall'attuale organizzazione dei corsi universitari; tale disponibilità è misurata dal crescere del tempo dedicato alle attività di studio; d) l'aspirazione a conseguire una preparazione adeguata alle richieste della società e del mercato del lavoro, indicata dalla volontà di proseguire gli studi dopo il conseguimento di un primo titolo, senza rinviare – nella maggioranza dei casi – l'in-



Università della Toscana:
uno scorcio del chiostro
medievale del Rettorato

gresso nel mercato di lavoro; e) l'effetto positivo di attrazione determinato dall'offerta di aiuti e servizi per gli studenti, che si è rivelato capace di orientare le scelte di studio, almeno per quella parte della popolazione studentesca che si è potuta permettere una "scelta" propriamente intesa fra differenti alternative; f) l'effetto positivo, determinato dalla continuità per più anni del sostegno del Dsu, sulla *performance* degli studenti, misurato da una progressione negli studi più veloce e regolare della media e misurato anche da una riduzione del rischio di insuccesso, segnalato da una più bassa percentuale di abbandoni fra gli studenti inseriti nel circuito di sostegno del sistema del Dsu.

Un'ultima considerazione riguarda l'opportunità di continuare un monitoraggio regolare della condizione studentesca. Infatti l'indagine, condotta nel pieno della messa in opera della riforma, ha fotografato una realtà che non può essere considerata "a regime". Dall'avvio della riforma a oggi, l'assetto organizzativo dell'offerta formativa ha subito molti cambiamenti – anche in corso d'opera e seguendo prassi non virtuose – e gli studenti hanno giocato talvolta un ruolo ingrato di "cavie" della sperimentazione dei nuovi curriculum e della nuova organizzazione della didattica. Per questo, i fenomeni osservati possono aver risentito negativamente di un ambiente di studio non sempre favorevole e, in generale, di un'organizzazione da mettere ancora a punto. In quest'ottica, appare molto importante continuare a monitorare sia le condizioni soggettive che quelle di contesto. Tale monitoraggio è essen-

ziale per seguire l'evoluzione delle tendenze emergenti e per verificare, in definitiva, quanto e per quali aspetti l'indagine abbia fotografato una realtà "di passaggio" oppure abbia individuato elementi di scenario che il prossimo futuro vedrà consolidarsi.

Note

¹ Gli studenti "attratti" e quelli "rientrati", pur appartenendo a gruppi costituiti in parte dagli stessi individui, sono ampiamente diversi fra loro per motivazioni e comportamenti anche quando sono accomunati da alcune caratteristiche di origine sociale o di storia individuale.

² Per sintetizzare il risultato, viene proposto l'Indicatore di valutazione positiva (IVP) che indica, su una scala da 0 a 100, la quota di studenti che hanno espresso, per ciascun tema proposto, un giudizio prevalentemente positivo.

³ Decreto 3 novembre 1999, n. 509, articolo 3, comma 2. Successivamente alla realizzazione dell'indagine, il decreto 22 ottobre 2004, n. 270, ha parzialmente riformulato tali obiettivi (articolo 3, commi 3 e 4).

⁴ Gli studenti avevano la possibilità di optare per l'opzione "non applicabile" alla domanda sulla formazione pratica, se ritenevano di non poter esprimere un giudizio fondato. La grande maggioranza degli studenti (3.973, pari al 79,1% del campione) hanno risposto esprimendo un'opinione precisa. I casi "non applicabile" sono stati scorporati dall'analisi delle risposte e dal relativo calcolo dell'IVP.

⁵ Decreto n. 509/1999, articolo 5; decreto n. 270/2004, articolo 5.

⁶ La diffusione del pendolarismo fra gli studenti di condizioni modeste era già emersa nelle precedenti indagini.

⁷ Di particolare interesse, in questo ambito, la circostanza per la quale uno studente borsista Dsu ogni quattro ha scelto la sede anche in relazione alla possibilità di ottenere un aiuto economico. Questo risultato appare una conferma dell'effetto positivo delle politiche di offerta di aiuti e di servizi da parte delle università e degli enti Dsu, che si dimostrano capaci di aumentare l'attrattività degli atenei.

⁸ Vedi a riguardo l'articolo di Elke Middendorff pubblicato in questo stesso numero alle pp. 12-16.

⁹ A proposito dei motivi per cui gli studenti lavorano, la necessità economica è stata determinante solo in un caso ogni cinque; in tutti gli altri casi hanno prevalso motivazioni che rimandano alla valenza "emancipatoria" riconosciuta al lavoro.

IDENTIFICARE GLI STUDENTI E LE LORO ESIGENZE

Elke Middendorff

Coordinatore *Euro Student* III, HIS (Higher Education Information System), Germania

Nel 2006 *Euro Student* celebra un anniversario: dieci anni fa, nel 1996, i rappresentanti di quattro paesi ebbero l'idea di effettuare un'indagine sociale a livello europeo sulle condizioni di vita degli studenti. In Italia, così come in Austria, in Germania e in Francia era invalsa l'usanza di effettuare indagini a livello nazionale sugli aspetti socioeconomici delle condizioni di vita degli studenti. L'idea di utilizzare questi dati per tracciare un quadro comparato venne, per così dire, da sé.

Nel 1998 apparve, sotto forma di studio pilota, la prima "Sinossi degli Indicatori" della condizione studentesca, che si basava su indicatori comparati relativi a questi quattro paesi. Cinque anni più tardi la rete *Euro Student*, in costante sviluppo, contava già otto membri che contribuirono con i propri dati alla stesura del rapporto *Euro Student* 2000¹. Durante i pochi anni che seguirono, i coordinatori His riuscirono a estendere ulteriormente questa rete a 25 paesi, che parteciparono direttamente o in qualità di osservatori alla preparazione delle successive fasi dell'indagine². Il rapporto più recente, pubblicato nel 2005, si è basato sui dati forniti da undici paesi.

L'attuale fase di studio è stata avviata nel novembre del 2005 e il riconoscimento di *Euro Student* come fonte primaria di informazioni sulle condizioni socioeconomiche di vita della popolazione studentesca europea traspare chiaramente dal vivo interesse a partecipare a questa terza fase dei lavori. Trenta Stati hanno preso parte al *workshop* iniziale tenutosi nel gennaio 2006 e ci si attende che più dei due terzi di essi forniranno dati per il prossimo rapporto *Euro Student*, la cui uscita è prevista per il secondo trimestre del 2008.

Finalità e struttura di base

Sin dai suoi inizi *Euro Student* ha avuto come attività fondamentale la raccolta, su scala comparata, di

informazioni incentrate sugli studenti e complementari alle statistiche ufficiali. *Euro Student* fornisce dati sulla condizione studentesca dal punto di vista degli studenti e ci fa vedere come gli studenti usano le infrastrutture didattiche e i sistemi di aiuti pubblici. Questo "sguardo dal di dentro" facilita la valutazione degli effetti di strutture e processi nonché delle conseguenze che i loro cambiamenti potrebbero avere sulla vita degli studenti stessi. La portata europea dei dati consente di esaminare le tematiche delle pari opportunità in seno allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e di identificare gli ostacoli che si frappongono al conseguimento dell'equità sociale. La dimensione comparata, inoltre, permette di conoscere strutture e processi alternativi esistenti in altri paesi.

Le finalità principali del progetto *Euro Student* sono tre:

- fornire dati fondamentali e informazioni essenziali confrontabili tra loro al fine di descrivere e tracciare una mappa delle condizioni socioeconomiche di vita degli studenti (la "dimensione sociale") e della mobilità intraeuropea;
- descrivere la situazione attuale e, attraverso raffronti internazionali, identificare gli ostacoli che si frappongono alla costituzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore ampia ed efficace;
- fornire un sistema di monitoraggio strutturato e standardizzato che consenta di identificare gli effetti di misure e cambiamenti strutturali su specifici gruppi di studenti.

Il progetto si basa sulla partecipazione volontaria dei Paesi interessati, da ciascuno dei quali ci si attende che fornisca i dati essenziali ai coordinatori *Euro Student* attraverso indagini nazionali condotte presso la propria popolazione studentesca. Tali dati sono individuati centralmente e trasmessi dai partner nazionali sotto forma di indicatori elaborati secondo le reciproche convenzioni definite nella rete *Euro Student*.

Tematiche affrontate

Sia nel caso di studi svolti nel proprio paese, sia nel caso di studi all'estero, la riduzione delle diseguglianze sociali richiede la conoscenza dei loro sintomi, delle loro cause e dei loro effetti. C'è un'ampia gamma di possibili aree-chiave che aiutano a delinearne la situazione di un paese; anzi, molte cause ed effetti hanno anche una propria matrice nazionale. La serie di indicatori usati nel corso dell'indagine *Euro Student* copre le seguenti aree tematiche:

- caratteristiche demografiche;
- accesso all'istruzione superiore e modalità di studio;
- composizione sociale della popolazione studentesca;
- soluzioni abitative;
- finanziamenti e assistenza statale;
- spese di studio e di sostentamento;
- occupazioni lavorative e tempo dedicato alle varie attività;
- internazionalizzazione.

Risultano complessivamente coperte otto aree tematiche, ognuna delle quali articolata in sotto-aree per un totale di circa 200 differenti indicatori sulla situazione socioeconomica della popolazione studentesca. L'area tematica "Internazionalizzazione" riunisce in sé informazioni sulle attività svolte nei periodi di studio trascorsi fuori dal paese di appartenenza e dati sulla situazione socioeconomica di questi studenti.

All'interno di questa nutrita serie di indicatori le variabili sesso, età, livello di istruzione dei genitori e tipologia di sistemazione abitativa sono utilizzate per differenziare le situazioni dei diversi gruppi di studenti.

L'indagine *Euro Student* si sostanzia in due rapporti di ampio respiro. Una serie di "Profili Nazionali" presenta la condizione studentesca nel contesto specifico di ogni singolo paese partecipante. Il raffronto con altri paesi trova invece spazio nella "Sinossi degli Indicatori" avente carattere comparativo.

Quanto le conclusioni dell'indagine siano rilevanti è ovviamente legato alle politiche messe in atto nei diversi paesi e dalla Commissione Europea nello sforzo di favorire pari opportunità e maggiore efficacia nei sistemi di istruzione superiore.

Punti salienti di *Euro Student 2005*

Non è possibile presentare all'interno di questo breve articolo la serie completa degli indicatori che compongono il variegato quadro delle condizioni socioeconomiche di vita degli studenti universitari³.

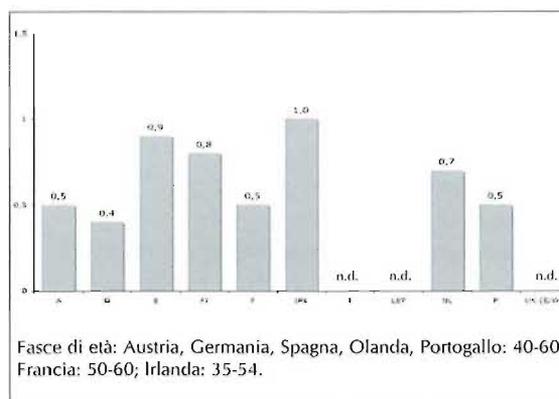
Per illustrare i risultati dell'indagine ci limiteremo ad alcuni punti salienti.

PARTECIPAZIONE E POSSIBILITÀ DI ACCESSO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE

I risultati di *Euro Student 2005* confermano l'attuale incidenza delle differenze sociali e reddituali nella partecipazione all'istruzione sia all'interno dei singoli Stati che tra di essi. Sono pochissimi i paesi partecipanti in cui si sia registrata una riduzione delle disparità esistenti tra gruppi sociali.

Un indicatore del livello di equità sociale è il rapporto tra studenti provenienti da famiglie in cui i genitori possono essere definiti "colletti blu", ossia di ceto operaio⁴, e gli operai censiti nella stessa fascia di età. Non desta stupore il fatto che la percentuale di studenti di famiglia operaia vari fortemente da un paese all'altro. In quasi tutti i paesi coinvolti nella ricerca, invece, la percentuale di operai, in una popolazione omogenea per età, risulta maggiore a quella di studenti di estrazione operaia.

Figura 1 - Rapporto tra padri operai di studenti e popolazione maschile operaia nella corrispondente fascia di età⁵



Nella fig. 1 un rapporto pari a 1,0 indica un equilibrio tra le due popolazioni. I valori sono però inferiori a 1,0 in quasi tutti i paesi, il che sta a significare che il tasso di partecipazione all'istruzione superiore dei giovani di ceto operaio è inferiore alla percentuale dei giovani di classe operaia sul totale della popolazione di questi paesi. Fa eccezione l'Irlanda, dove la percentuale degli studenti con padre di ceto operaio è pari, per la stessa fascia di età, alla percentuale dei giovani lavoratori. I giovani di estrazione operaia sono particolarmente sotto-rappresentati in Germania, Austria, Francia e Portogallo, con rapporti oscillanti tra 0,4 e 0,5, men-

tre Finlandia, Olanda e Spagna paiono socialmente meno selettive. Il quadro non muta se si prendono in esame i dati relativi alle madri degli studenti.

Questo, naturalmente, è solo uno tra i tanti indicatori del livello di equità sociale di un sistema di istruzione superiore; un altro elemento da considerare è ad esempio il tasso di partecipazione di categorie particolari di studenti – quali gli studenti di età più matura, gli studenti con prole e gli studenti diversamente abili.

Un fattore che può consentire a queste categorie di studenti di accedere all'istruzione superiore è la possibilità di entrarvi attraverso percorsi non tradizionali. Al riguardo citiamo come esempio i titoli di studio di carattere post-secondario, il riconoscimento di periodi pregressi di studio o l'ammissione tramite speciali test attitudinali. Una prova di ciò sta nel fatto che l'Irlanda fa registrare la percentuale più alta di studenti che accedono all'istruzione superiore attraverso canali non tradizionali (18%).

Soluzioni abitative

L'abitazione privata è un onere finanziario pesante per gli studenti. Per questo motivo molti paesi e molti istituti di istruzione superiore offrono agli studenti la possibilità di abitare in apposite residenze universitarie.

Un'altra possibilità che gli studenti hanno è quella di continuare a vivere con i propri genitori o con parenti. Il raffronto dei dati mostra che in Italia, in Spagna e in Portogallo vive con i propri genitori una percentuale significativa di studenti (cfr. fig. 2).

Giacché questi Paesi appartengono tutti al Sud

dell'Europa, sorge la questione se questa prassi abbia valenza culturale o, quanto meno, se essa sia il risultato della fusione tra un fattore economico e un dato culturale.

Nel contesto della mobilità internazionale, l'analisi delle soluzioni abitative mostra anche quali siano i possibili ostacoli che impediscono agli studenti di recarsi all'estero. Ad esempio gli studenti che risiedono in famiglia possono avere difficoltà a finanziarsi un periodo di studio all'estero in quanto il supporto indiretto in natura che ricevono dai genitori (ossia una sistemazione abitativa gratuita) non è trasferibile.

All'interno dell'indagine *Euro Student*, le soluzioni abitative sono usate anche per caratterizzare gruppi specifici di studenti. Questa definizione di un gruppo particolare risulta ad esempio assai utile quando si pongono a confronto le diverse fonti di reddito degli studenti.

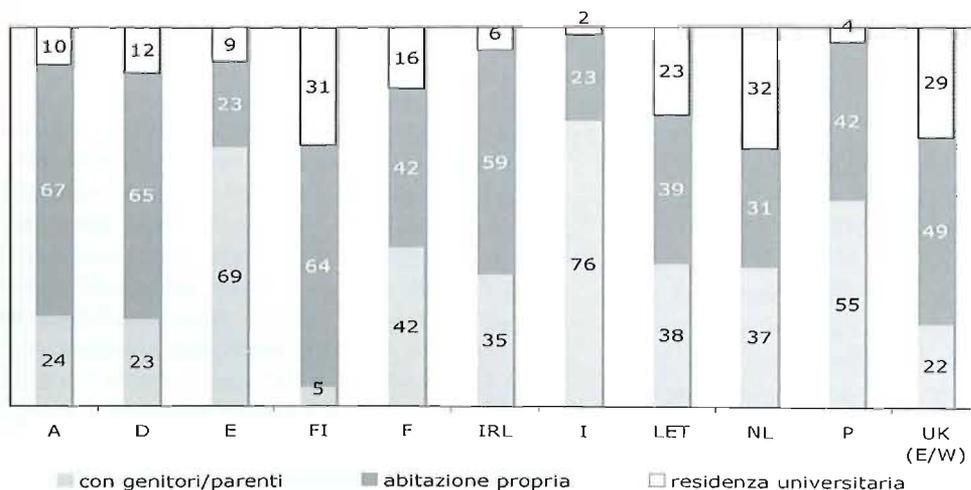
ASPETTI FINANZIARI DELLA VITA DEGLI STUDENTI

A prescindere dal reddito disponibile per coprire le proprie spese di sostentamento, sono facilmente riscontrabili dei modelli relativi all'importanza delle tre principali fonti di reddito degli studenti: i redditi da lavoro, il sostegno economico familiare e l'assistenza pubblica. Al riguardo esistono differenze non solo tra i diversi paesi, ma anche tra gruppi di studenti con diverse situazioni familiari.

La prassi di svolgere un'attività lavorativa nel corso degli studi è divenuta parte della vita quotidiana di molti studenti. La percentuale di studenti lavoratori varia dal 20% del Portogallo e 30% dell'Italia a valori massimi del 69% in Irlanda e del 91% in Olanda. In

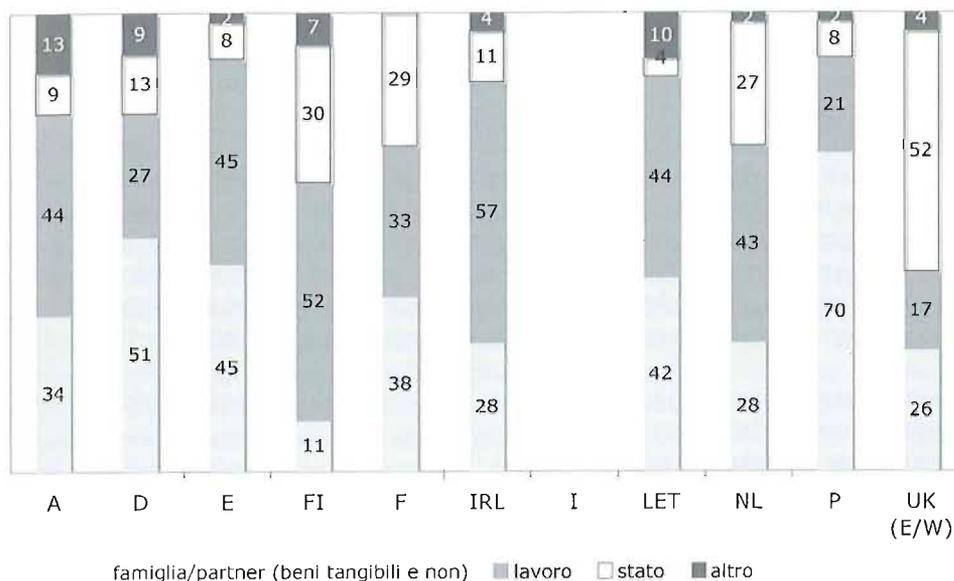
più della metà dei paesi il reddito da lavoro costituisce oltre il 40% del reddito totale a disposizione (cfr. fig. 3). Sebbene questa prassi sia divenuta comune, essa ha effetti significativi sull'organizzazione temporale degli studenti e indica una forte dipendenza dalla disponibilità dei datori di lavoro.

Figura 2 – Soluzione abitativa scelta dagli studenti (in %)



La percentuale di studenti che riceve sussidi pubblici varia fortemente da un Paese all'altro, con picchi nel Regno Unito (85% per Inghilterra/Galles) e valori minimi in Lettonia (4%).

Figura 3 – Fonti di reddito degli studenti, distribuzione tra le varie fonti (in %)



Osservando la differenza tra i sussidi pubblici erogati agli studenti i cui genitori hanno al massimo la licenza di scuola media inferiore e quelli concessi agli studenti con genitori laureati, è possibile individuare due modelli di fondo nella ripartizione dei contributi pubblici: da una parte vi sono i Paesi in cui viene erogato a tutti gli studenti un contributo di base; dall'altra vi sono quelli dove i contributi sono destinati a gruppi specifici di studenti (svantaggiati). Nel primo gruppo rientrano Olanda e Finlandia. A differenza di quanto accade in altri Paesi, i sussidi ricevuti da studenti di gruppi sociali diversi sono piuttosto omogenei, ovvero gli studenti ricevono più o meno lo stesso sussidio a prescindere dalla loro estrazione sociale. Irlanda, Germania e Austria offrono un modello alternativo, con sussidi pubblici socialmente molto selettivi che vanno a tutto vantaggio degli studenti con *background* formativi svantaggiati (discriminazione positiva).

Un'ulteriore interpretazione delle diverse modalità di assegnazione sarebbe ovviamente agevolata da maggiori informazioni contestuali, tra cui la necessità di coprire i costi delle tasse accademiche (ad esempio nel Regno Unito e in Olanda). Inoltre sarebbe importante disporre dei dati sull'esatta strutturazione dei sussidi pubblici. Essi possono difatti essere erogati come contributi a fondo per-

duto oppure come prestiti da restituire. Nel secondo caso, talvolta gli interessi devono essere corrisposti già durante il periodo universitario, ma, in altri casi, vanno a decorrere solo dopo il completamento degli

studi. Poiché la raccolta dei dati è avvenuta sulla popolazione studentesca, la presente analisi si limita al reddito che uno studente ha a disposizione nel corso dei propri studi senza poter valutare le conseguenze di tale debito dopo il periodo di istruzione terziaria. È per questo motivo che *Euro Student* ha vivo interesse a intensificare in futuro i rapporti di collaborazione con altri organismi in grado di fornire questo genere di informazioni (ad esempio Eurydice).

do di fornire questo genere di informazioni (ad esempio Eurydice).

MOBILITÀ INTERNAZIONALE DEGLI STUDENTI

Per una fetta di studenti lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore esiste già. Essi ne fanno parte e lo plasmano svolgendo all'estero un periodo di studi, un tirocinio o un corso di lingua. Secondo i dati disponibili, gli studenti più dinamici d'Europa sono gli spagnoli: uno su cinque ha al suo attivo un periodo di studio all'estero. Nella maggior parte dei paesi presi in esame la percentuale di studenti che ha effettuato un tirocinio, un periodo di formazione pratica o un corso di lingua all'estero oscilla tra l'8% e il 17%. Tuttavia solo una minima parte dei periodi trascorsi all'estero è dedicata agli studi nel senso più proprio del termine. Fa eccezione la Lettonia (88% di tutti i soggiorni all'estero).

Quasi ovunque si riscontra una maggiore mobilità tra gli studenti di sesso femminile. Questo fenomeno è strettamente correlato alla disciplina studiata: in tutti i paesi le ragazze formano la maggioranza degli iscritti alle facoltà umanistiche e vi sono stretti legami tra la materia studiata e la mobilità internazionale.

I dati raccolti sottolineano inoltre la forte influenza

che la conoscenza delle lingue straniere ha sulla mobilità. In tutti i paesi gli studenti universitari che si sono dichiarati in grado di parlare e scrivere fluentemente in un'altra lingua avevano maggiori possibilità di essere mobili internazionalmente.

Un ulteriore fattore è dato dal ceto sociale degli studenti (qui misurato attraverso il *background* formativo dei genitori). A prescindere dal grado generale di mobilità internazionale nei singoli paesi, si nota che gli studenti provenienti da famiglie con genitori non laureati hanno minori opportunità di studio all'estero rispetto ai loro omologhi con genitori laureati. In Spagna, dove si riscontra una percentuale superiore alla media di mobilità internazionale, il 15% dei giovani provenienti da famiglie economicamente "forti" aveva trascorso un periodo di studio all'estero, mentre solo il 6% dei giovani di famiglie "deboli" poteva o intendeva sfruttare questa opportunità.

Nonostante si abbiano sostegni statali trasferibili in Finlandia, Olanda e Germania, non si riscontra in questi paesi una partecipazione completamente indipendente dalla classe sociale (ad esempio per Germania 9% contro 5%). I risultati indicano ancora una volta che sia i fattori economici che quelli culturali svolgono un ruolo in tal senso. Il sostegno alla partecipazione ai programmi di mobilità deve pertanto includere sia un sussidio finanziario che dei programmi di orientamento e consulenza.

Uno sguardo al futuro

Il riconoscimento di *Euro Student* come fonte primaria di dati per l'avanzamento del Processo di Bologna⁶ nonché il conseguente rapido aumento del numero di paesi coinvolti in questa rete, aventi condizioni di vita degli studenti assai diverse, pongono il nostro progetto di fronte alle sfide poste dalle sue nuove dimensioni.

Assicurare la qualità e la comparabilità dei dati raccolti dall'indagine *Euro Student* diverrà quindi più importante che mai. A tal fine occorre rinforzare il

carattere vincolante delle convenzioni progettuali per la raccolta dei dati, che riguardano:

- l'individuazione della popolazione su cui viene effettuata l'indagine, dei dati chiave e la costruzione di indicatori a livello nazionale;
- le condizioni di impiego dei diversi metodi di indagine, le indicazioni per la campionatura, gli schemi di ponderazione e i controlli di plausibilità;
- la definizione di scalette temporali comuni per le indagini nazionali e in particolare per la raccolta dati.

Alla luce di queste riflessioni, i coordinatori *Euro Student* intensificheranno il lavoro condotto con le agenzie nazionali di raccolta dati e con gli organismi sovranazionali nello sforzo di migliorare il raccordo tra dati empirici e informazioni contestuali nei commenti e nelle interpretazioni dei dati presentati nei rapporti *Euro Student*.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

Note

¹ Belgio (comunità fiamminga e francese), Germania, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Olanda, Austria.

² Paesi partecipanti: Austria, Germania, Spagna, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Olanda, Portogallo, Regno Unito (Inghilterra/Galles); paesi con status di osservatore: Bulgaria, Repubblica Ceca, Estonia, Grecia, Ungheria, Lituania, Malta, Norvegia, Polonia, Cipro, Romania, Repubblica Slovacca, Slovenia, Svizzera.

³ Cfr. il sito dedicato www.his.de/eurostudent, dove si possono scaricare sia la "Sinossi degli Indicatori" che i "Profili Nazionali" degli undici paesi partecipanti. Inoltre un modulo di reportistica web consente di effettuare raffronti tra tutti gli argomenti e/o i paesi confrontando i dati contenuti nei diversi rapporti.

⁴ Secondo la classificazione internazionale delle occupazioni stilata dall'ISCO-88 sono comprese le attività nei servizi, nel commercio, gli operai qualificati operanti nel settore agricolo e dell'orticoltura, gli artigiani e gli operatori del commercio artigianale e gli operatori e assemblatori di impianti e su macchinari.

⁵ Nei grafici vengono utilizzate le seguenti sigle internazionali per indicare i paesi partecipanti: A - Austria, D - Germania; E - Spagna; FI - Finlandia, F - Francia, IRL - Irlanda, I - Italia, LET - Lettonia, NL - Olanda, P - Portogallo, UK - Regno Unito (Inghilterra/Galles). La sigla n.d. equivale a "non disponibile".

⁶ Sull'argomento cfr. l'articolo di Orr alle pp. 17-19.

L'ECONOMIA DELLA CONOSCENZA COME ELEMENTO COMPETITIVO

Dominic
Daniel Orr

Coordinatore Euro Student III, HIS (Higher Education Information System), Germania

I coordinatori Euro Student sono stati di recente invitati a entrare a far parte di un gruppo di lavoro sulla dimensione sociale dell'istruzione superiore europea costituitosi nell'ambito del Processo di Bologna. Questo breve contributo si aprirà quindi con una riflessione su tale processo illustrando l'importanza data, in seno a esso, alle condizioni socioeconomiche di vita della popolazione studentesca. Il miglioramento di questa "dimensione sociale" viene sempre più considerato un requisito essenziale per la costituzione di un efficace Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. L'articolo passerà quindi a esaminare il contributo che Euro Student può dare in tale ambito.

Il Processo di Bologna nella riforma dell'istruzione superiore europea

Secondo alla dichiarazione di Lisbona, sottoscritta nel marzo 2000 dal Consiglio Europeo, l'Europa ha un obiettivo strategico prioritario per il 2010: «Divenire l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, capace di una crescita economica sostenibile accompagnata da un'offerta crescente di opportunità di lavoro sempre migliori e da una sempre più forte coesione sociale» (Commissione Europea 2002, p. 7). Il Consiglio Europeo ha riconosciuto che il conseguimento di questo obiettivo richiederà non solo una radicale trasformazione dell'economia europea, ma anche riforme nel campo dell'istruzione e della formazione (*ibid.*), che dovranno compor-

tare la costituzione di un sistema didattico e formativo di elevata qualità, efficace e inclusivo all'interno di uno «Spazio Europeo della Conoscenza» (fig. 1). Un potente vettore di riforme nell'ambito dell'istruzione superiore europea è stato il Processo di Bologna, che ora oltrepassa i confini dell'Unione Europea coinvolgendo 45 Stati firmatari. Questo programma di riforme ebbe inizio concretamente il 25 maggio 1998 con la Dichiarazione della Sorbona sottoscritta dai Ministri dell'Istruzione Superiore di Regno Unito, Italia, Francia e Germania presso il famoso ateneo parigino. Tale dichiarazione si concentrava sull'«armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore europei». La Dichiarazione di Bologna, che seguì l'anno successivo, ebbe 29 firmatari e, pur confermando l'obiettivo di un'armonizzazione strutturale – con corsi articolati su due livelli (di Bachelor e Master, ovvero primo e secondo ciclo) e l'adozione di un sistema di crediti formativi – assunse un più ampio respiro andando a includere la promozione della mobilità, della cooperazione europea in sede di valutazione della qualità e della dimensione europea dell'istruzione superiore.

Figura 1 – Il contesto dello Spazio Europeo della Conoscenza (adattato da: Commissione Europea 2002, p. 15)



La dimensione sociale del Processo di Bologna

Si può ben dire che in tutte queste riforme si è prestata costante attenzione alle condizioni socioeconomiche di partecipazione all'istruzione superiore, che pur sono state oggetto di vivaci dibattiti, e ciò perché esse possono essere ritenute di

competenza del settore delle politiche sociali. La loro crescente rilevanza, tuttavia, le ripropone con vigore sempre maggiore tra i temi all'ordine del giorno a livello europeo. La Commissione Europea, in una recente comunicazione, ha raccomandato di assumere le opportune iniziative per garantire un più ampio accesso all'istruzione superiore (Commissione Europea 2005, p. 5). Poiché in Europa i dati relativi all'accesso all'istruzione terziaria nonché i livelli formativi registrati sul mercato del lavoro risultano in genere inferiori a quelli rilevati negli Usa, in Canada, in Giappone e nella Corea del Sud (*ibid.*, p. 3), si auspica che l'istruzione universitaria divenga capace di esercitare una maggiore attrattiva sugli studenti e di individuare maggiormente le loro esigenze. La Commissione Europea ritiene che fattori determinanti nel consentire più ampie possibilità di accesso, risultati più incisivi e migliore efficienza siano una maggiore diversificazione dei programmi, azioni di orientamento e di consulenza più efficaci, politiche di accesso flessibili e percorsi formativi individualizzati, schemi di sussidi e prestiti, soluzioni abitative a prezzi ragionevoli e migliori opportunità di lavoro (*ibid.*, pp. 5-6). Si può dunque ritenere che questo documento getti una nuova luce sulle questioni inerenti alle politiche sociali, viste come parte integrante dell'efficacia e della competitività delle università (cfr. Stastna 2005, p. 14).

Una delle più stringate formulazioni dell'obiettivo di ampliare le possibilità di accesso è stata formulata nel 1998 dal Consiglio d'Europa: «A tutti coloro che hanno le potenzialità e la volontà di prendere parte con successo all'istruzione superiore devono essere fornite opportunità giuste ed eque di farlo» (Consiglio d'Europa, 1998).

