

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



Patrimonio culturale e valori accademici in Europa

Benedetto XVI, Berchem, Blasi, Campbell, Mac Sithigh, Magyar, Zani

L'autonomia incompiuta

Guerzoni

Il contesto politico del ranking

Sadlak, Goodall

Le riviste dell'Higher Education

Altbach

Il Politecnico di Torino

Profumo

100

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 scelta indicare il cognome da indicare)		NOME	
SESSO (M o F)			
DATI ANAGRAFICI			
DATA DI NASCITA GIORNO MESE ANNO		COMUNE (o Stato estero) DI NASCITA	
		PROVINCIA (sigla)	
SCELTA DEL DICHIARANTE PER LA DESTINAZIONE DEL CINQUE PER MILLE DELL'IRPEF (in caso di scelta FIRMARE in UNO degli spazi sottostanti)			
<small>destinatario del volontariato, delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale, delle associazioni di promozione sociale, delle associazioni e fondazioni</small> FIRMA <u>Mario Rossi</u> Codice fiscale del beneficiario (eventuale) 02753020581		<small>Finanziamento della ricerca scientifica e universitaria</small> FIRMA _____ Codice fiscale del beneficiario (eventuale) _____	
<small>Finanziamento della ricerca sanitaria</small> FIRMA _____ Codice fiscale del beneficiario (eventuale) _____		<small>Affetto sociale (sede del comune di residenza del contribuente)</small> 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>			
AVVERTENZE			
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.	

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.

100 NUMERI DI
"UNIVERSITAS"

2
Fiducia nell'università
Pier Giovanni Palla

IL TRIMESTRE
Patrimonio culturale e valori
accademici in Europa

4
I valori dell'università europea
Paolo Blasi

8
L'istruzione dà ali e radici
per possedere il futuro
Francis Campbell

14
Storia e tradizione
guardando al domani
Bálint Magyar

17
La grande forza delle diversità
Daithi Mac Sithigh

20
L'università come memoria
della società
Theodor Berchem

23
Il bisogno di un nuovo
umanesimo
A. Vincenzo Zani

27
Ideali e valori al servizio
dell'uomo
Benedetto XVI

STORIA E IMMAGINI

29
Politecnico di Torino/
Respiro internazionale

OPINIONI

33
L'autonomia incompiuta e i
ritardi della politica
Luciano Guerzoni

NOTE ITALIANE

37
AlmaLaurea sui laureati
Maria Luisa Marino

40
L'esperienza del prestito
Intesabridge
Tommaso Agasisti e Brunella Mezzio

DIMENSIONE
INTERNAZIONALE

46
Pro e contro il polo
tecnologico europeo
Caterina Steiner

49
Politica e metodologia dei
ranking universitari
Jan Sadlak

53
I rettori dei primi cento
atenei del mondo
Amanda Goodall

BIBLIOTECA APERTA

55
Le riviste di istruzione
superiore
Philip Altbach

57
Undp/La cooperazione
internazionale a un bivio
Luca Cappelletti

61
I titoli di studio italiani
all'estero

61
Fisica, tecnologia, economia

62
Pedagogia dello studio

64
Riviste/Segnalazioni

Comitato scientifico

Paolo Blasi, Cristiano Ciappei, Giorgio Bruno Civello,
Carlo Finocchietti, Stefania Giannini, Vincenzo
Lorenzelli, Marco Mancini, Olimpia Marcellini,
Antonello Masia, Fabio Matarazzo, Alfredo Razzano,
Enrico Rizzarelli, Roberto Schmid, Guido Trombetti

Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

Redazione

Isabella Ceccarini (segretaria di redazione),
Giovanni Finocchietti, Stefano Grossi Gondi,
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

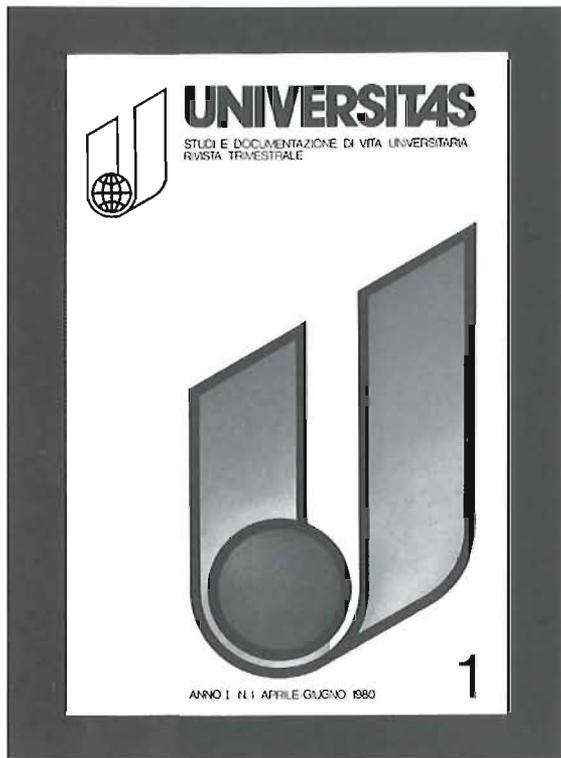
Stampa

Finito di stampare nel mese
di luglio 2006 dalla Edimond srl
di Città di Castello (PG)

In copertina:



Lezione all'università, manoscritto del XIV secolo
conservato alla Biblioteca Municipale di Cambrai



100 numeri di "universitas"

Fiducia nell'università

A costo di venire tacciati di inguaribile ottimismo, di essere considerati cultori di visioni appartenenti al moriano regno dell'utopia, nel presentare il numero 100 di "Universitas" ribadiamo il rifiuto degli scetticismi o peggio dei catastrofismi di cui abbondano scritti anche recenti, semplificazioni di una realtà dalle molte sfaccettature, e affermiamo un convinto atto di fiducia nell'università.

Commentando il lavoro culturale svolto dalla rivista nei suoi primi 50 numeri (era il dicembre del 1993, stagione di turbamenti e sconquassi nel nostro paese), azzardavamo un'apertura di credito nei confronti delle tanto vilipese istituzioni d'istruzione superiore, posizione che ci sentiamo di ripetere al di là e nonostante le discrasie, i malanni, i tradimenti. Torniamo quindi ad esprimere fiducia «che l'università sia in grado di contribuire al superamento della difficile transizione politico-istituzionale e soprattutto, morale verso assetti più stabili e solidali; di aprirsi alle istanze delle realtà locali e di collegarsi con esse, senza sconfinamenti o compromessi avvilenti; di comprendere che è attraverso la cultura e l'istruzione superiore, con l'ausilio di una ricerca intelligentemente applicata alla soluzione dei problemi reali, che i popoli del Nord del pianeta possono contribuire efficacemente allo sviluppo di quelli emarginati del Sud».

Nei successivi 50 fascicoli "Universitas" si è sforzata di onorare questo impegno, descrivendo un'accademia non ripiegata su se stessa, bensì capace di innovazione, di adattabilità all'emergere di nuove situazioni e richieste della società. E ciò ha fatto privilegiando la documentazione delle «buone pratiche» della didattica, della ricerca, della governance, delle relazioni internazionali piuttosto che insistere sul lato scuro del quadro, le compromissioni, le troppe "distrazioni" riguardanti la condizione studentesca e l'accesso dei giovani alla ricerca e all'insegnamento universitario, il provincialismo che ha ritardato quando non impedito il dispiegarsi delle enormi potenzialità del sistema italiano d'istruzione superiore a livello europeo e mondiale.

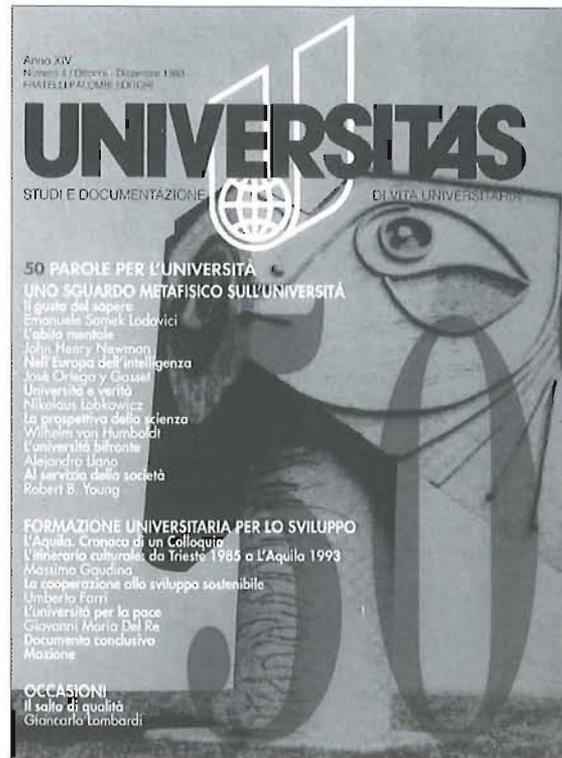


Nella rubrica "Il trimestre" sono stati trattati in questi anni argomenti spesso in anticipo sui tempi di discussione pubblica: la qualità e la valutazione, la didattica e gli ordinamenti, la condizione studentesca, i programmi nazionali ed europei della ricerca, la governance d'ateneo, il ranking delle istituzioni, il marketing delle università, la formazione degli insegnanti, l'autonomia e i modelli di università. Ampio spazio è stato riservato nella rivista alla crescente internazionalizzazione delle istituzioni italiane di istruzione superiore, accompagnata da luci e ombre, come pure al Processo di Bologna indirizzato alla creazione di quello Spazio europeo cui si annette un ruolo decisivo per la modernizzazione del sistema universitario nazionale. Altrettanto rilievo hanno avuto nella rivista i programmi europei di mobilità – a cominciare da Erasmus, seguito oggi da Erasmus Mundus – nonché le iniziative bilaterali, a livello cioè di singoli atenei, e regionali (Mediterraneo, Europa dell'Est, America Latina, Adriatico) di cooperazione universitaria, con particolare attenzione riservata al ruolo delle università nei programmi di cooperazione allo sviluppo.

Molto (e non sempre a proposito) si parla oggi di società della conoscenza, valore immateriale che dovrebbe connotare l'Europa del 2010 e assegnarle una forte attrattività nei confronti degli altri continenti. In questa società – ha scritto nel 2000 su "Universitas" un filosofo spagnolo – la formazione non finisce mai. «Non possiamo più lasciare le aule perché – ricordiamolo – queste ormai non hanno muri: si trovano dovunque. Per tutta la vita dobbiamo essere studenti e studiosi, apprendisti e maestri, lettori e scrittori, alunni e professori. Soltanto così si può incrementare la qualità della vita sociale. Qualità che non consiste – ormai lo sappiamo – nel circondarsi di oggetti sofisticati né nel disporre di tutta una pompa magna tecnologica sottoutilizzata, né nell'accumulare titoli e specializzazioni, né nel ricevere passivamente prestazioni materiali, ma che si fonda soprattutto nell'esercizio più pieno delle nostre capacità squisitamente umane».

Fiducia nell'uomo, nella sua creatività, nella sua libertà. E fiducia nelle istituzioni – quale è l'università – che tali capacità coltivano e aiutano a potenziare. Nel numero 100 di un'iniziativa editoriale quale è "Universitas" sono emblematicamente raccolti interventi e relazioni tenuti da illustri personalità europee a un seminario del Processo di Bologna organizzato dalla Santa Sede e dedicato al patrimonio culturale e ai valori accademici delle università. L'ottimismo per il futuro di queste istituzioni poggia soprattutto sulla convinzione che la loro millenaria storia racchiude una lezione sempre valida, l'aver coltivato – ed insegnato a coltivare – una grande passione per la ricerca della verità.

Pier Giovanni Palla, direttore di "Universitas"



Nella Dichiarazione di Bologna i ministri si sono impegnati a operare «nel pieno rispetto della diversità delle culture, delle lingue, dei sistemi educativi nazionali e dell'autonomia delle università per il consolidamento dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore». Con l'aumento dei paesi partecipanti ha assunto maggiore importanza la condivisione dei valori, ha sottolineato Barbara Weitgruber del Gruppo di Follow Up del Processo di Bologna aprendo i lavori del Seminario Ufficiale di Studio "Il patrimonio culturale e i valori accademici delle università europee come base per l'attrattività dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA)" (Roma, 31 marzo-1 aprile 2006), organizzato dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica in collaborazione con l'Assemblea dei Rettori delle Pontificie Università Romane, la Pontificia Accademia delle Scienze, l'Unesco-Cepes e il Consiglio d'Europa. Vi hanno partecipato oltre 240 rappresentanti delle varie organizzazioni internazionali e di diversi paesi europei.

L'eredità culturale e i valori accademici condivisi sono temi fondamentali quando si discute di attrattività dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e di interazione con le regioni del mondo non coinvolte nel Processo di Bologna. Se 45 paesi condividono una visione comune, il Processo di Bologna ha l'opportunità di rendere l'Europa un partner forte nella cooperazione universitaria basata sulla fiducia e sulla comprensione reciproca. Pertanto, il consenso su valori condivisi riguardanti l'istruzione superiore e l'impegno nel dialogo interculturale e interreligioso rappresenteranno una solida base per una proficua collaborazione di respiro globale.

Historia magistra vitae est, ha sostenuto con passione Jan Figel, commissario europeo per l'Istruzione, la Formazione, la Cultura e il Multilinguismo. Dobbiamo imparare dalla nostra storia per costruire il nostro futuro e non ripetere errori già commessi. L'Europa ha vissuto le sue stagioni migliori quando ha dato impulso alla cultura e alle università. Il Processo di Bologna non è importante solo per costruire lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore: è soprattutto una lezione da cui imparare che l'unione fa la differenza. È questa l'Europa che ha successo anche al di fuori dei suoi confini. Figel ha richiamato le università alle loro responsabilità in campo sociale ed economico, nonché al ruolo di garanti dei nostri valori intellettuali e culturali. In questo senso il sapere scientifico deve andare di pari passo con quello umanistico, non camminare sulla sponda opposta.