Questa definizione fa risaltare l'articolato concetto definito in breve, comunemente, come «dimensione sociale». Una volta avuto accesso all'istruzione superiore tutti gli studenti, e in particolare quelli provenienti da gruppi svantaggiati, devono avere l'opportunità di seguire e completare con successo il corso scelto. L'ampia accezione del termine «dimensione sociale» è una delle ragioni per cui esso continua a essere oggetto di discussione tra i membri dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. C'è divergenza di opinioni sulle dimensioni socioeconomiche ottimali che indicherebbero l'«equità» di un sistema di istruzione superiore, ma va considerato uno sviluppo positivo il fatto che il Comunicato di Bergen specifichi molto chiaramente la necessità di dati certi e concreti sulle attuali condizioni dei vari Stati membri, sebbene per «future» iniziative di monitoraggio. Un obiettivo per la prossima fase del Processo di Bologna in vista di Londra

2007 è: «[...] presentare dati comparabili sulla mobilità del personale accademico e della popolazione studentesca nonché sulla situazione socioeconomica degli studenti dei paesi partecipanti come base per la definizione dello stato dell'arte in vista della prossima Conferenza» (Comunicato di Bergen, p. 5). Nonostante questa accorta formulazione, trapela il fatto che i singoli paesi stanno iniziando a riconoscere l'importanza di questi dati per i propri sistemi nazionali di istruzione superiore. Si può sostenere che vi siano almeno due ragioni per questa evoluzione:

- in molti paesi si è avuta una fase di forte crescita del numero degli studenti iscritti a programmi di istruzione superiore. Questa espansione è stata provocata per lo più da una maggiore partecipazione e ha naturalmente portato a una più forte diversificazione della popolazione studentesca. I governi hanno pertanto interesse a pensare che i conseguenti aumenti negli investimenti pubblici porteranno a una crescita del numero di laureati qualificati in grado di operare in un'economia della conoscenza. Il monitoraggio di questi studenti e delle loro condizioni socioeconomiche fornirà riscontri sulle tipologie di studenti e sulle loro esigenze. Il raffronto con dati analoghi provenienti da altri paesi servirà a collocare tali sviluppi in un contesto allargato consentendo valutazioni e previsioni;
- l'espansione dell'istruzione superiore e l'inadeguatezza dei finanziamenti pubblici a rispondere a questo nuovo stato di cose ha indotto molti Stati a riesaminare la propria politica in materia di istruzione superiore gratuita. Di pari passo si va prendendo coscienza del fatto che le tasse accademiche possono essere introdotte o aumentate solo con la concomitante presenza di sistemi di sussidi e prestiti. I governi hanno quindi un forte interesse nelle ricerche socioeconomiche che possono indirizzarne la strutturazione e, in un secondo tempo, monitorarne gli effetti. Da dati analoghi provenienti da altri paesi i politici traggono informazioni su schemi alternativi presenti in altri contesti nazionali.

Il Gruppo di Lavoro di Bologna sulla dimensione sociale

A seguito del Comunicato di Bergen del maggio 2005, i direttori generali dell'istruzione superiore dei 45 Stati firmatari del Processo di Bologna si sono incontrati a Manchester nell'ottobre dello stesso anno per discutere il programma di lavoro in vista della prossima Conferenza Ministeriale prevista a Londra nel maggio 2007. Questo gruppo – denomi-

nato "Bologna Follow-Up Group" (BFUG) – si è proposto come un gruppo di lavoro sulla dimensione sociale operante sotto la direzione della Svezia e articolato, nello schema di lavoro che mostreremo in seguito, nei sottogruppi a) e b) diretti rispettivamente dalla Svezia e dal Lussemburgo. Il gruppo ha il compito di perseguire i seguenti obiettivi¹:

- a. definire il concetto di "dimensione sociale" utilizzando come base di discussione i precedenti comunicati;
- b. raccogliere ed esaminare dati relativi a tre tematiche principali: situazione socioeconomica degli studenti basata sulle definizioni precedentemente elaborate, mobilità della popolazione studentesca, mobilità del personale accademico. Questo gruppo opererà con il sostegno di esperti del settore e statistici;
- c. formulare raccomandazioni in vista di una valutazione della situazione inerente la dimensione sociale e la mobilità secondo le definizioni elaborate dal sottogruppo a) e sulla base dei dati omogenei e confrontabili identificati dal sottogruppo b).

Il contributo di *Euro Student* al gruppo di lavoro

La disponibilità e l'ampio elenco di dati chiave relativi alle condizioni socioeconomiche degli studenti in Europa uniti all'esperienza che i coordinatori *Euro Student* hanno sviluppato raccogliendo queste informazioni per quasi un decennio hanno portato al riconoscimento del dataset *Euro Student* come fonte primaria di dati per il BFUG. Contestualmente si è avuto un ampliamento della copertura geografica dell'indagine sullo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore sia in termini numerici – gli Stati coinvolti sono attualmente 20 – che di diversificazione – ad esempio mediante copertura dell'Europa meridionale e settentrionale, della Scandinavia, della regione baltica e della Turchia.

Una prima presentazione al BFUG da parte dei coordinatori *Euro Student* si è avuta a Manchester subito prima dell'inizio della nuova fase di rilevamenti avviata nell'autunno del 2005. In seguito i coordinatori *Euro Student* sono stati invitati a un *meeting* preliminare *ad hoc* organizzato a Bonn nel novembre del 2005 dal gruppo di lavoro sulla dimensione sociale del BFUG. In questo primo incontro si è convenuto che il futuro sistema di monitoraggio sulle condizioni socioeconomiche della popolazione studentesca dovrà basarsi su due tipi di informazioni:

- i dati su strutture e processi dei sistemi nazionali di istruzione superiore (fonti dei dati primari: Eurydice, Eurostat...);
- i dati sulla realtà empirica della vita degli studenti (fonte principale dei dati: *Euro Student*).

Questa impostazione riflette l'interdipendenza esistente tra le infrastrutture e il modo in cui gli studenti gestiscono i propri studi al loro interno – un fatto, questo, che deve trovare espressione nell'analisi dei dati raccolti. I coordinatori *Euro Student* sono particolarmente interessati all'utilizzo di dati empirici per attirare l'attenzione sui diversi tipi di soluzione ai problemi comuni, come la definizione di misure di sostegno agli studenti (sussidi, prestiti, etc. Cfr. Middendorff, *supra*). Essi riconoscono che per interpretare i dati tratti dalle indagini sulla popolazione studentesca è necessario contestualizzarli. Ad esempio, un'analisi delle misure di sostegno pubbliche potrà iniziare con l'importo che uno studente o un gruppo di studenti tipo riceve dal governo, ma dovrà poi estendersi fino a includere informazioni su punti essenziali come le tasse accademiche e le spese di alloggio, le altre tipologie di sostegno agli studenti quali i finanziamenti indiretti erogati mediante i genitori degli studenti e il presunto debito post-universitario. È per questo motivo che i coordinatori *Euro Student* accolgono con favore le collaborazioni provenienti da altri organismi (come Eurydice), in quanto esse consentono di integrare i dati *Euro Student* e di tracciare un quadro ancor più esauriente delle condizioni socioeconomiche di vita degli studenti universitari europei. Ci si può pertanto attendere che i lavori del BFUG apportino benefici a entrambe le parti coinvolte. E questi lavori si fondono alla speranza che i dati possano servire a compiere ulteriori passi verso uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore più equo e più attraente.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

Bibliografia

- CONFERENZA DEI MINISTRI EUROPEI DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE (2005), *The European Higher Education Area – Achieving the goals* [Comunicato di Bergen]. Disponibile nel sito del segretariato Londra-Bologna: <http://www.dfes.gov.uk/bologna/>
- CONSIGLIO D'EUROPA (1998), *Raccomandazione n. R (98) 3 del Comitato dei Ministri degli Stati Membri sull'Accesso all'Istruzione Superiore*. Disponibile nel sito del Consiglio d'Europa: http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/CompletedActivities/Access_en.asp
- COMMISSIONE EUROPEA (2005), *Mobilising the Brainpower of Europe – Enabling universities to make a full contribution to the Lisbon Strategy*, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPEA (2002), *Education and Training in Europe – Diverse systems, shared goals for 2010*, Lussemburgo.
- STASTNA, V. (2005), *The social dimension of the European Higher Education Area and World-Wide Competition* [Relazione conclusiva del Relatore Generale]. Disponibile sul sito del Segretariato Bergen-Bologna: <http://www.bologna-bergen2005.no>

¹ Stralcio da: *Terms of reference for Working group on social dimension and data on the mobility of staff and students in participating countries*, 4.11.05.

GLI INTERVENTI DEL MINISTERO A FAVORE DEGLI STUDENTI

Olimpia Marcellini

Direttore generale del MIUR per lo studente e il diritto allo studio

La Direzione generale per lo studente è nata nel 2003 con il DPR 11 agosto 2003, n. 319, recante il Regolamento di organizzazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ed è stata inserita nel Dipartimento per l'università, per l'alta formazione artistica, musicale e coreutica e per la ricerca scientifica e tecnologica. Pertanto si occupa – direttamente o indirettamente – dello “studente” universitario e dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

Lo “studente” è l'attore principale di un sistema complesso. Egli esprime desideri, aspettative, aspirazioni e potenzialità inesprese che, se ascoltate, utilizzate e potenziate, possono contribuire fortemente al funzionamento dell'intera struttura, imprimendole la spinta e l'energia necessarie al proprio rinnovamento nel quadro di un sistema sociale in continuo mutamento.

La Direzione generale ha scelto tre linee di intervento, distinte ma correlate, e ha individuato gli strumenti operativi per soddisfare le esigenze espresse dal mondo giovanile (cfr. il box in questa pagina).

Politiche per il diritto allo studio

Le politiche per rendere effettivo il diritto agli studi superiori secondo il dettato della Costituzione fanno oggi necessariamente i conti con la legge 18 ottobre 2001, n. 3 recante “Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione”. La legge di revisione costituzionale ha delineato un nuovo

assetto delle competenze dello Stato, delle Regioni e delle università, rendendo non più coerente al dettato costituzionale la legge 2 dicembre 1991, n. 390, recante norme in materia di diritto allo studio.

L'insieme degli articoli 3, 34 e 117 del nuovo testo costituzionale chiarisce che:

a. spetta allo Stato in via esclusiva la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni a beneficio degli studenti «capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi» (articolo 117, comma 2, lettera m);

b. le Regioni possono legiferare autonomamente nel rispetto dei livelli essenziali; ciò può avvenire in modo anche molto differenziato tra Regione e Regione; il che comporta il venir meno del principio dell'uniformità di trattamento;

c. lo Stato non ha più il potere di indirizzo e coordinamento;

d. le università devono a loro volta assicurare i livelli essenziali, eventualmente incrementandoli nell'esercizio della propria autonomia.

Sulla portata di questa modifica costituzionale

relativa ai livelli essenziali si è più volte pronunciata la Corte Costituzionale: la prima volta con la sentenza n. 282 del 2002 nella quale la Corte, in particolare ha precisato che la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali non rappresenta una «materia» ma «una competenza del legislatore statale idonea a investire tutte le materie, rispetto alle quali il legislatore stesso deve poter porre le norme necessarie per assicurare a tutti, sull'intero territorio nazionale, il godimento di prestazioni garantite, come contenu-

Obiettivi e strumenti della Direzione per lo studente e il diritto allo studio

Sostegno e incentivazione delle politiche per il diritto allo studio

- ✓ Borse di studio
- ✓ Prestiti fiduciari
- ✓ Orientamento e tutorato
- ✓ Alloggi universitari

Valutazione dell'efficacia dei processi formativi attraverso il monitoraggio delle carriere degli studenti iscritti ai vari corsi di studio

- ✓ Anagrafe degli studenti e dei laureati

Potenziamento degli strumenti miranti ad aumentare la mobilità e gli scambi

- ✓ Diploma Supplement
- ✓ Study in Italy

to essenziale di tali diritti, senza che la legislazione regionale possa limitarle o condizionarle».

Nel 2003, con la sentenza n. 88, la Corte Costituzionale è tornata sul tema dei livelli essenziali e ha ribadito che la nuova normativa «attribuisce al legislatore un fondamentale strumento per garantire il mantenimento di una adeguata uniformità di trattamento sul piano dei diritti di tutti i soggetti, pur in un sistema caratterizzato da un sistema di autonomia regionale e locale decisamente accresciuto»; pertanto il legislatore statale dovrà operare le scelte nelle loro linee generali e procedere all'emanazione di atti formali per consentire le specificazioni e articolazioni che si rendano necessarie nei vari settori.

In questo quadro complessivo l'Ufficio legislativo del Ministero ha elaborato, sulla base anche delle considerazioni e dei risultati cui è pervenuto un gruppo di studio costituito per la riforma della Legge 390 del 1991 – gruppo nel quale erano rappresentate anche le Regioni – una proposta sui contenuti della quale è necessario un confronto tecnico-politico con la Conferenza permanente tra lo Stato e le Regioni e le Province autonome, peraltro già formalmente richiesto dal MIUR.

Dal punto di vista operativo, però, ci troviamo in difficoltà in attesa che la nuova normativa venga definita ed entri in vigore. La difficoltà maggiore riguarda la vigenza nel tempo. Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 aprile 2001, recante disposizioni per l'uniformità di trattamento, emanato in attuazione dell'art. 4 della Legge 390/91 è stato applicato per la prima volta con riferimento al triennio 2001-2002/2003-2004 e successivamente prorogato per l'anno accademico 2004-2005. In attesa della revisione della legge 390/91 il MIUR ha proposto alla Conferenza unificata Stato-Regioni e Province autonome già dal mese di aprile 2005 la proroga del decreto anche per l'anno accademico 2005-2006 con la modifica di soli quattro articoli, modifiche peraltro parzialmente condivise in sede tecnica già nel precedente anno.

Le modifiche riguardavano solo quattro articoli del DPCM 9/4/2001:

- uno relativo ai criteri di merito; attualmente il provvedimento in vigore prevede dei criteri di merito molto bassi per continuare a fruire dei servizi (per il primo anno sono richiesti nel primo semestre solo venticinque crediti e trentacinque nel corso dell'intero anno sui 60 previsti) e poiché le università hanno messo in campo molte risorse e molte attività per rendere sostenibile il percorso formativo degli studenti e consentire loro di acquisire i crediti prescritti nei rispettivi anni accademici,

si ritiene congruo richiedere agli studenti un maggior impegno per l'acquisizione dei crediti necessari per accedere ai benefici;

- due relativi agli importi delle borse; in coerenza con il maggior impegno richiesto, il ministro ha ritenuto di proporre anche l'aumento dell'importo delle borse, assolutamente inadeguato rispetto al costo della vita, con particolare riferimento a quelle previste per gli studenti fuori sede. Inoltre veniva aumentato anche l'importo integrativo delle borse previste per i periodi di permanenza all'estero (programma Erasmus);
- l'ultimo relativo a nuovi criteri di riparto del fondo tra le Regioni.

Purtroppo, le modifiche sopra rappresentate non sono state accolte né in sede tecnica né in sede politica. Già dal mese di febbraio del 2005 era pervenuto al Ministero un documento tecnico delle Regioni che chiedeva la proroga secca del DPCM in vigore, ritenendo le Regioni che non vi fosse il presupposto giuridico per modificarlo, stante il nuovo dettato costituzionale. Sulla materia controversa il MIUR ha richiesto un parere al Consiglio di Stato il quale, nella sostanza, ha confermato l'orientamento già emerso secondo il quale, in assenza della norma primaria, da emanare in attuazione del nuovo titolo V (in sostanza della revisione della Legge 390/91), non è possibile emanare una normativa secondaria configurabile, appunto, in un nuovo DPCM. Pertanto, per l'anno accademico 2005-2006, poiché come affermato dal Consiglio di Stato «l'interruzione dell'erogazione delle borse di studio porterebbe all'inattuazione, temporanea ma radicale, dello stesso dettato di cui all'art. 34 della Costituzione», si è provveduto ad emanare un provvedimento di proroga del DPCM 9/4/2001 che, verosimilmente, dovrà essere prorogato ulteriormente, visto che alla data odierna nessun provvedimento normativo è intervenuto in materia. Possiamo ora descrivere gli specifici strumenti messi in campo per il sostegno e l'incentivazione delle politiche per il diritto allo studio.

BORSE DI STUDIO

Il Fondo integrativo da ripartire tra le Regioni e le Province autonome per l'assegnazione delle borse di studio agli studenti capaci e meritevoli e privi di mezzi ha, come obiettivo primario, quello di contribuire a rimuovere gli ostacoli che si possono frapponere all'effettiva partecipazione agli studi universitari anche da parte di coloro che appartengono alle classi sociali più disagiate. L'obiettivo è raggiunto solo parzialmente perché è ancora molto elevato il numero degli studenti che, pur risultando idonei,



Università della Tuscia:
giornata dell'orientamento
alla facoltà di Agraria

non ottengono i benefici a causa della limitatezza delle risorse.

Il riparto del fondo è effettuato annualmente tra le Regioni e le Province autonome con apposito decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, su proposta del ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, previa elaborazione dei dati relativi al diritto allo studio universitario riferiti all'anno accademico precedente. Il decreto è approvato in seno alla Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome.

Negli anni passati, l'ammontare del predetto stanziamento non ha consentito, salvo in casi limitati a poche Regioni e Province autonome, di assegnare le borse di studio a tutti gli studenti collocati utilmente nelle graduatorie definite dalle aziende regionali per il diritto allo studio universitario, in applicazione dei criteri economici e di merito.

Per tale motivo il MIUR si è impegnato affinché la consistenza del Fondo integrativo potesse essere, nel corso degli anni, progressivamente incrementata anche allo scopo di dare certezza ai beneficiari di poter fare affidamento sulla borsa di studio già dal momento della propria iscrizione.

I risultati ci sono stati: per l'esercizio finanziario 2006 la consistenza del Fondo ammonta a 177.000.000 euro, con un incremento nel quinquennio di 48.000.000 euro (da 129.110.000 del 2001 a 177.000.000 del 2006).

Il nuovo stanziamento dovrebbe essere sufficiente per corrispondere la borsa di studio a pressoché la totalità degli studenti considerati idonei ai sensi

della normativa in vigore in materia di diritto allo studio. Infatti, poiché con lo stanziamento statale del 2005 si riusciva a corrispondere la borsa al 78% degli aventi titolo, con il solo incremento statale per il 2006, pari a 30.000.000,00 di euro si dovrebbe arrivare a soddisfare il 90-95% degli idonei. Trattandosi di un fondo integrativo delle risorse regionali sul diritto allo studio, è auspicabile che anche a livello locale si faccia uno sforzo adeguato in favore degli studenti idonei.

PRESTITI FIDUCIARI

Con la legge finanziaria del 2004 è stato istituito un Fondo di garanzia per la concessione di prestiti fiduciari agli studenti capaci e meritevoli.

Il prestito è uno strumento nuovo, che va ad aggiungersi a quelli già esistenti in materia di diritto allo studio, diretti a favorire gli studenti capaci e meritevoli che intendano raggiungere i più alti gradi dell'istruzione. Grazie a questo nuovo strumento lo studente che intenda investire su se stesso può ottenere un prestito bancario senza fornire alcuna garanzia (la copertura dei rischi sulla restituzione è a carico dello Stato), con grandi agevolazioni in ordine alla restituzione del prestito stesso e agli interessi bancari estremamente agevolati. Inoltre, per gli studenti che fossero anche privi di mezzi è prevista, a carico dello stesso fondo, la possibilità di concedere anche contributi in conto interessi.

Il decreto ministeriale 3 novembre 2005 relativo ai criteri e modalità di utilizzazione del fondo di garanzia, condiviso con la Conferenza permanente

per i rapporti tra lo Stato le Regioni e Province autonome, è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 33 del 9 febbraio 2006. Con il provvedimento in questione si determinano:

- a. il parametro di riferimento per la ripartizione del fondo tra le Regioni e Province autonome, che viene fissato nel numero degli studenti regolari iscritti nell'anno accademico 2003-2004;
- b. le tipologie di studenti che possono accedere ai prestiti fiduciari;
- c. i parametri per la verifica dei risultati nonché la tempistica per la verifica stessa;
- d. la possibilità per le Regioni, in relazione alle specificità del proprio territorio, di definire nei propri bandi, sentite le istituzioni universitarie, specificità o priorità particolari per rendere lo strumento più efficace anche nei confronti delle realtà locali.

Il decreto di ripartizione del Fondo tra le Regioni e le Province autonome è stato elaborato e trasmesso al Ministero dell'Economia e Finanze che, essendo titolare dello specifico capitolo di bilancio, dovrà procedere all'effettivo invio dei fondi ai destinatari. Al fine di anticipare i presunti effetti delle norme previste nella legge finanziaria 2004, istitutiva del fondo di garanzia, con DM 30/4/2004, utilizzando le specifiche risorse del Fondo per il sostegno dei giovani e per favorire la mobilità degli studenti, pari a 500.000,00 euro annui, sono stati cofinanziati progetti sperimentali e innovativi proposti dalle Regioni/Università preordinati alla stipula di convenzioni con le aziende e istituti di credito per la concessione di prestiti d'onore agli studenti universitari interessati ad utilizzare questo nuovo strumento del diritto allo studio.

Grazie a questo Decreto sono stati cofinanziati 22 progetti (di cui solo 3 presentati da atenei ubicati nel centro-nord) per un importo complessivo di 1.000.000,00 di euro; con ulteriori risorse reperite sullo stesso fondo sono stati cofinanziati ulteriori 13 progetti di cui 10 provenienti da università del centro-sud. La sperimentazione, pertanto ha coinvolto complessivamente 35 atenei, pari circa al 50% del numero complessivo, con una soddisfacente distribuzione sul territorio nazionale. Per valutare i primi risultati della sperimentazione, il Ministero ha chiesto agli atenei i cui progetti sono rientrati nel primo decreto di cofinanziamento, i dati consuntivi (numero dei prestiti richiesti dagli studenti, numero dei prestiti concessi, importi e condizioni dei finanziamenti) per valutare l'interesse degli studenti stessi verso questa nuova forma di "supporto" e quindi il successo di tale strumento in materia di diritto allo studio, già ampiamente attuato in altri paesi. Dei 22 atenei finanziati, quelli che hanno for-

nito i dati richiesti dal Ministero sono stati solo 8 e, tra questi, quelli che hanno realizzato risultati di successo sono stati solo la metà.

Il primo approccio ai dati comunicati non consente, quindi, di esprimere piena soddisfazione anche se ogni giudizio al momento risulterebbe del tutto prematuro. L'impressione che si è avuta, comunque, è che il tessuto culturale del nostro paese non sia abituato a ragionare in termini di investimento sul proprio futuro, come dovrebbe essere intesa la richiesta di un prestito da parte di uno studente per il finanziamento dei propri studi. L'incertezza sul piano lavorativo costituisce certamente un freno all'indebitamento dei nostri giovani, ma alcune forme di agevolazioni sulla restituzione del debito appaiono molto interessanti e forse meriterebbero di essere meglio diffuse.

Sulla base di quanto rappresentato si è ancora più convinti che la sensibilizzazione degli studenti verso questa nuova opportunità introdotta con i progetti sperimentali favorirà la percezione della nuova iniziativa finanziata con 10.000.00,00 di euro quale ulteriore strumento pensato in favore dello studente. In questa ottica è ancora più necessario ricercare gli elementi che hanno portato al successo le iniziative realizzate da alcune istituzioni. Tra questi potrebbero avere rilevanza:

- il target dei possibili richiedenti;
- le condizioni praticate (restituzione del prestito, interessi particolarmente convincenti);
- una comunicazione capillare ed incisiva;
- la convinzione dei richiedenti di trovare presto lavoro una volta compiuto il percorso formativo.

ORIENTAMENTO E TUTORATO

La contemporanea riforma del sistema di istruzione e formazione (Legge n. 53/2003) e dell'istruzione superiore (DM 3 novembre 1999, n. 509, modificato dal DM 22 ottobre 2004, n. 270) hanno indotto il Miur ad affinare la propria strategia in materia di orientamento.

Il ruolo del Ministero è infatti quello di promuovere il successo formativo e il pieno sviluppo della persona anche attraverso l'orientamento, realizzando il raccordo tra scuola, istituzioni di istruzione superiore, mondo del lavoro, imprese e forze sociali.

Nel piano di programmazione del sistema universitario per il triennio 2004-2006 il Ministero ha destinato consistenti risorse finanziarie (15.045.000 euro) per le attività di orientamento, tutorato e formazione integrativa. Tenuto conto che il Ministero ha espressamente richiesto, tra i requisiti essenziali per l'ammissibilità dei progetti, un cofinanziamento da parte dell'ateneo proponente pari al 20% dell'impegno finan-

ziario previsto, le risorse complessive destinate a tale strumento risultano essere pari a 18 milioni di euro. I progetti pervenuti e valutati positivamente sulla base di criteri individuati da un apposito gruppo di esperti, costituito con decreto ministeriale con funzioni anche di monitoraggio *in itinere* e valutazione finale delle iniziative, sono stati 70. Alle università proponenti è stato inviato il 50% del finanziamento concesso mentre la restante somma sarà corrisposta soltanto se saranno conseguiti i risultati specifici attesi da ciascuna iniziativa.

GUIDA ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Nel quadro generale delle politiche di orientamento si inserisce anche la guida all'istruzione superiore che il Ministero, in collaborazione con il Cimea (Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche) della Fondazione Rui, realizza e distribuisce ogni anno agli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria superiore in vista della scelta del loro successivo percorso formativo e professionale. A partire dall'anno 2005 la guida è stata rivisitata nei contenuti e nell'aspetto grafico. Risulta essere un volume completo che facilita gli studenti nella scelta consapevole e ragionata, tenendo conto delle aspirazioni e vocazioni, ma offre anche la possibilità di conoscere il mondo del lavoro e delle professioni.

La guida è distinta in tre parti:

- la prima offre un quadro d'insieme dell'offerta formativa dei singoli atenei e alcune informazioni utili (titoli accademici, crediti formativi, classi dei corsi di studio). Seguono i vari corsi di studio suddivisi per aree scientifico-disciplinari e la descrizione degli sbocchi professionali;
- la seconda parte è dedicata all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, settore che offre nuove opportunità di lavoro;
- la terza parte che fornisce indicazioni sugli interventi per il diritto allo studio e i servizi per gli studenti.

ALLOGGI E RESIDENZE PER STUDENTI UNIVERSITARI

La legge n. 338 del 2000, recante disposizioni in materia di alloggi e residenze per studenti universitari, risponde alla duplice esigenza di incrementare la disponibilità di posti letto e migliorare nel contempo la sicurezza e la qualità di quelle già in essere.

La complessità dell'iniziativa, concretizzatasi in una serie di interventi molto diversificati tra di loro anche tenuto conto della modulazione delle singole tipologie, ha fatto sì che la concreta attuazione del dispo-

sto legislativo abbia richiesto un notevole lasso di tempo; in particolare è stato molto complesso tutto il lavoro necessario per la definizione delle specifiche tecniche alle quali si dovevano attenere i proponenti e che avrebbero poi costituito punto di riferimento per la selezione dei progetti medesimi. L'elevato numero di iniziative proposte ha poi fatto sì che per la valutazione dei singoli progetti sia stato necessario sviluppare un'istruttoria particolarmente laboriosa e delicata che si è conclusa con la pubblicazione nel supplemento ordinario n. 57 alla Gazzetta Ufficiale n. 77 del 4/4/05 del Decreto ministeriale di approvazione del piano degli interventi per alloggi e residenze per studenti universitari.

Ad oggi la Commissione per l'istruttoria dei progetti ha iniziato la valutazione dei documenti esecutivi pervenuti al fine di giungere alla stipula delle Convenzioni con i soggetti interessati e dell'emissione dei successivi provvedimenti operativi.

Con il completamento delle iniziative inserite nel "Piano" verranno resi disponibili 11.500 nuovi posti alloggio che si andranno ad aggiungere agli interventi di ristrutturazione per 4.500 posti già esistenti in varie residenze universitarie, sviluppando così un totale di circa 16.000 nuove unità abitative. I tempi previsti per la realizzazione degli interventi contenuti nel piano sono correlati alle rispettive tipologie ma è opportuno segnalare che alcune iniziative afferenti alla costruzione di nuovi edifici per alloggi per studenti universitari sono state completate e attualmente già in esercizio.

Tutto il lavoro che è stato fin qui fatto costituisce in ogni caso una base preziosa per il futuro. Infatti, l'Amministrazione sta elaborando un nuovo bando per il cofinanziamento di ulteriori residenze universitarie utilizzando sia le risorse che si sono liberate per rinunce pervenute da soggetti inseriti nel piano del 2005 (58 milioni di euro) sia lo stanziamento previsto dalla finanziaria 2006 (32.000 euro), per complessivi 90.000.000 di euro. A tali disponibilità si aggiungeranno le risorse derivanti dai ribassi d'asta che si presume si realizzeranno nelle aggiudicazioni delle procedure d'incanto per la costruzione delle opere stesse.

Monitoraggio delle carriere degli studenti

Secondo obiettivo della Direzione è quello di valutare l'efficacia dei processi formativi attraverso il monitoraggio delle carriere degli studenti iscritti ai vari corsi di studio. Lo strumento adottato è quello dell'Anagrafe nazionale degli studenti e dei laureati. Il Decreto 30 aprile 2004, n. 9, ha messo in moto il meccanismo di avvio dell'Anagrafe, che era stata già pre-

vista dalla legge n. 170 del 2003. Divenuta operativa a metà del 2004, l'Anagrafe consente già di avere un quadro dell'andamento delle immatricolazioni e delle iscrizioni universitarie. Dall'inizio del 2006 è disponibile in tempo reale il dato relativo al numero degli immatricolati nell'anno accademico 2005-2006 ai diversi corsi di laurea e laurea magistrale; sono inoltre consultabili le informazioni relative agli studenti iscritti a partire dall'anno accademico 2003-2004.

Nel corso del 2006, gli atenei inseriranno i crediti conseguiti dagli studenti negli esami sostenuti, consentendo un ulteriore passo avanti nel completamento di una banca dati così importante che si ritiene sarà a regime entro due anni.

Già da ora, comunque, è disponibile sul sito del MIUR, nella sezione Università, un apposito link all'Anagrafe degli Studenti attraverso il quale è possibile, non solo prendere visione dei dati aggregati relativi agli immatricolati 2003-2004 e 2004-2005, suddivisi per "ateneo", "area e classi" e "residenza", "fasce d'età" "tipologia e voto di diploma", ma anche effettuare ricerche ed elaborazioni più complesse. Peraltro il sito, che risulta aggiornato mensilmente a ogni invio di dati da parte degli atenei, consente una visione dinamica della situazione.

Il vantaggio di questo strumento è duplice: da una parte il sistema può conoscere i successi registrati dagli studenti e le difficoltà eventualmente affrontate; dall'altra l'Anagrafe fornisce al sistema tutti gli elementi conoscitivi che consentono di mettere a punto un'offerta didattica adeguata alle esigenze degli studenti, in modo da garantire a tutti il pieno successo formativo.

Sempre nel 2006 partirà l'Anagrafe dei laureati. Essa costituirà per il MIUR un ulteriore strumento di analisi e monitoraggio e si avvarrà delle modalità di indagine del Consorzio Alma Laurea che, già da diversi anni e per molti atenei italiani, svolge le rilevazioni sul profilo dei laureati e sui loro sbocchi occupazionali.

La mobilità e gli scambi studenteschi

DIPLOMA SUPPLEMENT

Nel corso del 2005 il MIUR ha fornito alle universi-

tà le linee guida necessarie per omogeneizzare le informazioni che dovranno essere inserite nel cosiddetto *diploma supplement*, cioè il certificato che gli atenei devono rilasciare in edizione bilingue (italiano e inglese) a tutti i laureati. Si tratta di una certificazione integrativa del titolo ufficiale conseguito al termine di un corso di studi in una università o in un istituto di istruzione superiore, che corrisponde al modello europeo sviluppato per iniziativa della Commissione Europea, del Consiglio d'Europa e dell'Unesco. In esso sono descritti la natura, il livello, il contesto, il contenuto e lo *status* degli studi effettuati e completati dallo studente. Il titolo di studio è quindi corredato da un *curriculum* completo dello studente con le votazioni riportate. Il diploma supplement serve a rendere più "leggibile" il titolo di studio, favorendo l'accesso a studi ulteriori e alla formazione permanente e facilitando la conoscenza e la valutazione dei nuovi titoli accademici da parte dei datori di lavoro. Esso inoltre rende più agevole il riconoscimento accademico e professionale dei titoli italiani all'estero e la libera circolazione internazionale dei nostri laureati.

STUDY IN ITALY

Nel quadro della politica di potenziamento gli strumenti miranti ad aumentare la mobilità e gli scambi, è stato creato il portale in lingua inglese www.study-in-italy.it/. Esso contiene informazioni a studenti stranieri sul nostro sistema dell'alta formazione, l'indicazione dei percorsi formativi offerti dalle singole istituzioni (con possibilità oltretutto di accedere ai portali dei singoli atenei), l'indicazione degli aiuti agli studenti capaci e meritevoli ma privi di mezzi e degli organismi che si occupano del diritto allo studio, la segnalazione delle residenze universitarie per l'accoglienza, le disposizioni previste per gli accessi degli studenti stranieri, i programmi comunitari cui possono accedere gli studenti iscritti presso le università italiane, etc. Il portale è attivo e viene aggiornato mano a mano che vengono individuate informazioni ritenute utili per favorire e incentivare mobilità e scambi.