I VALORI DELL'UNIVERSITÀ EUROPEA

Paolo Blasi

Ordinario di Fisica sperimentale nell'Università di Firenze

Il graduale venir meno del concetto di nazione e le interazioni sempre più strette e frequenti tra persone di culture e religioni diverse hanno suscitato, in Europa e nel mondo, la consapevolezza della necessità di ricostituire e ridefinire la nostra identità e di recuperare la nostra storia, la nostra cultura e le nostre tradizioni. Si tratta di una reazione naturale all'incombente omogeneità indotta dai processi di globalizzazione e percepita come un pericolo.

La società della conoscenza
e il Processo di Bologna

Nei paesi industrializzati come quelli europei, la società dell'informazione si sta evolvendo nel senso di una "società ed economia della conoscenza", espressione, questa, con cui si designano una socie-

tà e un'economia in cui sono fondamentali le modalità di utilizzo dell'informazione. A ciò si aggiunge inoltre che la democrazia sembra essere, fino ad ora, la miglior forma di governo; tuttavia la democrazia, basandosi sul consenso informato della gente, richiede che essa sia più istruita e abbia maggiori responsabilità.

Occorre dunque disporre di persone di buon livello formativo nonché in grado di gestire correttamente le diversità e il dialogo interculturale e di rafforzare il comune senso di identità. Tutto ciò pone nuovi problemi e richiede nuove soluzioni. Richiede, in particolare, il massiccio dispiegamento di risorse intellettuali e per questo motivo diviene sempre più importante ampliare ed elevare il livello e la qualità dell'istruzione e migliorare il senso di responsabilità sociale.

I governi europei sono consapevoli della necessità di rendere accessibile a un maggiore numero di persone

l'istruzione superiore: le università, i *colleges*, gli altri istituti di istruzione superiore e i centri di ricerca sono quindi chiamati a svolgere un ruolo vitale. Già oggi in Europa quasi il 50% dei giovani nell'idonea fascia di età frequenta gli studi universitari e questa cifra è destinata a crescere nel prossimo futuro.

Il Processo di Bologna è stato voluto proprio allo scopo di fornire alle università europee un nuovo quadro comune per la docenza e l'apprendimento, in modo che esse possano trasformarsi da istituzioni elitarie a istituti di massa, stimolare la mobilità di docenti e studenti e agevolare, nei cittadini dei paesi extraeuropei, la corretta comprensione della nostra offerta accademica.

L'autonomia e la libertà accademica

Ma come possono le università europee risultare attraenti per gli studenti stranieri e competere con il sistema americano e giapponese? Come possono agire per concretizzare

quelle entità chiamate Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e Spazio Europeo della Ricerca? Mi limiterò a riflettere sui valori accademici e sulla loro importanza oggi.

Ritengo anzitutto che non solo l'università non debba rinunciare ai propri valori e alle proprie specificità storiche, ma debba anzi rivendicarli, no-

nostante la necessità di una sua ridefinizione e di un riposizionamento istituzionale che prendano in esame le sue nuove attività e i suoi nuovi compiti: ricerca, insegnamento, trasferimento della conoscenza, servizi alla società (terza missione).

Per far fronte a queste nuove sfide le università hanno bisogno di un'autonomia ampia, come sancisce la Magna Charta delle Università: «L'università opera all'interno di società diversamente organizzate sulla base di diverse condizioni geografiche e storiche ed è una istituzione autonoma [...] Per essere aperta alle necessità del mondo contemporaneo deve avere, nel suo sforzo di ricerca e d'insegnamento, indipendenza morale e scientifica nei confronti di ogni potere politico ed economico».

Tale autonomia è sempre più importante in quanto le università devono reagire con prontezza ai rapidi mutamenti della società e devono essere molto flessibili per poter stare al passo con la rapida evoluzione del mercato del lavoro. Inoltre l'autonomia è

necessaria se si vogliono aprire nuove vie nella ricerca e nell'insegnamento, produrre nuova conoscenza e tutelarla. Occorre quindi mantenere una distanza critica dalle richieste che giungono dalla società così da poter garantire la rinnovata capacità di "inventare" le società di domani.

L'autonomia, propria dell'istituzione, deve fondersi con la libertà accademica, propria degli studiosi. Al riguardo la Magna Charta sottolinea che: «Essendo la libertà d'insegnamento, di ricerca e di formazione il principio fondamentale di vita delle università, sia i pubblici poteri sia le università devono garantire e promuovere, ciascuno nell'ambito delle proprie competenze, il rispetto di questa esigenza prioritaria».

Peter Magrath, presidente della National Association of State University (Usa) ha dichiarato: «L'autonomia e la libertà sono ciò che rende le università preziose per la società; esse vanno quindi tutelate a ogni costo, perché, in ultima analisi, sono il modo utilitaristico con cui le università servono la propria socie-

tà». Il sostegno pubblico (anche se inadeguato) costituisce un punto di forza delle università europee e una garanzia di libertà e autonomia accademica. Esso deve quindi essere salvaguardato e, se possibile, potenziato.

I valori accademici originali

Le università devono contribuire alla soluzione dei problemi fondamentali riguardanti la qualità della vita e devono dare concretezza a una cittadinanza su base etica.

L'università europea deve recuperare una identità ben definita mediante «una cultura dell'università». Per molti aspetti il contesto che ci troviamo di fronte oggi è, a mio avviso, simile a quello medievale. In quel tempo la popolazione europea lasciava le campagne per ritornare nei centri urbani e ricostruirli. Il nuovo contesto sociale richiedeva nuove regole e poneva nuovi problemi. Le persone capivano che era necessario collaborare e trarre insegnamento dalla propria eredità classica (romana, greca etc.).

Il comune sentire e la visione unitaria degli europei, in cui le radici giudaico-cristiane si fondevano con l'eredità classica, ha prodotto una forte espansione del sapere e iniziative concrete che hanno dato vita dapprima all'Umanesimo e poi al Rinascimento, che ha rappresentato un periodo straordinario nella storia europea.

La sfida odierna della società europea è di andare oltre la società della conoscenza e di trasformarsi in quella che io definisco "società della saggezza". La conoscenza è un uso accorto dell'informazione.

La saggezza implica invece di agire seguendo la conoscenza e i valori condivisi, così da rafforzare il benessere di ciascuno nella consapevolezza che le azioni del singolo hanno ripercussioni sull'intera società.

Gli aspetti e i valori principali di questa visione comune erano i seguenti:

- la creazione del nostro mondo era vista come segno della potenza di un Dio personale e razionale e, di conseguenza, come realtà positiva da esplorare e conoscere;
- la realtà era percepita come un insieme ordinato, il che rendeva possibile la costruzione di un edificio organico del sapere;
- alla realtà era assegnato il valore di verità;
- l'essere umano doveva impegnarsi ed essere attivo nella risoluzione dei problemi e nel fornire risposte ai propri bisogni, essere aperto all'ignoto e a quanto elaborato da altre culture e civiltà.

Questo atteggiamento positivo e concreto era finalizzato alla costruzione di una realtà umana ordinata come la natura: ogni cosa doveva andare al suo posto! Esempi di questo sforzo collettivo sono le grandi cattedrali, dove ogni pietra, ogni statua ha una propria collocazione e contribuisce alla realizzazione di un manufatto unitario; la *Summa* di Tommaso d'Aquino, in cui egli ordinò razionalmente il sapere del tempo; la *Divina Commedia*, dove Dante riuni il sapere teologico e scientifico contemporaneo entro la cornice del principio antropico.

Nell'uomo medievale vi era una tensione verso l'unità – unità del mondo, unità del sapere, unità della creazione, unità di Dio.

L'unità della conoscenza

Per creare e conservare la conoscenza nella sua unità vennero istituite e accreditate dalla Chiesa le università (*ad Unum vertere*).

Durante il Medioevo nelle università si recuperò il sapere proprio delle civiltà greca e romana, che fu ridefinito e integrato in una nuova visione globale e unitaria dell'uomo e del cosmo profondamente inserita nello spirito della Cristianità.

Oggi quegli antichi valori accademici medievali hanno assunto una nuova rilevanza. Il quadro disciplinare si va evolvendo: la ricerca interdisciplinare e l'approccio metadisciplinare ai problemi concreti sono divenuti inevitabili, stante la natura delle nuove sfide che dobbiamo affrontare. L'unità della conoscenza è pertanto un obiettivo importante dell'istruzione superiore.

Con l'espressione "unità della conoscenza" non si indica la semplice somma dei contenuti delle diverse discipline, come si ha ad esempio in una enciclopedia, quanto piuttosto un *habitus*, un atteggiamento personale che forgia lo sviluppo delle persone. Questo *habitus* può essere individualizzato attraverso l'istruzione superiore sviluppando, in

modo equilibrato, le dimensioni dell'essere umano (scientifica, umanistica, economica, spirituale...). Quindi l'università deve divenire un'agorà, dove l'interazione tra studenti e docenti deve essere più continua e più incisiva.

Le competenze strategiche e distintive

Gli studenti devono essere al centro dell'impegno dell'università. L'insegnamento classico in aula deve andare a integrarsi con un dialogo interattivo per sviluppare meglio le cosiddette *core competences*, ossia quelle competenze strategiche e distintive necessarie per vivere in una società complessa, dalle forti interazioni e in costante mutamento. Alcune di queste competenze, necessarie per lo sviluppo di tale *habitus*, sono la capacità di apprendere, ascoltare, interagire, comunicare, essere attivi e concreti, risolvere problemi, comprendere le altre culture e religioni ed essere coscienti della propria identità culturale.

Le capacità di apprendimento devono essere migliorate con *stage* e coinvolgimento precoce nelle attività di ricerca. Occorre inoltre rivedere il nesso tra ricerca e insegnamento. Gli studenti devono sviluppare la capacità di individuare problemi e soluzioni e di andare avanti per la propria strada.

L'etica della ricerca

Gli studenti che si iscrivono all'università cercano di dare un senso alla propria vita: sognano di farsi una famiglia, di trovare un buon lavoro e di contribuire a mutare la società che conoscono in una migliore. Le università devono fornire agli studenti giuste opportunità e nuovi mezzi per agevolare la loro ricerca del senso dell'esistenza.

Essi devono diventare buoni *manager* di se stessi, imparare a sviluppare la capacità di riflettere sulle domande che si sono posti, sul tipo di sapere che producono e sull'effetto che il loro sapere può avere sulla società. Le competenze strategiche menzionate in precedenza devono essere il primo obiettivo della formazione universitaria insieme ai valori etici necessari alla produzione e trasmissione del sapere. Difatti, a causa dei metodi comunemente usati nella raccolta di fondi per la ricerca e delle esigenze dei *mass media*, le persone coinvolte nell'attività di ricerca sono spesso tentate di "vendere il futuro" e di fornire "risposte definitive". Questo comportamento nuoce gravemente alla fiducia reciproca che deve esistere tra scienza e società.

In Finlandia il Comitato Consultivo Nazionale ha fortemente raccomandato di inserire come materia

nei *curricula* universitari l'«etica della ricerca», in modo da creare tempestivamente una consapevolezza del problema.

La ricerca libera

La concorrenza, la pressione, da parte della società, di trasferire quanto prima il sapere scientifico dalla ricerca pura alla fase applicativa, la lotta costante per ottenere nuovi fondi e la precaria situazione lavorativa confinano le attività dei ricercatori in orizzonti temporali angusti, costringendoli a prediligere programmi di ricerca con ricadute a breve termine. Per produrre la nuova conoscenza necessaria per forgiare il futuro, le università devono quindi individuare strutture e procedure esplicitamente finalizzate a controbilanciare l'«ideologia del poco tempo», creando gli ambiti per uno sviluppo a lungo termine delle diverse forme di sapere che trascendono l'esigenza di un'applicabilità immediata (ricerca libera).

La società della saggezza

La sfida odierna della società europea è di andare oltre la società della conoscenza e di trasformarsi in

quella che io definisco «società della saggezza». La conoscenza è un uso accorto dell'informazione. La saggezza implica invece di agire seguendo la conoscenza e i valori condivisi, così da rafforzare il benessere di ciascuno nella consapevolezza che le azioni del singolo hanno ripercussioni sull'intera società.

Costruire una «società della saggezza» in cui esiste un uso ampio e accorto del sapere – così come si deve avere in una moderna società dell'apprendimento – è necessario, come dicevamo poc'anzi, per sviluppare in ciascuno, in modo equilibrato, non solo la dimensione scientifica ed economica, ma anche quella creativa e spirituale.

L'università europea deve recuperare le proprie radici e i valori accademici originali su cui era fondata, deve integrarli nel contesto attuale per rispondere alle nuove sfide e deve avere un ruolo fondamentale e strategico nella costruzione di un mondo in cui regnino lo sviluppo e la pace.

Spero che la Santa Sede e le Pontificie Università condivideranno quei valori propri della tradizione giudaico-cristiana insieme con le altre università coinvolte nel Processo di Bologna, aiutandole a divenire uno strumento importante per la trasformazione dell'Europa e degli altri paesi del mondo in una società della saggezza.

Il Castello del Valentino,
attuale sede storica
e di rappresentanza del
Politecnico di Torino



L'ISTRUZIONE DÀ ALI E RADICI PER POSSEDERE IL FUTURO

Francis Campbell

Ambasciatore del Regno Unito presso la Santa Sede

Iniziando questo mio intervento, c'è un punto che desidero chiarire subito: nutro un profondo ottimismo verso il mondo di oggi e le sfide che ci attendono. Parte del mio discorso potrà sembrarvi molto cupa – potrà persino deprimervi. Nonostante i tanti dati sfavorevoli cui accennerò, vi chiedo di avere pazienza fino in fondo, giacché sosterrò che vi sono ottimi motivi per sperare di raggiungere alla fine dei risultati positivi. Come disse una volta il Primo Ministro del mio paese, la differenza tra un ottimista e un pessimista non sta nel fatto che l'ottimista pensa che tutti i problemi del mondo siano risolti o in via di risoluzione, ma nel fatto che l'ottimista ritiene che abbiamo la capacità di affrontarli. Tutto si riassume in un atteggiamento di base – la fiducia – e in un orientamento di base – la speranza.

Il Processo di Bologna

Sostanzialmente il Processo di Bologna è la risposta che l'Europa dà alla crescente interdipendenza esistente al proprio interno e ai bisogni della società moderna. Questo Processo coinvolge 45 paesi che, attraverso la loro aderenza ai suoi obiettivi, contribuiscono alla nostra comune eredità europea. Ritengo che sia dunque un tratto importante nella costruzione dell'Unione Europea, che oggi conta 25 Stati membri e presto ne avrà 27. Il Processo di Bologna è una tappa fondamentale verso l'istituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e in effetti ci ha già impegnati a conseguire tutta una serie di obiettivi concreti. Nella conferenza di Bergen, l'anno scorso, siamo stati concordi nel dire che la qualità è la pietra angolare della società della conoscenza e uno dei prerequisiti di ogni futura crescita e competitività. E così è stato avviato un processo con un duplice obiettivo: dotare le nostre istituzioni di rigorosi sistemi interni di valutazione della qualità e far applicare ai nostri sistemi nazionali una serie concordata di parametri di riferimen-

to. Altri ambiti di lavoro all'interno del Processo di Bologna, quali ad esempio il Quadro delle Qualifiche dello Spazio dell'Istruzione Superiore, si raccorderanno direttamente con i lavori comunitari e in particolare con la proposta per un più ampio Quadro Europeo delle Qualifiche. Potrà inoltre fornire nuovo impulso al Processo di Bologna anche il recente studio condotto dalla Commissione relativamente al contributo che le università possono dare alla strategia economica di Lisbona.

Nel nostro cammino di preparazione alla conferenza ministeriale di Londra del 2007 abbiamo tre interrogativi su cui riflettere:

- qual è il modo migliore per preparare i nostri studenti a vivere e lavorare in una società globale?
- quali condizioni sono necessarie per consentire alle nostre istituzioni di adattarsi alle mutevoli necessità di quella società?
- abbiamo margini di manovra per intensificare le azioni di partenariato finalizzate al conseguimento dei nostri obiettivi?

Credo che le risposte a questi interrogativi siano fondamentali per la creazione, entro il 2010, dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. E raggiungeremo i nostri obiettivi solo imparando gli uni dagli altri. Questo tipo di apprendimento non può essere limitato all'Europa, ma deve guardare oltre. Guardando oltre non solo impariamo, ma mostriamo anche una sensibilità nei confronti delle necessità del resto del mondo. Come poi vedremo, questa sensibilità è tanto necessaria oggi quanto lo è stata nel secolo scorso. Il settore dell'istruzione superiore europea occupa una posizione unica per fare la differenza in molte parti del mondo, tanto con un vicino di nuova generazione quanto formando la prossima generazione di finanziari o filosofi.

L'apertura richiesta oggi alle istituzioni di terzo livello non è nuova – anzi, da quando sono esistite, le università sono sempre state internazionali. Basti pensare a Erasmo, che nei Paesi Bassi, attraverso ciò che potrebbe essere definito l'"Internet del Rinascimento", ovvero

un insieme di epistolari nella comune lingua latina, creò una comunità "virtuale" che tante ripercussioni ebbe sulla storia europea; oppure, su un piano istituzionale, all'esperienza di Oxford, Cambridge e St. Andrews – oltre che a quella di Bologna, Salamanca, Heidelberg, Vienna, Praga o Cracovia, tanto per citare solo alcune delle università più antiche. La cooperazione di cui abbiamo bisogno oggi, però, non può essere solo un residuo del passato. Dobbiamo invece chiederci quali siano le caratteristiche essenziali dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Personalmente ritengo che esse siano tre.

Anzitutto il *libero scambio di idee*, essenziale allo sviluppo e alla trasmissione del sapere e anche alle società democratiche. È difficile concepire una libera circolazione delle idee se gli accademici non sono liberi di muoversi, di studiare e di lavorare in paesi diversi dal proprio.

In secondo luogo la *capacità di porre interrogativi critici e di sfidare le verità ricevute*. Questa capacità è stata essenziale in passato per lo sviluppo delle società europee e continuerà ad esserlo anche in futuro.

Infine vi è il *rispetto per le idee dell'altro*, che è – o quanto meno dovrebbe essere – parte integrante dei valori accademici dell'Europa. Il rispetto non

significa esimersi dal vedere le proprie convinzioni sfidate nel dibattito intellettuale e chi chiede rispetto per le proprie idee deve essere pronto a garantire lo stesso rispetto per le idee e le convinzioni altrui. Nel realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore entro il 2010 e nella nostra riflessione su ciò che vogliamo dall'istruzione superiore, dobbiamo trarre ispirazione da coloro che hanno contribuito al retaggio culturale delle università europee. In tal senso il mio pensiero va a una delle dichiarazioni "classiche" sulla natura dell'istruzione superiore, formulata nel XIX secolo dal cardinale John Henry Newman, che, imbevuto della tradizione oxfordiana e riflettendo sulla sua esperienza come rettore dell'Università Cattolica d'Irlanda, disse dell'università: «È il luogo a cui affluisce il contributo di mille scuole, in cui l'intelletto può, in tutta sicurezza spaziare e speculare, certo di trovare il proprio omologo in qualche attività antagonista e il proprio giudice nel tribunale della verità. È il luogo in cui le ricerche sono incoraggiate, le scoperte verificate e perfezionate, la precipitosa irruenza resa innocua e l'errore denunciato attraverso lo scontro tra mente e mente e sapere e sapere.

La formazione universitaria è il grande mezzo ordinario, per un fine grande, seppure ordinario; essa mira a innalzare il tono intellettuale della società, a coltivare l'opinione pubblica, a elevare i gusti di una nazione, a fornire principi veri all'entusiasmo popolare e mete salde per la sua aspirazione, a dare respiro e sobrietà alle idee del momento, a facilitare l'esercizio del potere politico e a raffinare i rapporti della vita privata. È l'istruzione che dà [a una persona] una visione chiara e consapevole delle proprie opinioni e giudizi, la verità nello svilupparli, l'eloquenza nell'esprimerli e la forza nel propugnarli»¹. Nella lucida prosa di quel grande pensatore dell'Ottocento sta l'essenza più profonda dell'università, il suo fine pubblico e il suo scopo privato: educare, coltivare, sgrezzare, promuovere, raffinare – e il tutto in un quadro di ricerca della verità.

Anche oggi è lo stesso.

Per l'odierno settore dell'istruzione superiore la sfida è sia funzionale che morale. Morale in quanto, nelle interdipendenze del mondo odierno, abbiamo bisogno di un nuovo ordine capace di far fronte a sfide nuove. Funzionale in quanto le istituzioni accademiche devono consentire ai lau-

reati di poter partecipare effettivamente alla società moderna come cittadini del mondo.

Dal punto di vista funzionale, l'istruzione deve semplicemente garantire che i laureati siano attrezzati a partecipare appieno al moderno mercato del lavoro. Per riuscirci, sarà loro richiesta una complessa combinazione di sapere e competenze pratiche. Ciò significa che le università devono far leva sui propri punti di forza e sviluppare centri di eccellenza; aumentare la propria attrattiva attraverso un ventaglio più ampio di metodiche di insegnamento e apprendimento; promuovere più eque possibilità di accesso per tutti i gruppi sociali; incoraggiare le azioni di partenariato in seno alla società e sostenere le possibili fonti aggiuntive di finanziamento. Dobbiamo dare nuova enfasi al contributo che istruzione e formazione possono apportare al conseguimento degli obiettivi di Lisbona; altrimenti il Processo di Lisbona è destinato al fallimento e l'economia europea non riuscirà ad avere valore aggiunto.

Anche così dobbiamo esaminare non solo ciò che noi

Raggiungeremo i nostri obiettivi solo imparando gli uni dagli altri. Questo tipo di apprendimento non può essere limitato all'Europa, ma deve guardare oltre. Guardando oltre non solo impariamo, ma mostriamo anche una sensibilità nei confronti delle necessità del resto del mondo.

¹ Cardinale John Henry Newman, *Idea of a University*, Londra 1952.

ci attendiamo da una singola università o dall'istruzione superiore nel suo complesso, ma ciò che le nostre società si aspettano oggi da tutta l'istruzione. Attraverso l'istruzione, e in particolar modo l'istruzione superiore, possiamo offrire opportunità migliori a ogni individuo e creare comunità più prospere e sicure. L'istruzione può aiutare la gente ad avere una migliore comprensione di sé e del mondo in cui essa vive. L'istruzione è il modo migliore per trasmettere potere a chi ne è privo e consegnargli il proprio futuro direttamente nelle sue mani. Perché? Perché l'istruzione riguarda la trasmissione del sapere e accende l'immaginazione, è ciò che consente al potenziale di tradursi in atto. A mio avviso, nel mondo moderno, l'istruzione ha tre funzioni: anzitutto lo sviluppo e la trasmissione del sapere e della cultura di generazione in generazione; in secondo luogo l'ampliamento degli orizzonti; infine lo sviluppo di competenze destinate a durare una vita. Ma c'è un altro risvolto dell'aspetto morale dell'istruzione che può avere anch'esso un peso significativo ed è quello che definirei come "potenzialità morali". Cosa intendo con questa espressione? Pensiamo solo per un attimo a tutti i problemi ancora insoluti – le malattie incurabili, la tecnologia non ancora scoperta, gli spiriti da elevare. Tutto ciò potrà avvenire grazie all'attivazione del potenziale che ci

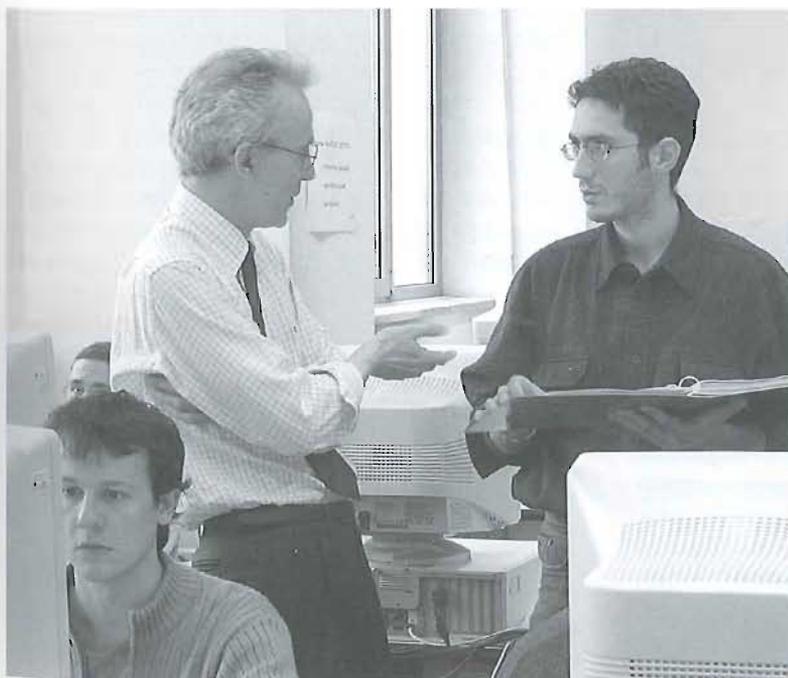
Politecnico di Torino:
uno studente con un tutor

circonda, in Europa e nelle altre parti del comune spazio mondiale. La nostra storia, ad oggi, è il trionfo del potenziale, dell'intelligenza e dell'ingegno

umani. Tuttavia a molti – forse ai più – è preclusa la libertà di sviluppare quel potenziale. Ed è così ancora oggi in molte parti del mondo. Ne consegue che la nostra umanità è tanto più povera per la perdita di quanto sarebbe potuto essere e non è stato: la grande musica che non è mai stata composta, la grande arte mai creata; i libri non scritti; la scienza non testata; le cure mediche non scoperte, il potenziale che non ha mai trovato modo di concretizzarsi. Tra quelli che oggi non andranno a scuola potrebbe potenzialmente esservi un secondo Mozart, di cui stiamo adesso festeggiando il bicentenario, oppure un nuovo Einstein. Alcuni potrebbero non essere d'accordo e ritenere che la perdita di questa componente ignota non sia grande o, quanto meno, non sia misurabile. Ma nel mondo di oggi – tutto incentrato sull'economia della conoscenza – dove a dare un margine di vantaggio sugli avversari è la capacità creativa – la prosperità dipenderà dalla nostra abilità, attraverso gli investimenti nell'educazione, di sfruttare tale potenziale e di dare espressione al meglio che c'è, non in pochi, ma in molti. Tuttavia l'argomento più forte non è tanto la perdita delle opportunità, quanto l'immoralità del potenziale negato di generazione in generazione.