L'ORIENTAMENTO TRA SERVIZI E ACCOMPAGNAMENTO FORMATIVO

Francesca Giannessi

Centro Studi della CRUI

L'attenzione del sistema universitario, a partire dagli anni Ottanta, si sposta da una visione unicamente accademica e rivolta principalmente ai saperi verso un approccio attento anche ai servizi, quali elementi di supporto per gli studenti durante il percorso formativo; è in questo contesto che si sviluppano, inizialmente a livello europeo e poi anche italiano, una serie di attività parallele e complementari alla didattica fra le quali trova la sua collocazione l'orientamento.

In Italia un cambiamento di vedute si è manifestato in modo preponderante soprattutto negli ultimi cinque anni: il nuovo sistema universitario delineatosi dal Processo di Bologna in poi, con l'introduzione di tre livelli della formazione, ha ampliato ulteriormente lo spettro di azione e il contesto nel quale l'università si colloca. Gli obiettivi perseguiti e perseguibili sono quelli di fare dell'università una risorsa: strategica, capace di interpretare con forza questo ruolo per lo sviluppo sociale, culturale ed economico del paese, e di trarre vantaggio dai cambiamenti e dalle nuove opportunità. L'università si pone quindi in un'ottica collaborativa e capace di creare una rete stabile di relazioni con i vari soggetti coinvolti, al fine di formare risorse professionali competitive, pronte a cogliere sempre nuove opportunità. L'orientamento assume un'importanza strategica soprattutto alla luce della pluralità di iniziative e percorsi fra cui lo studente è chiamato a scegliere per indirizzare le proprie attitudini, competenze e interessi professionali.

Lo studente ha un ruolo centrale nella definizione di un sistema formativo attento alle sue caratteristiche e interessi e in grado di far fronte a una pluralità di esigenze legate anche ad aspetti di contesto, quali: l'accesso alle informazioni; la conoscenza del sistema universitario; la presa di coscienza delle proprie capacità e attitudini; la necessità di conoscere gli sbocchi professionali; la capacità di trovare risposta a problemi e disagi personali e la difficoltà a confrontarsi con un percorso di studi che non prevede gli stessi sche-

matismi della scuola superiore, ma necessita di una auto-disciplina e programmazione.

L'attenzione ai problemi degli studenti e la loro risoluzione ha posto in primo piano la funzione orientamento quale accompagnamento e sostegno ad un percorso; le azioni orientative messe in atto da ogni ateneo, pur nascendo da diversi modelli organizzativi legati alle autonomie istituzionali, presentano una matrice comune in cui i ruoli educativo, formativo e preventivo si intersecano in un processo integrato allo scopo di fornire agli studenti gli strumenti per scegliere, capire e superare le difficoltà.

Negli ultimi anni la concezione dell'orientamento ha quindi ampliato la sua semantica, comprendendo non solo la diffusione delle informazioni e l'individuazione delle caratteristiche dei giovani, in vista di indicazioni univoche sul futuro di studio e di lavoro, ma soprattutto attività formative che sviluppano competenze trasversali, capaci di aiutare i giovani ad autodeterminarsi, e attività di sostegno alla scelta individuale o di gruppo, mediante varie forme di tutorato e di *counselling*.

In tema di orientamento universitario la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) ha sempre ritenuto fondamentale l'opera di informazione e di indirizzo che il sistema universitario deve garantire agli studenti per facilitare e rendere più efficace:

- l'ingresso nel sistema universitario dell'istruzione superiore (*orientamento in ingresso*);
- il successo negli studi con azioni di accompagnamento durante tutto il percorso formativo (*orientamento in itinere*);
- il percorso post-laurea e il sostegno all'ingresso nel mondo del lavoro (*orientamento in uscita*).

Nell'integrare i tre aspetti (attitudini, percorsi formativi e sbocchi professionali) è necessario avviare e sviluppare un sistema integrato di orientamento capace di raccordare i diversi soggetti che operano in tale ambito all'esterno e all'interno della realtà universitaria.

La Commissione orientamento e tutorato della CRUI,

a cui aderiscono i delegati di tutti gli atenei, ha riflettuto su alcune possibili definizioni che possano dare alla funzione orientamento la giusta interpretazione e collocazione; ne è emerso che l'orientamento può essere inteso come un percorso unitario, pur con differenti anime, volto ad accompagnare e sostenere lo studente durante tutto il cammino universitario fornendo adeguati strumenti per una scelta consapevole, mettendo a disposizione servizi efficienti e rispondenti alle necessità e garantendo un collegamento costante tra scuola media superiore, università e mondo del lavoro. All'interno di questo percorso lo studente è riconosciuto quale punto focale delle politiche e attività in tema di orientamento; tali politiche e attività dovranno innanzitutto riconoscere, dal punto di vista progettuale, l'autonomia dello studente ed essere in grado di guidarlo verso un'autoconsapevolezza di sé e delle proprie prospettive. L'orientamento è anche un percorso evolutivo e in tal senso possiede una natura e cultura trasversale a tutto il cammino universitario e formativo in genere. In quest'ottica l'orientamento deve essere visto nella più ampia accezione di sistema all'interno del quale considerare e coinvolgere una pluralità di protagonisti e instaurare un dialogo.

Elementi comuni alle varie autonomie

È possibile ricondurre l'orientamento universitario a una serie di elementi comuni o pratiche diffuse che accomunano le varie autonomie; alcune linee e principi condivisi sono emersi dall'analisi dei dati raccolti nell'ambito di un'indagine che il Centro Studi della Cui realizza ormai da quattro anni e che ha visto crescere la partecipazione degli atenei fino a una percentuale del 93% nelle ultime due edizioni. L'indagine ha l'obiettivo di raccogliere e monitorare nel tempo una pluralità di informazioni in merito all'organizzazione della funzione orientamento e individuare le azioni e le risorse che vengono messe in campo dagli atenei durante le varie fasi della carriera degli studenti (ingresso, itinere, uscita) al fine di rendere più agevole il percorso di studi.

In merito all'organizzazione interna si evidenzia che nell'a.a. 2003-04 il 97% degli atenei ha attivato al proprio interno un servizio centralizzato per l'orientamento istituito nel 70,4% dei casi prima del 2000; in particolare il 93% ha anche attivato un servizio di sportello aperto al pubblico. Le attività in tema di orientamento vengono realizzate con la partecipazione e il coinvolgimento delle facoltà (nel 95,8% dei casi) e dei corsi di studio (nel 69% dei casi); inoltre sono coinvolti una pluralità di altri soggetti quali: le scuole medie superiori (nel 66,2%

dei casi); gli enti territoriali locali (nel 60,6% dei casi); le aziende (nel 46,5% dei casi) e le aziende per il diritto allo studio (in circa il 55% dei casi).

La situazione così delineata pone l'accento sull'importanza strategica di avere una struttura centrale con il compito di coordinare e indirizzare gli interventi e le iniziative avvalendosi della collaborazione di altri soggetti e coinvolgendo il contesto sociale di riferimento allo scopo di rendere più efficace l'azione orientativa. Al momento della scelta del corso di studio l'orientamento diventa il momento di raccordo tra istruzione secondaria superiore e formazione universitaria (*in ingresso*). In quest'ottica risulta essenziale la promozione di esperienze, a carattere formativo, condivise tra università e scuola secondaria superiore in grado di garantire la continuità didattica. L'università e il mondo della formazione in genere si trovano a dare risposta a un interrogativo primario posto dai giovani: è il bisogno di conoscere quale lavoro li attende, quali professionalità potranno mettere in gioco scegliendo l'uno o l'altro percorso di studi. Nell'attuale contesto socio-economico l'università si assume il compito di trasmettere agli studenti la consapevolezza che la formazione è sempre di più un concetto trasversale, così come lo sono i saperi; le aziende chiedono una flessibilità data dalle competenze e dalla capacità di saperle applicare in contesti anche molto diversi fra loro e di fatto si accetta sempre meno la rigidità che talvolta accompagna il mondo delle professioni.

La scelta di un percorso dovrebbe poter coincidere anche con le attitudini personali; questo binomio era paradossalmente più facile prima della Riforma quando l'offerta formativa era più limitata; attualmente l'ampio ventaglio di scelte e opzioni, spesso molto vicine e sovrapponibili a livello di obiettivi formativi, rende difficoltosa la distinzione fra i diversi corsi e i loro profili professionali.

Relativamente all'*orientamento in ingresso*, dall'indagine emerge che gli atenei hanno strutturato al proprio interno una pluralità di servizi offerti agli studenti a diversi livelli; in particolare:

- l'87,3% degli atenei ha un servizio di accoglienza agli studenti a livello centrale; l'80,3% prevede un'accoglienza strutturata a livello di facoltà e un 39,4% ha questo servizio anche a livello di singolo corso di studio;
- il 47,9 ha un servizio di *counselling* psicologico a livello di ateneo;
- l'85,9% degli atenei fornisce assistenza agli studenti stranieri a livello centrale ma anche a livello di facoltà (il 52,1%) e di singolo corso di studio (il 23,9%);
- il 90% degli atenei fornisce assistenza agli stu-

- denti disabili a livello centrale ma anche a livello di facoltà (il 40,8%) e di singolo corso di studio anche se con percentuali inferiori (il 14,1%);
- i rapporti con le scuole vengono sviluppati sia a livello di ateneo (il 79%) sia di facoltà (il 70,4%) che di singolo corso di studio (il 35,2%).

In riferimento a quest'ultimo aspetto si rileva che l'università coinvolge gli insegnanti della scuola media superiore nell'86% dei casi e realizza diverse iniziative all'interno delle stesse scuole quali: incontri con gli studenti sull'offerta formativa dell'ateneo (il 98,6%); incontri degli studenti con i docenti dell'ateneo (il 93%); formazione per esperti di orientamento (il 32,4%) e corsi di aggiornamento per insegnanti (il 14%).

Il quadro complessivo fa emergere una stabilità di rapporti con il mondo della scuola a cui fanno seguito una diffusa gamma di iniziative; nell'intento di ottenere la massima efficacia e sistematizzare gli interventi potrebbe rilevarsi strategicamente opportuna la ricerca di collaborazioni anche con altre istituzioni formative e di orientamento presenti sul territorio quali ad esempio: le province, le regioni, gli ordini professionali, le associazioni di categoria, etc.

L'orientamento come sostegno al percorso formativo

L'orientamento si sviluppa anche durante il cammino universitario quale azione di accompagnamento e sostegno al percorso formativo (*in itinere*) non solo dal punto di vista dei contenuti, ma anche del processo evolutivo e personale di ciascuno studente; in tal senso l'orientamento assume un ruolo educativo in quanto promuove, attraverso un'azione tutoriale, la presa di coscienza delle proprie capacità e del proprio futuro professionale.

Le università si pongono importanti e ambiziosi obiettivi quali la riduzione del *drop-out* e il rispetto della durata legale dei corsi di studio; le iniziative di ri-orientamento, di tutorato nelle sue varie forme e professionalità e di *counselling* assumono quindi un'importanza fondamentale nell'individuazione di eventuali zone di criticità nei percorsi formativi e nella definizione di specifici interventi che si possono sviluppare sia sul piano individuale sia attraverso una rivisitazione dello stesso percorso.

Anche nella fase dell'orientamento *in itinere* le politiche a favore degli studenti attuate dagli atenei si concretizzano in una pluralità di servizi quali:

- il tutorato didattico, che viene attuato a livello di ateneo, facoltà e corso di studio in percentuali molto elevate, rispettivamente il 49,3%, l'86% e il 66%;

- il *counselling* psicologico, che è principalmente governato a livello di ateneo (il 50,7%) ma anche a livello di facoltà e di corso di studio sebbene con percentuali inferiori (rispettivamente il 32,4% e il 29,6%);
- l'assistenza agli studenti stranieri e disabili, che sono servizi gestiti e offerti principalmente a livello di ateneo (rispettivamente il 93 e il 94,4%), e con il supporto delle facoltà in circa il 57% dei casi;
- gli *stage* e tirocini, che vengono gestiti nel 93% dei casi a livello di ateneo, ma anche presso le facoltà (il 76,1%) e i corsi di studio (il 35,2%).

Relativamente al tutorato, in affiancamento alla funzione propria dei docenti, gli atenei si avvalgono di una pluralità di figure che svolgono un importante ruolo di supporto agli studenti e che si collocano a diversi livelli a seconda della loro funzione e formazione.

L'attività di tutorato prevede e si attua attraverso una pluralità di iniziative fra le quali si ritrovano ad esempio: gli incontri con i singoli studenti (nel 93% dei casi); i corsi per il recupero dei debiti formativi (nel 49,3% dei casi); i corsi sulle metodologie di apprendimento e di studio (nel 26,8% dei casi); forme di didattica in rete (nel 62% dei casi) e la didattica tutoriale a distanza (nel 22,5% dei casi).

Entrare nel mercato del lavoro o continuare gli studi?

L'orientamento può essere inteso quale facilitazione nell'incontro tra formazione e lavoro (*in uscita*) o, in senso più ampio, come analisi del proprio bagaglio, attitudinale e conoscitivo, per scegliere se spendersi nel mercato del lavoro o nella ricerca proseguendo il percorso di studi verso il conseguimento di un titolo magistrale o di un dottorato di ricerca.

Lo studente dovrà essere consapevole della spendibilità dei titoli triennali sul mercato del lavoro e che il proseguimento degli studi può essere svolto attraverso una pluralità di scelte che lo porteranno a differenti esperienze professionali. A questi aspetti legati alla curiosità da parte degli studenti di sapere fin dall'inizio a quali professioni è legato il titolo acquisito si collega la necessità di confrontarsi con un mondo del lavoro dinamico, in cui l'aspetto più importante è la flessibilità delle conoscenze acquisite.

L'orientamento esplica una sua funzione anche verso il post-laurea nella convinzione che durante il percorso formativo possano essere trasmessi e acquisiti una serie di informazioni e strumenti utili per inserirsi nel mondo del lavoro. È in questa ottica che le università promuovono iniziative come l'orientamento verso *stage* e tirocini (nel 95,8% dei casi), la diffusione di

tecniche per la ricerca del lavoro (nel 81,7% dei casi) e gli incontri università impresa (nel 93% dei casi).

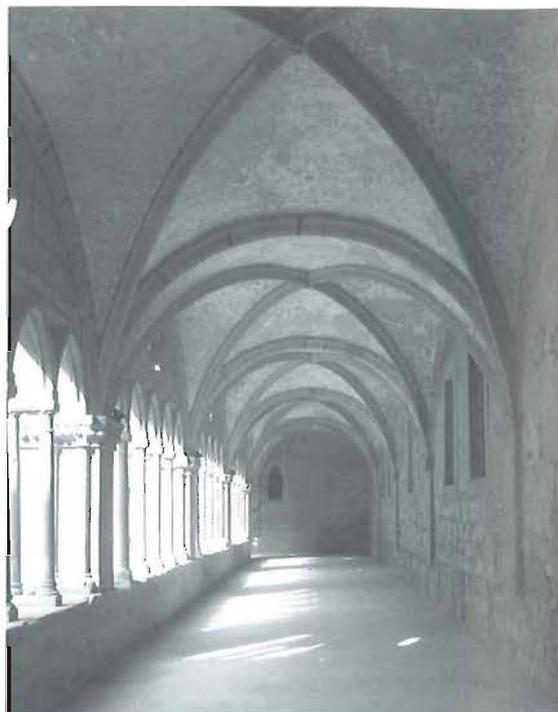
Realtà dinamiche dove sperimentare la logica di impresa

Le università si pongono anche come luoghi entro i quali sperimentare una logica di impresa: il 49,3% degli atenei promuove la concretizzazione di *spin-off*; il 38% la realizzazione di incubatori di impresa e il 22,5% di laboratori di impresa; circa il 76 % degli atenei ha istituito un servizio di *placement*. Ne emerge una realtà dinamica all'interno della quale acquista un'importanza sempre maggiore la disponibilità in tempo reale delle informazioni necessarie per favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro; in particolare, fra gli atenei che hanno risposto all'indagine, l'80,3% possiede una banca dati dei propri laureati anche se solo il 26,3% la gestisce in modo autonomo mentre gli altri si affidano a banche dati consorziate (quali ad esempio Almalaurea, Vulcano, etc.).

Un ulteriore elemento riguarda l'attuazione degli *stage* e tirocini proposti agli studenti nelle fasi immediatamente precedenti o successive alla laurea; questi hanno una duplice valenza che si esplica sul piano della formazione e dell'avvicinamento al mondo del lavoro. L'esperienza degli *stage* e dei tirocini in contesto lavorativo richiede un'adeguata progettazione che, partendo dalla definizione degli obiettivi formativi, definisca le interazioni fra università e contesto lavorativo e i relativi compiti e responsabilità.

Le attività di *stage* e tirocinio hanno acquistato un'importanza sempre maggiore: infatti il 97,2% degli atenei ha istituito un servizio di ateneo a cui si affianca un analogo servizio a livello di facoltà nel 79% dei casi. L'impegno per offrire agli studenti una tale opportunità è molto alto; dai dati raccolti durante l'indagine si evidenzia come nell'a.a. 2003-04 in 55 atenei si sono svolti mediamente 1.203 *stage* e tirocini fra cui: 283 obbligatori per legge; 519 obbligatori in quanto previsti nel regolamento e/o nel piano di studi e 401 non obbligatori. Le aziende coinvolte sono state in media 796 (dato riferito a 46 atenei) e in circa la metà dei casi si trattava di aziende private.

In questi ultimi anni si è assistito a una pluralità di cambiamenti che hanno investito il mondo della formazione, del lavoro e più in generale del sociale; a una trasformazione dell'offerta formativa si è affiancata una diversificazione della domanda di lavoro sia in termini di flessibilità che di trasversalità dei saperi. In questa ottica l'orientamento può porsi come punto di raccordo fra specifiche conoscenze e competenze nell'intento di rendere maggiormente effi-



Università della Tuscia:
il chiostro medievale
del Rettorato

cace il proprio percorso formativo.

L'orientamento può diventare lo strumento attraverso il quale sollecitare nello studente le proprie doti di adattamento e capacità di orientarsi per spendersi nella società civile. È necessario sviluppare strategie coerenti tra le varie fasi del processo orientativo (pre, infra e post) attraverso la definizione di un modello organizzativo che preveda un accordo strategico e un coordinamento a livello centrale per poi estendere le proprie linee di azione anche a livello periferico.

L'orientamento dal punto di vista concettuale può avere quindi una duplice valenza e campo applicativo; da un lato si configura come un sostegno e un accompagnamento formativo, avvalendosi di strumenti quali il tutorato e il *counselling*, dall'altro è un sistema di servizi che ha portato a un cambiamento delle strutture organizzative, introducendo e favorendo la nascita di nuove figure e profili professionali.

Gli obiettivi per il futuro rispondono in primo luogo all'esigenza di offrire agli studenti un adeguato supporto nel percorso formativo, per cui sarà necessario: istituzionalizzare la funzione orientamento anche attraverso l'assegnazione di risorse stabili; ripensare l'insieme degli interventi attivati al fine di una più attenta razionalizzazione ed efficienza; monitorare la qualità delle iniziative in atto e diffondere le buone pratiche. Inoltre si deve acquisire la consapevolezza che un'efficace azione di orientamento non può che essere trasversale e coinvolgere tutti i soggetti e le istituzioni interessate.

L'EDUCAZIONE COME TRASMISSIONE DI VALORI

Marco Vignolo

CNSU – Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari

Il CNSU ha svolto un'analisi sulla condizione studentesca all'interno dell'università italiana. Per svolgere detta analisi si è sentita l'esigenza di individuare i reali problemi che affliggono la nostra università, riassunti in un appello lanciato da alcuni docenti ed esponenti della cultura italiana in cui si esorta a riconsiderare l'educazione come trasmissione di valori. Riteniamo che la situazione che stiamo qui analizzando sia da valutare in rapporto alla condizione di vita degli studenti, alle condizioni dell'università e dei singoli atenei, e che pertanto si debba parlare di diritto allo studio, di fondi, di spazi etc., ma non si può prescindere dal fatto che la missione dell'università è quella di educare le generazioni future non solo dal punto di vista dello studio.

Per quanto riguarda propriamente la situazione della didattica, è da poco terminato il primo ciclo dei nuovi percorsi didattici (introdotta dal DM 509/99) ed è importante capire se gli obiettivi cardine della riforma siano stati raggiunti o meno. Il dato che riguarda la percentuale di maturi che decide di immatricolarsi all'università è da considerarsi estremamente significativo. Se tra il 1996 e il 2000 il dato oscilla tra un minimo del 64% e un massimo del 68%, tra il 2001 e il 2003 passa dal 73% al 76%. Ci sono però alcuni elementi di novità che andrebbero valutati prima di dare giudizi aprioristici sulla riforma e sulla sua applicazione, tra cui:

- il doppio livello, ovvero il 3+2, mirava a ridurre i tempi per il conseguimento della laurea consentendo di ottenere in tre anni un titolo di formazione di base spendibile nel mercato del lavoro europeo. Allo stesso tempo con il secondo livello si voleva garantire a chi desiderava seguire un percorso formativo superiore di continuare a studiare, salvaguardando in questo modo sia l'alta formazione che la ricerca;
- l'introduzione dei crediti formativi doveva essere lo strumento per "pesare" il carico didattico in modo da garantire la compatibilità dei programmi con i termini di durata legale del corso di studi e agevolare il riconoscimento dei percorsi formativi sia a livello nazionale tra i diversi atenei che a livello internazionale, perseguendo gli obiettivi stabiliti a Bologna nel 1999;
- l'autonomia didattica doveva consentire agli atenei di definire autonomamente l'ordinamento degli studi entro una cornice stabilita dal Ministero attraverso le classi di laurea, garantendo

la diversificazione dell'offerta formativa in risposta agli stimoli e alle peculiarità del territorio all'interno del quale operano.

I dati a disposizione non consentono di fare una valutazione qualitativa sull'applicazione della riforma, ma sarà necessario farla una volta concluso un intero ciclo per comprendere se il raggiungimento dell'obiettivo di far diventare l'università di massa ha comportato un *trade-off* in termini di qualità dell'offerta formativa universitaria.

In questa fase si stanno avviando nuovi corsi di laurea specialistica denominati corsi di laurea magistrale. Tali percorsi presentano per lo più una notevole distanza in termini di contribuzione studentesca rispetto ai corsi di laurea triennali. Questa differenza è sempre stata motivata da una corrispondente differenza in termini di qualità didattica. Occorre valutare gli insegnamenti allo scopo di verificare se questo divario qualitativo esista realmente. In caso negativo occorrerà agire per innescare un meccanismo in grado di innalzare una qualità didattica promessa e, soprattutto, anticipatamente "acquistata" dagli studenti. In caso positivo sarà comunque utile e necessario monitorare l'andamento qualitativo degli insegnamenti tramite un sistema di valutazione. Una valutazione della didattica viene già effettuata dagli studenti attraverso un questionario. È un sistema di valutazione sicuramente migliorabile, ma presente e funzionante: non è poco, ma l'obiettivo principale è quello di utilizzarne i risultati per incidere sull'impegno del corpo docente soprattutto dal punto di vista della didattica.

È fondamentale sottolineare questo aspetto: non basta perfezionare i criteri di valutazione e quindi i risultati stessi, è necessario rendere efficaci i risultati già presenti. Se questi non portano a cambiamenti all'interno della comunità universitaria, è inutile perfezionare gli strumenti di valutazione. Infatti, se i risultati non incidono, tutta la valutazione è inutile e non ci sarà mai la possibilità di verificare se tali risultati siano veritieri o meno.

Alcuni professori sono in grado di comunicare il loro sapere, trasmettere la loro passione e il nesso tra la loro disciplina e quanto ci circonda. Ci sono, in sostanza, professori in grado di fare il proprio mestiere. Un reale miglioramento delle condizioni di vita e di studio degli studenti universitari ci sarà solo se verrà dato loro spazio, incentivandoli e sostenendoli nel migliore modo possibile.

IL NUOVO REGOLAMENTO DIDATTICO DI GIURISPRUDENZA

Il primo decreto in attuazione del regolamento di riordino degli ordinamenti didattici (n. 270 del 2004) è stato emanato il 25 novembre 2005 e riguarda il corso di laurea magistrale in Giurisprudenza. Il decreto ministeriale ridefinisce il percorso preordinato a professioni di grande importanza sociale, quali quelle di avvocato, magistrato e notaio. Pubblichiamo i commenti dei presidi delle facoltà di Roma "La Sapienza" e di Milano.

Formazione unitaria per le professioni legali

Carlo Angelici

Presidente della facoltà di Giurisprudenza nell'Università di Roma "La Sapienza"

Una valutazione compiuta del decreto Miur del 25 novembre 2005, che vada al di là della contingente polemica politica e che tenti di comprenderne la più ampia portata, richiede a parere di chi scrive che ci si interroghi preliminarmente sul senso della scelta secondo cui gli studi finalizzati alle professioni legali sono ora strutturati, diversamente da quanto avviene per la maggioranza degli altri corsi di studi universitari, in termini unitari: analogamente, sotto questo profilo, ad altri individuati in sede europea, come *in primis* quelli per la professione medica. Se è infatti evidente che in tal modo l'ordinamento riconosce una specificità di tali professioni, e quindi del processo formativo che ad esse conduce, non pare dubbio che solo un'analisi di tale specificità può consentire una piena comprensione della recente vicenda normativa.

Si tratta evidentemente, in primo luogo, della particolare rilevanza degli interessi pubblici coinvolti nell'esercizio di tali professioni, che non possono quindi essere valutati nella sola prospettiva dei fini individuali di chi si propone di accedervi e, a ben guardare, non possono essere rimessi integralmente al mercato. Ciò è certo se si pensa alle funzioni svolte dal giudice, ma è ugualmente certo con riferimento alle prestazioni fornite dall'avvocato e dal notaio: pure esse riguardano il profilo della giustizia e dell'attuazione nel caso concreto dell'ordinamento giuridico e coinvolgono quindi questioni che non si esauriscono nelle posizioni dei singoli interessati.

È significativo, sotto questo profilo, l'accostamento con la disciplina della formazione per la professione medica: ove, e con tutta evidenza, si pone analoga prospettiva. Non stupisce perciò che anche per le

professioni legali l'ordinamento non si limiti a regolare le modalità di accesso, mediante concorsi e/o esami pubblici, ma si ponga anche il problema di disciplinare incisivamente, più di quanto non avvenga per altre attività, la precedente fase della formazione. Ma vi è di più. I servizi forniti con le professioni legali si caratterizzano per una significativa asimmetria informativa rilevabile non solo *ex ante*, nel senso che chi ne fruisce non è in grado preventivamente di accertarne la qualità, ma anche *ex post*, nel senso che anche dopo la loro prestazione di tale qualità non è idoneo indice neppure il concreto risultato ottenuto. Si realizza così quella situazione che gli economisti chiamano di *market failure* (il *market for lemons* la cui analisi è di recente valsa per il conseguimento del premio Nobel a Akerlof), e che appunto giustifica e richiede un intervento dell'ordinamento, impedisce comunque un integrale affidamento al mercato ed all'autonomia dei privati.

Basta ciò, forse, per comprendere la scelta del decreto in esame volta non soltanto a riservare un trattamento speciale agli studi per le professioni legali, ma anche a disciplinarne con ben maggiore intensità di quanto non avviene altrove i contenuti.

Mi riferisco così, in particolare, alla soluzione che vincola un cospicuo numero di crediti e in tal modo limita incisivamente l'autonomia delle singole sedi universitarie. In effetti, se quegli interessi generali si vogliono assicurare, non è possibile prescindere da una estesa predeterminazione, e in sede nazionale, delle materie e degli insegnamenti richiesti per la laurea e quindi per la successiva partecipazione ai meccanismi selettivi finalizzati a consentire il concreto svolgimento di quelle professioni.

La fondamentale unità degli studi giuridici

Del resto, concorre in tal senso anche un'ulteriore caratteristica degli studi giuridici: che essi, in certo modo per definizione, non possono non riflettere l'ordinamento giuridico e quindi la sua *fondamentale unità* (espressione poi, in ultima analisi, dell'unità ed indivisibilità della persona). Da ciò la conseguenza che il suo studio non può essere settorializzato e che, almeno nei suoi dati essenziali, presuppone una comprensione di tutti i principali ambiti che, più o meno artificialmente individuati, lo compongono.

È ben vero che si assiste da tempo ad un processo di specializzazione delle professioni legali. Ma ciò, sicuramente significativo per quella di avvocato, molto meno per quella di notaio (se non altro per il suo obbligo di prestare il servizio a chiunque legittimamente lo richiede) e ancor meno per quella di giudice (ove anzi a tale specializzazione si oppone la categoria), non esclude che in ogni caso si ponga l'esigenza di una formazione iniziale, come inevitabilmente è quella universitaria, tendente alla completezza.

In questo senso è certamente apprezzabile lo sforzo del decreto in commento che, a differenza di quanto avveniva con quelli precedenti, vincola le facoltà all'insegnamento di tutti quegli ambiti ed esclude perciò la possibilità, prima invece ammessa, che ne siano trascurati di fondamentali (si pensi che nel regime instaurato in attuazione del decreto n. 509 del 1999 sarebbe stata formalmente possibile una laurea in Giurisprudenza senza per esempio l'insegnamento del diritto privato o del diritto costituzionale o del diritto dell'Unione Europea; e che soltanto il senso di responsabilità delle facoltà di Giurisprudenza ha limitato, ma di fatto non del tutto escluso, tale eventualità).

Naturalmente, è possibile discutere se tali vincoli non siano eccessivi: se, per esempio, sia adeguata la misura di 216 crediti vincolati su 300 oppure non sarebbe stato preferibile, come chiedevano le facoltà di Giurisprudenza, limitarla a quella di due terzi del totale e quindi di 200. Onestà intellettuale impone però di riconoscere che, come sempre avviene in materia di determinazioni quantitative, il tema presenta ineliminabili profili di arbitrarietà; di riconoscere comunque, al di là appunto di questi aspetti meramente quantitativi, la correttezza della scelta di fondo.

Significativa è anche e soprattutto la scelta di attuare il terzo comma dell'art. 6 del DM 270 e in tal modo di realizzare, per gli studi finalizzati alle professioni legali, un corso di laurea *unitario*.

Le ragioni di ciò debbono rinvenirsi in una molteplicità di aspetti. Si tratta per un verso di problemi tecnici, ma poi anche di regolarità del complessivo svolgi-

mento degli studi, che ha evidenziato il modello del "3+2". Esso infatti, senza alcuna elasticità, se non quella resa possibile da artifici burocratici e in definitiva contraddittori con il modello stesso, rendeva il percorso dello studente necessariamente "spezzato" in due fasi; con il grave inconveniente di provocare ritardi e tempi di attesa del tutto ingiustificati e ingiustificabili nella prospettiva dello studente che mira a completare l'intero *iter* formativo. Non è un caso del resto che l'intero ceto studentesco si sia unanimemente orientato, qui per la verità con riferimento a tutti i corsi di studio, non solo quelli giuridici, nel richiedere il superamento di questo blocco. E non è un caso che le facoltà di Giurisprudenza abbiano manifestato l'esigenza di trasformare il percorso "spezzato" derivante dal modello del "3+2" in un percorso "spezzabile" a scelta dello studente.

In questo senso il decreto del 24 novembre dovrà necessariamente confrontarsi con quello emanando riguardante il nuovo assetto della laurea triennale in materia giuridica. La prospettiva è quella, corrispondente appunto alla più diffusa richiesta studentesca, di realizzare un modello che corrisponda ad uno schema definibile come "5-2": nel senso che la parallela previsione di un corso di laurea triennale dai contenuti sostanzialmente coincidenti con quelli del primo triennio della laurea unitaria potrà consentire allo studente di scegliere, ma allora sulla base di una sua autonoma decisione, se conseguire tale laurea e arrestarsi negli studi, se conseguirla e poi, con il riconoscimento dei relativi crediti, proseguire gli studi medesimi ovvero prescindere perché ad essa non interessato.

Da questo punto di vista l'architettura del nuovo sistema, che per i motivi appena detti potrà essere compiutamente valutato solo considerando anche il decreto emanando per la nuova laurea triennale, introduce un elemento di flessibilità che non può non essere apprezzato.