L'istruzione non è un prodotto

Passiamo ora all'importantissima domanda del "come". In Europa il settore dell'istruzione superiore è in una posizione impareggiabile per favorire la coesione comunitaria e migliorare le aspirazioni, i risultati e la mobilità sociale dei giovani. L'unicità della posizione delle istituzioni universitarie nella società consente loro di garantire, come mai prima d'ora, l'accesso ai giovani che si vanno sviluppando come individui, che stanno scoprendo chi sono e vagliando e definendo le proprie opinioni e convinzioni. Questa è, per il nostro settore, una responsabilità immensa. Per riuscire a gestire questa sfida le istituzioni universitarie europee devono incoraggiare i giovani a non "consumare" l'istruzione come se fosse un prodotto, bensì a porsi nel solco della tradizione universitaria classica e umanistica, a riflettere e discutere sul senso ultimo e sullo scopo dell'esistenza, a lottare con le problematiche del giusto e dell'erroneo.



Essi devono avere l'opportunità di conoscere e comprendere qualunque fede religiosa, tradizione, credo e forma di espressione. In un mondo così globalizzato esistono poche – preziose – istituzioni in grado di dare ai nostri giovani lo spazio per esplorare la differenza e l'alterità. E noi abbiamo bisogno che la nostra società futura sviluppi il rispetto e la sensibilità per l'altro, specialmente per chi ha una fede e delle convinzioni diverse dalle nostre: solo in questo modo potremo vivere davvero insieme.

L'istruzione ha il potere di rafforzare le nostre economie, migliorare le nostre società ed elevare il tenore di vita dei nostri popoli. Questo è un compito difficile e stimolante, pur non essendo una sfida nuova. I nostri progenitori, all'epoca della rivoluzione industriale, dovettero affrontare l'immane sforzo di creare un ordine nazionale in grado di far fronte e di rispondere ai problemi dell'industrializzazione: riqualificare e preparare la gente a impegnarsi appieno in una società radicalmente mutata.

Il settore dell'istruzione superiore dovrà fare la propria parte anche nel rispondere alle sfide demografiche dell'Europa, dove occorre fare i conti con la realtà di una popolazione in costante invecchiamento, il che probabilmente richiederà alla gente di lavorare più a lungo e, forse, di acquisire nuove competenze per tutto l'arco della propria vita. Basti pensare a quanto l'informatica ha modificato l'ufficio moderno nel corso degli ultimi dieci anni. L'era di una singola occupazione per tutta l'esistenza volge al termine: ci stiamo muovendo sempre di più verso un ambiente in cui la norma saranno la formazione ricorrente e il continuo aggiornamento di abilità e competenze. Le università dovranno attrezzarsi per rispondere a questo scenario.

L'economia della conoscenza non ha intensificato solo la concorrenza all'interno dei singoli Stati, ma anche tra di essi; anche in questo caso il settore della formazione universitaria può dare un contributo importante alla crescita e al benessere sociale. Le istituzioni accademiche hanno oggi un ruolo sempre più importante nel sostenere la competitività economica e la giustizia sociale. Ciò significa aprire nuovi percorsi nell'istruzione superiore e pensare a nuovi provvedimenti. Dobbiamo individuare il modo migliore di trasmettere ai nostri studenti competenze che ne accennino l'occupabilità, il sapere specialistico e l'ampiezza di vedute necessari nella nuova economia. L'istruzione superiore dovrà ripensare i propri compiti per consentire agli Stati di rispondere a queste nuove sfide economiche. Proprio come il settore produttivo e commerciale ha tratto vantaggio dalla globalizzazione, forse anche l'istruzione potrà sfruttare maggiormente le alleanze globali per condividere le

risorse, agevolare la mobilità di studenti e docenti e utilizzare le nuove tecnologie per diffondere l'eccellenza. Così facendo, l'istruzione superiore si troverà in una posizione migliore per favorire l'innovazione, che, potenzialmente, porta a una crescita economica. Se le università vogliono cogliere le opportunità offerte da un mercato più aperto e competitivo, esse devono essere capaci di sviluppare missioni fortemente differenziate e di definire, strutturare e posizionare il proprio portfolio di programmi in modo da renderli rispondenti alle esigenze nel nuovo mercato globale. In sostanza, ciò significa strutturare programmi di elevato valore che rispondano alle esigenze sia degli studenti che del mercato del lavoro. Questa visuale copre due obiettivi strategici: contribuire al conseguimento degli obiettivi europei in materia di occupazione e di crescita e permettere ai singoli individui di conseguire l'istruzione e avere le competenze necessarie per condurre una vita attiva e ricca di soddisfazioni.

Un contesto di interdipendenza

Il Processo di Bologna riconosce l'esistenza di una maggiore interdipendenza tra gli Stati europei. Noi sappiamo, però, che tale interdipendenza non è soltanto un fenomeno europeo, ma si va imponendo su scala mondiale. Si dice spesso che viviamo in un mondo globalizzato, ma facciamo mai un passo indietro per riflettere su cosa ciò significhi effettivamente? Ci sono cose che ce lo fanno capire tutti i giorni: le carestie, il terrorismo, le malattie e i disastri naturali, tanto per citarne alcune. Ognuno di questi fenomeni ci rivela l'interdipendenza del nostro mondo, perché ciò che succede al cittadino più povero del paese più povero può andare a influenzare direttamente il cittadino più ricco del paese più ricco. Pensiamo al fiume di risorse, tecnologia e compassione seguito agli ultimi disastri naturali. Che si tratti di un processo bidirezionale – che non muove solo dal mondo industrializzato verso i paesi in via di sviluppo – lo ha dimostrato la toccante partecipazione da parte di molte delle nazioni più svantaggiate ai recenti eventi alluvionali degli Stati Uniti. E così, quando pensiamo al futuro dell'istruzione, dobbiamo prevedere una risposta che prenda in considerazione questa realtà globale. Proprio come le istituzioni universitarie hanno fatto in passato da guida e da sostegno a tante generazioni di cittadini dell'Europa e anzi del mondo, così oggi noi dobbiamo assumere il ruolo di guida nel far venire alla luce i molti problemi contemporanei. Affrontando tali tematiche, le università europee si mostreranno aperte alle altre culture, coscienti delle

loro eterne questioni e attrarranno nuovamente studenti di ogni parte del mondo motivati a dare risposte alla parte del mondo in cui si trovano. Nel mondo globalizzato dei nostri giorni, quale apporto può dare il settore dell'istruzione superiore europea? Può dare, ad esempio, un retaggio formativo davvero ineguagliabile, che ha retto alla prova del tempo e ai mutamenti susseguiti dalla creazione della prima università europea – a Bologna nel 1088 – a oggi. Si può ben dire che negli ultimi secoli l'istruzione superiore europea ha divorziato dalle sue radici pan-europee, frammentandosi, in un certo qual modo, lungo direttrici nazionali. L'Umanesimo, che ha dato vita allo sviluppo delle università, è stato anzitutto un fenomeno senza frontiere e si può dire che oggi il Processo di Bologna stia cercando di attivare la stessa dinamica. Se vi riusciamo, le nostre università potranno nuovamente diventare quei centri di indagine e di ricerca a livello mondiale che hanno reso celebri le nostre prime sedi accademiche. Per raggiungere questo fine non dobbiamo imporre agli altri i nostri valori o le nostre idee, quanto piuttosto impegnarci in un processo di scoperta reciproca.

Il Processo di Bologna, dopo tutto, riguarda la creazione di uno spazio dell'istruzione – europeo, ma anche extraeuropeo. È questo il tema di questa conferenza, ovvero quale apporto può dare a ciò che stiamo costruendo la “dimensione esterna” del Processo di Bologna. Il che, di certo, ci dovrà far riflettere su come rendere lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore uno spazio più attraente per i cittadini extraeuropei che dovranno essere invogliati a venire in Europa, a studiarvi e a svolgervi attività di ricerca o di insegnamento. Per questo dobbiamo porci una domanda: che importanza ha l'istruzione nel più ampio contesto della vita politica e sociale europea? In Europa siamo orgogliosi delle nostre università. Esse continuano a essere tenute in grande stima in tutto il mondo. Ma forse potremmo fare di più per assicurarci che continuiamo a occupare le prime posizioni di classifica nei *ranking* mondiali. Non possiamo permetterci di essere indifferenti. Le nostre università verranno sempre più valutate in base all'attrattiva che esse esercitano sugli studenti extraeuropei. Per questo non possiamo sottrarci al tema dell'internazionalizzazione.

Istruzione e sviluppo

Che dire dell'agenda internazionale e del Processo di Bologna? O della vera sfida della globalizzazione? Iniziamo con questa dichiarazione: «L'istruzione è un diritto fondamentale di ogni fanciullo».

Perché? Perché nulla – tranne il dono stesso della vita – può consentire maggiormente a un fanciullo di essere padrone del proprio futuro. Alcuni di voi si chiederanno cosa c'entri tutto questo con il Processo di Bologna. Per dirla in breve, tantissimo. In un mondo globalizzato ogni bambino sprovvisto di istruzione dovrebbe essere fonte di preoccupazione tanto per gli educatori europei che per quelli dei paesi in via di industrializzazione. Proprio quel fanciullo che oggi è il primo della sua famiglia a studiare, potrà essere domani il tuo studente, il tuo ricercatore o il tuo docente.

In breve, l'istruzione darà a quel bambino delle possibilità. Qualcuno ha detto: «Una istruzione davvero buona ti dà ali e radici». Il senso delle ali è chiaro: è la capacità di volare con eleganza e con successo nella società ampliata e di contribuire dove si può in uno spazio dell'istruzione superiore. Ma importanza analoga hanno le radici. Le radici rendono orgogliosi delle proprie tradizioni e della propria cultura e consentono di essere membri vivi della comunità. Il Cancelliere dello Scacchiere inglese Gordon Brown sostiene, a ragione, che l'istruzione è la migliore strategia anti-povertà che si possa attuare e il miglior programma di sviluppo economico di cui siamo a conoscenza. Le cifre parlano da sole. Nei paesi a basso reddito, molti dei quali sono in Africa, i salari medi crescono dell'11% con ogni anno aggiuntivo di istruzione. Ogni anno di istruzione materna riduce dell'8% circa la mortalità infantile. Per molti bambini, l'istruzione primaria è la sola possibilità che hanno di imparare a leggere, a scrivere, a far di conto e a impadronirsi di quelle competenze di base che possono migliorare le loro possibilità di avere mezzi di sussistenza sostenibili. L'istruzione è davvero il modo migliore per garantire la prosperità economica di un paese. Gli Stati non si possono sviluppare adeguatamente se l'istruzione è un fenomeno limitato alle sole *élite*. La futura crescita economica dipende dallo sviluppo del potenziale di tutti, non di pochi. Questo è ciò che abbiamo appreso in Europa. Forse possiamo fare di più per far sì che ciò avvenga nel resto del mondo. Nell'Africa sub-sahariana il tasso di iscrizione alla scuola primaria è aumentato dal 74% del 1990 all'87% del 2001. Ciò significa che dal 1990 vi sono stati 30 milioni in più di bambini iscritti alle elementari. E le iscrizioni al ciclo secondario, nei Paesi più svantaggiati, sono aumentate dal 18% del 1990 al 30% del 2000. Buona parte di questo aumento è direttamente collegato alla remissione del debito di questi Stati. Come ho già detto, l'istruzione è sia funzionale che morale. Ciò che avviene oggi in Africa ha il potenziale per cambiare l'istruzione in modo profondissimo.

All'inizio di questo nuovo millennio i *leader* mondiali si sono prefissi una serie di obiettivi da realizzare entro il 2015, tra cui vi sono l'impegno a consentire a tutti i bambini di completare il ciclo di studi della scuola primaria nonché l'eliminazione delle disparità su base sessuale tra allievi e allieve nella scuola primaria e secondaria. Stiamo facendo progressi in tal senso negli Obiettivi di Sviluppo del Millennio, ma c'è ancora molta strada da fare e, all'attuale tasso di crescita, non ce la faremo a raggiungere i traguardi prefissati. L'istruzione superiore può, e anzi deve, contribuire al loro conseguimento.

Il costo complessivo richiesto per portare l'istruzione primaria gratuita a tutti i bambini dell'Africa e dell'Asia Meridionale è di appena 10 miliardi di dollari l'anno – il migliore investimento che il mondo potrebbe mai fare. Pensate un po': per ogni cittadino della parte più ricca del mondo sono meno di due *pence* al giorno. Stanziando 10 miliardi di dollari l'anno 100 milioni di bambini che non possono andare a scuola oggi potrebbero andarvi domani. Passiamo ora al legame con il Processo di Bologna: quei bambini africani che oggi vanno a scuola per la prima volta, potrebbero domani essere i beneficiari dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Potrebbero essere loro il potenziale perso. Questa è una realtà che oggi collega noi, il Processo di Bologna e il nostro mondo caratterizzato da una sempre maggiore interdipendenza.

Conclusione

Ho detto all'inizio che sono un ottimista. Così molte delle risposte alle odierne sfide della povertà e della giustizia sociale dipendono dalla possibilità di migliorare il sistema formativo, di cui voi siete parte integrante. Le soluzioni non sono irrealizzabili, sono fattibili. A chi di voi rimane pessimista – che dubita della forza del cambiamento – dico solo di pensare a questo:

- negli ultimi 100 anni in buona parte dei nostri Stati l'istruzione, da bene per pochi privilegiati, è diventata un fenomeno di massa;
- il progetto di pace e di unità tra i popoli d'Europa di Jean Monnet non è più un sogno, ma una realtà;
- la Guerra Fredda, che tanto a lungo è stata fonte di divisione e di tensioni nel nostro continente, non è più una realtà politica, ma un oggetto di studi storici;

- sempre più paesi si impegnano a dare lo 0,7% in aiuti pubblici allo sviluppo e solo negli ultimi 8 anni sono stati cancellati 100 miliardi di dollari di debito.

Il mondo reale in cui viene offerta l'istruzione è caratterizzato da un cambiamento rapido e anzi quasi da una turbolenza politica, sociale ed economica. I venti della globalizzazione stanno investendo tutti quanti noi e sotto la loro pressione ci vediamo costretti a esaminare le nostre radici e a ponderare attentamente la via da prendere. Questo è il cuore vitale del Processo di Bologna. A coloro che vorrebbero accantonare le nostre tradizioni di sapere umanistico considerandole un peso morto o cercare di smembrare le nostre conquiste storiche, vorrei dire: non dimentichiamoci del nostro retaggio, non trattiamolo come se fosse defunto. Non dimentichiamoci che ciò che disse Bernardo di Chartres nel Medio Evo è ancor più vero oggi: siamo come nani seduti sulle spalle di giganti. A coloro che vedono il futuro come una minaccia per le antiche stabilità, che percepiscono con angoscia il nuovo mondo globalizzato dell'istruzione, dico: non consideriamo il cambiamento come una minaccia, ma come una sfida al nostro ingegno umano e affrontiamolo con la stessa fiducia con cui il poeta Terenzio – cittadino romano dell'Africa – scriveva in questa stessa città oltre duemila anni fa: «homo sum; et nihil humani alienum a me puto». Dopo duemila anni siamo ancora uomini, questa città è ancora qui, la nostra cultura continua a esistere. Se abbiamo fiducia in noi stessi e in ciò che abbiamo creato, non abbiamo nulla da temere.

A differenza delle generazioni precedenti non possiamo dire: "se solo avessimo la conoscenza o la tecnologia!". Abbiamo la conoscenza, la tecnologia, la medicina, la scienza e il sistema finanziario – in altre parole la capacità di cambiare – quali nessuna generazione prima d'ora. Ciò che non abbiamo è una scusa valida. Non possiamo risolvere tutti i problemi di ordine pubblico, occupazionale o sanitario solo con l'istruzione, ma senza l'istruzione non siamo in grado di risolvere nessuno di questi problemi. Tutto sta in un atteggiamento di base – la fiducia – e in un orientamento di base – la speranza. Questo è il motivo per cui resto un ottimista. Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e le sinergie che esso potrebbe attivare sono essenziali per imboccare la strada giusta, e non solo all'interno dei confini europei, ma anche oltre.

STORIA E TRADIZIONE GUARDANDO AL DOMANI

Bálint Magyar

Ministro dell'Istruzione dell'Ungheria

Le università in Europa hanno una lunga tradizione e una storia plurisecolare (difatti l'ateneo più antico, quello di Bologna, fu fondato nel 1088). E, per tradizione, le università hanno una missione etica, sociale e culturale cui va a sommarsi un altro importante obiettivo che, oggi, si impone all'attenzione generale: preparare i propri laureati per le posizioni lavorative maggiormente qualificate. Dalla propria missione storica e dai propri punti di forza le università traggono anche un immenso potenziale per far fronte alle sfide che ci attendono: sfide derivanti dalla globalizzazione, dalle nuove economie e dal progresso tecnologico. È davvero un periodo complesso per le università europee; la concorrenza non è mai stata così forte.

Per rispondere a questo stato di cose si sta portando avanti il Processo di Bologna; inoltre, a livello europeo, la ricerca e l'istruzione rientrano ora sotto l'ombrello della nuova Strategia di Lisbona. Quindi la prima domanda che ci dobbiamo porre è questa: *quali cambiamenti strutturali e quali riforme sono necessari a livello nazionale e istituzionale per sfruttare il potenziale accademico e sviluppare un'immagine che risulti attraente per chi si trova in altre parti del mondo?*

La nuova strategia di Lisbona è, chiaramente, costruire una nuova Europa. Come è stato più volte sottolineato, *l'università è un importante prerequisito di questo sviluppo*. Tuttavia, se si vogliono davvero raggiungere gli obiettivi di Lisbona, *si deve cambiare l'università*. Gli obiettivi di Lisbona possono essere realizzati solo con una riforma radicale dell'istruzione superiore. Il Comunicato di Bergen che i mini-

stri hanno adottato lo scorso maggio evidenzia anche molti altri aspetti di ulteriori riforme da attuare negli Stati coinvolti nel Processo di Bologna. Qualche esempio tra i tanti:

- *l'istruzione superiore europea deve risultare più accessibile a tutti* a prescindere dal background socioeconomico. Basandosi sui propri valori tradizionali, le università europee dovranno ampliare le possibilità di accesso e consentire a un maggior numero di studenti di completare i propri studi (i tassi di abbandono in Europa superano di gran lunga quelli degli Stati Uniti);
- *l'istruzione superiore e la ricerca si devono aprire alle altre parti del mondo e devono esercitare una maggiore attrattività;*

– *bisogna sviluppare programmi di dottorato e una buona sinergia tra lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e della Ricerca.*

I valori umanistici di fondo formano l'ampia – e condivisa – base dell'università. *I valori accademici e democratici si rafforzano reciprocamente, ma va detto in tale*

contesto che sarebbe un grave errore trascurare i *valori specifici delle varie discipline e professioni*. Tra le tante caratteristiche importanti della cultura universitaria ne vorrei evidenziare una: *l'università non deve solo rispondere alle esigenze sociali, ma deve, piuttosto, plasmarle*. Occorre che le università siano più responsabili che rispondenti; è loro dovere impegnarsi in un dialogo con i portatori di interesse e promuovere una visione a lungo termine essenziale per lo sviluppo sociale ed economico. *L'impegno nel sociale deve essere un valore essenziale* delle università europee che sono, per tradizione, capaci di far fronte a simili responsabilità. Tuttavia questo ruolo può richiedere molteplici cambiamenti di percezione, di prospettiva e di missione. È possibile basarsi sui

valori storici e sulle glorie del passato, ma *non è possibile fossilizzarsi su tali preziose tradizioni*. Permettetemi un paragone. È come se volessimo rendere nuova un'automobile vecchia. Se ci limitiamo a cambiare e lucidare la carrozzeria, ma non interveniamo sul motore, forse la macchina si fermerà del tutto, e certamente non andrà più veloce. Le strategie a livello europeo e il Processo di Bologna pongono obiettivi chiari. Il conseguimento di tali obiettivi richiede l'adozione di adeguate strategie nazionali da raccordarsi mediante opportune azioni di cooperazione. Il vero problema è se gli sforzi nazionali e istituzionali siano davvero finalizzati al cambiamento. Elementi essenziali delle strategie nazionali sono:

- i quadri delle qualificazioni nazionali (per l'istruzione superiore e la formazione permanente) nell'interesse della trasparenza e della comparabilità dei vari titoli di studio al fine di favorirne il riconoscimento e di incentivare la mobilità;
- la piena attuazione delle raccomandazioni di Bologna, in particolare per quanto attiene alla dimensione esterna e sociale;
- l'inserimento del settore dell'istruzione superiore nel più ampio contesto di una *strategia nazionale per la competitività*.

I punti più importanti delle riforme nazionali

1. *L'attuazione del Processo di Bologna anziché la realizzazione di tante "Bologne nazionali"* (in Ungheria abbiamo un Bologna Hungaricum), che assomigliano alla nozione di democrazia socialista. Senza vere riforme avremo scarse possibilità di successo e a risentirne sarà il futuro delle università;
2. *il rafforzamento dell'orientamento pratico dei programmi formativi* è un elemento molto importante per la preparazione al mercato del lavoro. Questo aspetto dovrebbe essere sviluppato in cooperazione con il mondo del lavoro dal quale ricevere, per quanto possibile, finanziamenti;
3. *si accentua sempre di più l'importanza della ricerca*: il legame tra istruzione superiore e ricerca è il cuore vivo dell'università e ritorna nelle sue radici storiche pan-europee e nella sua missione. Tuttavia *i finanziamenti alle attività di ricerca vanno concentrati e si devono basare sulle performance*, da valutarsi esternamente tramite *peer review*, mentre saranno appositi organismi internazionali a definire, tra i candidati, i destinatari dei finanziamenti. La nuova strategia di Lisbona richiede di investire di più in ricerca e innovazione (agli Stati membri viene chiesto di fissare un obiettivo di spesa in R&S per il 2010). Queste

misure devono essere seguite da un numero adeguato di studiosi di alto livello e dal ritorno su vasta scala dei ricercatori emigrati;

4. un'attenzione particolare dovrà andare alla *ricerca in ambito scientifico e tecnologico* – che sempre più risulta collegata alle esigenze del mercato e per la quale vanno previste varie forme di finanziamento;
5. queste tematiche hanno di recente portato alla ribalta la ricerca dell'eccellenza. Tuttavia *l'eccellenza non può essere limitata a poche istituzioni*; essa dovrebbe ripartirsi tra molte università, ciascuna specializzata in un'area diversa (ricerca, innovazione, docenza, formazione permanente, etc.) Dobbiamo *identificare, collegare fra loro e incentivare queste reti di eccellenza*. Perché ciò sia possibile, occorre che i sistemi nazionali pongano in essere adeguate politiche di differenziazione. *Le università non possono raggiungere l'eccellenza in tutto*: ciascuna dovrebbe poter fare leva sui propri punti di forza e concentrarsi su ciò in cui si distingue, di qualunque cosa si tratti: ricerca o docenza, scienze sociali o matematica, nanotecnologia o linguistica;
6. deve esservi un'*enfasi molto maggiore sui corsi di dottorato*, che dovranno avere una massa critica, un respiro interdisciplinare e un'interfaccia attiva con il mondo industriale e la società sia nelle istituzioni nazionali che nei programmi di cooperazione interstatali. Occorre incoraggiare le azioni di partenariato in tutto il continente. La diversità linguistica e culturale valorizza l'insegnamento e la ricerca. Si devono formare alleanze strategiche internazionali per un più efficace sfruttamento del *know-how*;
7. per attuare appieno le riforme servono *capacità organizzative e gestionali*, doti di *leadership*, gestione della qualità e *management* strategico in ogni istituzione. Sono necessari nuovi approcci per far fronte agli effetti della smisurata crescita delle università. Devono essere *eliminati quei privilegi feudali che fanno leva sull'attività scientifica*;
8. certi *status lavorativi*, come quello di dipendente statale, che abbiamo ereditato dal passato (nel nostro caso dal Comunismo) presentano seri inconvenienti che *si frappongono alla corretta gestione delle istituzioni*.
9. la *libertà accademica* e l'*autonomia istituzionale* sono prerequisiti assoluti per far fronte alle nuove sfide; senza di loro le università non sono in grado di svolgere il proprio ruolo. Lo spostamento verso una maggiore autonomia istituzionale e verso l'autodeterminazione va considera-

to come un mezzo per migliorare la qualità accademica. Dobbiamo comprendere che efficienza ed efficacia non contrastano necessariamente con i valori accademici tradizionali. Dobbiamo rispondere alle esigenze e agli interessi della società, il che, come ho detto, è già in sé un valore tradizionale;

10. le università devono delineare strategie per impegnarsi nella *formazione permanente* attraverso un complesso di meccanismi di somministrazione (ad esempio formazione a distanza) che includano la formazione professionale e continua e aiutino la società a comprendere se stessa;

11. l'informazione, ai nostri giorni, diventa rapidamente obsoleta. Qualsiasi limitazione dei flussi informativi rappresenta pertanto una seria barriera alla competitività. Bisogna prestare particolare attenzione al modo in cui la rapida crescita dell'informatica e i suoi sviluppi influenzano l'università, la sua cultura accademica, la sua missione e funzione. *Le tecnologie dell'informazione modificano la relazione tra le persone e il sapere*, ed è probabile che daranno forma nuova a istituzioni basate sul sapere come l'università per la ricerca. Le nuove tecnologie esercitano una profonda influenza sull'insegnamento, liberando l'aula dai vincoli spazio-temporali e arricchendo l'esperienza didattica attraverso l'accesso ai materiali originali. La sfida che dobbiamo affrontare è come sfruttare il potenziale delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione a tutto vantaggio dello sviluppo e dell'attività accademica, dei *network* tra istituzioni e dei legami intellettuali.

Questo fenomeno ha fatto aumentare a dismisura nuove forme di concorrenza basate fortemente sulle tecnologie informatiche e vi è persino chi suppone – con un'opinione condivisa dagli scettici – che sia a rischio la sopravvivenza stessa dell'università, almeno nelle forme e nei modi in cui noi la conosciamo. Cito ad esempio: «Mi chiedo a volte se non siamo come i dinosauri, che vedono nel cielo l'asteroide che si avvicina e si domandano se influenzerà

in qualche modo il loro futuro» (Frank Rhodes, presidente emerito della Cornell University). Ma noi non siamo dinosauri: sappiamo tutti che le università sono fondamentali per la crescita futura, sebbene oggi non siano in grado di esprimere appieno il proprio potenziale.

Una buona notizia: *in Europa la domanda di istruzione superiore di qualità è certamente destinata ad aumentare*. In molti paesi si registra una crescita delle immatricolazioni alle università tra i diplomati delle secondarie; si rafforza l'accesso all'istruzione superiore da parte delle categorie svantaggiate; vi è una diffusa accettazione della formazione permanente finalizzata all'aggiornamento professionale, i cambiamenti occupazionali, l'accumulo di crediti, gli studi postlaurea, l'educazione cooperativa; cresce l'attenzione per la non rispondenza tra domanda e offerta di personale altamente qualificato. Questi fattori possono costituire le forze trainanti che sottendono all'espansione dei sistemi di istruzione superiore, delle istituzioni e dei provvedimenti in materia. Dobbiamo però accettare il fatto che un simile potenziale richieda anche *nuove competenze, strategie e strutture organizzative* e implichi lo sviluppo di *nuove tecniche di apprendimento*, di più adeguati meccanismi di somministrazione e, sovente, di *differenti competenze da parte del corpo docente*. È una sfida a cui tutti noi dobbiamo rispondere.