Ma la soluzione del corso unitario adottata con il decreto del 24 novembre esprime inoltre, a parere di chi scrive, una più ampia prospettiva e una specifica considerazione, al di là degli aspetti tecnico-burocratici appena segnalati, degli studi giuridici e delle professioni legali cui sono indirizzati: la difficoltà, se non addirittura impossibilità, di segmentare in differenti stadi dotati di una qualche autonomia la relativa preparazione.

Il giurista, interprete delle norme

Certamente, anche la formazione del giurista, come in tutti i campi, richiede una necessaria gradualità; ma essa non può prescindere dalla fondamentale constatazione che il giurista, quando opera come



Università della Tuscia:
l'edificio che ospita la
facoltà di Agraria

tale (in primo luogo quindi nell'esercizio delle professioni legali, ma forse anche nell'espletamento di altri compiti che richiedono tale qualità), si pone nella posizione non di mero conoscitore delle norme, bensì di loro *interprete*.

Se così è, e non pare possibile dubitarne, diviene inevitabile riconoscere che non è ipotizzabile una distinzione tra basi culturali e conoscenze tecniche: poiché, in definitiva, le prime sono strumento indispensabile per un'utilizzazione in via interpretativa delle seconde. Così, per riferirsi all'aspetto più evidente, appare innegabile, e in effetti nessuno lo nega, che l'interpretazione della norma, in quanto non può ridursi ad una mera sua applicazione tecnica e burocratica, non può svolgersi se non sulla base di una considerazione del contesto storico, economico e sociale nella quale avviene; e che quindi la preparazione a tale compito richiede l'acquisizione negli studi di adeguata sensibilità e consapevolezza di tali aspetti.

Solo in una visione burocratica ed esecutiva della funzione del giurista, che a volte viene in effetti prospettata e con la quale si intende ridurlo in definitiva a mero strumento di poteri residenti altrove, è possibile prescindere da quelle basi culturali.

Ne deriva, se a tale visione non si vuole accedere, che la sua formazione, pur ovviamente graduale, non può essere scomposta; e che in effetti, dovendo procedere di pari passo l'acquisizione di dati culturali e di conoscenze tecniche, non è sostanzialmente possibile individuare, come avrebbe voluto il modello del "3+2", una prima fase del percorso formativo in grado di fornire contemporaneamente idonee basi culturali, comunque necessarie per i motivi appena detti, ed adeguate e comprensive conoscenze tecniche. Delle due l'una: se la prima fase viene fondamentalmente destinata ai fondamenti culturali su cui si basa il fenomeno giuridico, ne consegue che al termine di essa lo

studente risulterebbe privo di ogni concreta professionalità e in definitiva non potrebbe essere in grado di utilizzare nell'attività lavorativa le acquisizioni derivanti dai propri studi; se invece la si volge alla somministrazione delle conoscenze tecniche e applicative, esse, in quanto prive delle necessarie basi culturali, non consentono la specifica attività del giurista, quella cioè dell'interprete.

Significativo è del resto che non solo in Italia, ma a ben guardare in tutta Europa, le facoltà di Giurisprudenza hanno sempre manifestato perplessità nei confronti di un percorso formativo "spezzato", riconoscendo soltanto la possibilità, come appunto sostanzialmente altrove avviene, di un percorso "spezzabile", nel quale cioè sia rimessa al singolo e alla sua autonoma valutazione la convenienza di "fermate intermedie" ed eventualmente di arrestarsi ad esse.

Né vi è bisogno di aggiungere che le segnalate esigenze, alla base in definitiva del decreto del 25 novembre, sono divenute imprescindibili alla luce del nuovo sistema creato con il DM 270. Esso infatti ha eliminato il collegamento tra laurea e laurea magistrale e ha realizzato una situazione per cui la seconda diviene possibile a prescindere dai contenuti e dalla stessa tipologia della prima: una situazione evidentemente impensabile con riferimento alla laurea magistrale finalizzata alle professioni legali, in cui per i motivi sopra esposti non si può non richiedere una considerazione complessiva dell'intero percorso formativo.

Merita forse da ultimo di essere sottolineato che le prospettive qui delineate, quali sembrano a chi scrive evidenziate dal decreto del 25 novembre, trovano ulteriore espressione nella regola ivi contenuta che riserva la laurea in Giurisprudenza alle facoltà omonime. In tal modo, a ben guardare, non tanto si istituisce una

sorta di monopolio, quanto si prende atto dell'esigenza che la formazione del giurista non si esaurisca nell'acquisizione di conoscenze e riguardi invece (direi: soprattutto) quella di una *cultura*. E si prende atto che quando si tratta di trasmettere una cultura non è sufficiente tener conto delle nozioni impartite, ma decisivo è anche il *luogo* ove la cultura viene trasmessa: le stesse nozioni possono assumere (e in effetti necessariamente assumono) un significato culturale differente a seconda del contesto in cui vengono impartite.

Chi scrive, avendo per vari anni insegnato la propria disciplina (il diritto commerciale) in facoltà di Economia, può direttamente e in piena onestà intellettuale confermare quanto appena osservato. Posso, senza alcuna esitazione, testimoniare dell'esigenza che gli stessi contenuti debbono, senza che perciò si possa istituire alcuna forma di gerarchia, essere studiati e

insegnati in un quadro culturale ben diverso, che tenga appunto conto del differente contesto rappresentato da tale facoltà e da quella di Giurisprudenza.

Perciò credo di fondamentale importanza la soluzione ora adottata con il decreto del 25 novembre (del resto confermata, per ora in sede cautelare, ma espressamente riconoscendo che il ricorso contro di esso sul punto proposto «non appare assistito dal prescritto *fumus boni iuris*», dalla recente ordinanza del TAR del Lazio dell'8 marzo u.s.), in quanto appunto riconosce le segnalate esigenze culturali. Perciò, a parere di chi scrive, e al di là dei dubbi che potrebbero avanzarsi riguardo alle singole soluzioni tecniche, esso deve ritenersi nella giusta direzione al fine di consentire una formazione giuridica idonea a soddisfare l'esigenze di ordine sociale ed individuale cui tendono le professioni legali.

Enigmistica accademica

Vincenzo Ferrari

Preside della facoltà di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Milano
Presidente della Conferenza nazionale dei presidi delle facoltà di Giurisprudenza

Dall'inizio dell'anno le facoltà giuridiche italiane sono impegnate in un affannoso esercizio di enigmistica accademica per dare senso e vita alla nuova classe di laurea magistrale in Giurisprudenza introdotta con il DM n. 293 del 25 novembre 2005. Questo *curriculum* quinquennale unitario è stato voluto dal Ministero con incrollabile determinazione, tanto che è stato stralciato da tutte le altre classi di laurea, tuttora in attesa di riforma, e immesso su una corsia preferenziale perché entrasse subito in vigore.

Il perché di tanto furore normativo non è facile da intendere. Vero è che l'applicazione agli studi giuridici del modello cosiddetto "3+2", previsto da un accordo fra i ministri europei che il governo italiano non ha mai messo in discussione, aveva provocato perplessità non solo da noi. Ma è altrettanto vero che tutte le nostre facoltà giuridiche, tranne una, avevano accolto l'innovazione di buon grado e adattato i programmi al nuovo corso, cercando di interpretarne la logica "a due stadi": un triennio riservato alla formazione giuridica di base e un biennio dedicato all'affinamento metodologico indispensabile per "pensare da giuristi". Una logica non peregrina, in quanto identica a quella che ispira altrove la distinzione fra *LLB* e *LLM*, o fra *licence* e *maîtrise* in diritto.

Una sola cosa avevano chiesto le facoltà: che la cesura fra i due stadi non fosse così netta da compro-

mettere la gradualità del processo formativo e soprattutto da imporre tempi morti tali da prolungare un corso di studi già molto lungo. Infatti proprio la lunghezza degli studi, unita alla cronica incapacità della gran maggioranza degli studenti di rispettarne le scadenze, era stata una delle ragioni ispiratrici della riforma attuata fra il 2000 e il 2001. Per questo le facoltà giuridiche chiesero al nuovo governo, anzitutto, che fosse loro concesso un adeguato tempo di sperimentazione, e successivamente – con una mozione unanime approvata dai presidi nel marzo 2003 – che un'eventuale innovazione si limitasse a sostituire al percorso "spezzato" introdotto dalla riforma Berlinguer-Zecchino un percorso "spezzabile" che, pur conservando la scansione a due stadi, lasciasse agli studenti la decisione di conseguire o meno la laurea triennale lungo il cammino verso la laurea superiore, senza artificiali sbarramenti. Frattanto, la riforma cominciava a dare qualche frutto, per esempio con un incremento della percentuale di studenti in pari con gli esami. E soprattutto i programmi adottati nelle facoltà rivelavano una sostanziale omogeneità a livello nazionale.

È alla luce di questi dati che si deve oggi valutare l'impatto della nuova normativa. A un primo sguardo essa presenta dei pregi, come l'eliminazione dello sbarramento fra triennio e biennio, la riserva della laurea in giurisprudenza alle facoltà omonime (salvo

tre eccezioni già ben consolidate) e la consacrazione delle materie fondamentali tradizionali come pilastri nella formazione giuridica. Ma se si scende appena sotto la superficie, si constata che il nuovo regime ha prodotto più problemi di quanti ne abbia risolti.

È anzitutto grave la sconnessione operata fra la classe di laurea magistrale e la classe (o classi) di laurea triennale in materie giuridiche, il cui futuro è ancora indefinito, anche perché il progetto ministeriale di una sola classe ad ampio spettro, in luogo delle due attuali, è tale da potersi riempire con molti e diversi contenuti, da discutere nei dettagli. Il principio della "spezzabilità" del percorso complessivo a discrezione degli studenti rischia quindi di esserne vulnerato, senza contare che la discrasia temporale fra corso quinquennale, che partirà nel 2006, e corso triennale, che non partirà prima del 2007, lascia nell'ombra tutti i problemi di passaggio dall'uno all'altro. Ma questo aspetto del nuovo ordinamento non è l'unico, né il più problematico.

Una questione apparentemente marginale, ma in realtà molto seria, è quella della compressione della formazione di base nel solo primo anno di corso, secondo il modello cosiddetto "1+4" che è stato trasfuso nel noto DM 270/2004. Nel settore giuridico questa innovazione, oltre a presentare un aspetto burlesco (la formazione di base dovrebbe essere comune a più corsi della stessa classe, che qui però non esistono), da un lato appesantisce insopportabilmente un anno di studi che per tradizione è il più duro comprendendo le grandi materie formative (istituzioni di diritto privato, diritto costituzionale, istituzioni di diritto romano, economia politica), in quanto impone, nel corso di pochi mesi, anche severi esami filosofico-giuridici e storico-giuridici adatti, per giunta, a studenti più esperti; dall'altro lato, ripropone in tempi accelerati, e senza neppure la giustificazione del conferimento di un titolo intermedio, quella cesura che le facoltà volevano attenuare. Così, è proprio la gradualità del processo formativo che viene messa in dubbio.

Obiezioni critiche

E non è tutto. Come più volte da molti osservato durante l'iter formativo del decreto, la strutturazione del curriculum quinquennale si presta a gravi obiezioni critiche, sia per il numero esorbitante di crediti minimi obbligatori (su 300 ben 216, più quelli riservati alla tesi di laurea e alle attività complementari, fra cui la formazione linguistica), sia per la loro distribuzione fra i vari ambiti disciplinari.

Dal primo punto di vista, questa classe di laurea si presenta come un'eccezione infelice nel panorama

generale che prevede ben maggiore rispetto per l'autonomia delle singole sedi universitarie. Ed è un'eccezione grave, perché tanta rigidità rischia di rendere estremamente problematico il raggiungimento di alcune finalità che il decreto stesso giustamente individua. Si pensi a tutti quegli sbocchi professionali che, pur diversi dalle professioni legali classiche (avvocato, notaio, magistrato) che il Ministero ha soprattutto avuto di mira, hanno antiche radici negli studi giuridici, come il lavoro nell'impresa, le carriere internazionali, la pubblica amministrazione, la polizia, la diplomazia. Comunque la si giri, nel programma non c'è un vero spazio per discipline complementari come ragioneria, economia industriale, scienza dell'amministrazione, scienza delle finanze, politica economica, teoria dell'organizzazione, relazioni industriali, organizzazione internazionale, diritti dell'uomo, criminologia, storia contemporanea (essenziale per il concorso diplomatico), per citarne solo alcune.

Dal secondo punto di vista, la situazione è ugualmente critica. Un breve sguardo al decreto rivela che alcuni ambiti disciplinari sono stati privilegiati rispetto ad altri per ragioni non sempre comprensibili. Per esempio, fra le discipline giuridiche fondamentali che costituiscono – com'è ovvio che sia – il corpo essenziale del curriculum, le procedure hanno avuto più peso del diritto del lavoro, il diritto amministrativo più del diritto penale, il diritto commerciale più del diritto internazionale. Il diritto ecclesiastico, disciplina specialistica privata dal decreto inspiegabilmente di una "casella" autonoma (come altre: il diritto agrario, il diritto della navigazione etc.), è andato col diritto canonico a contendersi i crediti col diritto costituzionale, materia fondamentale, indebolendola. Ancora, visto l'orientamento asseritamente "professionalizzante" del provvedimento, ha destato sorpresa il notevole peso complessivo riconosciuto alle discipline storico-giuridiche e filosofico-giuridiche, ciò che peraltro è avvenuto con risvolti curiosi: basta dire che ai filosofi del diritto è stato chiesto di insegnare non solo la loro disciplina specifica con nove crediti, ma anche logica giuridica, argomentazione forense, deontologia professionale, sociologia giuridica e informatica giuridica, per un totale di ulteriori crediti che il Ministero ha indicato in sei, quando ognuno di questi corsi – se esiste – esaurisce da solo tale misura. Simile è la sorte delle discipline "economico-pubblicistiche", beneficiarie di complessivi quindici crediti minimi, di cui cinque riservati a una materia pubblicistica ma non economica, cioè il diritto tributario. Poiché è assurdo pensare che le altre (economia politica, scienza delle finanze, politica economica, economia e politica industriale, statistica) possa-



Università della Tuscia:
un'aula durante una
giornata dell'orientamento

no suddividersi i rimanenti dieci, col risultato di comprimere i programmi entro limiti offensivi per il senso comune, il risultato sarà ovunque la scelta di una sola materia fra quelle indicate e la marginalità delle altre, anche se di nobili tradizioni: si pensi alla scienza delle finanze, di cui fu maestro Luigi Einaudi. In sintesi, lo schema ministeriale appare più che altro il frutto di scelte, dettate da contingenze "politiche", interventi estemporanei sul Ministero, fraintendimenti e non poca casualità. Navigare fra tutte queste variabili, tenendo ferme alcune costanti (il totale dei 300 crediti e i 216 vincolati, la previsione di una laurea triennale, un numero non eccessivo di esami) e garantendo un livello accettabile di serietà (nessun corso dovrebbe scendere sotto i sei crediti, cioè 150 ore di impegno fra lezioni e studio personale) non è facile e non per nulla si è parlato sopra di enigmistica accademica. Un esito di tutto questo è già visibile e un poco paradossale. Mentre il modello "3+2", caratterizzato da ampia autonomia delle facoltà, aveva dato luogo a un'applicazione pressoché unitaria ovunque, questo nuovo modello, caratterizzato da grande rigidità (alcuni l'hanno ironicamente paragonato a un contratto per adesione), è stato interpretato dalle diverse facoltà in modi diversi, secondo due logiche contrapposte. In certe sedi, la riforma della riforma è stata intesa appunto come una controriforma, e sul model-

lo quinquennale è stata applicata con qualche modifica una riedizione del vecchio quadriennio, mentre in altre, la maggioranza, il nuovo modello riproduce di fatto il "3+2", con gli appesantimenti imposti dalla gabbia ministeriale. Ciò comporta rilevanti differenze quanto a numero, peso, organizzazione e durata dei corsi e degli esami, e problemi non lievi per i trasferimenti degli studenti da una sede all'altra.

Che questi esiti corrispondano alle intenzioni degli ispiratori del nuovo corso – senza parlare delle attese di docenti e studenti – è lecito dubitare. Se il ministero voleva – come voleva – accrescere l'indice di selettività dei corsi di giurisprudenza (che già laureano meno della metà degli iscritti), non è svalutando ancor più la già debole laurea triennale che si raggiunge lo scopo.

Se l'obiettivo era – e lo era – rendere più serio il curriculum di accesso alle professioni legali, non c'era bisogno di legare le mani alle facoltà, che in ogni caso avrebbero privilegiato responsabilmente le discipline di diritto positivo, ma bisognava evitare di cristallizzare i rapporti fra queste stesse discipline secondo prospettive unilaterali poco compatibili con progetti culturali già ben radicati in diverse sedi. Perché non c'è un modo solo – ottocentesco – di essere giuristi, ma la variabilità degli indirizzi, sia pure entro binari ben definiti, è il carattere precipuo della cultura contemporanea anche nel campo del diritto.

A CHE PUNTO È LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI

Roberto Peccenini

L'ultimo giorno utile prima della scadenza della delega che il Parlamento aveva affidato al Governo, è stato emanato il Decreto legislativo di riforma della formazione iniziale degli insegnanti (Fii)¹. Come è noto, il provvedimento si inserisce nel quadro della Legge generale di riforma degli ordinamenti scolastici (la legge 53/03, la cosiddetta "Riforma Moratti"), che, con l'art. 5, è intervenuta a modificare anche il percorso universitario della Fii², prevedendo l'istituzione di "corsi di laurea specialistica" per ogni categoria di docenti, di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I e di II grado.

Il D.Lgs. 227/05³ giunge buon ultimo tra i testi attuativi della Riforma, dopo i decreti dedicati al primo ciclo (scuola primaria e secondaria di I grado), al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (il termine che ha sostituito quelli di obbligo scolastico e obbligo formativo), all'alternanza scuola-lavoro e al secondo ciclo di istruzione (norme generali sul sistema dei licei e livelli essenziali di prestazione relativamente all'istruzione e formazione professionale).

A tre anni di distanza dall'approvazione della legge il nuovo sistema di Fii è ancora ben lungi dall'essere applicabile, in quanto manca tutta una serie di testi normativi secondari (almeno 14 ulteriori decreti) senza i quali non esistono le condizioni per attivare i nuovi percorsi di laurea magistrale previsti dalla riforma. Il forte ritardo con cui l'operazione di riforma della Fii viene condotta stupisce se si considera che, mentre gli altri decreti, specialmente quelli sul I e sul II ciclo, hanno coinvolto, fin dalla fase preparatoria, l'opinione pubblica in un ampio dibattito che spesso è sconfinato in accese polemiche e aperte opposizioni, la questione delle modifiche da apportare alla Fii non ha oltrepassato la ristretta cerchia degli addetti ai lavori. Il Consiglio dei ministri aveva approvato in prima lettura il decreto già il 25/2/2005, dunque in tempo utile per rispettare l'originaria scadenza della delega. Perché dunque questa dilatazione dei tempi di approvazione definitiva?

Il braccio di ferro Governo-Regioni

In primo luogo va considerato il vero e proprio braccio di ferro tra il Governo e le Regioni, sulla scorta dei nuovi poteri conferiti dalle modifiche costituzionali intervenute nel 2001. Nell'impossibilità di addivenire a un'intesa in sede di Conferenza Unificata Stato-Regioni-Autonomie locali, il Governo ha dovuto espungere dalle bozze dei decreti tutti gli elementi che potevano configurarsi come invasivi della competenza legislativa regionale. Nonostante le modifiche, i pareri obbligatori della Conferenza sono risultati negativi, ma non essendo vincolanti il Governo ha potuto ugualmente condurre in porto l'emanazione del decreto sul sistema dei licei (226/85), che costituiva il vero banco di prova della riforma, e del decreto sulla Fii. A proposito di quest'ultimo va appunto registrata la mancata intesa della Conferenza Unificata nella seduta del 28 luglio 2005, in particolare sull'art. 2 comma 5 dello schema di decreto (poi soppresso nella versione definitiva), relativo alla possibilità per le Regioni di utilizzare, per l'accesso all'insegnamento nei percorsi di istruzione e formazione professionale, il canale formativo della Lm1 (laurea magistrale per l'insegnamento) previsto dallo schema stesso. Un altro elemento, tuttavia, può aver esercitato un'azione frenante nella predisposizione del decreto. Si tratta della divergenza di vedute, all'interno del mondo accademico, e di conseguenza dell'amministrazione e delle forze politiche, sull'impostazione da dare alla Fii, che abbiamo ampiamente illustrato nel già citato dossier di "Universitas" 87. In estrema sintesi la controversia si riduce all'opposizione tra chi propugna un'impostazione culturale e disciplinare e chi sottolinea la necessità di dedicare specifica e preminente attenzione alla costruzione della professionalità del docente. I primi mirano a istituire più classi di laurea magistrale tendenzialmente monodisciplinari e a identificare nelle facoltà il luogo deputato ai corsi per la

FII. I secondi sostengono l'esigenza di istituire una singola classe di laurea magistrale per l'insegnamento, ovviamente articolata per grado di istruzione e disciplina, e di incentrare la FII in una struttura *ad hoc* al fine di conferire un'impostazione unitaria alla figura professionale dell'insegnante.

I molti punti in sospeso

Non si può certo dire che il decreto 227 dirima la questione, in quanto rinvia, come si è detto, a ulteriori norme la definizione dell'impostazione didattica dei corsi. Elenchiamo solo alcuni dei punti ancora in sospeso per dare l'idea di quanti passi debbano ancora essere compiuti per avviare il nuovo sistema: restano da individuare le classi dei corsi di laurea magistrale per la FII, il profilo formativo e professionale del docente, le correlate attività didattiche, i relativi ambiti disciplinari, i crediti distinti per settori scientifico-disciplinari, le attività didattiche per l'integrazione dei portatori di handicap, i criteri, le procedure e i requisiti minimi per l'istituzione dei corsi, la determinazione delle tasse dei corsisti, la ripartizione del numero dei posti. L'elenco potrebbe continuare, ma lo chiudiamo ricordando che si deve intervenire anche a modificare le classi di abilitazione nelle scuole secondarie, operazione tutt'altro che semplice per le implicazioni di carattere accademico, didattico e sindacale che comporta. L'unico vincolo quantitativo definito dal D.Lgs. 227/05 riguardo all'impostazione delle classi dei corsi di LMI lo troviamo all'art. 2, comma 2, laddove si stabilisce che, in deroga ai limiti posti dal DM 270/04, i decreti attuativi dovranno prefissare ben l'80% dei 120 crediti formativi universitari (Cfu) necessari al conseguimento della laurea, lasciando quindi solo 24 Cfu alla libera determinazione degli atenei e delle istituzioni di alta formazione artistica e musicale (AFAM)⁴ responsabili dei corsi. Tutto ciò sembra riconoscere l'importanza di conferire un'impronta unitaria a livello nazionale alla figura professionale dell'insegnante, ma questa impressione viene contraddetta se si osserva che, nei corsi di LMI per l'insegnamento nella scuola secondaria, solo il 25% della quota di crediti sopra citata (quindi, nuovamente, solo 24 crediti) andrà destinato all'area pedagogico-professionale. Questo vincolo garantisce le «preminenti finalità di approfondimento disciplinare» che il comma 3 dell'art. 2 assegna alle classi dei corsi di LMI, riprendendo alla lettera un'espressione della Legge di riforma. Ma come si potrà assicurare con soli 24 crediti (più eventualmente gli altri 24 a disposizione degli atenei) l'acquisizione delle «competenze [...] pedagogi-

che, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative, riflessive sulle pratiche didattiche» pure individuata al comma 1 dello stesso articolo come finalità dei corsi di LMI? Come potranno le attività didattiche essere «comprehensive di laboratori e attività di tirocinio [...] anche con funzione di verifica delle attitudini relazionali, comunicative e organizzative proprie della funzione docente» come stabilito al comma 2? Evidentemente l'acquisizione della specifica professionalità docente dovrà essere quasi integralmente demandata all'anno di applicazione successivo al conseguimento della LMI previsto all'art. 6 del Decreto 227 e ciò costituisce un regresso rispetto all'attuale sistema che prevede contemporaneità e integrazione tra laboratori, tirocini e attività teoriche.

Problemi aperti

Anche per quanto riguarda l'altra questione, ossia l'individuazione della struttura deputata a gestire i corsi, la scelta è rinviata; la sua definizione, però, non è demandata a successivi decreti, bensì all'autonomia degli atenei, che nei regolamenti didattici dovranno disciplinare l'istituzione e l'organizzazione del «Centro di Ateneo o di interateneo per la formazione degli insegnanti» (art. 7), di cui il Decreto 227 precisa alcuni compiti. Alle facoltà, poi, il Decreto assegna (art. 2 comma 5) il potere di concorrere all'istituzione dei corsi e di proporre al rettore l'eventuale stipula di convenzioni con altre università. Non si può quindi ancora sapere se tali Centri avranno una forte strutturazione istituzionale e saranno dunque primariamente responsabili dell'organizzazione e gestione dei corsi di LMI o se saranno semplici strutture di servizio e di raccordo tra le facoltà e le istituzioni scolastiche. Quello che è certo è che si abbandonerà l'attuale unitarietà su base regionale della FII e vi sarà una variegata distribuzione di facoltà e atenei convenzionati tra loro e facoltà e atenei che faranno «parte per se stessi». A tale proposito si pone anche il problema del rapporto tra le università e le istituzioni AFAM. Il comma 6 dell'art. 2 assegna a un decreto ministeriale il compito di raccordare gli ambiti disciplinari comuni alle LMI e ai diplomi accademici di II livello. Se questo raccordo non sarà forte e organico, ci sarà il rischio di formare insegnanti di categorie diverse, privi di un profilo professionale comune. Vi è un terzo nodo che il Decreto 227 non scioglie, ossia la questione del raccordo tra FII e reclutamento professionale. Chi conosce anche solo superficialmente il mondo della scuola sa che si tratta di un problema di ingente rilevanza sociale, per l'esisten-

za di una massa di centinaia di migliaia di insegnanti già abilitati in attesa di stabilizzazione.

Graduatoria con punteggio o chiamata diretta?

Si tratta, quindi, anche di un terreno di scontro politico, dove, se si prescinde dalle derive demagogiche pure presenti, si contrappone la visione di chi privilegia il criterio dell'equità, difendendo l'attuale sistema di graduatorie con punteggi assegnati sulla base dei titoli e dell'anzianità di servizio, e di chi invece, privilegiando i criteri dell'efficacia e dell'efficienza, propugna un sistema di chiamata diretta degli insegnanti da parte delle scuole. In ogni caso, se non si agisce organicamente per contrastare e ridurre il fenomeno del precariato, nessun sistema di Fii potrà mai funzionare. Va detto che non sarebbe stato legittimo per eccesso di delega se il Decreto 227 avesse regolamentato in modo esaustivo la questione, in quanto la Legge 53 non aveva minimamente considerato l'esigenza di coordinarsi con il sistema di reclutamento esistente: solo nel corso del dibattito parlamentare era stato inserito qualche emendamento che introduceva marginali provvedimenti di sanatoria. La Legge di riforma aveva tuttavia previsto la stipula di contratti di formazione lavoro da parte di chi conseguiva la laurea specialistica per l'insegnamento «ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente». Si trattava di un'indubbia scelta di campo a favore dei propugnatori della "chiamata diretta" degli insegnanti, che tuttavia il decreto legislativo non ha potuto seguire in quanto l'articolo 87 della Costituzione pone il vincolo del concorso per l'accesso ai posti pubblici. Il Decreto 227, dunque, all'art. 1 comma 5, ribadisce il vigente sistema di assegnare i posti disponibili per metà ai docenti già abilitati inseriti nelle graduatorie permanenti e per metà ai vincitori di concorsi per titoli ed esami da bandire con cadenza triennale. La previsione della legge delega viene d'altra parte ripresa all'articolo 6 del decreto delegato, laddove si stabilisce la stipula di «apposito contratto di inserimento formativo al lavoro» tra i docenti in possesso di LMI e i dirigenti delle scuole a cui i docenti sono assegnati dall'Ufficio scolastico regionale «tenendo conto delle esigenze espresse dalle scuole» stesse. L'art. 5 del Decreto 227 prevede poi l'istituzione di un Albo regionale a cui si iscrivono gli abilitati con LMI o diploma accademico di secondo livello, il quale costituisce il requisito per accedere ai concorsi di cui sopra (art. 1 comma 6). Si può quindi concludere che gli elementi che caratterizzano il sistema della "chiamata diretta" sono praticamente neutralizzati: «le esigenze espresse dalle

scuole» hanno una rilevanza limitata all'assegnazione dei docenti per l'anno di applicazione; l'Albo regionale non può svolgere la funzione di serbatoio a cui attingere docenti prescindendo dall'ordine di graduatoria, in quanto è comunque subordinato al concorso. Se dunque il decreto, in questo ambito, ha preso posizione assecondando più le spinte sindacali rispetto agli impulsi degli innovatori, non si può però sostenere che, quando sarà a regime, riuscirà a eliminare la figura del docente precario. Infatti, l'art. 3, che stabilisce le modalità di ammissione ai corsi di LMI, al comma 3 dispone che il numero degli accessi sia commisurato alla previsione delle disponibilità di posti di insegnamento nelle scuole statali di ogni regione, con una maggiorazione del 30%. Questa maggiorazione è messa in relazione «al fabbisogno dell'intero sistema nazionale di istruzione» e ciò presumibilmente significa che si sia voluto assicurare alle scuole paritarie la possibilità di disporre di personale in possesso di tutti i requisiti. Tuttavia si tratta di una percentuale che, se resta invariata l'attuale ripartizione degli alunni tra scuola statale e paritaria, appare decisamente eccessiva. Forse l'istruzione e la formazione professionale, di competenza regionale⁵, potrà riassorbire questo surplus di insegnanti abilitati, ma è legittimo il timore che si possa generare un nuovo precariato, perdendo così l'occasione di eliminare alla radice il fenomeno.

In questo quadro di incertezza, una cosa almeno è sicura: la scadenza per l'avvio dei nuovi corsi di LMI, previsto dall'art. 9 per l'anno accademico 2006-2007, non sarà rispettata. Proseguirà invece, in una condizione provvisoria di cui non è possibile prevedere il termine, l'attuale sistema di formazione iniziale.

Note

¹ Si tratta del Decreto legislativo 227 del 17 ottobre 2005, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 4 novembre 2005. La durata biennale della delega prevista dall'art. 1 Legge 53/03 è stata prorogata di 6 mesi con un apposito provvedimento di legge.

² "Universitas" ha dedicato all'argomento un ampio dossier (n. 87, marzo 2003, pp. 42 e ss.). A tutt'oggi la Fii è regolata dalla Legge 341/90 e dalle successive modificazioni e integrazioni. Con un ritardo più che decennale rispetto agli altri paesi d'Europa, che prevedevano una formazione universitaria per la professione docente, in Italia si erano avviati, rispettivamente nel 1998 e nel 1999, il corso di laurea in Scienze della formazione primaria e la Scuola di specializzazione per gli insegnanti di scuola secondaria.

³ Per un'efficace sintesi della questione della Fii in Italia alla luce degli ultimi sviluppi cfr. G. Luzzatto, *Formazione iniziale degli insegnanti*, in AA.VV., *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2005, vol. V, pp. 292-300.

⁴ La formazione dei docenti di discipline artistiche e musicali si svolge nell'ambito dell'AFAM.

⁵ Il D.Lgs. 226/05 sul secondo ciclo include tra i livelli essenziali di prestazione dell'istruzione e formazione professionale la presenza di insegnanti abilitati.

STUDENTI E LAUREATI NEL 2004-2005

Paolo Turchetti

Ufficio di Statistica del MIUR

Gia da qualche mese ormai sul sito web del Ministero, e in particolare sulle pagine (www.miur.it/ustat) dedicate all'Ufficio di Statistica, sono disponibili i dati relativi al numero di studenti iscritti e immatricolati nell'a.a. 2004-05 e ai laureati ed esami del 2004. Nel corso del 2005, infatti, e per il settimo anno consecutivo, l'Ufficio di Statistica del MIUR (settore Università e AFAM) ha condotto l'indagine sull'istruzione universitaria (cfr. "Universitas" n. 90) il cui scopo è quello di monitorare il sistema universitario italiano.

La rilevazione è inserita nel Programma Statistico Nazionale (PSN) che è predisposto dall'Istat e stabilisce le rilevazioni statistiche di interesse pubblico. Il PSN è approvato con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, e secondo il decreto legislativo 322/1989 implica l'obbligo di risposta da parte degli interpellati. Oggetto dell'indagine sono stati gli studenti iscritti nell'anno accademico 2004-05 e coloro che hanno conseguito un titolo di studio (ad esclusione della formazione post laurea) nell'anno solare 2004 in una delle 76 tra università, politecnici e istituti universitari del nostro paese.

La popolazione universitaria al 31 luglio 2005 (data di riferimento per l'indagine) contava, nell'a.a. 2004-05, più di 1.820.000 studenti iscritti, di questi circa 331.000 erano al loro primo ingresso nel sistema universitario italiano.

Nella tab. 1 si riporta il numero degli immatricolati e degli iscritti nell'a.a. 2004-05 suddivisi secondo l'area di studio alla quale afferisce il corso di studio di riferimento. Tali aree corrispondono ai cosiddetti *fields of study* che si utilizzano in ambito internazionale e che fanno riferimento alla classificazione Isced97 (International Standard Classification of Education). Come evidenziato nella tab. 1, le aree che più hanno attratto nuovi studenti sono quella giuridica, l'area sociale e l'area medica, seguite da quella economica e dall'area umanistica. La presenza femminile è ormai preponderante tra gli studenti anche se, analizzando singolarmente le aree, la

distribuzione per sesso è caratterizzata da un'alta variabilità; si passa, infatti, da 89 donne ogni 100 immatricolati in Scienze della formazione al 12% di studentesse dell'area informatica.

Prendendo spunto dalle informazioni che l'indagine fornisce, analizziamo brevemente alcune delle più interessanti variabili rilevate: l'età degli studenti immatricolati e il tempo intercorso tra la fine della carriera scolastica e l'inizio di quella universitaria. Nella prima parte della tab. 2 viene mostrata la struttura per età della popolazione degli immatricolati. Meno del 64% è in età tipica di immatricolazione, vale a dire 19 anni; circa il 12% si iscrive all'università con un anno "di ritardo" e quasi 20 studenti ogni 100 che si immatricolano hanno più di 22 anni. Il parziale ritardo nella prima iscrizione all'università è confermato anche dalla quota di studenti che immatricolatisi nell'a.a. 2004-05 avevano conseguito il diploma di maturità almeno 5 anni prima, che risulta di poco inferiore al 15%.

Gli studenti che nel 2004 hanno conseguito una laurea sono stati circa 270.000. L'area di studio più prolifica, come mostrato nella tab. 1, è quella economica seguita da quella medica e dall'area dell'ingegneria dell'informazione. Anche in questo caso la quota femminile supera quella maschile e, come per gli iscritti e immatricolati, all'interno delle singole aree la distribuzione per sesso è molto variabile.

Con i dati a nostra disposizione è possibile capire quanto e come la riforma universitaria sia al momento in via di applicazione. La tab. 3 mostra la composizione della popolazione universitaria in base alle diverse tipologie di corso di studio e all'ordinamento. Si noti come, per quanto riguarda gli ingressi, ormai il cosiddetto nuovo ordinamento (i corsi di studio che si basano sul decreto ministeriale n. 509 del 3/11/99) è praticamente del tutto prevalente sul vecchio che, al contrario, a quattro anni dall'avvio della riforma è ancora presente in maniera significativa sia nel caso degli studenti iscritti che dei laureati. In quest'ultimo contingente oltre la

Tabella 1 – Popolazione studentesca universitaria a.a. 2004-05 e laureati anno solare 2004

area di studio (a)	immatricolati		iscritti		laureati	
	totale	di cui donne (%)	totale	di cui donne (%)	totale	di cui donne (%)
Giuridica	39.744	57	237.389	59	28.488	60
Sociale	38.093	56	208.037	62	29.898	65
Medica	37.178	65	182.440	64	33.043	68
Economica	35.069	46	199.360	48	36.777	47
Umanistica	32.387	73	190.430	76	28.729	80
Ingegneria dell'informazione	27.253	16	185.929	17	32.107	18
Architettura e Ingegneria civile	19.685	40	111.873	42	12.658	48
Scienze della formazione	17.731	89	95.807	91	12.774	92
Scienze naturali	15.711	67	70.347	67	9.896	67
Artistica	14.744	70	74.336	71	6.796	74
Giornalismo ed informazione	13.562	60	69.084	62	8.718	70
Servizi alla persona	8.439	50	33.738	49	3.509	51
Agraria	6.860	36	30.185	35	3.472	38
Informatica	6.581	12	34.919	17	3.693	23
Fisica	4.752	39	23.421	38	3.821	39
Servizi sociali	4.547	88	17.613	89	3.327	92
Matematica e Statistica	2.777	48	15.666	54	3.317	61
Ingegneria industriale	2.687	54	11.787	53	1.939	53
Ambientale	2.468	44	12.301	49	1.617	59
Veterinaria	1.118	67	11.799	64	1.420	60
Altro	507	14	3.760	30	2.822	17
totale	331.893	55	1.820.221	56	268.821	58

(a) le aree di studio corrispondono ai fields of study utilizzati nella classificazione Isced97

Fonte: Miur-Ufficio di Statistica. Indagine sull'Istruzione Universitaria 2005

metà consegue un titolo appartenente al vecchio ordinamento, ma è facilmente prevedibile che in un futuro molto vicino tutto il sistema farà riferimento solo al nuovo ordinamento.

Un fenomeno che sembra, al contrario, non aver risentito in alcun modo della trasformazione, tuttora in atto, del sistema universitario è quello relativo agli abbandoni tra il primo e il secondo anno. Per studente che abbandona si intende colui che, dopo essersi immatricolato (a un qualunque corso di studio) in un certo anno accademico, non si iscrive l'anno successivo ed esce dal sistema universitario nazionale. Nella tab. 4 si riporta il tasso di abbandono calcolato negli ultimi sei anni sia rispetto al totale della popolazione che per i due sessi distinti. Come si evince dall'ultima colonna, tale valore è rimasto praticamente costante indicando che 20 studenti ogni 100 che si immatricolano non proseguono gli studi dopo aver frequentato solamente per un anno. Il fatto che tanti studenti abbandonino gli studi non deve necessariamente essere letto in termini negativi dal punto di vista sociale. Infatti, alcuni di questi saranno stati assorbiti dal mercato del lavoro facendo venire meno lo stimolo allo studio.

Al tempo stesso, però, è necessario che gli addetti ai lavori riflettano sul fatto che il fenomeno è indipendente (almeno per ora) dalla struttura dell'architettura del sistema universitario italiano e che – per motivi rilevabili solo con un'indagine *ad hoc* – ogni anno il 20% degli immatricolati è destinato a non rinnovare la propria iscrizione, con una grave perdita sia in termini di capitale umano che dal punto di vista economico.

Infine merita sicuramente un cenno lo studio della presenza degli studenti stranieri nei nostri atenei. Nonostante l'internazionalizzazione stia assumendo nelle università italiane sempre più rilevanza e importanza e nonostante anche nel contesto internazionale tale aspetto sia molto sentito, in Italia nell'a.a. 2004-05 solo 2,6 immatricolati ogni 100 erano stranieri a conferma di una presenza piuttosto bassa ma di un andamento crescente, seppure molto limitato, rispetto agli anni passati (erano infatti 2,2 nel 2002-03 e 2,4 nel 2003-04).

I dati riportati in questo articolo e molti altri sono disponibili sul sito web dell'Ufficio di Statistica alle pagine riservate alla Rilevazione sull'Istruzione Universitaria (www.miur.it/ustat/Statistiche/IU_home.asp).

Tabella 2 - Immatricolati per età e per anno scolastico di conseguimento del diploma di maturità nell'a.a. 2004-05

età	valore %	anno di conseguimento del diploma di maturità	valore %
19 e meno	63,9	2003-04	73,4
20	12,2	2002-03	7,1
21	4,5	2001-02	2,7
22-24	5,8	2000-01	2,0
25 e più	13,6	1999-00 e precedenti	14,8

Fonte: Miur-Ufficio di Statistica. Indagine sull'Istruzione Universitaria 2005

Tabella 3 - Popolazione studentesca universitaria a.a. 2004-05 e laureati anno solare 2004 per tipo di corso di studio

corso di studio	immatricolati	iscritti	laureati
corsi di laurea del vecchio ordinamento	4.763	511.987	161.050
corsi di diploma universitario del vecchio ordinamento	64	5.802	6.921
corsi di laurea	306.713	1.102.939	92.304
corsi di laurea specialistica a ciclo unico	20.353	108.399	7.299
corsi di laurea specialistica	-	91.094	4.247
totale	331.893	1.820.221	268.821

Fonte: Miur-Ufficio di Statistica. Indagine sull'Istruzione Universitaria 2005

Tabella 4 - Tasso di abbandono tra il 1° e il 2° anno (a.a. 1998-99/2003-04)

anno accademico di immatricolazione al primo anno	maschi	femmine	totale
1998-1999	23,8	19,3	21,3
1999-2000	24,8	18,6	21,4
2000-2001	21,9	17,2	19,3
2001-2002	22,9	18,2	20,3
2002-2003	22,5	16,5	19,2
2003-2004	24,8	17,5	20,8

Fonte: Miur-Ufficio di Statistica. Indagine sull'Istruzione Universitaria 2005

Università della Toscana:
l'edificio sede della facoltà
di Beni Culturali



il rapporto civr

LA RICERCA ITALIANA SUPERA IL TEST

Andrea Lombardinilo
Ufficio stampa del MIUR

La ricerca italiana supera il test della valutazione. È quanto emerge dall'analisi del primo Rapporto realizzato dal Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (Civr) al termine del triennio di esercizio 2001-2003. La presentazione del documento è avvenuta il 26 gennaio al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel corso di una conferenza stampa cui hanno preso parte il viceministro Guido Possa e il presidente del Civr Franco Cuccurullo. Ampia la partecipazione dei presidenti degli enti pubblici di ricerca, dei rettori, dei rappresentanti del mondo accademico, di ricercatori, esperti e addetti ai lavori, a testimonianza dell'interesse suscitato da un evento atteso dall'intera comunità scientifica.

Il Rapporto Civr si prefigge di evidenziare punti di forza e criticità della ricerca italiana per sviluppare ancora più efficacemente la ricerca di qualità, potenziare le realtà in crescita e fornire supporto vitale a quelle strutture che devono ancora assimilare progettualità metodologica e *modus operandi* di reale spessore scientifico.

Per il ministro Moratti, «con la redazione del Rapporto conclusivo del Civr l'Italia compie un grande balzo in avanti: la valutazione della ricerca, argomento ostico fino a pochi anni fa, entra a pieno titolo tra le azioni positive realizzate dal Governo nel corso della legislatura che si sta concludendo. È stato attivato un circuito virtuoso, che ci consente oggi di dire che la valutazione della ricerca non è un meccanismo calato dall'alto, imposto alle strutture di ricerca, ma è al contrario un processo condiviso, partecipato, vissuto dai ricercatori più come una opportunità che come un rischio».

Il presidente del Civr ha spiegato che «questi risultati sono il frutto di un lungo e approfondito lavoro di sistematizzazione dei dati. I numeri dimostrano che in Italia si svolge un'attività di ricerca intensa e di primissimo livello. I dati sono ancora più significativi se si considera che ciascun ateneo ha inviato i propri prodotti in maniera del tutto libera e auto-

noma, senza nessuna volontà impositiva. Con questo nuovo processo anche in Italia la valutazione è da oggi elevata a sistema, all'insegna della qualità, della rilevanza, dell'originalità/innovazione e dell'internazionalizzazione».

Qualità della ricerca e allocazione delle risorse

I dati elaborati dal Civr mostrano una fotografia soddisfacente della ricerca nazionale, di cui emergono punti di forza, settori di eccellenza, stato di avanzamento progettuale e operativo, ma anche criticità e filiere di ricerca caratterizzate da debolezze strutturali. Un quadro disegnato a 360 gradi, che consente al Miur di operare una nuova ripartizione del Fondo ordinario dell'università.

Il lavoro del Civr ha l'obiettivo di dotare l'Italia di un sistema oggettivo e affidabile, in grado di migliorare il collegamento istituzionale tra risultati della valutazione, selezione dei progetti e allocazione delle risorse. Proprio il nuovo sistema di finanziamento degli atenei statali, elaborato dal Comitato nazionale di valutazione del sistema universitario (Cnvsu), conferisce all'attività del Civr un ruolo ancor più determinante e strategico sul versante della comunicazione istituzionale. Il modello prevede la distribuzione delle risorse finanziarie del Fondo di finanziamento ordinario (Ffo) in base a un'adeguata valutazione sia dei servizi formativi erogati sia dei risultati effettivamente ottenuti. In particolare il 30% verrà distribuito in base ai risultati delle attività di ricerca scientifica, misurati con le procedure di valutazione opportunamente elaborate dal Civr. «Per i gestori delle università – ha spiegato Possa – da oggi c'è uno strumento terzo, esterno, per poter dire alle proprie facoltà e ai propri dipartimenti di "rimbocarsi le maniche" qualora il lavoro non sia stato giudicato in termini positivi. Chi è valutato è stimolato a fare meglio, e la premialità produce la redditività delle risorse pubbliche».

A distanza di circa un anno dalla presentazione dei

panel, avvenuta il 12 gennaio 2005, la *mission* strategica del Civr ha trovato piena attuazione non solo da un punto di vista di vista scientifico, grazie a un'indagine condotta metodologicamente nel segno delle parole chiave qualità, rilevanza, originalità/innovazione, internazionalizzazione; ma anche strutturale, riuscendo nell'obiettivo di far convergere in un'unica direzione gli sforzi profusi da una macchina organizzativa complessa e articolata, ma allo stesso tempo precisa, puntuale ed efficiente. Già in occasione della presentazione dei *panel*, il ministro Moratti aveva tracciato un primo, provvisorio bilancio dell'attività del Comitato: «Il Civr ha compiuto in questi anni una "rivoluzione silenziosa" e profonda, radicandosi con la realtà della ricerca italiana e internazionale; un lavoro prezioso, messo a punto in progress e senza clamori. Si tratta di un risultato di rilevante importanza, che dimostra come il Civr abbia saputo mettersi in relazione con i circuiti della ricerca; la valutazione, infatti, non è qualcosa di astratto rispetto alla ricerca, ma è essa stessa "dentro" la ricerca, pur nel rispetto del ruolo di organismo terzo che il Governo ha voluto riconoscere al Civr, un ruolo che il Comitato ricopre con alto senso istituzionale, dal momento della sua costituzione ad oggi». Oggi, con la conclusione della prima indagine triennale e con la presentazione dei risultati, lo spartiacque tra presente e futuro della ricerca è sancito nel segno del connubio tra qualità della produzione scientifica e allocazione delle risorse.

Considerazioni generali sui risultati del Rapporto

I dati elaborati dal Civr si prestano a una serie di valutazioni e considerazioni, utili per disegnare la mappa della ricerca in Italia in termini produttivi e qualitativi. Non solo. L'analisi delle tabelle permette di stilare una *ranking list* di massima della reale efficienza delle strutture di ricerca del paese, enti di ricerca e università in primis. Che, va ribadito, non si sono affatto sottratti al processo di valutazione promosso dal Comitato. All'obiezione sollevata durante la conferenza stampa secondo la quale le strutture sarebbero state valutate su base volontaria e quindi presentando solo i propri aspetti di eccellenza, il vice ministro ha risposto che «gli atenei valutati sono praticamente tutti quelli statali, anche se hanno potuto scegliere le aree su cui essere valutati. Certamente la valutazione è per campione e sul meglio che ciascuno ha prodotto, ma anche una valutazione per campione come questa dà dei risultati sicuramente molto indicativi».

La documentazione prodotta dal Comitato è infatti ampia e dettagliata, tale da costituire una sorta di

banca dati di imprescindibile importanza per il paese, che la comunità scientifica e gli addetti ai lavori dovranno decrittare, interiorizzare e infine impiegare per meglio comprendere le dinamiche sottese al funzionamento del sistema di ricerca pubblico nazionale. È un'operazione che richiederà tempi non brevi di attuazione, alla luce della complessità della materia e della mole della documentazione prodotta. Non a caso nei prossimi mesi i risultati conseguiti dalle strutture nelle varie aree di ricerca saranno esaminati in base a numerosi indicatori tra i quali le risorse umane, i finanziamenti, la mobilità dei ricercatori e le capacità di gestione. A questo proposito il Civr ha attivato un anno fa venti *panel* di valutatori, pari alle 14 aree di ricerca tradizionali del Consiglio universitario nazionale più 6 aree speciali ritenute di particolare importanza per il paese.

Il coinvolgimento delle strutture di ricerca. I prodotti valutati

Davanti a tutti Scienze mediche, Scienze fisiche e Scienze biologiche. Bene la filiera umanistica e quella giuridico-sociale. E quasi sempre la ricerca parla inglese. Questo, in estrema sintesi, il quadro fornito dallo studio della distribuzione per area dei prodotti valutati. Un'analisi generale dei dati presentati dal Rapporto non può prescindere dal rilevamento del grado di partecipazione delle strutture di ricerca nazionali al processo di valutazione, in modo da fornire un'idea complessiva dell'impegno profuso dal Comitato nell'arco del triennio, durante il quale sono stati valutati 17.329 prodotti, esaminati da almeno due esperti, oltre che dai *panel*, per un totale di 35.400 valutazioni. Massiccio il numero dei ricercatori interessati: oltre 64.000. La parte del leone la fanno le università, con 53.368 ricercatori impiegati, seguite da enti di ricerca ed ENEA (6.486 interni e 2.270 affiliati esterni) e istituzioni di ricerca private (1.210). Nella media annua del triennio 2001-2003 il numero più alto dei ricercatori interni delle strutture per area è quello di Medicina, seguiti ad ampia distanza da quelli di Biologia, Scienze filologico-letterarie, Scienze storiche filosofiche, Scienze giuridiche e Ingegneria industriale (fig. 1). L'analisi della distribuzione per area dei prodotti valutati (fig. 2) conferma l'entità dell'impegno profuso dai ricercatori coinvolti nel campo delle Scienze mediche, che è in testa al ranking con 2.832 prodotti (il 15,30% del totale). Seguono Scienze fisiche con 2.101 (11,35%), Scienze biologiche con 1.663 (8,99%), Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche con 1.349 (7,29%). In fondo alla lista le 6 aree speciali ritenute di particolare importanza individuate dal Civr, pre-

cedute da Ingegneria civile e architettura con 769 (4,15%) e Scienze della terra con 688 (3,72%). Sono state dunque le discipline scientifiche ad aver fatto pervenire il numero maggiore di prodotti, a testimonianza di un'attività di ricerca che nel nostro paese viene condotta intensamente e con risultati molto spesso d'eccellenza. Di un certo rilievo il contributo offerto dalle discipline storiche e umanistiche, che possono vantare filiere di ricerca inserite nell'alveo di una tradizione consolidata. Cammino non agevole da percorrere, invece, quello che attende le aree di ricerca di frontiera, il cui contributo risente ancora di un deficit di sviluppo scientifico progettuale.

Ma c'è di più. Di matrice scientifica, economica o letteraria, la ricerca italiana è prevalentemente cartacea (fig. 3). La tipologia più gettonata è quella degli articoli, ben 13.362 quelli presentati (72,20% del totale); 3.102 i libri (16,76%), 1.138 i capitoli di libri (6,15%). Pochi i brevetti, soltanto 318 (1,72%), a conferma di un trend negativo che caratterizza da anni l'attività di ricerca in Italia. Analizzando i dati complessivi, si rileva che, in termini di brevetti depositati nel triennio 2001-2003, le università superano del doppio gli enti di ricerca. Questo dato è particolarmente significativo, poiché indica un accresciuto interesse, negli ultimi anni, alle applicazioni della ricerca da parte degli atenei. Nel triennio in esame, gli enti superano ancora le università per ricavi dalla vendita dei brevetti e si mantengono al di sotto di esse per i costi di deposito e di gestione. In tutte le aree, ad eccezione dei raggruppamenti umanistici, giuridico e socio-politico, l'inglese si conferma come la lingua prevalentemente usata per le pubblicazioni (complessivamente, il 76%); seguono l'italiano (22%), il francese (1,02%), il tedesco (0,44%) e lo spagnolo (0,33%). Si tratta di un dato unificante per tutte le strutture valutate. La ricerca parla inglese, in particolare, in Matematica, Chimica, Medicina, Biologia. Parla quasi esclusivamente italiano in Scienze storiche e filosofiche, Scienze filologiche e letterarie e Scienze giuridiche. Come dire che l'idioma natio si rivela veicolo espressivo indispensabile in quei settori in cui maggiormente radicato è il retaggio di conoscenze stratificatesi nel passato.

Giudizi e risultati sulla ricerca valutata

La ricerca che si svolge in Italia è di qualità, sovente di eccellenza. I risultati del Comitato, in questo senso, presentano un quadro della situazione omogeneo e uniforme. È del 30% la percentuale dei prodotti risultati eccellenti, 46% quella dei prodotti ritenuti buoni. Il 19% è risultato accettabile e solo il 5% limitato. Si è anche tenuto conto delle dimensio-

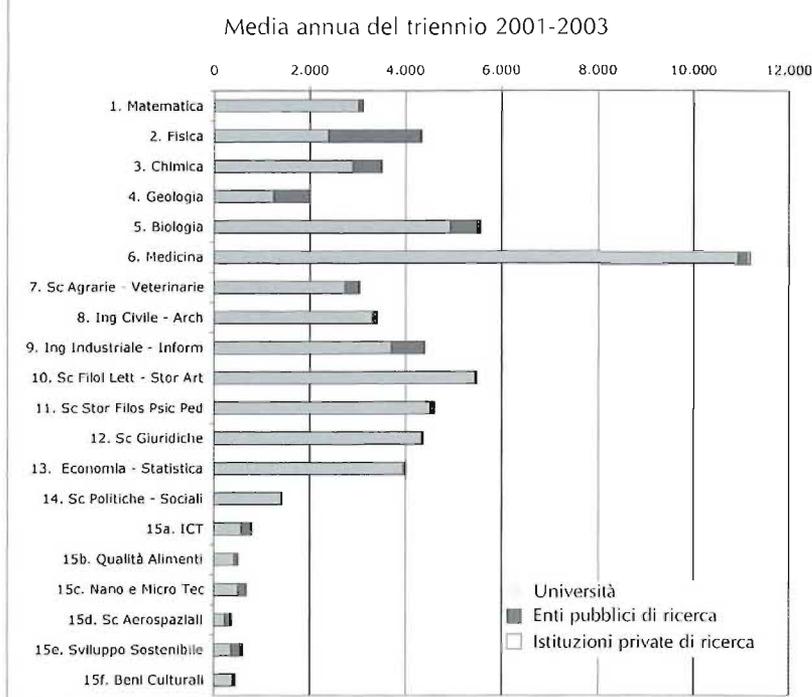
ni delle strutture di ricerca proponenti, inquadrata, area per area, in quattro categorie: mega, grandi, medie, piccole. È questo un ulteriore elemento di novità introdotto dal CIVR, che consente oggi di mettere in relazione ampiezza delle singole strutture e produttività: ne emerge che quanto più l'istituzione è consolidata e strutturata tanto più la ricerca che vi si svolge risulta di qualità. I numeri parlano chiaro: nelle mega strutture il 33,8% dei prodotti è eccellente, il 47,2% buono, il 15,3% accettabile (fig. 4).

Si riduce la dimensione e decresce il grado di eccellenza delle attività di ricerca. Nelle grandi strutture i prodotti eccellenti sono il 31,9% (29,4% nelle medie e 28,1% nelle piccole), buoni il 45,8% (stessa percentuale nelle medie strutture e 42,9% nelle piccole), accettabili il 17,3% (contro il 19,4% e il 22,2%). La percentuale più alta dei prodotti ritenuti limitati spetta alle piccole strutture (6,8%). Va specificato che un prodotto è ritenuto eccellente se si colloca nel 20% superiore della scala di valore condivisa dalla comunità scientifica internazionale. È limitato se si colloca nel 40% inferiore. Per quanto riguarda la distribuzione dei giudizi sul totale dei brevetti, va rilevato il basso grado di eccellenza (18%); il 44% è giudicato buono, il 29% accettabile e il 9% limitato. Per ciascuna area il Rapporto CIVR presenta un dossier valutativo scandito in quattro parti: il rapporto del panel, la *ranking list* (vale a dire la tabella riassuntiva dei dati), il *rating* (grafico), la distribuzione dei giudizi di merito (grafico e tabella). Si tratta di una mole documentaria imponente e particolareggiata, «frutto di un lungo e approfondito lavoro di informatizzazione dei dati – ha spiegato Cuccurullo – gestito attraverso un prototipo avanzato di modello di valutazione interamente telematico, realizzato dal Cineca, e condotto di concerto con la Conferenza dei rettori e il Consiglio universitario nazionale. Per consultare il Rapporto è sufficiente collegarsi al sito <http://vtr2006.cineca.it>». A questo proposito un dato significativo: a 15 giorni dalla presentazione ufficiale del primo esercizio triennale di valutazione, sono state 520.021 le pagine visitate. Il record degli accessi spetta a provider privati che hanno visitato le pagine del sito 27.355 volte, seguiti dall'Università di Padova (11.133), dall'Istituto nazionale di fisica nucleare (9.068), dall'Università "La Sapienza" (6.503), dal CNR (4.870) e dall'Università di Cagliari (4.756).

Le mega strutture di ricerca. Enti pubblici in prima linea

Sul fronte delle mega strutture, in molte aree disciplinari le attività di ricerca di punta sono quelle svolte dagli enti pubblici di ricerca. In questo ambi-

Figura 1 - Ricercatori interni delle strutture per area



to il Consiglio Nazionale delle Ricerche si conferma come la struttura ammiraglia della ricerca nazionale, con una serie di primati che ne attestano la qualità e l'intensità delle azioni progettuali e applicative. Nel complesso la pattuglia degli enti vigilati dal MIUR è in prima linea nello svolgimento delle grandi e fondamentali attività di ricerca.

Alcune considerazioni. Caso paradigmatico è quello delle Scienze fisiche, area nella quale gli enti hanno presentato un numero di prodotti elevatissimo, ben 1.402. La *ranking list* delle mega strutture è composta da 5 unità. In testa INAF (Istituto nazionale d'astrofisica) e INFN (Istituto nazionale di fisica nucleare), seguiti dall'INFN (Istituto nazionale di fisica nucleare), CNR ed ENEA. Per la Chimica la mega struttura di riferimento è risultato l'INSTM (Consorzio interuniversitario per la scienza e la tecnologia dei materiali, con sede a Firenze), seguito dal CNR.

Attivissimi gli enti anche nel campo delle Scienze della Terra. Due le mega strutture valutate, INGV (Istituto nazionale di geofisica e vulcanologia) e CNR. Due anche le grandi strutture prese in esame, ENEA al primo posto e Ogs (Istituto di oceanografia e geofisica sperimentale) al secondo. Nelle Scienze biologiche da segnalare il buon risultato del CNR, terzo tra le mega strutture (preceduto dall'Università di Roma "La Sapienza" e dall'Università di Milano), e dell'IEO (Istituto europeo di oncologia), secondo tra le grandi strutture. Meglio ha fatto soltanto l'Università di Torino.

Il ruolo del CNR si rivela di primissimo piano in altre discipline dal marcato consolidamento scientifico, come Scienze agrarie (primo posto), Ingegneria industriale (Politecnico di Milano primo, CNR secondo, ENEA terzo) e Scienze politiche (CNR terzo), ma anche (e soprattutto) nelle aree speciali individuate dal CIVR: si registrano i primati del CNR nelle Scienze e tecnologie per una società dell'informazione e della comunicazione, in Scienze e tecnologie per la qualità e la sicurezza degli alimenti (in cui si va rilevato il primato dell'Enea tra le piccole strutture), Scienze e tecnologie dei nano-microsistemi (l'INFN è primo tra le grandi strutture), in Scienze e tecnologie aerospaziali (INAF primo tra le grandi strutture). Da segnalare, infine, che nelle Scienze e tecnologie per lo sviluppo e la *governance* sostenibili

la mega struttura di riferimento è il Politecnico di Milano, seguito da CNR ed ENEA. È la conferma dell'interesse precipuo che gli enti prestano alla ricerca in aree disciplinari di frontiera.

Tra gli enti di ricerca nati più di recente, invece, c'è da segnalare il buon risultato conseguito dal Consorzio interuniversitario Chimica per l'ambiente (INCA), il cui nuovo laboratorio di Marghera è stato inaugurato il 1° dicembre 2005. Il Consorzio è risultato al primo posto come ente di ricerca nel settore delle Scienze e tecnologie per lo sviluppo e la *governance* sostenibili. Un altro campo di ricerca nel quale il Consorzio si sta impegnando è quello del Green Chemistry, anche attraverso il coordinamento di iniziative internazionali. Recentemente è stato fondato dai ministri della Ricerca dei paesi del G8 l'International Green Network, che ha come sede proprio l'INCA Laboratory of Marghera.

Dove si svolge la ricerca di qualità

Al top le università storiche. Bene alcune realtà accademiche medio-piccole. Ottime le scuole postgraduate e libere università. Questo, in estrema sintesi, il quadro che emerge dallo studio delle *ranking list* elaborate per area disciplinare, che fornisce alcune conferme e alcuni exploit.

Sommando i punteggi complessivi delle aree di ricerca analizzate, l'Università di Padova è al primo

posto in Italia tra le grandi strutture, davanti all'Università di Firenze e all'Università di Pisa. In effetti sono le università dal passato illustre ad attestarsi sovente al top nelle aree disciplinari "canoniche". Alcuni esempi: in Scienze economiche e statistiche è prima Roma "La Sapienza" tra le mega strutture; prima la Bocconi tra le grandi strutture, seguita da Bologna, Siena, Torino, Università Cattolica di Milano e Napoli "Federico II". Nelle Scienze politiche e sociali prima Bologna (grandi strutture), seguita da Torino, CNR e Roma "La Sapienza". La valutazione dei prodotti è stata svolta prendendo in considerazione non le singole facoltà, ma le aree disciplinari di pertinenza.

In Scienze giuridiche il primato spetta all'Università di Milano, davanti a Genova, Firenze e Torino. Stesso trend nelle Scienze dell'antichità filologico-letterarie e storico-artistiche: prima mega struttura è La Sapienza, seconda Bologna. Tra le grandi strutture prima Venezia, seconda Cattolica di Milano, terza Siena, quarta Firenze. Nel campo delle Scienze e tecnologie per una società dell'informazione e della comunicazione, la ricerca d'eccellenza è quella che si svolge nella facoltà di Scienze della comunicazione della "Sapienza", che precede Università della Calabria, Bologna, Torino. Alcune sorprese nelle Scienze mediche, in cui è Milano a far registrare il primato tra le grandi strutture, davanti a Napoli "Federico II", Firenze, Genova, Bologna. Tra le grandi strutture si segnala l'exploit dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, prima davanti all'Università di Pisa, Perugia, Trieste e Verona. Per quel che concerne il settore dell'Ingegneria industriale e dell'informazione, si è già detto del primato del Politecnico di Milano tra le mega strutture; tra le grandi è prima Bologna, davanti a Padova, Politecnico di Torino, Napoli "Federico II" e Roma "La Sapienza".

Alle grandi realtà accademiche si affiancano alcune piccole realtà protagoniste di attività di ricerca di eccellenza. Nelle medie strutture da segnalare alcuni primati: è il caso ancora di Chieti-Pescara (Scienze biologiche), Urbino (Scienze chimiche e Scienze dell'antichità), Padova (Scienze della terra e Ingegneria civile e architettura), Modena (Scienze economiche e statistiche), Bari (Scienze fisiche), Roma Tor Vergata (Scienze matematiche e informatiche).

Figura 2 - Prodotti valutati

Distribuzione per area

Descrizione	Schede prodotto	
	Numero	%
06 Scienze mediche	2832	15,30
02 Scienze fisiche	2101	11,35
05 Scienze biologiche	1663	8,99
10 Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-art.	1349	7,29
09 Ingegneria industriale e dell'informazione	1216	6,57
11 Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicol.	1183	6,39
03 Scienze chimiche	1175	6,35
12 Scienze giuridiche	1062	5,74
13 Scienze economiche e statistiche	1007	5,44
01 Scienze matematiche e informatiche	840	4,54
07 Scienze agrarie e veterinarie	773	4,18
08 Ingegneria civile ed architettura	769	4,15
04 Scienze della terra	688	3,72
15c Scienze e tecnologie dei nano/microsistemi	383	2,07
14 Scienze politiche e sociali	373	2,02
15a Sc. e tecnol. per una società dell'informaz. e della comunic.	313	1,69
15e Sc. e tecn. svil. govern.sosten.: asp.econom., soc., ener, amb.	229	1,24
15b Sc. e tecn.per la qualità e la sicurezza degli alimenti	198	1,07
15f Sc. e tecn. per la valutazione e la valorizz. dei beni cult.	194	1,05
15d Scienze e tecnologie aerospaziali	160	0,86
totale	18508	

Nell'ambito delle piccole strutture, va segnalato soprattutto l'eccellente risultato conseguito da alcune Scuole Superiori, protagoniste in talune aree scientifiche di attività di ricerca di primissimo livello. Si prenda il caso della Sissa di Trieste che si posiziona al top della *ranking list* nelle Scienze fisiche, a pari merito con il Laboratorio di spettroscopia non lineare (Lens) di Firenze, Università di Foggia e Università del Piemonte Orientale. Ed è seconda nelle Scienze biologiche (dopo la Libera Università San Raffaele di Milano e davanti alla Normale di Pisa).