L'università come centro intellettuale ha un ruolo fondamentale nella costruzione dell'Europa; essa dà inoltre un importante contributo nel definire e sviluppare ulteriormente il modello sociale europeo. Se l'Europa desidera riconquistare la sua posizione di *leadership* non abbiamo altra alternativa che investire in sapere, formazione e ricerca. Se vogliamo impegnarci ad affrontare queste sfide, dobbiamo promuovere la formazione permanente e i centri di eccellenza. I governi hanno il potere di facilitare le iniziative delle università per far fronte a queste difficoltà: una *partnership* costruttiva tra governo e università è fondamentale per risolvere le questioni che si vanno delineando per questo secolo.

LA GRANDE FORZA DELLE DIVERSITÀ

Daithi Mac Sithigh

ESIB – Associazioni Nazionali degli Studenti in Europa

La cultura dell'università è un concetto in costante evoluzione, forgiato da mutevoli eventi che hanno luogo sia dentro che fuori di essa. Ogni generazione di studenti, ogni inserimento in ruolo di personale contribuiscono all'affermazione e alla modernizzazione dei valori dell'istituzione di cui essi vanno a far parte. Così non solo grazie ai nostri sforzi locali, ma anche a un più ampio impegno collettivo (accademicamente e in termini di rappresentazione) ci troviamo a essere, al tempo stesso, fruitori e co-autori dei valori accademici. Nel mio intervento vorrei non tanto definire quei valori in termini scientifici unanimemente accettati, quanto esaminare alcune questioni importanti dal punto di vista del movimento degli studenti universitari europei. Ritengo che la discussione sia estremamente utile, in quanto ci offre la possibilità di riflettere su quali aspetti della cultura universitaria trascendano l'effimero, assumendo lo status di valori inter-istituzionali e transnazionali.

Se l'istruzione superiore diviene uno strumento economico e politico per dissimulare i problemi del sistema sociale, politico ed economico dell'Europa, essa perde la sua efficacia e diventa una pedina nei giochi dell'attività politica e della manipolazione economica. L'agorà accademica e sociale può, come nell'antica Grecia, essere un luogo di mercato, finalizzato però allo scambio di persone e idee, non di merci e prodotti.

può porsi come opzione realistica. Analogamente, il mantenimento della necessaria, e opportuna, quantità di autonomia interna va ad intrecciarsi con l'erogazione di una cultura interna improntata all'apertura e alla democrazia.

In alcuni Stati appartenenti allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, sebbene non in tutti, i singoli istituti o le autorità nazionali hanno provveduto a elaborare saldi meccanismi di partecipazione indirizzati a un'ampia gamma di partner e portatori di interesse, tra cui gli studenti. Vi è chi, particolarmente nel mondo degli affari e dell'industria, trova

inaccettabile questo stato di cose. Ci si meraviglia del tempo necessario per prendere una decisione, e del perché vi siano coinvolte così tante persone! In parte ciò è da attribuire alla nozione di università come spazio comune. Ma, più fondamentalmente, gli studenti comprendono l'importanza di avere voce in capitolo nelle decisioni e nelle prassi operative anziché essere i destinatari di diktat e direttive imposti dall'alto.

Autonomia e partecipazione

Un esempio familiare agli studenti e a tutti coloro che hanno a che fare con l'istruzione superiore riguarda la *governance* interna e la gestione di un'istituzione. Gli studenti cercano un'autonomia relativa, non un'autonomia assoluta. In considerazione della funzione sociale dell'istruzione superiore all'interno della nostra società allargata nonché del fatto che le risorse per l'istruzione superiore provengono, in molti paesi, soprattutto dalla comunità e dai finanziamenti pubblici, l'isolazionismo non

Educazione e società

La strutturazione del corpo discente è anch'essa un tema molto importante. I criteri e gli obiettivi che determinano (istituzionalmente e legalmente) i requisiti per l'ammissione riflettono tanto le condizioni in cui si trova una compagine sociale quanto le sue aspirazioni e idee per il futuro. In Europa lottiamo con una vecchia questione, ossia come possano le nostre università essere – per utilizzare una espressione popolare – “specchi” della società. Gli standard accademici devono essere rigorosi e tra-

sparenti – ma, particolarmente al giorno d’oggi, le barriere strutturali e l’emarginazione sociale sono l’esatto contrario dei genuini valori accademici.

Altri hanno già discusso la nozione dell’università come agorà, e naturalmente gli studenti hanno un ruolo importante nel sostenere questo attributo critico delle università moderne, che certamente non viene meno col passare del tempo. Anzi, si può ben dire che in un mondo spesso caratterizzato dalla transitorietà, dalla mercificazione, da una cultura usa e getta improntata al consumismo, l’agorà universitaria rappresenti un tratto assolutamente essenziale della vita europea. L’università non può e non deve cadere preda del mantra delle analisi finalizzate alla valutazione di profitti e perdite o di costi e benefici, in cui sappiamo il prezzo di tutto, ma non conosciamo il valore di niente. Se l’istruzione superiore diviene uno strumento economico e politico per dissimulare i problemi del sistema sociale, politico ed economico dell’Europa, essa perde la sua efficacia e diventa una pedina nei giochi dell’attività politica e della manipolazione economica. L’agorà accademica e sociale può, come nell’antica Grecia, essere un luogo di mercato, finalizzato però allo scambio di persone e idee, non di merci e prodotti.

Vale tuttavia la pena di notare che la vera nozione di agorà racchiude in sé i concetti molto moderni di pari opportunità e di forza mediante la diversità. Qualsiasi architetto vi dirà che un buon luogo pubblico è quello che non presenta barriere artificiali. Che si tratti del persistente squilibrio nella partecipazione femminile ai vertici delle università europee o della quotidiana lotta degli studenti e delle altre persone diversamente abili per prendere parte pienamente alla vita accademica e ai rapporti sociali nelle proprie istituzioni di appartenenza, il concretizzarsi del potenziale dell’università pubblica – stimolante, discorsiva, intellettuale – è direttamente proporzionale alla capacità dei gruppi storicamente emarginati di prendere parte a quella cultura della discussione e dell’apprendimento.

È opinione ampiamente condivisa che, grazie all’istruzione superiore, si abbiano migliori opportunità occupazionali e di formazione permanente. Quale che sia la disciplina studiata, l’università apre molte porte. Si è profuso un grande impegno – o meno se ne è parlato e scritto – per garantire che tutti gli strati della società, e specialmente quelli che, storicamente, non hanno potuto pienamente avvalersi di questi benefici e opportunità, possano finalmente essere in grado di farlo. Tuttavia rimane aperta la domanda: facciamo abbastanza? Le conferenze di Praga, Berlino e Bergen hanno ribadito l’importanza

di ciò che viene definita la “dimensione sociale” all’interno del Processo di Bologna e dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore. Perché l’università abbia vera rilevanza ai nostri giorni, questa sfida deve impegnare la mente e i budget dei governi e delle istituzioni con sempre rinnovati impegno ed energia. In questa parte del mondo lo Spazio dell’Istruzione Superiore può distinguersi facendo fronte a questa sfida e assorbendo, tra i valori fondamentali delle università, gli obiettivi della dimensione sociale.

Quale ricerca?

Dobbiamo però mostrare prudenza nei confronti dell’idea, popolare in taluni ambienti, che il futuro dell’università europea stia nell’essere meramente una fonte di ricerca scientifica ad altissimo livello a servizio degli obiettivi economici dell’Unione Europea. Se ovviamente è vero che gli investimenti pubblici nel settore della ricerca sono lodevoli e da accogliere con favore, la più ampia missione dell’università – che racchiude discipline, livelli e modi di istruzione diversi – non deve risultare compromessa da teorie economiche in auge sul momento. Esiste il pericolo, palese nell’esperienza di alcune istituzioni statunitensi, di concentrarsi su forme di ricerca lucrose in campi scientifici di moda in un dato momento, a tutto discapito della semplice missione dell’università e del suo personale: insegnare, apprendere e rendere possibile l’insegnamento e l’apprendimento.

Un’altra questione che coinvolge profondamente gli studenti europei è data dalle sfide a cui sono sottoposte le discipline maggiormente sotto tiro. Non si tratta di una sfida nuova, ma di una questione insprita dalla cultura del managerialismo e della riduzione dei costi che si va affermando in molti Stati. In particolare in ambito umanistico, molti dipartimenti accademici si trovano a fronteggiare una pressione costante per rispondere ai rigidi limiti finanziari imposti loro o per trasformarsi in dipartimenti scientifici generatori di profitti, a scapito del contributo unico e prezioso offerto dalle varie componenti dell’università. L’unione di uno sconsiderato favoritismo nei confronti di certe discipline scientifiche e della favola contabile che la ricerca generatrice di profitti si meriti la parte del leone al momento degli stanziamenti di fondi non si basa su saldi principi accademici, scientifici e finanziari. Una questione collegata, a cui non si può far giustizia con un così breve contributo, è la minaccia posta da un’erronea applicazione alla ricerca, sia di base che applicata, delle norme sulla proprietà intellettuale.

Ridefinire l'università

Il moderno sistema dell'istruzione superiore è articolato. Esso include non solo le antiche e importanti università del continente, ma anche le istituzioni più recenti, come i politecnici, i *college* universitari e altre istituzioni ancora. Garantire che i cittadini abbiano la possibilità di scegliere tra i diversi tipi di istituzioni e abbiano le opportunità di fruire di una formazione permanente sembra semplice, ma, di fatto, è una vera sfida. Lo sviluppo dei quadri delle qualifiche è una componente importante del Processo di Bologna. Tali riforme, tuttavia, non devono essere un esercizio tecnico o burocratico. I valori dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore non si limitano a un desiderio di maggiore differenziazione o di linguaggi più complessi.

A livello di sistema, l'integrazione tra istituti universitari e non universitari e tra formazione universitaria, professionale e tirocini contribuisce al rinnovamento di quei valori accademici da noi condivisi. La formazione permanente – un'espressione popolare sia tra i burocrati che tra gli accademici – non significa perdita di qualità o di standard. Essa non dovrebbe essere quindi usata come pretesto per creare delle istituzioni dal denominatore comune o per sminuire l'esperienza del singolo studente, il

contributo impareggiabile di ogni componente del personale.

Conclusione

In conclusione, desidero ricordare alcune parole pronunciate poco più di 150 anni fa dal cardinale John Henry Newman a Dublino, mia città natale. Come molti di voi forse ricorderanno, il cardinale Newman tenne una serie di discorsi per i maggiori della sua città intorno al 1850, che furono in seguito pubblicati con il titolo *The Idea of a University*: «Non dite che la gente vada istruita, quando, dopo tutto, intendete dire che essa debba solo essere divagata, rinfrancata, placata, messa di buon umore o tenuta alla larga da vizi e smodatezza. Non nego che tali divaghi e occupazioni della mente siano una bella cosa, tuttavia essi non sono istruzione».

Gli studenti in Europa continuano a cercare un ruolo significativo nell'istruzione superiore – come discenti, come portatori di interesse, come corresponsabili della custodia dei valori accademici. Continuare ad attribuire vero valore all'università quale luogo della vera istruzione è la nostra comune responsabilità, e non dobbiamo darla per scontata neanche in questi tempi tribolati.

Politecnico di Torino: la sede di Ingegneria dell'autoveicolo al Lingotto



L'UNIVERSITÀ COME MEMORIA DELLA SOCIETÀ

Theodor Berchem

Presidente del DAAD – Servizio Tedesco di Scambi Accademici

Osservando attentamente le caratteristiche proprie della “cultura dell’università”, possiamo individuare due categorie che definiscono l’attuale campo di azione delle università.

Anzitutto le università rappresentano la memoria di una società – un termine, questo, che include in sé non solo le conoscenze, ma anche i valori e le esperienze: l’università è tra le istituzioni formali più antiche del mondo. Secondariamente, le università rappresentano la curiosità di una società – una condizione indispensabile per il pensiero indipendente e la ricerca di nuova conoscenza. Ovviamente, ciò crea non solo un campo di possibilità, ma anche settori di tensione tra conservazione e mutamento, tradizione e configurazione del futuro.

Esaminiamo più attentamente i vincoli che delimitano e limitano al tempo stesso l’identità delle istituzioni di istruzione superiore e che, a mio avviso, sono di almeno quattro tipi:

1. *Gli atenei sono soggetti a vincoli economici*

Si tratta in effetti dei vincoli più ovvi. Le attività di ogni università dipendono in larga misura dal denaro – sovvenzioni dal mondo dell’industria, tasse accademiche o per servizi resi, impegni di finanziamento da parte dei governi. In Germania, le università stanno attraversando una fase di mutamento strutturale, in quanto *corporate governance* e prospettiva di mercato sono paradigmi che vanno acquisendo un’influenza sempre maggiore. Esiste una chiara evoluzione verso una maggiore autonomia finanziaria e formale-legale e una contemporanea contrazione dei fondi a disposizione. Diverse università e istituti si sono dovuti fondere tra di loro. I “clienti” paganti, sia che si tratti di gruppi industriali che garantiscono finanziamenti alla ricerca o di studenti che versano le tasse accademiche, formulano richieste legate ai propri interessi specifici: che si effettui ricerca in certi campi o, nel caso degli studenti, che insegnamento e *tutoring* siano di livello eccellente. In entrambi i casi l’università deve

chiedersi se le strategie di insegnamento e ricerca debbano piegarsi al principio economico della domanda e dell’offerta. Infine, i datori di lavoro richiedono l’occupabilità dei laureati – il che significa che, da questo punto di vista, uno studente dovrebbe apprendere non tanto gli aspetti critici del capitalismo, quanto i capisaldi della contabilità.