Risultati lusinghieri per la Scuola Superiore "S. Anna" di Pisa, terza nelle Scienze agrarie, quarta in Ingegneria industriale, prima nelle Scienze giuridiche, quinta nelle Scienze economiche, nelle Scienze mediche e nelle Scienze politiche e sociali.

Tempo di conferme per la Scuola Normale superiore di Pisa, prima nel campo delle Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche (piccole strutture), e prima insieme a Urbino (medie strutture) nelle Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche, terza nelle Scienze biologiche e sesta nelle Scienze fisiche. A conferma del connubio stretto nel nostro paese fra tradizione formativa e qualità della ricerca.

L'Italia della ricerca. Bene il nord, male il sud

Ricerca italiana promossa, dunque, ma al nord molto più che nel sud. Le università del Mezzogiorno sono purtroppo in fondo alla gradu-

Figura 3 - Distribuzione per tipologia

Distribuzione per area

Descrizione	Schede prodotto	
	Numero	%
Articolo su rivista	13362	72,20
Libro	3102	16,76
Capitolo di libro	1138	6,15
Brevetto	318	1,72
Manufatto ed opera d'arte	248	1,34
Risultato di valorizzazione applicativa	150	0,81
Progetto, composizione, disegno e design	125	0,68
Performance, mostra ed esposizione	65	0,35
totale	18508	

toria di merito stilata dal sistema di valutazione elaborato dal CIVR. Tra le cause, la nascita relativamente recente di molti atenei del sud, mentre l'alta qualità si raggiunge con il tempo. Inoltre, le università del nord, proprio per la loro "anzianità", hanno una maggiori dotazioni di ricerca e quindi sono preferite dai migliori docenti e ricercatori.

I risultati della valutazione potranno servire per indirizzare al meglio le risorse pubbliche e favorire il merito e le capacità: ovvero, perché finanziare un'area che non funziona bene in una università o in un ente di ricerca? Inoltre, i dati sulla valutazione aiuteranno anche gli studenti nella scelta delle facoltà migliori.

Figura 4 - Giudizi

Distribuzione per dimensione di struttura



il rapporto civr

LE VALUTAZIONI DEI PANEL DI AREA

Franco Cuccurullo

Presidente del Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (CIVR)

Il MIUR ha regolamentato il primo esercizio nazionale di valutazione della ricerca (VTR, Valutazione Triennale della Ricerca) con un decreto del dicembre 2003. L'esercizio, la cui attuazione è stata affidata al CIVR¹, è stato rivolto alla valutazione della *performance* scientifica, maturata nel corso del triennio 2001-2003, da 102 strutture:

- 77 università statali e legalmente riconosciute;
- 12 enti di ricerca (gli 11 controllati dal MIUR, cui si è aggiunto l'ENEA);
- 13 istituzioni di ricerca (tra consorzi interuniversitari, fondazioni e istituti privati di ricerca)².

La selezione dei prodotti

Il primo livello di valutazione previsto dal VTR ha coinvolto direttamente le 102 strutture partecipanti, impegnandole a selezionare, in autonomia, un numero prestabilito di prodotti realizzati nel triennio 2001-2003 e a trasmetterli per via telematica e in relazione allo specifico taglio disciplinare di ciascuno, ad uno dei 20 Panel di Area previsti. Le tipologie di prodotto previste e ammesse alla valutazione sono state:

- libri e loro capitoli, inclusi atti di congressi;
- articoli su riviste;
- brevetti e altri risultati di valorizzazione applicativa;
- progetti, composizioni, disegni e *design*;
- *performance*, mostre ed esposizioni;
- manufatti e opere d'arte.

Non sono state prese in considerazione attività puramente editoriali, testi o software di esclusivo interesse didattico, *abstract* di conferenze, prove e analisi di routine, rapporti tecnici interni.

Il numero dei prodotti richiesti a ciascuna struttura è stato tarato sul numero dei ricercatori equivalenti a tempo pieno (ETP) della struttura stessa. In questo primo esercizio di valutazione, è stato concordato con la comunità scientifica di limitare il numero dei

prodotti da presentare al 50% del numero di ETP. Nell'università, essendo due i compiti istituzionali (ricerca e formazione), un ricercatore è stato assimilato a 0,5 ETP; negli enti di ricerca, invece, in considerazione dell'unicità del compito istituzionale (ricerca), ciascun ricercatore è stato assimilato a 1,0 ETP.

Non era obbligatorio che la struttura selezionasse prodotti in tutte le aree; ciascun prodotto, tuttavia, poteva essere collocato in una sola area.

Le 20 Aree hanno compreso le 14 Aree del CUN, cui sono state aggiunte 6 Aree speciali, specificamente scelte dal CIVR in considerazione della loro coerenza con gli obiettivi previsti dal Programma Nazionale della Ricerca e dai programmi di ricerca e sviluppo comunitari:

- Scienze e tecnologie per una società dell'informazione e della comunicazione;
- Scienze e tecnologie per la qualità e la sicurezza degli alimenti;
- Scienze e tecnologie dei nano/microsistemi;
- Scienze e tecnologie aerospaziali;
- Scienze e tecnologie per lo sviluppo e la governance sostenibili;
- Scienze e tecnologie per la valutazione e la valorizzazione dei beni culturali.

Contestualmente, le strutture hanno fornito al CIVR una serie di indicatori di *performance*, nonché un rapporto a cura dei Comitati/Nuclei di valutazione, da mettere in correlazione con la valutazione dei prodotti per giungere al giudizio finale sulla struttura.

Composizione e organizzazione dei Panel

Il secondo livello di valutazione ha coinvolto i Panel di Area, ognuno composto da almeno 5 esperti, aumentati sino ad un massimo di 17, in ragione della eterogeneità disciplinare dell'area e del numero di prodotti trasmessi. Criteri e indirizzi per la costituzione dei Panel sono stati definiti dal CIVR, con il concorso di cinque osservatori designati dalla comunità scientifica. Su questa base, il CIVR ha pub-

blicato nell'aprile 2004 un bando rivolto alla comunità scientifica, per raccogliere le candidature per i Panel. I 151 *panelist* prescelti sono stati nominati dal ministro su proposta del CIVR e hanno eletto al proprio interno i rispettivi presidenti. La provenienza dei *panelist* è stata alquanto eterogenea: 79 (52%) dall'università, 37 (25%) da istituzioni estere, 19 (12%) da enti di ricerca italiani, 16 (11%) da imprese italiane, estere, multinazionali.

I Panel si sono avvalsi di circa 6.661 esperti, ai quali è stato affidato il compito di esprimere giudizio di merito sui prodotti. Di questi, 3.930 (59%) appartengono a università italiane, 1.465 (22%) a istituzioni estere, 1.132 (17%) ad enti di ricerca italiani, 134 (2%) a imprese italiane, estere, multinazionali. L'analisi per raggruppamenti di aree affini ha visto la seguente ripartizione: 2.125 esperti in scienze della vita, 2.017 nel settore scientifico, 993 quello tecnologico, 833 nell'umanistico, 408 nel giuridico e socio-politico e 285 nell'economico.

Ciascuno dei 17.329 prodotti selezionati dalle strutture è stato valutato da almeno due esperti con il metodo internazionalmente validato del *peer reviewing*, in termini di

- qualità,
- rilevanza,
- originalità / innovazione,
- internazionalizzazione e/o potenzialità internazionale,
- nonché, per i brevetti e i risultati di valorizzazione applicativa, delle ricadute socio-economiche, anche potenziali,

per un totale di 35.400 valutazioni³. Per ognuno dei quattro criteri citati gli esperti hanno formulato un giudizio descrittivo, ma il *rating* di ciascun prodotto è stato unico e complessivo, con attribuzione a quattro livelli di merito: eccellente, buono, accettabile, limitato. In tal senso:

- eccellente è il prodotto che si colloca nel 20% superiore della scala di valore condivisa dalla comunità scientifica internazionale (con un "peso" pari a 1);
- buono è il prodotto che si colloca tra il 60 e l'80% della scala di valore (con peso 0,8);
- accettabile è il prodotto che sta tra il 40 e il 60% (con peso 0,6);
- limitato, infine, è il prodotto che si colloca nel 40% inferiore (con peso 0,2).

Ma ecco, in quattro punti, la descrizione sintetica del processo di valutazione dei prodotti:

- 1) ogni prodotto è stato valutato da almeno due esperti, sconosciuti l'uno all'altro, con riconosciute competenze di settore;
- 2) il terzo giudizio è stato formalizzato da un com-

ponente del Panel (scelto dal presidente del Panel in relazione alle specifiche competenze e all'assenza di conflitti di interesse), che ha formalizzato una proposta di giudizio finale, riconducendo all'unitarietà i giudizi distinti degli esperti;

- 3) questa proposta di giudizio è stata vagliata all'interno del Panel da uno specifico Sottogruppo, costituito da almeno tre *panelist*, che hanno riesaminato il giudizio proposto, esprimendo sullo stesso il proprio consenso o dissenso motivato;
- 4) nei pochissimi casi in cui il consenso non è stato raggiunto dal sottogruppo, il giudizio finale è stato espresso collegialmente dal Panel.

Ranking list di area

L'analisi dei prodotti ha considerato elementi quali la tipologia (articolo, libro, brevetto, etc.), la lingua di pubblicazione, la distribuzione per aree, il dimensionamento delle strutture, per giungere alla elaborazione di vere e proprie ranking list di area, con attribuzione alle strutture di un punteggio di merito definito dal CIVR, calcolato attribuendo pesi differenziati a ogni livello di giudizio (eccellente = 1, buono = 0.8, accettabile = 0.6, limitato = 0.2).

Il *rating* è stato calcolato dividendo la somma dei giudizi pesati attribuiti ai singoli prodotti (prodotti pesati) per il numero totale di prodotti presentati nell'area dalla struttura. Ciascun Panel, infine, ha elaborato una relazione finale, tesa ad individuare i punti di forza e di debolezza dell'area, prevedendo un'apposita sezione per i brevetti.

Risultati e proiezioni future

Questa prima parte dell'esercizio è stata portata a compimento e i relativi risultati sono stati presentati nel corso di una conferenza stampa, tenuta al MIUR il 26 gennaio 2006, ad un anno esatto dalla costituzione dei Panel (gennaio 2005). L'esercizio stato completato in tempi rapidi e con costi contenuti (circa 3.500.000 euro), grazie all'uso esteso di procedure informatizzate, messe appositamente a punto dal Cineca.

La documentazione è visibile sul sito <http://vtr2006.cineca.it/>. I responsabili delle Strutture partecipanti hanno accesso riservato ai livelli di giudizio conseguiti dai singoli prodotti presentati Struttura di appartenenza, fatto salvo l'anonimato dei valutatori. Vale la pena ricordare, comunque, che sul totale dei 17.329 prodotti valutati, la fascia più ampia, pari al 46%, si posiziona sul "buono". Segue un 30% di prodotti eccellenti; un 19% di accettabili e un 5% di limitati.

Al Civr spetta ora l'elaborazione della relazione finale per singola struttura, che si fonderà sui rapporti finali dei Panel di Area, sull'analisi critica dei dati conoscitivi e delle informazioni trasmessi direttamente al Civr dalle strutture e sui rapporti dei rispettivi Comitati/Nuclei di Valutazione.

L'integrazione delle informazioni acquisite si tradurrà in un giudizio (ma non in una *ranking list*),

dove avrà un peso dominante il giudizio di merito sui prodotti selezionati e un peso rilevante il loro grado di proprietà; altri quattro criteri (mobilità internazionale, impatto socio-economico, attrazione delle risorse e gestione delle risorse) contribuiranno con peso minore alla valutazione complessiva.

Considerazioni finali

Questo lavoro è il risultato di tanti percorsi, individuali e di gruppo, che il Civr ha affrontato con impegno, cercando di mantenere l'ago della bussola sull'obiettivo che si era prefissato: mettere a punto un sistema di valutazione che racchiudesse in sé universalità, oggettività e alto valore scientifico. Non un meccanismo calato dall'alto, ma un sistema nel quale la nostra comunità potesse riconoscersi, percepito da strutture e ricercatori come un valore aggiunto rispetto all'attività di ricerca svolta nelle diverse aree. Ciò è stato possibile perché, dal momento in cui abbiamo presentato le linee guida, non c'è stato passaggio nel quale non sia stata coinvolta la comunità scientifica. Il nostro metodo di lavoro è stato quello di diffondere l'informazione, percorrendo in lungo e in largo il paese, per conferenze, congressi e seminari, rispondendo all'invito di oltre 70 strutture di ricerca. Ma è stato anche quello di ascoltare e recepire tanti validi suggerimenti emersi nel corso dei relativi dibattiti. Pertanto, quando lo scorso anno, proprio in questo stesso periodo, siamo arrivati alla costituzione dei



Panel di Area, strategie, obiettivi e percorsi per raggiungere la meta erano ormai diventati patrimonio comune del sistema.

Università della Tuscia:
Santa Maria in Gradi,
adiacente al Rettorato

Con questo esercizio noi stessi abbiamo fatto ricerca, momento per momento, attraverso un confronto che ci ha coinvolto in un processo di rinnovamento delle nostre stesse acquisizioni, attraverso una continua messa in discussione dei nostri consolidati saperi, aprendoci alle novità che a mano a mano si svelavano nel circuito della ricerca italiana. La ricerca, infatti, trova le sue ragioni profonde di esistenza e di sviluppo nella "cultura del dubbio", oltre che nel desiderio della scoperta. L'esatto contrario dell'atteggiamento di chi si accosta ai problemi con granitiche certezze, pur avendo, magari già da molto tempo, smesso di studiare, di approfondire, di ricercare, appunto. Ma spesso le granitiche certezze sono destinate ad essere travolte dai cambiamenti e dall'evoluzione dei processi della vita, della scienza e della conoscenza. L'opzione verso un approccio sperimentale e di ricerca è, invece, alla base del lavoro che abbiamo presentato.

Alla luce di tutto questo, ritengo di poter affermare che oggi la valutazione della ricerca, che è ricerca essa stessa, sia uscita, finalmente, dalla nebulosa che l'ha avvolta negli anni precedenti, quando soltanto si accennava a parlarne, entrando a pieno titolo tra le realizzazioni positive delle istituzioni deputate ad occuparsene. Un sistema, il nostro, innovativo, telematicamente avanzato, democratico

e relativamente poco costoso, che entra di diritto nello scenario internazionale, per confrontarsi, alla pari, con quelli già esistenti.

Note

¹ Il Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca, CIVR, www.civr.it, è composto da sette esperti nominati dal Governo (dal luglio 2003: Mario Bressan, Michele Coccia, Franco Cuccurullo – presidente, Enrico Garaci, Fiorella Kostoris Padoa Schioppa, Carlo Rizzuto,

Renato Ugo) e ha sede presso il MIUR.

² Il bando di partecipazione per le strutture è stato pubblicato, previo parere favorevole della Corte dei Conti al DM istitutivo, a fine marzo 2004.

³ In effetti, il numero complessivo dei prodotti presentati dalle Strutture è stato di 18.508, comprensivo di circa 1.200 prodotti presentati in comune da più strutture, ma valutati, ovviamente, una sola volta.

⁴ Il grado di proprietà di un prodotto è dato dal rapporto tra il numero degli autori appartenenti alla struttura (tenendo anche conto di eventuali affiliazioni multiple) e il numero complessivo degli autori.

Università della Tuscia:
l'aula magna del Rettorato



cruì

I dati sulla produttività scientifica

Prezioso il lavoro compiuto dal CIVR per misurare la qualità della ricerca italiana. Il complesso meccanismo organizzato a tale scopo ha comportato un'enorme mole di lavoro che il CIVR ha saputo gestire con professionalità. Sono stati esaminati quasi 18.000 prodotti scientifici presentati alla valutazione da oltre 100 strutture di ricerca (atenei, enti pubblici, e istituti privati), coinvolgendo più di 6.000 esperti (il 22% dei quali stranieri) che hanno analizzato e valutato i prodot-

ti. Ogni prodotto è stato valutato da almeno due esperti del settore (quindi con il metodo detto *peer-review*) che hanno dato giudizi di merito in base alle caratteristiche di qualità, rilevanza, originalità e internazionalizzazione.

Si è trattato di un lavoro molto impegnativo, senza contare l'enorme quantità di dati che la metodologia per la Valutazione Triennale della Ricerca (VTR) ha comportato a carico degli atenei: i nuclei di valutazione, infatti, hanno fornito dati dettagliati su

risorse umane e logistiche, favorendo così la costruzione di una imponente banca dati che garantisce al MIUR un patrimonio informativo non indifferente. Un'operazione complessa che certamente andrà migliorata nel tempo, ma nel suo insieme certamente positiva.

La valutazione della ricerca diventerà un appuntamento ineludibile per il MIUR, essendo quello della ricerca un argomento centrale per lo sviluppo e la competitività del paese.

Dal canto suo, la Conferenza dei Rettori si muove da tempo nella direttrice ormai consolidata dell'azione valutativa e autovalutativa del sistema universitario: dapprima sul piano della didattica – promuovendo importanti attività a livello nazionale – e successivamente anche su quello della ricerca. Nel 2002, infatti, la CRUI pubblicò una ricerca in cui per la prima volta in Italia vennero analizzati dati inerenti la produzione scientifica internazionale delle università italiane. Utilizzando la banca dati ISI-Thomson¹ per ogni ateneo furono elaborati indicatori di produttività, presenza internazionale e impatto – in termini di citazioni – nelle 9 aree CUN tecnico-scientifiche. Si trattò di un approccio basato puramente sull'analisi di dati numerici (indicatori bibliometrici) e questo se da un lato garantiva l'oggettività della metodologia, dall'altro ne costituiva il limite. Il lavoro della CRUI ebbe una grande risonanza, sia a livello nazionale che internazionale.

Anche il CIVR nella VTR ha ritenuto importante, ai fini della formulazione del giudizio di merito sugli articoli presentati, l'indicazione sulla tipologia di rivista, censita dall'ISI o meno; d'altro canto, analizzando le *ranking list* del CIVR, appare evidente che gli atenei stessi abbiano scelto di sottoporre a valutazione, per la maggior parte, lavori pubblicati su riviste censite dall'ISI, ritenendo evidentemente fossero i migliori da presentare. È fuor di dubbio quindi che tali riviste sono riconosciute dalla comunità scientifica, un riferimento di qualità della produzione scientifica. Non è di secondaria importanza ricordare che i lavori che riescono ad essere pubblicati su tali riviste hanno subito *ex ante* la revisione di esperti che raccomandano per la pubblicazione solo quelli che reputano di una certa rilevanza a livello scientifico.

Analogie e differenze

Un parallelismo tra il lavoro CIVR e quello CRUI è senza dubbio possibile: entrambe le metodologie, pur seguendo percorsi diversi, e a nostro avviso complementari, cercano di avvicinarsi alla defini-

zione di un sistema il più possibile rigoroso e obiettivo di valutazione della ricerca. Sarebbe altresì molto interessante confrontare i risultati del CIVR con quelli CRUI, ma sarebbe certamente più interessante e utile individuare un'integrazione dei metodi.

Il CIVR propone l'analisi dell'eccellenza delle strutture di ricerca (le strutture infatti sono tenute a presentare un numero prestabilito dei loro lavori migliori) utilizzando un'accurata e seria metodologia di *peer review* su tutte le aree disciplinari. Purtroppo però nulla dice sulla produzione scientifica totale della struttura né sulla sua qualità. In altre parole si rimane all'oscuro sul livello medio scientifico qualitativo delle strutture di ricerca. L'approccio CRUI utilizza dati ISI che, come è noto, trascurano le aree giuridiche economiche e umanistiche, non si avvale del processo di *peer review* (che garantisce certamente un respiro più ampio alla valutazione, fatta con un approccio "qualitativo intelligente"), ma propone indicatori globali delle strutture di ricerca – un approccio "quantitativo deterministico" – basandosi sulla quantità di pubblicazioni su riviste, sul numero di citazioni ricevute e sul numero globale dei ricercatori della struttura; si ottiene quindi un quadro generale di riferimento internazionale che andrebbe a integrarsi perfettamente con i risultati CIVR. L'integrazione dei due approcci permetterebbe di costituire una base quantitativa, deterministica e di rapida e facile attuazione – l'analisi delle citazioni proposta dalla CRUI – da utilizzare per il "giudizio informato" dei comitati di *peer review*: la valutazione CIVR, più impegnativa e di onerosa attuazione.

I dati ISI inoltre consentono di effettuare confronti internazionali sulle aree disciplinari, aspetto certamente molto interessante per poter interpretare i dati nazionali in relazione all'efficacia sul piano internazionale. A questo proposito la CRUI ha recentemente pubblicato un'analisi sull'impatto della ricerca scientifica italiana in ambito internazionale, nella quale viene individuato il posizionamento dell'Italia nelle varie discipline rispetto all'Europa e al mondo.

Caterina Steiner

¹ L'ISI – Institute for Scientific Information è un organismo internazionale che cataloga tutto quello che viene pubblicato nelle ottomila riviste scientifiche più prestigiose del mondo.

gran bretagna

IL CAMPIONATO ACCADEMICO

Gianni De Fraja

Professor of Economics nell'Università di Leicester (Gran Bretagna)

In Gran Bretagna ci si prepara al Research Assessment Exercise (RAE) del 2008, il quinto della serie, che valuterà la ricerca di tutte le università: un sistema ormai collaudato e condiviso che assegna le risorse alle università in base al punteggio ottenuto nella valutazione. Come in un campionato di calcio, ci saranno promozioni e retrocessioni, e l'accademia avrà una nuova serie A e serie B di atenei e dipartimenti¹.

L'Italia ha cominciato nel complesso bene, si tratta ora di continuare, seguendo i principi che spiegano il successo del sistema inglese, pur considerando alcune differenze importanti. In particolare, va ampliata la base dei ricercatori sui quali si effettua la valutazione e gradualmente deve crescere la dipendenza tra risorse e *performance*.

Il RAE e le sue regole

La metafora calcistica non è fuori luogo: i rettori, come i presidenti nel calciomercato, cercano di ingaggiare docenti con buoni *curriculum vitae*, e i docenti a loro volta usano il potere contrattuale dato da un buon *curriculum* per ottenere stipendi e condizioni migliori.

Gli incentivi sono immediati: prestigio e soldi. Le pagine web delle università di successo mettono spesso in bella mostra il risultato del RAE. Dal punto di vista finanziario, un buon RAE è per un ateneo come un miliardario russo per una squadra di calcio: una percentuale molto alta del finanziamento complessivo dipende infatti dal risultato della valutazione².

Le regole del RAE sono semplici. Ogni dipartimento sottoporrà al RAE tutti i ricercatori "attivi", in ruolo il 31 ottobre 2007, e per ogni ricercatore quattro prodotti pubblicati nei sette anni precedenti. Per ognuna delle settanta aree disciplinari un *panel*, scelto in modo da essere rappresentativo della disciplina, sia come aree di ricerca, sia come reputazione internazionale, formulerà un giudizio di sintesi su ciascun dipartimento.

L'esperienza inglese, ormai ventennale, ha cambiato molte cose nell'accademia, per lo più in meglio, rafforzando gli incentivi in direzioni socialmente positive. L'efficienza degli atenei viene premiata a scapito del blasone, e i risultati si vedono nelle classifiche pubblicate dai giornali e i siti web usati dagli studenti stranieri. All'interno di ciascun ateneo, c'è accesa competizione tra facoltà e tra dipartimenti. L'allocazione di nuovi posti e di promozioni riflette il contributo (finanziario e di prestigio) all'università: è premiato chi vince e porta soldi.

Chi, come me, lavorava in Gran Bretagna alla prima valutazione, ha visto spazzar via la torpida e assopita atmosfera, magistralmente descritta nei romanzi di David Lodge, dell'università di provincia, dove la fine del trimestre era l'inizio di una lunga vacanza, e non, come oggi, un periodo in cui si può finalmente "lavorare in pace".

La promozione oggi non dipende più dall'età, ma dalle pubblicazioni. A parità di anzianità e di disciplina, ci sono oggi professori pagati il doppio, o più, dei colleghi. Tra discipline, la variazione è ancora maggiore. "Si vota con i piedi", spostandosi alla ricerca di migliori ambienti accademici e stipendi migliori, e si portano con sé entusiasmo ed esperienza. Moltissimi professori di economia sono stati professori allo stesso livello in un'altra università. Alzi la mano chi è stato ordinario in Italia in due atenei.

Il "gioco" all'italiana

L'Italia ha cominciato nel complesso bene. Si tratta ora di continuare, seguendo i principi che spiegano il successo del sistema inglese.

- *Occhio agli incentivi.* Una caratteristica del sistema britannico è che si valutano i lavori dei docenti in ruolo a una certa data, indipendentemente da dove sono stati scritti; è quindi una misura dello stock di capitale umano presente all'università, misurato dalla produzione recente. In Italia contano le pubblicazioni scritte nell'ateneo, ed è perciò

misurato il flusso di pubblicazioni. L'incentivo alla ricerca è maggiore nel sistema inglese, perché consente a un docente di "portare con sé" i suoi lavori, e aumentare così il suo valore sul mercato: una pubblicazione di successo ha valore immediato per ciascun dipartimento, mentre in Italia ha valore solo in quanto indicatore di qualità.

- *Accettazione del mondo accademico.* In Gran Bretagna sono tutti d'accordo che si tratti di un buon sistema: chi si sente maltrattato non dà la colpa agli arbitri, ma si tira su le maniche e cerca di far meglio la prossima volta. Molti degli elementi essenziali per l'accettazione sono già presenti nel meccanismo italiano: la consultazione con la comunità accademica, la *peer review*, la rappresentatività del *panel*, il coinvolgimento di docenti che lavorano all'estero, la chiarezza delle regole.
- *Ampia base.* Nel sistema italiano il numero di prodotti da giudicare è limitato: un dodicesimo per persona anno, contro quattro settemi per persona anno in Gran Bretagna. Inoltre, ogni ricercatore deve sottoporre quattro lavori, mentre in Italia tutti i prodotti presentati da un'università potrebbero, al limite, essere scritti dallo stesso docente. Soprattutto, se i finanziamenti seguiranno la valutazione (e a un certo punto i tornei estivi dovranno pur finire, e il campionato cominciare), è importante far "pagare" agli atenei l'assenza di una cultura di ricerca diffusa.
- *Introduzione graduale.* Il primo ciclo inglese ebbe natura informale, senza chiare conseguenze finanziarie immediate, un po' come un torneo di calcio estivo. Aprì però la strada a cicli di valutazioni sempre più effettive, con un aumento continuo della dipendenza tra risorse e *performance*, evitando però di creare crisi, e preferendo indirizzare i finanziamenti aggiuntivi verso le università di successo, lasciando che quelle che non funzionano si spengano lentamente, invece che fallire.
- *Flessibilità.* Dopo ogni tornata c'è una valutazione

ufficiale, e spesso il sistema cambia. Ad esempio, il prossimo RAE avrà un periodo più lungo che in passato, e non avrà più le sette categorie del 2001, ma un istogramma, come per il Civr. In passato, il punteggio di un dipartimento era dato dalla valutazione del docente mediano: così si poteva aumentare la probabilità di un punteggio più elevato non presentando i docenti al di sotto della mediana del dipartimento. Questo comportamento tattico è stato percepito come fuorviante, e irrilevante ai fini dello stimolo alla ricerca, ed è stato perciò sostituito da un sistema che ne elimina l'incentivo finanziario. Altri esempi sono la specificità del tipo di prodotto all'area di ricerca e l'assenza di automatismi tra classificazione di un lavoro e qualità della rivista o della casa editrice. I *panel* riconoscono che in certe aree (ad esempio, le scienze, medicina, le aree economiche) contano solo le riviste con sistema di *referee*, mentre in altre (archeologia, critica letteraria) la ricerca originale è spesso pubblicata in libri. Inoltre, possono esserci articoli di qualità eccellente pubblicati in riviste secondarie, e viceversa, una nota di due pagine su una rivista prestigiosa, non è di per sé eccellente.

Note

¹ Il testo integrale dell'articolo è disponibile nel sito www.lavoce.info del 9 febbraio 2006).

² Su un finanziamento complessivo all'università in Inghilterra (la situazione in Scozia, Galles e Irlanda del Nord è simile) di 6,3 miliardi di sterline, circa 1,25 miliardi sono allocati sulla base della valutazione.

Università della Tuscia:
allieva della facoltà di Scienze
al microscopio elettronico



università della tuscia

BILANCIO DI 25 ANNI

Marco Mancini

Rettore dell'Università della Tuscia

L'Università della Tuscia, dopo aver ricordato in passato il decennale e il ventennale dalla sua istituzione, ha celebrato nell'anno accademico 2004-2005 il venticinquennale della sua attivazione, avvenuta nell'ormai lontano anno accademico 1980-1981.

Didattica e ricerca, come in ogni comunità accademica, hanno rappresentato gli elementi qualificanti della nostra breve storia. Per questo motivo la celebrazione del venticinquennale si è accompagnata a una serie di importanti eventi espositivi e dibattiti scientifici (iniziati lo scorso 23 settembre) che si sono snodati nella città di Viterbo lungo una mappa ideale, tutti incentrati sulle tematiche dell'uomo e dell'ambiente. Divulgazione e ricerca hanno percorso dunque l'antico cuore medioevale di Viterbo "città universitaria", quello stesso cuore medioevale che vide nella seconda metà del Duecento sostare a più riprese lo *Studium* della Curia Papale.

Celebrazione di valori fondati sulla libertà

Il significato simbolico dell'evento non è legato solamente a una fredda ricorrenza di date, quanto, piuttosto, alla celebrazione collettiva di quei valori che da sempre contraddistinguono lo *Studium Universitatis*. Un universo al quale, giusta l'etimologia del termine, insieme guardiamo come a un supremo punto di riferimento fondato sul principio della libertà: libertà di conoscere, libertà di sapere, libertà di apprendere, principio al quale quanti operano nel mondo universitario, giustamente, non sembrano voler rinunciare per alcun motivo. Educare alla libertà e alla ricerca significa innanzitutto offrire ai giovani, che saranno i quadri del futuro, l'unico reale strumento attraverso il quale affrontare le sfide di una società sempre più complessa, articolata e competi-

tiva. Significa anche riunire questi stessi giovani, spesso persi e dispersi nel labirinto post-ideologico della modernità, imbrigliati dalle vuote dinamiche di una gigantesca società della comunicazione che, purtroppo, non comunica più nulla; significa riunirli nel comune valore della scienza e del libero sapere. È proprio lungo queste direttrici di autonomia che – sin dall'inizio si può dire – si è snodato il percorso della giovane Università della Tuscia, un itinerario che, seppur breve, è stato scandito da traguardi importanti, da molti successi e da un costante e progressivo sviluppo. Un itinerario di cui siamo legittimamente fieri ma che non abbiamo affrontato da soli.

La celebrazione dei venticinque anni accademici dell'Università della Tuscia ricorda infatti anche i venticinque anni della cooperazione tra il nostro Ateneo e il territorio, una cooperazione che è andata consolidandosi con il passare del tempo e che ha consentito il raggiungimento di traguardi e obiettivi qualificanti e ragguardevoli sul piano nazionale e internazionale. Una sinergia solida e proficua sostenuta con entusiasmo e determinazione da tutti gli attori coinvolti, che si intende mantenere e rafforzare anche nel futuro. Una sinergia – voglio sottolinearlo – di cui siamo grati a tutti coloro che a vario titolo sostengono l'Università: enti pubblici come la Regione, la Provincia, il Comune, la Camera di Commercio, e istituzioni quali la Fondazione Cassa di Risparmio di Viterbo (Ca.Ri.Vit.), da sempre vicina all'Ateneo. L'Università della Tuscia è sorta come Università "libera". Fu costituita nel 1969 grazie al Consorzio della Libera Università della Tuscia, attuato tra Provincia, Comune, Camera di Commercio e Cassa di Risparmio di Viterbo, e presieduto inizialmente dal prof. Gilberto Pietrella e successivamente, in qualità di commissario straordinario, dal dott. Mario Moscatelli.



Tenacemente voluta dalle istituzioni politiche locali, l'Università statale venne istituita con legge 3 aprile 1979, n. 122, la stessa legge che diede vita alle Università di Roma "Tor Vergata" e di Cassino.

Nel luglio 1979 il ministro della Pubblica Istruzione nominò il Comitato tecnico-amministrativo dell'Ateneo della Tuscia di Viterbo, composto dai proff. Girolamo Arnaldi, Carlo Ajmonimo, Nestore Jacoboni, Franco Maria Cordelli e dai dott. Giorgio Li Puma e Mario Lupi; il Comitato si insediò nel settembre successivo nominando come suo presidente il prof. Arnaldi. Il primo Statuto fu emanato con DPR 1 luglio 1980, n. 549. Lo Statuto di autonomia è dell'agosto 1996 con numerosi interventi successivi: le ultime regolamentazioni didattiche e amministrativo-contabili risalgono a due anni fa.

Inizialmente venne attivata la sola facoltà di Agraria (l'unica nel Lazio) con i due corsi di laurea in Scienze agrarie e Scienze forestali. Il 16 agosto 1980 si aprirono le iscrizioni alla neonata Università della Tuscia e le lezioni cominciarono il 17 gennaio 1981. Il 7 luglio 1981 nel Palazzo dei Priori si inaugurò ufficialmente il primo anno accademico dell'Università della Tuscia, l'a.a. 1980-1981, per l'appunto venticinque anni accademici fa.

Nel 1982, terminato il mandato del Comitato tecnico-amministrativo, il corpo accademico elesse rettore il prof. Gian Tommaso Scarascia Mugnozza.

Crescono le facoltà, aumentano gli studenti

Successivamente all'anno accademico di fondazione la storia dell'Università è stata scandita dall'attivazione di altre cinque facoltà: Lingue e Letterature straniere moderne, Scienze matematiche, fisiche e naturali, Conservazione dei Beni Culturali (allora la prima in Italia), Economia. La facoltà più giovane è quella di Scienze politiche, creata nel 2002, che celebra in questi giorni il suo primo triennio di attivazione.

La progressiva crescita delle facoltà dell'Ateneo ha condotto a un forte incremento dell'utenza studentesca, più che triplicata dall'a.a. 1990-1991; oggi l'Università conta quasi undicimila studenti, con conseguente aumento delle entrate derivanti dalle tasse che sono passate da un equivalente in euro di 3,4 milioni nel 1998-1999 ai 5,8 milioni dello scorso anno accademico.

La crescita quantitativa delle facoltà e degli studenti è stata affiancata da una crescita dell'offerta formativa. La riforma degli ordinamenti con l'adozione dell'architettura formativa che ha introdotto il sistema del "3+2" ha subito ulteriori modifiche con il DM 22 ottobre 2004, n. 270. L'Università della Tuscia con le sue sei facoltà nell'a.a. 2005-2006 offre

all'utenza studentesca 20 corsi di laurea e 24 corsi di laurea magistrale.

Sono stati attivati dieci corsi di master, sette di primo livello (proposti dalle facoltà di Lingue, Scienze, Economia e Agraria) e tre di secondo (proposti dalla facoltà di Agraria) caratterizzati da un elevato contenuto didattico e formativo e in grado di assicurare ai frequentanti un'alta qualificazione professionale spendibile sul mercato del lavoro. Molti di questi si connotano per la collaborazione interfacoltà, per l'interdisciplinarietà, per l'apertura a candidati di differente formazione universitaria e anche per una chiara vocazione internazionale, oltre che per importanti sinergie con il mondo dell'impresa.

L'offerta didattica di terzo livello, programmata in coerenza con l'attuale offerta formativa (vedi art. 2, comma 1 del DM n. 224/99) e con le linee di ricerca sviluppate all'interno dell'Ateneo, si incentra per l'a.a. 2005-2006 sull'attivazione di 15 corsi di dottorato di ricerca. A breve questa offerta sarà oggetto di un processo di razionalizzazione – delineato nel Piano di programmazione del sistema universitario relativo al triennio 2004-2006 (art. 17, commi 2 e 3) – che prevede la trasformazione dei corsi di dottorato in scuole.

Nel campo della ricerca, oltre alla formulazione di diversi brevetti, si segnalano in questi ultimi anni risultati molto positivi nel settore delle entrate, che si sono sensibilmente incrementate (dai corrispondenti 2,8 milioni di euro del 1998 ai 5,7 del 2003, ai 6,0 del 2004). Consistenti risorse sono state assegnate all'Università su fondi CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche), PRIN (Programmi di Ricerca Internazionale), FIRB (Fondi per gli Investimenti della Ricerca), FISR (Fondi Integrativi Speciali per la Ricerca), dell'Unione Europea e del Ministero per le Risorse agricole e forestali. Ulteriori risorse provengono da prestazioni per conto terzi e da convenzioni con altri enti pubblici e privati. Questi dati incoraggianti testimoniano il forte impegno delle componenti di Ateneo dedite alla ricerca e i considerevoli risultati che queste ultime riescono a conseguire anche a livello internazionale. In questa fase in cui i trasferimenti ministeriali sono – purtroppo – in forte decremento, è indispensabile rivolgere massima attenzione al reperimento delle risorse provenienti da fonti diverse rispetto ai canali tradizionali.

L'Università ha attualmente in essere 45 convenzioni per dottorati di ricerca e 10 in corso di stipula. Oltre alle convenzioni sottoscritte direttamente dai dipartimenti (l'Università ha promosso un forte decentramento a favore delle strutture dipartimentali), l'Ateneo ha firmato 48 convenzioni-quadro per la collaborazione scientifica, didattica e di ricerca

con enti pubblici e privati. Oltre ai 50 accordi con università di tutto il mondo, mi limiterò a ricordare le convenzioni didattiche delle facoltà di Scienze politiche (Fondazione Ca.Ri.Vit., Provincia, Comune e Camera di Commercio), Lingue (Comune di Tarquinia), Agraria (Comune di Cittaducale e Consorzio universitario di Rieti, Cuv-Consorzio Universitario di Velletri), Beni Culturali (Cuv di Velletri), Scienze MFN (Consorzio universitario di Civitavecchia e Provincia di Viterbo). Infine, le convenzioni con la Regione Lazio per l'avvio della formazione professionale, di particolare rilievo.

Centro di formazione polivalente per le Forze Armate

Viterbo "città universitaria" è anche "città di militari". Le due città si identificano e si sovrappongono nei corsi di Scienze organizzative e gestionali che vedono il nostro Ateneo impegnato, attraverso diverse convenzioni, a fornire i necessari percorsi formativi alle tre "Accademie dei Marescialli", quella dell'Esercito (dal 1998) e, da quest'anno, quelle dell'Aeronautica e della Marina (le due rispettive inaugurazioni si sono svolte il 22 e il 25 settembre 2005). Un fiore all'occhiello – per l'autorevolezza dei *partner* e per le positive ricadute sulla città –

Università della Tuscia:
la presentazione dei corsi
di Scienze politiche

dell'Università della Tuscia che si è così trasformata in poco tempo in un vero e proprio Centro di formazione polivalente per le nostre Forze Armate di cui si



prevedono a breve ulteriori interessanti incrementi. La crescita del nostro Ateneo è ravvisabile anche nell'incremento dell'organico del personale docente. Dal 1999 l'Università ha bandito 232 procedure concorsuali per docenti per le esigenze delle sei facoltà. Ha varato anche un budget di facoltà e si è costantemente tenuta al di sotto dei limiti di programmazione di "punti-organico" richiesti dal MUR. Attualmente l'organico docenti consta di 322 unità (erano 259 nel 1999). L'Ateneo ha rivolto particolare attenzione ai servizi per gli studenti. Sono state realizzate ulteriori infrastrutture presso il Cus a beneficio del tempo libero dell'utenza studentesca e, in accordo con LAZIODISU e l'Assessorato Regionale all'Istruzione, si sta progettando una serie di servizi integrativi rispetto a quelli già offerti da altri enti locali; è stato appena stipulato un accordo di rilievo con il Co.Tra.L. per intensificare collegamenti dedicati con il Comune di Orte, il più vicino e importante snodo ferroviario (i collegamenti rappresentano notoriamente un *punctum dolens* del nostro territorio).

La celebrazione dei nostri primi venticinque anni accademici non può ridursi a una mera rievocazione del passato. L'Università della Tuscia è una giovane università che deve ancora misurarsi con un futuro ricco di prospettive e di speranze. Nell'immediato ritengo sia possibile delineare nei termini che seguono gli obiettivi e le strategie di questo ateneo per valorizzare propri punti di forza e superare le inevitabili criticità:

- a) aumentare la capacità di partecipazione ai programmi europei anche mediante il potenziamento delle strutture amministrative interne deputate a fornire informazioni e supporto ai dipartimenti; i programmi europei sono un'occasione per attrarre nuove risorse finanziarie ma anche per instaurare nuove partnership e rafforzare quelle esistenti;
- b) rafforzare il rapporto con il sistema socio-economico incentivando collaborazioni, partenariati e alleanze stabili, incentivare l'investimento delle imprese nella ricerca e saper trasformare la ricerca in innovazione;
- c) accrescere la competitività nei programmi nazionali anche con la creazione di centri di eccellenza e mediante il ricorso a *spin-off*.

Questi obiettivi, certo ambiziosi, devono collocare il nostro Ateneo all'interno di quell'Europa della conoscenza che rappresenta semmai l'unica vera sfida alla quale rispondere nell'immediato futuro. Una sfida costruita soprattutto attraverso la sana competizione dell'università, centro propulsivo dello sviluppo locale e territoriale, motore della crescita del paese e speranza per le generazioni del futuro.

DONNE E SCIENZA, TALENTI SOTTOUTILIZZATI

Sveva Avveduto

Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali (IRPPS) del Consiglio Nazionale delle Ricerche

Se volessimo fissare in due immagini i risultati degli studi sul tema “donne e scienza” condotti, tra gli altri, anche dall'Ocse¹, potremmo affidarci alle note metafore della forbice e del soffitto di cristallo. La forbice rappresenta la divaricazione tra lo stadio iniziale degli studi universitari e della carriera, paritetico o quasi tra uomo e donna, che via via si apre sempre più e il soffitto, invisibile ma impenetrabile come un cristallo, determina il limite invalicabile degli strati alti delle carriere e schiaccia le donne verso uno “*sticky floor*”, un pavimento appiccicoso che trattiene un gran numero di docenti, ricercatrici e scienziate ai livelli bassi appena sopra quelli di entrata.

Fuor di metafora sembra che esperti e *policy makers* concordino nell'analisi dell'iniqua distribuzione dei talenti femminili in ambito accademico e scientifico. Dalla formazione alla professione si dipana un percorso che per le scienziate e le ricercatrici si assottiglia sempre più. Tuttavia alcuni indicatori di un'inversione di tendenza sembrano affacciarsi all'orizzonte e inoltre in alcune nazioni, in alcuni casi già con forte incidenza, sembra farsi largo, finalmente, la consapevolezza che introdurre più donne negli studi universitari e nelle carriere scientifiche non sia affatto una questione di equità di genere (o comunque non lo sia solamente), ma implichi questioni di interesse prettamente scientifico e di competitività complessiva del sistema nazionale. Il World Economic Forum Report on Gender Gap del 2005 (WEF, 2005), che misura la *performance* economica di 58 nazioni in relazione alla partecipazione femminile, ci ricorda che «le nazioni che non capitalizzano tutto il potenziale che compone la metà delle loro società non solo distribuiscono male il loro capitale umano ma indeboliscono il loro potenziale competitivo».

Nel complesso delle forze lavoro, in età quindi compresa tra i 15 ed i 64 anni, l'incidenza della presenza femminile si è innalzata, nella media dei paesi dell'Ocse, dal 56,6% del 1990 al 60,1% del 2004. Anche il numero delle ricercatrici nei settori pubblico e privato e delle docen-

ti universitarie dei vari livelli si è accresciuto e, nel complesso dei paesi Ocse, raggiunge valori che vanno dal 25% al 35% del totale dei lavoratori del settore, pur con eccezioni notevoli, quali la Corea e il Giappone dove tale valore si attesta all'11%. I settori nei quali le donne sono maggiormente impiegate nelle carriere scientifiche variano: negli Stati Uniti circa i due terzi della forza lavoro femminile nella ricerca è impiegata nel settore delle imprese, mentre nell'Unione Europea e in Giappone tale valore assomma rispettivamente al 17,5% e al 6% privilegiando quindi le aree della ricerca pubblica e universitaria.

Segregazione orizzontale e verticale

Gli ostacoli all'accesso agli studi e alle carriere scientifiche sono raffigurati secondo due tipologie di esclusione: la “segregazione orizzontale” e la “segregazione verticale”. La prima attiene ai minori livelli di accesso agli studi scientifici, la seconda al limitato o addirittura mancato accesso ai vertici delle carriere, delle istituzioni scientifiche e alla presenza stessa nei *board* che dirigono, scelgono, finanziano le attività di ricerca.

Il discorso va ovviamente differenziato prendendo in esame un segmento per volta, ma contemplando poi il quadro nel suo insieme per trarre qualche conclusione generalizzabile. Iniziamo dal versante universitario per definire accessi e uscite dal sistema.

Per quanto riguarda la partecipazione educativa si riscontra in molti paesi una concentrazione prevalente delle studentesse universitarie in pochi campi di studio che tradizionalmente sono lontani dalle discipline scientifiche cosiddette “dure”. Questa prevalenza è riscontrabile anche in Italia. Va considerato in ogni caso come l'evoluzione delle iscrizioni all'università abbia conosciuto nel nostro paese un'accelerazione pressoché costante pur in presenza di qualche temporaneo momento di calo. Prendendo in esame, per le finalità di questo articolo, le sole iscrizioni alle discipline scientifiche si deve registrare la preoccupata constatazione della cosiddetta “crisi delle vocazioni scientifi-

che” che ha indotto la Conferenza nazionale dei presidi delle facoltà di scienze e tecnologie a mettere in atto un vasto programma, in collaborazione con MIUR e Confindustria, proprio per invertire la tendenza a disertare le facoltà scientifiche².

Tale tendenza si rileva anche nella considerazione dell'output universitario relativo ai laureati che ha fatto registrare un calo delle lauree scientifiche, dell'ingegneria e tecnologiche tra il 1998 e il 2003, la cui incidenza sul totale delle lauree è passata da 26,4% al 22,9%. Tuttavia, in una comparazione con i paesi dell'Ocse, l'Italia non si pone in questo caso in una situazione di retroguardia, anzi dispone di un quoziente di laureati in ambito scientifico e tecnologico che in percentuale di tutte le lauree è superiore a quello di molti altri paesi europei e non. Per quel che riguarda le laureate va ricordato che il “sorpasso” (più laureate che laureati in totale) è avvenuto fin dal 1992, ma la percentuale delle laureate in discipline scientifiche e tecnologiche è complessivamente inferiore a quella dei laureati con eccezioni interessanti: per esempio nel 2004 oltre i due terzi dei

Tabella 1 – Lauree scientifiche in percentuale di tutte le lauree, anni 1998 e 2003

	Lauree scient. 2003	Lauree ingegn. e tecnol. 2003	% lauree scient. e ing./tec. ottenute da donne 2003	Lauree S&T 1998
Corea	11,1	27,5	30,8	39,2
Svezia	9,3	21,7	34,5	25,2
Germania	13,3	17,6	26,9	34,8
Finlandia	7,4	21,6	27,2	32,2
Francia	16,2	12,5	35,5	28,9
Regno Unito	18,1	10,1	35,1	26,9
Austria	10,0	18,0	24,3	28,4
Rep. Slovacca	9,4	17,9	33,8	23,2
EU15	13,3	13,2	33,4	27,1
Irlanda	18,2	7,7	39,4	26,9
Giappone	4,7	21,2	13,0	26,0
Repubblica Ceca	12,7	13,2	28,2	28,1
Spagna	10,0	14,3	36,2	20,7
Messico	9,8	13,9	33,2	24,8
Tot. OECD	11,3	11,8	31,3	22,3
Belgio	11,0	12,1	29,0	22,9
Italia	7,7	15,2	36,3	26,4
Turchia	10,7	11,8	34,1	21,7
Australia	13,9	7,7	32,8	19,4
Canada (2000)	12,2	8,2	36,1	19,8
Nuova Zelanda	14,1	5,7	39,3	20,2
Portogallo (2000)	5,7	12,4	38,1	
Islanda	12,6	5,1	33,6	19,0
Olanda	5,3	10,7	18,0	17,9
Danimarca	6,9	8,9	30,5	22,7
Stati Uniti	9,4	6,3	35,2	16,2
Norvegia	7,4	7,4	26,9	12,8
Ungheria	2,9	9,1	27,6	18,1
Polonia	3,7	7,3	35,2	11,9

Fonte: Ocse, 2005

Tabella 2 – Titoli di dottorato in discipline scientifico-tecniche ottenuti in Italia nel 2003, suddivisione per disciplina e genere, valori assoluti e percentuali

	Maschi	%	Femmine	%	Totale	%
Ingegneria civile e Architettura	222	51,0	213	49,0	435	13,3
Informatica	301	84,3	56	15,7	357	10,9
Ingegneria industriale	328	74,2	114	25,8	442	13,5
Agraria	131	48,0	142	52,0	273	8,4
Biologia	187	27,5	493	72,5	680	20,8
Chimica	164	41,2	234	58,8	398	12,2
Scienze della Terra	90	50,0	90	50,0	180	5,5
Fisica	245	71,4	98	28,6	343	10,5
Matematica	95	60,5	62	39,5	157	4,8
Totale	1.763	54,0	1.502	46,0	3.265	100,0

Fonte: MIUR, Ufficio di Statistica, 2006

laureati in Farmacia erano donne (3.683 donne su 5.219 in totale) come pure in Medicina (19.920 su un totale di 29.439), mentre gli studi nell'ambito dell'Ingegneria rimangono tuttora saldamente maschili (27.918 laureati contro 6.625 laureate). Nei paesi dell'Ocse le donne raggiungono il 30% dei laureati in ambito scientifico-tecnico, con forti squilibri all'interno: per esempio si registra oltre il 60% di laureate in scienze della vita e meno del 30% di laureate in informatica e il 40% in scienze fisiche. La situazione dettagliata in alcuni paesi Ocse è riportata nella tabella 1.

I dati italiani più recenti inoltre lasciano ben sperare sia quanto agli accessi agli studi scientifici che quanto al livello più alto di qualificazione, il dottorato. Le immatricolazioni di studentesse in discipline scientifiche infatti crescono e passano dalle 20.900 unità del 2004-05 alle 21.600 del 2005-06, con un parti-

colare balzo nelle scienze chimiche (da 960 a 1500).

Per quanto attiene al dottorato, la quota femminile fa rilevare un complessivo 46% di dottori di ricerca donne nelle discipline scientifico-tecniche nel 2003, composto certo da quote molto dissonanti (tabella 2) – solo il 15% in informatica, il 25% in ingegneria industriale e il 28% in fisica – tuttavia i valori sono in crescita rispetto agli anni passati. Pur se consapevoli di possibili interpretazioni “malevole” del fenomeno, la femminilizzazione degli studi dottorali corrisponderebbe ad una loro scarsa attrattività dovuta alle poche prospettive che si aprono, ovvero sono intesi come un ripiego piuttosto che una scelta rispetto a posizioni lavorative non disponibili, piace pensare che comunque l’innalzamento della partecipazione delle donne sia un fenomeno positivo.

Per quanto attiene alle carriere scientifiche però gli effetti congiunti della forbice e del soffitto di cristallo iniziano presto a farsi sentire.

In ambito europeo le donne rappresentano circa il 40% dei dottori di ricerca ma solo il 15% dei ricercatori nel settore privato e un terzo dei ricercatori del settore pubblico (31%) e delle università (34%) sono donne. Negli Stati Uniti circa un terzo dei docenti universitari sono donne (NSF, 2003) ma tale valore non supera il 14,5% in Australia ed in Corea (OECD, 2005). Nell’Unione Europea nel suo complesso il valore non raggiunge il 20% (EC, 2003 ed Eurostat, 2004).

Rispetto alla cosiddetta segregazione orizzontale si registra come alcuni settori siano molto più sguarniti di altri rispetto alla presenza di ricercatrici che si concentrano nei settori della biologia, dell’agraria, delle

Tabella 3 – Percentuale di donne ricercatrici per settore disciplinare in alcuni paesi europei

	Scienze naturali	Ingegneria e indirizzo tecnologico	Medicina	Scienze della Terra	Scienze sociali
Austria	18,2	8,9	31,9	30,6	29,9
Belgio	29,5	20,0	30,1	25,1	32,4
Danimarca	22,9	12,2	35,6	44,7	26,8
Finlandia	34,4	22,4	52,0	36,2	47,0
Francia	29,4	15,2	32,4	39,8
Germania	18,1	11,3	34,1	31,5	23,5
Italia	31,0	13,4	22,9	24,3	26,7
Olanda	19,7	13,7	37,0	25,7	29,2
Portogallo	48,6	28,7	49,7	44,0	48,7
Regno Unito	30,6	13,2	48,1	35,5	42,8
Svezia	30,5	19,0	51,2	40,9	43,3

Fonte: Eurostat, 2005

Tabella 4 – La docenza nelle università italiane: distribuzione per livello e genere, 1998-2003

Livello	genere	1998	1999	2000	2001	2003
Professori ordinari	f	1.525	1.497	2.002	2.468	2.863
	m	11.877	11.416	13.024	14.423	15.093
	t	13.402	12.913	15.026	16.891	17.957
Professors associati	f	4.073	4.746	4.781	5.324	5.637
	m	11.546	13.280	12.478	12.551	12.458
	t	15.619	18.026	17.259	17.875	18.095
Ricercatori	f	7.585	8.083	8.187	8.580	8.871
	m	11.505	11.473	11.481	11.510	11.552
	t	19.090	19.556	19.668	20.090	20.423

Fonti: Miur e Cnvsu, 2005

scienze della salute e della farmaceutica e sono scarsamente presenti nelle aree dell’ingegneria, della fisica e dell’informatica (tabella 3).

I valori per certe aree possono sembrare considerevoli, ma se si traducono le quote in numeri si può notare come anche a tassi relativamente elevati di partecipazione corrispondono numeri piuttosto bassi. L’Ocse ha calcolato che per esempio l’80% circa di ricercatrici e docenti concentrate in Portogallo nel settore pubblico e universitario va stimato su un totale di appena 15.000 addette che operano complessivamente nel paese, a fronte di un totale di 88.000 ricercatrici e docenti presenti in Giappone che pure, come abbiamo già visto, presenta una quota femminile relativamente molto bassa. Lo stesso ragionamento può essere applicato, per esempio, ai valori francesi se

paragonati con quelli polacchi o italiani: in Francia operano circa 60.000 ricercatrici rispetto alle 33.000 della Polonia e alle 32.000 dell’Italia.

Le donne aumentano, ma non in vetta

In ogni caso, anche se la tendenza della presenza delle donne nelle carriere scientifiche in Italia è crescente, i livelli apicali sono raramente raggiunti da una quota che, ben lungi dall’essere paritetica, sia almeno ragionevole. È qui che il soffitto di cristallo di ispessisce sempre più. I dati mostrano come nel 2003 su circa 18.000 professori ordinari solo poco più di 2.800 erano donne (tabella 4) rispetto al 19,2% della Francia, al 16,6% del Regno Unito e alla media UE-25 del 16,4%. Per tacere delle posizioni di vertice nelle

università e negli enti di ricerca: sugli 83 rettori delle università italiane solo 2 sono donne³ così come solo 2 dei 105 direttori di un istituto di ricerca del CNR sono donne⁴, mentre alla presidenza degli enti pubblici di ricerca non siede alcuna signora.

Un'approfondita analisi della situazione di sotto-rappresentazione delle donne nel panorama della ricerca pubblica italiana si trova in un ampio studio (Palomba, 2000) che testimonia anche lo scarso livello di attenzione prestato alla questione.

Così si manifesta la segregazione verticale, la difficoltà cioè a risalire la scala della carriera scientifica rispetto ai maschi. Si potrebbe obiettare che, pur se i dati sono bassi il trend si presenta in crescita e si potrebbe quindi supporre che basti aspettare che il tempo passi, ma è stato calcolato che, ai tassi di crescita attuali, ci vorrebbero in Italia 179 anni per raggiungere l'equilibrio fra i sessi nel ruolo di ordinario (Palomba, 2003).

Quali iniziative intraprendere dunque per favorire l'ingresso delle donne nelle carriere scientifiche? La situazione internazionale presenta una domanda crescente di personale addetto alla ricerca e in questa ottica l'attenzione prestata a incoraggiare le donne a intraprendere studi e carriere scientifiche cresce e si sostanzia in molti casi in programmi specifici, anche se pochissimi paesi hanno scelto un approccio coordinato al livello nazionale (OECD 2005b). Va rilevato anche che spesso una valutazione attenta dei programmi messi in atto non viene curata con l'attenzione che meriterebbe e risulta quindi carente. Le risposte tuttavia sono di vario genere e vanno da quelle informali finalizzate al superamento degli stereotipi e alla creazione di modelli di ruolo diversi, alle misure formali con specifici programmi finanziati dallo Stato per favorire il reclutamento, la permanenza nella carriera e la progressione di carriera delle donne. In Austria, per esempio è stato attuato dal 1991 un programma speciale per promuovere l'iscrizione universitaria delle donne in aree non tradizionali (ingegneria, scienze, management, architettura).

La valutazione fatta del programma ha potuto constatare che l'obiettivo del 40% delle iscrizioni femminili è stato raggiunto in tutte le suddette discipline, tranne che in architettura (OECD, 2005a). Nel Regno Unito è stato attivato il Centro risorse per donne in Science Engineering and Technology finanziato dal Department of Trade and Industry, proprio per facilitare i percorsi per neolaureate con programmi di mentoring, transizione università-lavoro e *placement*. In Svizzera esistono programmi di pari opportunità per l'accesso alle carriere universitarie che prevedono un supporto finanziario diretto alle università per l'assun-

zione di professori donne. Sono attivi inoltre progetti di *mentoring* e anche più concretamente di "assistenza bambini".

Le stesse imprese (al Convegno Ocse di Parigi erano presenti L'Oreal, Pfizer, British Telecom e Alcatel che hanno presentato i loro progetti) hanno compreso che diversificare la composizione dei gruppi di ricerca al massimo favorendo una composizione mista per genere, risulta essere una delle buone pratiche da adottare per ottenere una maggiore redditività economica.

Dall'approfondito esame condotto dallo SFRU nei paesi membri dell'Ocse è emerso comunque che nonostante molto sia stato fatto il *gap* di genere sussiste ancora e il completo potenziale scientifico delle nazioni è ben lungi dall'essere equamente impiegato. Il novero dei talenti femminili costituisce in molti casi ancora un pool inutilizzato, o tutt'al più sottoutilizzato, e ciò conduce a uno spreco di capitale intellettuale e di investimenti individuali, sociali ed economici.

Note

¹ Nell'ambito di tale Organizzazione è attivo il Gruppo di lavoro Steering and Funding of Research Institutions-SFRU, che riferisce al Comitato di Politica della Scienza e Tecnologia, che ha all'ordine del giorno dei suoi lavori il tema "Risorse umane nei campi della S&T" e in particolare si sta occupando anche della questione "donne e scienza" per analizzare il fenomeno e identificare le migliori politiche messe in atto dai paesi membri. Un primo workshop dal titolo "Women in Scientific Careers: Unleashing the Potential", si è tenuto a Parigi il 16-17 novembre 2005, e un secondo è previsto in Canada nell'autunno 2006.

² Si tratta del Progetto lauree scientifiche, i cui dettagli possono essere trovati su: <http://www.con-scienze.it>

³ Si tratta dei rettori della Libera Università di Bolzano e dell'Università per Stranieri di Perugia, fonte: CRUI.

⁴ Istituto di Biologia e patologia molecolari e Istituto di Linguistica computazionale, fonte: CNR.

Bibliografia

EUROPEAN COMMISSION (2003), *She Figures 2003, Women and Science, Statistics and Indicators*, Brussels.

EUROSTAT (2004), *Statistics in focus Science And Technology Theme 9 – 6/2004, Women, science and technology: Measuring recent progress towards gender equality*.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION (2003), *Gender Differences in the Careers of Academic Scientists and Engineers* Washington, D.C.

OECD (2004), *Science, Technology and Industry Outlook*, Paris.

OECD (2005a), *Women and Scientific Careers, Member Countries' Responses to Questionnaire Sent out by the OECD Secretariat, Preliminary Findings*, OECD, DSTI/STP/SFRU(2005)2.

OECD (2005b), *Women and Scientific Careers: Background Paper*, OECD, DSTI/STP(2005)21.

PALOMBA R. (a cura di) (2000), *Figlie di Minerva*, Franco Angeli, Milano.

PALOMBA R. (2003), *Dossier Women and Science*, REIST, 257-271.

UNESCO (2005), *World Report on Science, Technology and Gender*, Paris.

WORLD ECONOMIC FORUM (2005), *Women's Empowerment: Measuring the Global Gender Gap*, Geneva.

consiglio d'europa

LA GOVERNANCE TRA CULTURA DEMOCRATICA,
ASPIRAZIONI ACCADEMICHE E FORZE DI MERCATO

Considerazioni e raccomandazioni del Forum del Consiglio d'Europa sulla governance
(Strasburgo, 22-23 settembre 2005)

Nel dare il nostro contributo all'Anno Europeo della Cittadinanza Democratica attraverso l'Educazione e nel commemorare il cinquantesimo anniversario della Convenzione Culturale Europea, noi, in qualità di partecipanti al Forum del Consiglio d'Europa sulla governance dell'Istruzione Superiore, desideriamo ribadire il ruolo chiave dell'istruzione universitaria nello sviluppo di una società moderna basata sulla democrazia, i diritti umani e lo stato di diritto. Il tema di una buona governance dell'istruzione superiore è fondamentale per la promozione di una cultura della democrazia non solo all'interno di tale settore formativo, ma in tutta la società; è altresì indispensabile per affrontare le profonde riforme richieste, entro il 2010, per la creazione dello Spazio europeo dell'Istruzione Superiore.

Considerazioni

1. Riteniamo che la *governance* dell'istruzione superiore svolga un ruolo fondamentale nel conseguimento della pienezza delle finalità proprie a tale settore formativo, ovvero:
 - la preparazione al mercato del lavoro;
 - la preparazione a un'esistenza di cittadini attivi in seno a una società democratica;
 - lo sviluppo personale;
 - il consolidamento e lo sviluppo di una base conoscitiva avanzata e di ampio respiro.
 La vasta gamma di agenti coinvolti nella *governance* deve riflettere la molteplicità degli obiettivi dell'istruzione superiore.
2. È importante garantire la qualità nell'istruzione superiore e nella ricerca. Consideriamo pertanto la *governance* un elemento cruciale nella cultura della qualità di entrambi questi sistemi e delle istituzioni accademiche. Non si può conseguire un'istruzione superiore di qualità senza una buona *governance*.
3. Desideriamo poi sottolineare quanto sia importante una *governance* valida nel promuovere la

coesione sociale e nel consentire pari opportunità di accesso all'istruzione superiore per tutti coloro che risultano in possesso dei requisiti necessari.

4. Pensiamo inoltre che una *governance* efficace consenta da un lato di indirizzare il processo verso lo sviluppo di obiettivi validi e dall'altro di sviluppare gli strumenti necessari per conseguire tali obiettivi – non si tratta dunque solo di “avere obiettivi giusti”, ma anche di “essere giusti per quegli obiettivi”.
5. Siamo convinti che la legittimità sia uno dei principi fondanti di una buona *governance* – la legittimità è il cardine dell'efficienza della *governance*, e non il contrario.
6. Tra i principi di base di una buona *governance* dell'istruzione superiore vi deve essere una sufficiente flessibilità ad adattarsi a specifici contesti e tradizioni dei singoli sistemi o istituzioni.
7. Una buona *governance* non viene garantita soltanto da strutture e procedure collaudate. Coloro che sono coinvolti nella *governance* dell'istruzione superiore devono promuovere la cultura democratica come elemento fondante e principio cardine.
8. In considerazione del ruolo svolto dall'istruzione superiore nel più ampio contesto dello sviluppo sociale ed economico, riteniamo indispensabile che l'istruzione superiore sia pronta a rispondere al mutamento dei bisogni e delle aspettative della società. A tale riguardo è importante assicurarsi che alla *governance* prendano parte agenti esterni nonché garantire una flessibilità tale da consentire un costante adeguamento alla continua evoluzione di tali bisogni e aspettative.