2. *I vincoli politici hanno la stessa forza dei fattori economici*

Da un lato abbiamo sviluppi nazionali che influenzano direttamente le strutture didattiche. Ne sono esempi, in Germania, l’attuale riforma del sistema federale (*Föderalismusreform*) e l’appoggio politico a un sistema, appena varato, di tasse accademiche.

D’altra parte, i fattori politici sono sempre più sovranazionali. Un esempio: secondo l’Agenda di Lisbona, sottoscritta nel 2000 dai capi di Stato e di Governo dell’Unione Europea, l’UE dovrà «diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo entro il 2010». Questa è una decisione politica imposta dall’alto a livello europeo che va a toccare direttamente le università e le istituzioni di ricerca. Il Processo di Bologna, al confronto, risulta scaturire più dal basso, in quanto è stato voluto e avviato dai singoli governi nazionali europei. Nel complesso, abbiamo più vincoli di natura politica in quanto le università hanno, intrinsecamente, un orientamento internazionale, e così risultano influenzate dalle tante conseguenze della globalizzazione, con questioni politiche ancora aperte.

3. *I vincoli causati dalla qualità e dalla concorrenza*

In quest’ambito gli interrogativi principali sono: quali standard definiti dovrebbero poter raggiungere le università al di là delle regole poste dalle frontiere nazionali? Come può un’istituzione universitaria, che spesso ha strutture obsolete, garantire l’eccellenza accademica? La documentazione e il *marketing* della qualità stanno acquistando un’importanza sempre maggiore in seno alla cultura dell’università soprattutto a seguito dell’aumento della

concorrenza a livello mondiale. La concorrenza mondiale volta ad attirare a sé i migliori studenti e ricercatori richiede alti standard di insegnamento e di ricerca, *curricula* riconosciuti a livello internazionale e strategie intelligenti di pubbliche relazioni – e tutto ciò deve rispondere a standard di qualità.

4. *I vincoli di natura etica*

“Sappiamo il prezzo di tutto e il valore di niente” era il titolo di una conferenza tenutasi recentemente in Germania. La discussione sui principi etici e morali tocca questioni fondamentali: che tipo di responsabilità ha l'università? Quali sono i limiti della cooperazione, sia politici che economici? In quali aree i fattori etici prevalgono sui vantaggi nella concorrenza? Le risposte dipenderanno in parte dal quadro politico e sociale, tuttavia c'è una zona in cui la stessa università deve delineare una propria strategia.

La cultura dell'università deve necessariamente confrontarsi con tutta questa serie di vincoli. Al tempo stesso, però, una specifica cultura dell'università scaturisce dalle decisioni e dalle priorità definite tra e all'interno di vincoli economici e politici, legati a qualità e concorrenza, oltre che etici. Le risposte variano di conseguenza, e creano da una parte all'altra del mondo un diverso ambiente accademico, che può andare dalla tradizionale concezione humboldtiana alle richieste del mercato passando per tutta una gamma di sfumature intermedie.

L'università come agorà

A mio avviso dovremmo prestare attenzione alla terminologia: una università, da sola, certamente non può fungere da agorà a pieno titolo, almeno come qui la intendiamo. Ritengo infatti che si stia parlando dell'università come istituzione, come comunità di ricercatori e studenti. Questa distinzione evidenzia un fatto essenziale: se ciò che vogliamo sono il progresso e l'incremento della conoscenza, l'università deve garantirsi un contesto istituzionale di libertà accademica. Questo contesto, tuttavia, non è mai stato in passato e non deve diventare ora un limite al dialogo – e questo è ciò di cui

stiamo parlando: di un dialogo tra generazioni e discipline, un dialogo con la società che ci circonda e tra le nazioni.

Il dialogo è possibile solo se la gente si riunisce per parlare, e questo è il motivo per cui la mobilità tra istituzioni accademiche è un prerequisito così importante. Non vi sorprenderà quindi che io nella mia veste di presidente del DAAD mi soffermi brevemente sulla mobilità e sui contatti internazionali.

Il dialogo attraverso la mobilità è stato ed è un tratto fondamentale della cultura europea dell'università. Così non è una sorpresa che le prime università d'Europa abbiano avuto un orientamento internazionale e siano state profondamente influenzate dai contatti avuti con studenti e professori in visita provenienti dai più svariati paesi.

Oggi, a causa di un clima sempre più improntato alla concorrenza – nazionale e internazionale – le università sembrano spesso più rivali che *partner*. Nonostante tutto, però, esse riescono ancora a cooperare a diversi livelli. Proprio come le aziende sono in concorrenza reciproca, eppure collaborano, così le odierne istituzioni di istruzione superiore hanno bisogno di alleanze strategiche per attrarre *partner* e agenti esterni al sistema: aziende, governi, il pubblico.

Tuttavia i dialoghi sull'agorà non devono certo restare confinati tra le pareti di una università! Una vera agorà attrae *partner* e agenti esterni al sistema: aziende, governi, il pubblico. Ciò

significa che le università devono sviluppare strategie per comunicare quanto hanno da offrire e il modo in cui promuovono i complessi processi che aprono la strada a nuove intuizioni e soluzioni.

Per essere *partner* in un dialogo e poter favorire scambi proficui, le università devono risultare attraenti – attraenti come *partner* per nuove alleanze e come centri di eccellenza – e devono, con efficienti strategie di *marketing*, promuovere quanto hanno da offrire. Con una limitazione: l'agorà, nell'antica Grecia, era un luogo di mercato. Ma non era solo un luogo di mercato: essa era anche, e forse ancora di più, il centro culturale e politico della *polis*! Nell'epoca del GATS (General Agreement on Trade in Services) e delle direttive europee sui servizi, dovremmo tenerlo bene a mente!

Oggi, a causa di un clima sempre più improntato alla concorrenza le università sembrano spesso più rivali che partner. Nonostante tutto, però, esse riescono ancora a cooperare a diversi livelli. Proprio come le aziende sono in concorrenza reciproca, eppure collaborano, così le odierne istituzioni di istruzione superiore hanno bisogno di alleanze strategiche per attrarre partner e agenti esterni al sistema: aziende, governi, il pubblico. Le università devono sviluppare strategie per comunicare quanto hanno da offrire e il modo in cui promuovono i complessi processi che aprono la strada a nuove intuizioni e soluzioni.

L'università e le diverse serie di valori

Per poter esprimere un commento su ciò che rende l'Europa attraente come Spazio dell'Istruzione Superiore, dobbiamo esaminare brevemente le attuali tendenze e aspettative.

Il Processo di Bologna ha creato uno Spazio dell'Istruzione Superiore esteso a 45 nazioni e oltre 5.000 università. Sono, queste, cifre ben superiori ai dati relativi alla sola Unione Europea (25 Stati con circa 14 milioni di studenti). Secondo uno studio australiano [*Global Student Mobility 2025*], il numero di studenti internazionalmente mobili si quadruplicherà entro il 2025. Circa la metà di essi – ossia 3,6 milioni – proverrà dalla Cina o dall'India.

Torniamo ora alla domanda iniziale: cosa può spingere un buono studente cinese o indiano a scegliere l'Europa come sede dei propri studi? Le rispettive università dovranno offrire risorse eccellenti sia nell'insegnamento che nella ricerca, oltre a titoli di studio riconosciuti e compatibili a livello internazionale. Questi ultimi li fornisce già il Processo di Bologna. Cos'altro dobbiamo offrire? Gli studenti che giungono nelle nostre università europee si sentono bene accetti? Offriamo loro uno stile di vita attraente e condivisibile? Qual è, secondo la

nostra percezione di noi stessi, l'identità europea? A mio avviso sono le diversità nazionali e regionali a rendere unica l'Europa. Forse stiamo ancora sforzandoci di definire l'identità europea. Abbiamo comuni radici culturali – radici che provengono dall'eredità classica dei Greci e dei Romani e dalla fede cristiana, accresciutesi nell'arco di molti secoli e tuttora vive, nonostante tutte le guerre, i mutamenti politici e le opposizioni ideologiche esistite in Europa. I beni culturali emersi da queste radici sono attraenti di per sé. Le tradizioni accademiche includono:

- la libertà di ricerca;
- la combinazione (humboldtiana) di ricerca e insegnamento;
- la responsabilità di fornire conoscenza a chi proviene da aree più svantaggiate, educando così creatori e pionieri.

Quest'ultimo punto può essere osservato molto bene nelle regioni dell'ex-Jugoslavia dove, dopo anni di guerre e disordini, i paesi europei hanno aiutato i propri vicini a riedificare le proprie università e a ricostituire le proprie capacità di insegnamento. Abbiamo dei punti di forza: l'interrogativo ora è come far leva su di essi per un ulteriore sviluppo e per trovare la nostra strada nel mezzo della concorrenza internazionale.

Politecnico di Torino:
una lezione in aula



IL BISOGNO DI UN NUOVO UMANESIMO

A. Vincenzo Zani

Sottosegretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica della Santa Sede

I 45 paesi dell'Europa che finora hanno aderito alla Dichiarazione di Bologna del 1999, e al cosiddetto Processo da essa avviato, si sono dati l'obiettivo di costruire entro il 2010 lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Per raggiungere tale scopo, numerose iniziative di studio sono state promosse in questi sette anni per mettere a fuoco i percorsi, i linguaggi e gli strumenti necessari a tutti i soggetti coinvolti. In questo quadro, si è svolto a Roma, presso la Santa Sede, dal 30 marzo al 1° aprile scorso, il Seminario di studio sul tema: "Il patrimonio culturale e i valori accademici delle università europee come base per l'attrattività dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA)".

Mentre nelle molteplici iniziative finora svolte si era posta l'attenzione su questioni prevalentemente organizzative e burocratiche, per la prima volta la finalità dell'evento mirava alla riforma dell'istruzione superiore, considerata soprattutto nella sua relazione con le attuali sfide culturali. In particolare, i lavori hanno preso lo spunto da un passaggio indicato nel Comunicato finale

del vertice dei ministri europei dell'Istruzione superiore, svoltosi a Bergen nel maggio 2005: «Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore deve essere aperto e deve costituire un'attrattiva per le restanti parti del mondo [...] Insistiamo perché i valori accademici prevalgano all'interno della cooperazione accademica [...] Chiediamo al Follow-up Group del Processo di Bologna di elaborare e concordare una strategia per la dimensione esterna».

Dato che una feconda collaborazione accademico-scientifica con i *partner* esterni all'EHEA è possibile solo se i soggetti di questo dialogo sono consapevoli della propria identità culturale e storica, e condi-

vidono i comuni valori accademici, è stato ovvio interrogarsi sui valori fondamentali e sul patrimonio culturale maturati storicamente nelle università in Europa e che sono oggi ancora in grado di attirare studenti, ricercatori e docenti extra europei.

Dalle relazioni e dalle conclusioni curate da Mons. Miller, segretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica, si possono ricavare le seguenti considerazioni.

I contenuti e le prospettive

Come ho accennato, il Seminario ha accolto il mandato del vertice dei ministri di fare delle università

europee una meta per il flusso crescente di studenti, docenti e ricercatori europei ed extra-europei. Si tratta di portare le università europee a diventare sempre più competitive in un mondo in cui si stima che il numero degli studenti, che si trasferiranno in altri paesi per motivi di studio, è destinato a quadruplicarsi nel giro di una generazione, e il 75% di questi arriverà dall'India e dalla Cina.

Le istituzioni europee di istruzione superiore sono convinte che, a partire dalla loro storia ricca di cultura e fucina di valori accademici, possiedono gli strumenti idonei per affrontare le sfide della globalizzazione e potenziare la loro capacità di proporsi a soggetti esterni. La condizione, tuttavia, è che in Europa si crei maggiore competizione e interconnessione tra le istituzioni di istruzione superiore, evitando il rischio dell'implosione.

Fin dal loro esordio nell'epoca del Medio Evo, le università europee si sono caratterizzate come istituzioni "internazionali" presso le quali confluivano studenti provenienti da varie nazioni; anche gli accade-

*Il dialogo interdisciplinare
è un antidoto alle crescenti spinte
di frammentazione
e di specializzazione dei saperi;
lo scambio tra discipline può evitare
che in molti casi ci si limiti a offrire
solo una buona formazione
professionale per i bisogni immediati
del mercato del lavoro, sacrificando
l'obiettivo di una robusta formazione
a livello umano*

mici erano disposti a intraprendere lunghi viaggi verso questi luoghi prestigiosi di elaborazione culturale. Ma oggi le università europee si trovano ad affrontare sfide inedite, quali ad esempio: l'integrazione dell'economia mondiale, la competizione del mercato libero, la cultura di massa, l'esigenza di una formazione permanente, le richieste di una tecnologia avanzata applicata ai vari ambiti dell'esistenza. La descrizione dell'identità, dell'eredità storica e del patrimonio culturale che segnano i tratti peculiari delle università europee ha portato a notare che il Cristianesimo, l'Ebraismo e, in misura minore, l'Islam hanno offerto il loro efficace contributo. E le molteplici forme in cui esse si sono evolute nel corso dei secoli hanno direttamente o indirettamente influenzato i sistemi di istruzione superiore in quasi tutte le parti del mondo.

Sin dalle sue origini – ha detto, nelle prolusione, il cardinale Grochowski, Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica – le università europee hanno sviluppato la passione per la verità, una passione che apre sempre nuovi orizzonti, che incoraggia la disciplina della ragione e che cerca di integrare i vari rami della conoscenza in una sapienza superiore. La tradizione medioevale della *lectio*, *disputatio* e *summa* riflette la fiducia dell'università nell'apprendimento. Le prime università di Bologna, Oxford, Parigi, Cracovia, Salamanca – e anche quelle sorte in seguito – hanno sostenuto la creatività del pensiero, senza mai rompere l'unità tra fede e ragione, e lo zelo per l'unità della conoscenza, nel rispetto dell'epistemologia specifica delle varie scienze.