Raccomandazioni

- La *governance* dei sistemi e delle istituzioni di istruzione superiore deve basarsi sull'opportuno coinvolgimento di tutti i principali portatori di interessi. Per garantire l'effettivo conseguimento



Università della Toscana:
il chiostro rinascimentale
all'interno del Rettorato

degli obiettivi definiti, essa deve basarsi sui seguenti principi:

- trasparenza nei compiti e nelle procedure;
 - efficaci meccanismi di definizione delle responsabilità di tutte le parti coinvolte;
 - capacità di assumere decisioni, di renderle bene accette e di trasporle in pratica;
 - partecipazione e stato di diritto.
- L'istruzione superiore serve a rispondere alle attese e ai bisogni di diversi gruppi sociali. Chi si trova a operare negli organismi di *governance*, a prescindere dal ruolo in cui è chiamato a operare, dovrebbe cercare di agire conformemente a quanto ritiene essere l'interesse supremo del sistema universitario e dell'istituzione di cui è responsabile prestando altresì opportuno ascolto alle esigenze del proprio specifico ambito operativo.
 - L'autonomia istituzionale è essenziale per garantire la libertà accademica, che costituisce uno dei valori fondamentali dell'istruzione superiore. Le pubbliche autorità dovrebbero creare e mantenere operativo un quadro legislativo adeguato a garantire l'autonomia delle istituzioni, inserendo l'adattabilità delle strutture e la flessibilità dei metodi in seno ai principi di base di una valida *governance*. Il quadro normativo che disciplina la *governance* deve potersi applicare tanto alle strutture pubbliche che a quelle private.
 - È importante tracciare una distinzione tra il processo di definire obiettivi a lungo termine e di sviluppare strategie appropriate per il loro conseguimento e l'attuazione quotidiana di tali stra-

tegie. La legittimità e la competenza degli organismi di *governance* devono trovare complemento nella professionalità delle amministrazioni.

- Evitando inopportune frantumazioni dei processi gestionali e lasciando adeguato spazio all'innovazione e alla flessibilità, i sistemi e le pratiche di *governance* devono favorire l'ideazione e l'attuazione di politiche istituzionali coerenti.
- Le organizzazioni e le reti internazionali operanti nel campo dell'istruzione superiore devono valutare la possibilità di promuovere una *governance* corretta divulgando gli esempi più incisivi registratisi e favorendo il dialogo tra sistemi e istituzioni diverse in materia di un ulteriore approfondimento dei suoi principi di base.
- Il Gruppo di Follow-up del Processo di Bologna deve prestare esplicita attenzione al ruolo della *governance* nel conseguimento dell'obiettivo di fornire una istruzione di alta qualità e di garantire la mobilità in Europa di studenti e personale operante nel campo dell'istruzione superiore.

Ulteriori spunti di riflessione

Riteniamo sia opportuno riflettere sul concetto di autonomia delle istituzioni di istruzione superiore nella società moderna in termini di contenuti (legali, finanziari, etc.) oltre che di enti e agenti. Inoltre sarebbe auspicabile determinare, tanto a livello nazionale che istituzionale, quali settori della *governance* richiedano maggiormente un cambiamento.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

rapporto caritas italiana-unicef

USCIRE DALL'INVISIBILITÀ

Luca Cappelletti

Questo Rapporto nasce dalla collaborazione tra la Caritas Italiana e l'Unicef Italia, un impegno comune scaturito dalla constatazione dell'"invisibilità" che, troppo spesso, avvolge i bambini e gli adolescenti di origine straniera che vivono nel nostro paese. Per bambini e adolescenti di origine straniera in Italia sono compresi i bambini nati in Italia da genitori stranieri (le seconde generazioni), i bambini figli di coppie miste, i bambini ricongiunti con i loro genitori, i bambini adottati nell'ambito dell'adozione internazionale, i minori stranieri non accompagnati. La loro presenza è divenuta strutturale, e indica una dimensione nuova del progetto migratorio degli uomini e delle donne che scelgono di vivere in Italia. Come indicato dal Rapporto, la presenza dei minori rappresenta uno degli indicatori più significativi di immigrazione stabile: «La nascita di un bambino – sottolinea il presidente dell'Unicef Italia Antonio Scavi – fa spesso uscire le famiglie di immigrati da una sorta di "invisibilità sociale". Questi bambini necessitano quindi una costante attenzione, perché la Convenzione sui diritti dell'infanzia è valida anche per loro; ogni bambino che si trova sul territorio italiano è da essa protetto».

«In particolare – aggiunge don Vittorio Nozza, direttore della Caritas Italiana – nell'ambito del fenomeno migratorio la dimensione dell'infanzia è importante sotto molti punti di vista. In primo luogo, la presenza crescente delle famiglie e dei bambini determina una riduzione delle situazioni di clandestinità e di lavoro sommerso tra le popolazioni immigrate. In secondo luogo, tale presenza impone il miglioramento delle strutture e dei percorsi di accoglienza, e un ripensamento del modello organizzativo dei servizi del territorio, in una visione che riconosca e valorizzi le differenze, cercando nel dialogo e nel confronto in tutti gli ambiti, la costruzione del bene comune».

Qual è la dimensione dell'immigrazione che più frequentemente viene trattata? Probabilmente quella

dei problemi, dei conflitti, delle emergenze. Vi è invece una dimensione meno visibile, fuori dall'emergenza e dall'attenzione mediatica data ad episodi eccezionali che stenta ad essere conosciuta: a questi aspetti, in particolare all'esigenza di analizzare il vissuto reale dei bambini stranieri nel nostro paese, è dedicato il Rapporto.

Uscire dall'invisibilità è suddiviso in cinque aree tematiche: la presenza di minori stranieri in Italia; l'integrazione sociale e la devianza; l'inserimento scolastico, la formazione professionale e la dimensione della famiglia

La presenza di minori stranieri in Italia

I minori stranieri presenti in Italia all'inizio del 2005 erano 491.000. Tra questi, figurano: 29.000 nuovi ingressi di minori per motivi familiari e altri 48.000 bambini stranieri nuovi nati in Italia.

I minori stranieri rappresentano il 17,6% della popolazione straniera complessiva. Si tratta di un'incidenza superiore di due punti percentuali rispetto a quella (15,6%) ottenuta, attraverso stime analoghe, per il 2003, quando si era calcolato che i minori stranieri fossero circa 404.000.

Tutte le regioni del Nord ovest (ad eccezione della Liguria) e tutte quelle del Nord est (ad eccezione del Friuli Venezia Giulia) presentano incidenze superiori alla media nazionale: quasi sempre intorno al 19%; con punte del 22% in Veneto; e di quasi il 20% in Emilia Romagna.

Nel Centro Italia: appartiene alla regione Lazio uno dei valori più bassi d'Italia (10,6%, ovvero è minore un immigrato su 10); mentre sono elevati i valori delle Marche (oltre il 21%, secondo valore più elevato in Italia dopo il Veneto); se si escludono l'Abruzzo, la Puglia e la Sicilia, tutti i contesti regionali del Meridione presentano quote inferiori alla media nazionale.

In base ai dati forniti dal Comitato minori stranieri, al 15 aprile 2005, risultavano 5.573 i *minori stranie-*

ri non accompagnati nel nostro paese, con una diminuzione del 28,7% rispetto al 2001. La regione con il numero più elevato di minori non accompagnati è la Lombardia (1.347, pari al 24,2% del totale), seguita da Lazio (913, 16,4%) e Friuli Venezia Giulia (593, 10,6%). L'80,6% dei minori non accompagnati è di sesso maschile. Secondo un'opinione comune degli operatori del settore, i dati pubblici sottostimano notevolmente l'entità del fenomeno.

Secondo i dati diffusi a fine 2004 dall'Istituto degli Innocenti di Firenze, i *minori stranieri ospiti degli istituti* rappresentavano il 17,6% del totale dei bambini ospiti di istituti e in valore assoluto erano pari a 452. Sono maggiormente presenti nel Lazio (un bambino su due), in Lombardia (46,8%) e in Umbria (31,1%). I maschi stranieri istituzionalizzati sono più numerosi rispetto alle femmine (242 contro 206), con un'età media più elevata, soprattutto nella classe d'età preadolescenziale e adolescenziale.

La famiglia

In Italia sono 42.577 le famiglie straniere con un solo genitore, pari al 9,7% di tutti i nuclei familiari stranieri. Le famiglie monogenitoriali straniere sono particolarmente presenti nel centro Italia (11% di tutte le famiglie straniere) e nel nord-ovest (9,8%). L'incidenza più bassa si ha nelle isole, con l'8,5%. La comunità straniera con il numero più elevato di famiglie monogenitoriali è quella del Marocco (4.079), seguita da Albania (3.959) e Romania (2.197) (dati censimento 2001).

Il tasso di natalità degli immigrati è circa il doppio del dato medio della popolazione italiana. Nel 2004, si sono registrate 48.384 nuove nascite da entrambi i genitori stranieri, con un'incidenza sul totale delle nascite dell'8,6%.

L'integrazione sociale

«I bambini stranieri – sottolinea don Vittorio Nozza – non “nascono già malati” e non costituiscono un pericolo per la salute dei bambini italiani; il rischio di contrarre dopo la nascita “malattie causate da situazioni di povertà” è comunque più elevato rispetto ai coetanei italiani».

Da studi condotti in 33 punti nascita di 25 città italiane non sembra più rilevabile il forte *gap* di salute alla nascita, registrabile fino a pochi anni fa tra bambini italiani e stranieri.

Ad esempio i tassi di natimortalità (nati morti) e di mortalità neonatale precoce (immediatamente dopo il parto) sono di poco più elevati tra i figli degli extracomunitari: 3,7% dei nati morti per 1.000 nati

rispetto al 2,7% tra i neonati da genitori italiani.

Per quanto riguarda l'assistenza sanitaria, secondo i dati ISMU (Istituto per gli Studi sulla Multietnicità di Milano), solo il 41% degli immigrati regolari con figli al seguito si rivolge al pediatra di base. Nel caso degli immigrati irregolari la percentuale di fruizione si abbassa al 5,6%.

A questo riguardo, i bambini stranieri pagano le abitudini culturali dei genitori: molti immigrati sono abituati a rivolgersi ai servizi sanitari solo in caso di emergenza e non conoscono il concetto di prevenzione sanitaria; per molte culture non ha senso recarsi dal medico se non si accusano sintomi particolari; mentre nel nostro paese è diffuso il concetto di medicina preventiva, che spinge un soggetto a rivolgersi regolarmente al medico per controllare il proprio stato di salute.

«Le “corsie agevolate” di accesso – ricorda don Vittorio Nozza – non hanno determinato un afflusso privilegiato di bambini stranieri agli asili nido comunali e statali: la lista di attesa, la rigidità degli orari, le modalità di iscrizione e le difficoltà lavorative e burocratiche di molte famiglie straniere determinano comunque difficoltà nell'iscrizione all'asilo nido, con tutti i problemi di accudimento facilmente immaginabili».

Il trattamento riservato alle seconde generazioni di immigrati dipende da diversi fattori, tra cui:

- le consuetudini educative della cultura di provenienza;
- i progetti migratori delle famiglie;
- la qualità dell'offerta di servizi locali di accudimento e assistenza alla donna e alla prima infanzia, etc.

Purtroppo il sistema statistico nazionale non è in grado di documentare il ricorso agli asili nido e ad altre strutture di accudimento, in quanto la grande maggioranza di tali servizi dipende dagli enti locali ed è iscritta all'interno di capitoli e voci di spesa più complessive.

Per molte famiglie straniere, i problemi di accudimento nella fascia di età tra 0-3 anni, difficili da affrontare per gli stessi italiani, sono spesso insormontabili:

- molti immigrati vivono in quartieri periferici, privi di servizi educativi e di trasporto pubblico e, non disponendo di un mezzo di trasporto proprio hanno difficoltà ad accompagnare i bambini;
- non c'è la rete familiare del paese di origine e gli episodi di solidarietà tra famiglie italiane e straniere sono ancora sporadici e ostacolati da elementi psicologici, culturali, economici, etc.;
- inoltre, il lavoro domestico di molte donne straniere non si concilia con le esigenze della maternità.



Università della Tuscia:
aula magna della facoltà di
Scienze politiche

Anche dopo i tre anni, quando i problemi di accesso dovrebbero essere superati, non tutte le famiglie straniere riescono a mandare i bambini alla scuola dell'infanzia. Tuttavia l'incidenza dei bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia è passata dall'1,26% del 1997-98 al 4,58% del 2004-05 per una media finale di un bambino straniero ogni 22 bambini iscritti in scuole dell'infanzia statali o paritarie che equivale ad un bambino straniero in ogni sezione di scuola dell'infanzia. Una tendenza in linea con quella degli altri ordini di scuola:

- si avvicina infatti a 400.000 il numero di alunni stranieri presenti nella nostra scuola;
- provengono da 187 paesi del mondo;
- rappresentano una percentuale che supera il 4% della popolazione scolastica complessiva.

La scuola

Quando si parla di immigrazione – ricorda una delle curatrici del Rapporto, Letizia Bindi – si parla spesso di scuola ed educazione permanente come uno degli ambiti cruciali di intervento per l'integrazione dei minori stranieri o di origine straniera in Italia, così come negli altri paesi meta di migrazioni.

Al di là della semplice obbligatorietà dell'insegnamento di base per i minori stranieri e la garanzia del diritto allo studio, prevista per loro nei testi legislativi e nelle circolari, il Ministero dell'Istruzione ha provveduto ad emanare una serie

di Circolari atte a definire in modo dettagliato alcune aree principali di intervento nel settore scolastico: la lingua, l'adeguamento dei programmi, la formulazione di contenuti e stili educativi interculturali, la facoltà di ricorrere ai mediatori linguistico-culturali in casi di necessità nel quadro di un'adeguata programmazione. Nondimeno, prosegue la Bindi, è sicuramente a livello delle specifiche politiche regionali e locali che molto in questi anni si è deciso in termini di politiche scolastiche e di reale messa in atto del diritto allo studio, con il risultato di profonde differenziazioni tra aree diverse del paese che, se da un lato sono comprensibili vista la diversa storia e composizione della popolazione migrante a seconda dei territori, dall'altro inducono preoccupanti sperequazioni nei regimi di diritto a livello nazionale.

Quello con la famiglia immigrata è un rapporto irrinunciabile per gli insegnanti perché consente, se ben veicolato, di conoscere con maggiore facilità i percorsi di provenienza, il contesto e l'esperienza di vita pregressi dell'alunno di origine straniera, le forme della sua scolarizzazione precedenti, qualora conosciute o comprese dalla famiglia, ma anche di capire la storia sanitaria, le vicissitudini burocratico-giuridiche, la causa dell'emigrazione e progetto migratorio della famiglia stessa. In tal senso la comunicazione tra famiglia e scuola dovrebbe essere facilitata in ogni modo, preparando opuscoli

informativi e brevi questionari, se necessario, ma anche prestando adeguata attenzione agli aspetti non verbali della comunicazione, oltre che facendo ricorso, ove siano disponibili, a mediatori per superare le eventuali barriere linguistiche e culturali.

È necessario lavorare a una programmazione delle attività finalizzate al coinvolgimento delle famiglie straniere nei processi decisionali della scuola che, senza ledere il diritto all'autonomia dell'insegnamento, permetta agli insegnanti di beneficiare delle informazioni e valutazioni che la famiglia può formulare in merito alla carriera scolastica dei propri figli. L'investimento familiare sulla scuola è un importante elemento di conferma per i ragazzi: essi ne traggono un beneficio mostrando un maggiore attaccamento allo studio e una tendenza a proseguire gli studi ben oltre i limiti obbligatori, considerando questi ultimi una forma di investimento per il proprio futuro.

La relazione scuola-famiglia può dunque rappresentare un fattore fondamentale anche contro la dispersione scolastica e l'abbandono, può fornire preziose informazioni circa la storia e il contesto di vita del ragazzo. Tali informazioni possono aiutare i docenti ad adeguare l'offerta formativa e le forme stesse di valutazione del singolo studente.

In alcuni casi la scuola è l'unica frontiera istituzionale in grado di intercettare e dialogare con le famiglie, rappresenta un luogo fondamentale di integrazione e relazioni tra istituzioni e migranti, oltre che un potenziale spazio di conversione e trasformazioni di tendenze culturali e valoriali inveterate, quali ad esempio quelle di limitare la carriera scolastiche delle ragazze rispetto ai ragazzi.

La devianza

Allo stato attuale, non sembra siano presenti in Italia segnali di conflittualità e devianza delle seconde generazioni di adolescenti stranieri, come invece è accaduto in altri paesi europei:

- è infatti raro che i protagonisti di atti devianti siano giovani di origine straniera nati in Italia e cresciuti nel nostro paese, mentre è molto più frequente il coinvolgimento di ragazzi non accompagnati e di minori vittime di traffico, tra cui in modo particolare i minori di origine rumena, già ragazzi di strada in Romania, e che giun-

gono in Italia evidenziando gravi segnali di disadattamento psicologico e sociale;

- l'irrelevanza della devianza delle seconde generazioni di immigrati è anche dovuta al particolare modello di insediamento delle famiglie straniere in Italia, che a differenza di quanto è accaduto in Francia o Germania, non ha privilegiato i grandi centri urbani e industriali, ma la piccola dimensione provinciale, dove l'inserimento lavorativo e la qualità dell'integrazione sociale è ritenuta migliore dalle stesse famiglie straniere;
- la scarsa incidenza di devianza tra gli adolescenti stranieri che vivono in famiglia è anche riconducibile alla relativa novità della presenza di famiglie immigrate con minori al seguito e il conseguente sottodimensionamento della componente adolescenziale: al Censimento Istat del 2001, l'incidenza complessiva dei minori è risultata pari al 21,3% della popolazione straniera censita, dei quali solo il 12,8% ha un'età compresa tra 15 e 18 anni.

Nel 2002, sono stati denunciati alla giustizia penale minorile 10.009 minorenni stranieri, pari al 24,6% di tutti i minorenni denunciati. Nel 2002 le denunce a carico di italiani infra 14 anni costituivano il 13,4% del totale, mentre tra gli stranieri della stessa fascia d'età erano il 26,6% del totale (una denuncia su quattro a carico di un minore straniero riguardava soggetti di età inferiore ai 14 anni). Tale differenza spesso è dovuta al peso della componente nomade tra i minori stranieri, che fa sì che nella grande maggioranza dei casi si assista ad un forte grado di recidività, per cui più denunce possono riferirsi allo stesso soggetto. A fronte di un consistente numero di denunce a carico di minorenni, si rileva un numero contenuto di soggetti che giungono fino alla sentenza di condanna definitiva. Nel 2002 su 40.588 denunce a carico di minori italiani e stranieri, si riscontra un totale di 3.506 condanne, pari all'8,6% sul totale delle denunce dello stesso anno. Tuttavia, il rapporto denunce/condanne varia a seconda che si tratti di minori italiani o stranieri. Basti pensare che per l'anno 2002, su 30.579 minorenni italiani denunciati, quelli poi condannati sono stati 2.379, pari al 7,8% del totale delle denunce, mentre nello stesso anno su 10.009 minori stranieri denunciati, i condannati sono stati 1.127, pari all'11,2%.

INDICI 2005

nn. 95-98

a cura di Isabella Ceccarini

IL FORUM SULL'UNIVERSITÀ
La gioia del cercare e trovare il vero
Rinaldo Bertolino

Vivaio di vocazioni intellettuali
Piero Tosi

Le culture del mondo accademico
Guy Neave

Sospesa tra passato e futuro
Peter Scott

Gettiamo semi nuovi a piene mani
Stefano Zamagni

La rimozione del valore
dell'università
Mario Morcellini

Comunità accademica?!
Giandomenico Boffi

Continuità e cambiamento
Luciano Corradini

Una "comunità nella comunità"
Savino Pezzotta

Nel segno dell'autonomia e
dell'Europa
Nicola Occhiocupo

Al servizio della persona
Enrico Garaci

Imparare a pensare
Giovanni Vittorio Pallottino

Progettare il futuro
Vincenzo Lorenzelli

L'armonico equilibrio dei principi
Cristiano Ciappei

97 - La governance di ateneo
Questo "Trimestre"

Quale governance nell'università
italiana?
Roberto Moscati

L'autonomia incompleta
Enrico Rizzarelli

Cambiare per non assecondare il
declino
Giliberto Capano

Perché cambiare se stiamo bene così?
Leonardo Morlino

La governance imprenditoriale
Cristiano Ciappei

Uno sguardo sull'Europa
Emanuela Stefani, Natalia Paganelli

98 - La cooperazione
internazionale delle università
Il Miur per l'internazionalizzazione
Daniela Giacobazzi

LA COOPERAZIONE REGIONALE
Alta formazione e ricerca nell'area
euro-mediterranea
Roberto Schmid

UniAdrion, università virtuale del
bacino adriatico-ionico
Pier Ugo Calzolari

Cei, una rete per coordinare

CGOwepa c.14 (-5)

1. Indice delle rubriche e
degli articoli 15

STORIA E IMMAGINI *grande 12*
95
L'Università per Stranieri di Perugia *10*
Sonia Giugliarelli

IL TRIMESTRE

95 - Università e sviluppo locale
Interazione e integrazione fra i
saperi
Luigi Nicolais

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

Sistemi produttivi locali e distretti
formativi
Carlo Finocchietti

I distretti high-tech

Università e sviluppo economico
regionale
Patrick Dowling

96 - Le idee madri dell'università
La scuola dell'uomo
Carlo Azeglio Ciampi

La vera ricchezza è nella conoscenza
Marcello Pera

Trasmissione del sapere e incontro
fra culture
Pier Ferdinando Casini

dist. Scarcell
10 mm.

- programmi congiunti
Domenico Romeo
- LA COOPERAZIONE BILATERALE
Gli accordi siglati dal Miur
Andrea Lombardinilo
- Università Italo-Tedesca/Una
preziosa interfaccia
Marco Antonio Sigillò
- Università Italo-Francese/Strategie
di internazionalizzazione
Pier Maria Furlan
- 25 ANNI DI UNA RIVISTA
96
Questo numero
Pier Giovanni Palla
- Università oggi
Vincenzo Cappelletti
- Quel fine settimana del 1980, a San
Miniato
Lorenzo Revojera
- Venticinque, ma non li dimostra
Maria Luisa Marino
- Linizio di un progetto culturale
Fabio Matarazzo
- La vocazione universale
Letizia Moratti
- Modelli formativi per la promozione
della persona
Antonio Fazio
- NOTE ITALIANE
95
Pausa di riflessione sullo stato
giuridico
Pier Giovanni Palla
- Ricordo di Giovanni D'Addona
*Palla, Marcellini, Matarazzo,
Criscuoli, Scarascia Mugnozza, Blasi,
Modica, Tosi*
- Il nuovo regolamento
- sull'autonomia didattica
Antonello Masia
- L'università italiana secondo il
Censis
Maria Luisa Marino
- 97
La programmazione 2004-2006
Antonello Masia
- Cnvsu/Migliora lo stato del sistema
universitario
- Festeggiati gli 80 anni di Gian
Tommaso Scarascia Mugnozza
- Equipollenza dei titoli e ammissione
ai concorsi
Francesco Saverio Vingiani
- Donne leader formate nei collegi
universitari
Grazia Bruttocao
- Fuga dei cervelli e rischi di declino
Livio Frittella
- 98
Stato giuridico dei docenti, una
legge contrastata
Pier Giovanni Palla
- Il rapporto della Crui sull'università
- Ricerca e formazione in mare
Francesco Maria Faranda
- Master: la parola magica della
formazione
Livio Frittella
- Honoris causa/Laureati d'onore
Isabella Ceccarini
- Il Rapporto Censis 2005
Maria Luisa Marino
- OCCASIONI
96 – 80 anni dell'Ateneo fiorentino
Sviluppo in corso
Augusto Marinelli
- Strategie di internazionalizzazione
Ennio Di Nolfo
- 80 anni di storia
- Un'occasione per riflettere
Sandro Rogari
- 98 – Bari compie 80 anni
Bari, tra passato e presente
Giovanni Girone
- 80 anni/ Un anniversario importante
Franco Dammacco
- Bari chiama Argentina
Giorgio Otranto
- Una nuova cooperazione con
l'Europa dell'est
Giovanni Dotoli
- IDEE
95
La formazione superiore
nell'antichità greca e romana
Maurizio Bettini
- 96
Viaggio allegorico verso
l'università ideale
Carlo Finocchietti
- 97
Autonomia universitaria e nuovi
poteri
Giuseppe Dalla Torre
- 98
L'educazione e i dilemmi dell'integrazione
europea
Bronislaw Geremek
- HONORIS CAUSA
96
L'uomo, la conoscenza e la verità
Isabella Ceccarini

- Diritto e diritti
Giovanni Paolo II
- Fede e ragione in difesa del diritto
Joseph Ratzinger
- Università, universalità e pluralismo
Giuseppe Tanzella-Nitti
- DOSSIER
95 – Gli studenti stranieri negli atenei italiani
Gli studenti stranieri negli ultimi dieci anni
Paolo Turchetti
- Quale politica in Italia?
Luca Cappelletti
- DIMENSIONE INTERNAZIONALE
95
Usa: il punto critico della formazione internazionale
Philip Altbach
- Dove diminuisce la mobilità degli studenti internazionali
Virgilio Mancinelli
- I programmi europei di cooperazione: Tempus, Meda, Alfa, Asia-Link
Giordana Bruno, Laura Cascone
- 96**
Priorità di lavoro e obiettivi concreti
Marina Cavallini
- Lo spazio europeo dell'istruzione superiore/Raggiungere gli obiettivi
Comunicato della Conferenza dei ministri europei dell'Istruzione superiore a Bergen
- Tuning: sintonizzati sulla formazione
Luca Lantero
- 98**
Costruire l'Europa del futuro
Rinaldo Bertolino, Romina Giovannetti
- Summit internazionale delle università a Cracovia
Pier Giovanni Palla
- BIBLIOTECA APERTA
95
L. Cristaldi (a cura di), *Lavorare nella cooperazione internazionale* (Luca Cappelletti)
- G. Otranto, A. Luisi, A. Alvarez Hernandez (a cura di), *Le Università di Bari e Mar del Plata in dialogo* (Luca Cappelletti)
- Riviste/Segnalazioni
97
M. Morcellini, V. Martino, *Contro il declino dell'università* (Alessio Rotisciani)
- L. Amatucci, A. Augenti, F. Matarazzo, *Lo spazio europeo dell'educazione* (Luca Cappelletti)
- A. Distante, *Wordbuster; il linguaggio dell'Ict* (Maria Luisa Marino)
- 98**
G. Gemelli (a cura di), *Fondazione universitarie* (Luca Cappelletti)
- L. Frittella, *Le parole dello spettacolo* (Virgilio Mancinelli)
- M. Simeoni, *La cittadinanza interculturale* (Virgilio Mancinelli)
- 2. Indici**
95
Indici 2004, nn. 91-94
a cura di Isabella Ceccarini
- 3. Foto**
95
Università per Stranieri di Perugia
- 96**
Università di Firenze
- 97**
Università di Buckingham e Università di York
- 98**
Università di Bari
- 4. Autori**
- ALTBACH, Philip (95, 59)
BERTOLINO, Rinaldo (96, 17; 98, 59)
BETTINI, Maurizio (95, 40)
BLASI, Paolo (95, 24)
BOFFI, Giandomenico (96, 31)
BRUNO, Giordana (95, 63)
BRUTTOCAO, Grazia (97, 55)
CALZOLARI, Pier Ugo (98, 15)
CAPANO, Giliberto (97, 13)
CASCONI, Laura (95, 63)
CAPPELLETTI, Luca (95, 53, 68; 97, 63)
CAPPELLETTI, Vincenzo (96, 4)
CASINI, Pier Ferdinando (96, 15)
CAVALLINI, Marina (96, 65)
CECCARINI, Isabella (95, 70; 96, 52; 98, 55)
CIAMPI, Carlo Azeglio (96, 11)
CIAPPEI, Cristiano (96, 43)
CORRADINI, Luciano (96, 32)
CRISCUOLI, Luciano (95, 23)
DALLA TORRE, Giuseppe (97, 60)
DAMMACCO, Franco (98, 34)
DI NOLFO, Ennio (96, 48)
DOTOLI, Giovanni (98, 36)
DOWLING, Patrick (95, 16)
FARANDA, Francesco Maria (98, 49)
FAZIO, Antonio (96, 10)
FINOCCHIETTI, Carlo (95, 10; 96, 62)
FRITTELLA Livio (96, 44; 97, 58; 98, 52)
FURLAN, Pier Maria (98, 31)
GARACI, Enrico (96, 39)
GEREMEK, Bronislaw (98, 65)
GIACOBazzi, Daniela (98, 2)
GIOVANNETTI, Romina (98, 59)
GIOVANNI PAOLO II (96, 54)
GIRONE, Giovanni (98, 33)
GIUGLIARELLI, Sonia (95, 2)
LANTERO, Luca (96, 72)

LOMBARDINO, Andrea (98, 21)
 LORENZELLI, Vincenzo (96, 41)
 MANCINELLI, Virgilio (95, 61)
 MARCELLINI, Olimpia (95, 22)
 MARINELLI, Augusto (96, 45)
 MARINO, Maria Luisa (95, 38; 96, 7,
 64; 98, 57)
 MASIA, Antonello (95, 27; 97, 37)
 MATARAZZO, Fabio (95, 23; 96, 8)
 MEOMARTINI, Alberto (95, 8)
 MODICA, Luciano (95, 25)
 MORATTI, Letizia (96, 9)
 MORCELLINI, Mario (96, 29)
 MORLINO, Leonardo (97, 17)

MOSCATI, Roberto (97, 4)
 NEAVE, Guy (96, 22)
 NICOLAIS, Luigi (95, 5)
 OCCHIOCUPO, Nicola (96, 38)
 Otranto, Giorgio (98, 35)
 PAGANELLI, Natalia (97, 26)
 PALLA, Pier Giovanni (95, 20, 22; 96,
 2; 98, 38, 64)
 PALLOTTINO, Gianvittorio (96, 401)
 PERA, Marcello (96, 12)
 PEZZOTTA, Savino (96, 35)
 RATZINGER, Joseph (96, 56)
 REVOJERA, Lorenzo (96, 6)
 RIZZARELLI, Enrico (97, 10)

ROGARI, Sandro (96, 50)
 Romeo, Domenico (98, 17)
 ROTISCIANI, Alessio (97, 62)
 SCARASCIA MUGNOZZA, Gian Tommaso
 (95, 24)
 SCHMID, Roberto (98, 11)
 SCOTT, Peter (96, 24)
 Sigillò, Marco Antonio (98, 27)
 STEFANI, Emanuela (97, 26)
 TANZELLA NITTI, Giuseppe (96, 59)
 Tosi, Piero (95, 26; 96, 20)
 TURCHETTI, Paolo (95, 48)
 VINGIANI, Francesco Saverio (97, 53)
 ZAMAGNI, Stefano (96, 26)



UNIVERSITAS QUADERNI

UNIVERSITAS
QUADERNI

a cura di Giovanni Finocchietti

Le condizioni
di vita e di studio
degli studenti
universitari
IV INDAGINE
EURO STUDENT



ULTIMI VOLUMI PUBBLICATI

18. L'AUTONOMIA
STATUTARIA DELLE
UNIVERSITÀ
a cura di Antonello
Masia e Innocenzo
Santoro
maggio 2005

19. LE CONDIZIONI DI VITA E DI STUDIO DEGLI STUDENTI
UNIVERSITARI - IV INDAGINE EURO STUDENT
a cura di Giovanni Finocchietti
dicembre 2005

20. L'UNIVERSITÀ NELLA XII E XIII LEGISLATURA
a cura di Antonello Masia e Innocenzo Santoro
aprile 2006

Per copie saggio e acquisto copie rivolgersi a:
Associazione Rui - Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma
Tel. 06 86321281 Fax 06 86322845
e-mail: odv@fondazionerui.it

UNIVERSITAS
QUADERNI

a cura di Antonello Masia e Innocenzo Santoro

l'autonomia
statutaria
delle
università

a cura di Antonello Masia e Innocenzo Santoro

UNIVERSITAS
QUADERNI

L'Università
nella XII e XIII
legislatura



Investi su di te.

IntesaBridge

il prestito per gli universitari

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 di Milano



Politecnico di Torino



Politecnico di Bari



Università Politecnica delle Marche



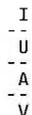
Università degli Studi di Milano



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.

 **Banca Intesa**