Molti relatori hanno fatto riferimento allo sviluppo dell'Umanesimo nelle università europee: un vasto movimento di pensiero che ha riconosciuto l'inalienabile dignità della persona umana, il ruolo della ragione e della scienza nella costituzione di un mondo più giusto, il rispetto della conoscenza empirica, la fiducia nel progresso e la convinzione che la ricerca della verità dovesse combinare questioni teoretiche, troppo spesso trascurate, con le immediate applicazioni sul piano pratico.

I valori accademici

Sulla base di queste riflessioni, si è giunti a individuare i valori fondamentali che storicamente sono maturati nel contesto accademico e che si sono sviluppati lungo i secoli; per la loro rilevanza, essi non si limitano all'ambito circoscritto alla comunità universitaria, ma esercitano un grande influsso anche sulla società nel suo complesso. Ecco, in sintesi, i principali valori che risultano ancora oggi particolarmente attuali.

a. Autonomia istituzionale e libertà accademica

Non c'è bisogno di dire che l'autonomia istituzionale è un valore essenziale da difendere e da riconfermare con vigore per garantire la libertà accademica; nella grande tradizione europea, la libertà di ricerca e la libertà di insegnamento sono state riconosciute e rispettate. Correlate con i principi e i metodi di ogni singola disciplina, esse consentono agli studiosi di ricercare la verità ovunque l'analisi e l'esperienza li conduca, garantendo loro di insegnare e rendere pubblici i risultati del proprio lavoro.

In passato, questo valore è stato spesso minacciato da regimi totalitari di destra e di sinistra, costringendo a volte l'istituzione universitaria a conformarsi a simili pressioni, compromettendo così la propria autonomia istituzionale e, di conseguenza, la libertà accademica del corpo docente.

Molti relatori hanno inteso notare che esistono tuttora serie minacce all'autonomia delle università; le forti spinte che oggi provengono dagli ambiti dell'economia, delle tecnologie avanzate o di certi presupposti culturali possono condizionare la libertà di indagine e di insegnamento dei docenti e dei ricercatori.

b. Collegialità

Vi è un altro valore che trova le proprie radici nelle associazioni e corporazioni dell'Europa medioevale e che viene consegnato a noi, ancora oggi, come un elemento caratterizzante l'università. Questa istituzione si presenta e agisce come un genere particolare di "comunità", dove collegiale è la gestione e prioritario è l'impegno di promuovere un dialogo autentico tra gli studenti e i docenti, nonché tra i docenti stessi. Attualmente questo valore viene minacciato dall'eccessiva estensione di alcuni *campus* universitari europei e dalla conseguente necessità di regolare l'accesso degli studenti secondo una strategia rigidamente pianificata. La proliferazione delle istituzioni accademiche e l'imposizione di modelli decisionali e gestionali tratti dal mondo aziendale hanno enfatizzato l'efficienza soprassedendo alla dinamica della partecipazione e alla capacità di ponderare secondo criteri accademici.

Inoltre, la ricerca della verità condotta insieme non può essere sacrificata a favore di una didattica e di una ricerca applicata che puntino soltanto al beneficio immediato.

c. Interdisciplinarietà e sintesi

Il direttore dell'Unesco/Cepes Jan Sadlak ha parlato della vocazione delle università europee a creare un forum aperto – un'agorà – dove gli esperti delle diverse discipline possano incontrarsi e condividere le proprie idee. Nel rispetto dell'integrità e del metodo di ciascuna disciplina, la tensione comune



Politecnico di Torino:
la biblioteca della
Cittadella Politecnica

per la ricerca della verità può rendere possibile una comunità di saggi e far superare il rischio dell'incomunicabilità o della semplice competizione tra singole voci.

Molti sarebbero i vantaggi di una simile prospettiva: il dialogo interdisciplinare è un antidoto alle crescenti spinte di frammentazione e di specializzazione dei saperi; lo scambio tra discipline può evitare che in molti casi ci si limiti a offrire solo una buona formazione professionale per i bisogni immediati del mercato del lavoro, sacrificando l'obiettivo di una robusta formazione a livello umano. Le università devono puntare provocatoriamente a far dialogare le diverse conoscenze attraverso un'interdisciplinarietà orizzontale, nel rispetto dello statuto epistemologico di ciascuna disciplina, e un'interdisciplinarietà verticale; la verticalità richiede che la comunità accademica sappia mettere a confronto e misurare costantemente il significato di ogni disciplina con la visione della persona umana e del mondo ispirata ai valori trascendenti. Su una visione organica della realtà e una più alta sintesi del sapere il Seminario ha insistito notevolmente.

d. Dialogo interculturale e interreligioso

I partecipanti al Seminario hanno espresso la ferma convinzione che il crescente pluralismo delle società europee e il processo di globalizzazione rendano urgente il dialogo interculturale e interreligioso,

destinato perciò a diventare un argomento di competenza delle istituzioni di istruzione superiore. Se, da una parte, questi temi non possono rappresentare nelle università dei tabù, dall'altra, l'abilità delle università europee di attirare, in futuro, studenti e docenti dipenderà in larga misura da quanto esse sapranno promuovere tale dialogo all'interno delle proprie comunità e nell'intera società.

Si tratta, dunque, di un valore accademico intrinseco, di un fattore essenziale dell'eredità culturale europea, a cui il sistema universitario aspira, come scrive John Henry Newman, «per attuare l'intercomunione dell'uno con il tutto»¹.

In un clima di crescente pluralismo, che segna sempre più profondamente l'Europa all'inizio del ventunesimo secolo, è chiaro che un simile dialogo diventa estremamente importante nella costituzione di una solida base per la stabilità politica ed economica e permetterà di evitare il grave spettro delle guerre di religione che, in passato, hanno macchiato la storia del vecchio continente. In queste circostanze, lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore deve prestare più attenzione a coloro che provengono da differenti *background* culturali per studiare nei paesi che aderiscono al Processo di Bologna.

Così l'università, in quanto comunità di docenti e di

studenti, non può rinunciare al dialogo interculturale e interreligioso; anzi, la sua identità accademica – qualunque ne sia l'ispirazione – viene rafforzata quando promuove il dialogo sincero e rispettoso, introducendo gli studenti alla conoscenza di altre tradizioni culturali e convinzioni religiose ed incoraggiandone la ricerca.

Il ruolo delle università nella costruzione dell'Europa

In una tavola rotonda, particolarmente ricca, tenuta presso il Centro "Matteo Ricci" della Pontificia Università Gregoriana, ci si è chiesti quale sia il contributo delle università alla costruzione dell'Europa. Certo, l'Europa non può immaginare di ripiegarsi su se stessa isolandosi dal resto del mondo. Le università, come intuì la Chiesa sin dal loro sorgere, hanno sempre avuto il compito di condurre all'unità del sapere, come atteggiamento personale che dà forma allo sviluppo dell'uomo, e a misurarsi con le diversità senza perdere la propria identità; se esse continueranno a muoversi in questa direzione, potranno giocare un ruolo cruciale nel costruire uno spazio di istruzione superiore capace di attrarre, e nel guarire l'Europa da quel malessere che le impedisce, oggi, di proiettarsi con creatività verso il futuro. La vitalità spirituale ed economica dell'Europa dipende dall'abilità che avranno le sue università di adattarsi alle nuove situazioni senza perdere i valori che le hanno rese grandi.

Molti partecipanti hanno ravvisato la necessità di orientare la ricerca e le nuove scoperte nell'edificare l'autentico bene degli individui e dell'intera società, affrontando le questioni che riguardano la dignità della vita umana, la promozione della giustizia, la salvaguardia dell'ambiente, la ricerca della pace e di un corretto ordine politico. Si è, così, aperta la discussione sulle pressanti questioni della ricerca scientifica collegata con le responsabilità dell'etica. Hanno avuto, in questo senso, una forte eco le affermazioni di Peter Scott: «Le questioni etiche stanno rischiando di diventare questioni di secondo ordine nel sistema universitario moderno oppure, per essere più precisi, esse sono tendenzial-

mente ridefinite come questioni essenzialmente procedurali invece che come questioni fondamentali direttamente connesse alla missione sostanziale delle università»².

Nella loro esperienza universitaria, gli studenti devono poter sviluppare la capacità di riflettere sulle questioni di fondo che essi stessi sollevano, sul tipo di conoscenza che producono e sull'impatto che il loro sapere potrebbe avere sulla società. Anche la ricerca scientifica dovrà essere condotta, nelle università, con speciale attenzione per le implicazioni etiche e morali, sia dei suoi metodi che delle sue scoperte.

In questo senso, sono risuonate particolarmente attuali le parole che Giovanni Paolo II aveva espresso nel *Messaggio* rivolto all'Unesco nel 1980: «È necessario convincersi della priorità dell'etica sulla tecnica, del primato della persona sulle cose, della superiorità dello spirito sulla materia. La causa della persona umana sarà perseguita solamente se la scienza si allea con la coscienza. L'uomo di scienza aiuterà veramente l'umanità se egli conserva "il senso della trascendenza dell'uomo sul mondo e di Dio sull'uomo"»³.

Di fronte alla sfida europea della società del sapere si avverte il bisogno di un nuovo umanesimo, non estraneo alla scienza e alla rivoluzione tecnologica, ma capace di assumerle ed integrarle in una sintesi più ricca: questo Seminario di studio ha indubbiamente offerto uno specifico e qualificato contributo di riflessione in tale prospettiva. Il Processo di Bologna si connota così come il tentativo di riconsegnare all'università, attraverso un nuovo ordinamento comune di didattica e di apprendimento, la sua vocazione originaria di progettualità culturale, ma anche il ruolo dinamico e attivo di trasformazione e di miglioramento della società.

Note

¹ JOHN HENRY NEWMAN, *The Idea of University*, Longmans, Green and Company, London 1931, p. 457.

² PETER SCOTT, *Ethics "in" and "for" Higher Education*, in "Higher Education in Europe", 29, 4 (December 2004), pp. 439-440.

³ GIOVANNI PAOLO II, *Messaggio all'Unesco* (2 giugno) 22, AAS 72 (1980), p. 750.

IDEALI E VALORI AL SERVIZIO DELL'UOMO

Benedetto XVI

Dal discorso di Sua Santità Benedetto XVI ai partecipanti al Seminario promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica (Roma, 31 marzo-1 aprile 2006)

In questi giorni la vostra riflessione si è incentrata sul contributo che le università europee, ricche della loro lunga tradizione, possono offrire alla costruzione dell'Europa del terzo millennio, tenendo conto che ogni realtà culturale è al medesimo tempo memoria del passato e progetto per il futuro. A questa riflessione la Chiesa intende dare il proprio apporto come già ha fatto nel corso dei secoli. Costante è stata infatti la sua sollecitudine verso i centri di studio e le università dell'Europa, che con "il servizio del pensiero" hanno tramandato e continuano a tramandare alle giovani generazioni i valori di un peculiare patrimonio culturale, arricchito da due millenni di esperienza umanistica e cristiana (cfr. Esort. ap. post-sinodale *Ecclesia in Europa*, 59). Considerevole influenza ebbe all'inizio il monachesimo, i cui meriti, oltre che all'ambito spirituale e religioso, si estendono anche a quello economico e intellettuale. Al tempo di Carlo Magno, con l'apporto della Chiesa furono fondate vere e proprie scuole, delle quali l'imperatore desiderava che beneficiasse il maggior numero possibile di persone.

Qualche secolo dopo nacque l'università, che dalla Chiesa ricevette un impulso essenziale. Numerose università europee, da quella di Bologna a quelle di Parigi, Cracovia, Salamanca, Colonia, Oxford e Praga, per citarne solo alcune, si svilupparono rapidamente e giocarono un ruolo importante nel consolidamento dell'identità dell'Europa e nella formazione

del suo patrimonio culturale. Le istituzioni universitarie si distinsero sempre per l'amore della sapienza e la ricerca della verità, come vero scopo dell'università, con riferimento costante alla visione cristiana che riconosce nell'uomo il capolavoro della creazione, in quanto formato ad immagine e somiglianza di Dio (cfr. *Gn* 1, 26-27). Caratteristica di questa visione è stata sempre la convinzione che esista un'unità profonda tra il vero e il bene, tra gli occhi della mente e quelli del cuore: «Ubi amor, ibi oculus», dice-

va Riccardo di San Vittore (cfr. *Beniamin minor*, c. 13): l'amore fa vedere. L'università è nata dall'amore del sapere, dalla curiosità di conoscere, di sapere che cos'è il mondo, l'uomo. Ma anche da un sapere che conduce all'agire, che conduce in ultima istanza all'amore.

Volgendo un rapido sguardo al "vecchio" continente, è facile constatare quali sfide culturali l'Europa si trovi oggi ad affrontare, essendo impegnata nella riscoperta della propria identità che non è solo di ordine economico e politico. La questione fondamentale oggi, come ieri,

resta quella antropologica. Che cos'è l'uomo? Da dove viene? Dove deve andare? Come deve andare? Si tratta cioè di chiarire quale sia la concezione dell'uomo che è alla base dei nuovi progetti. E giustamente voi vi domandate a servizio di quale uomo, di quale immagine dell'uomo, intenda essere l'università: di un individuo arroccato nella difesa dei soli suoi interessi, di una sola prospettiva di interessi, una prospettiva materialistica, o di una persona

Che cos'è l'uomo? Da dove viene? Dove deve andare? Come deve andare? Voi vi domandate a servizio di quale uomo, di quale immagine dell'uomo, intenda essere l'università: di un individuo arroccato nella difesa dei soli suoi interessi, di una sola prospettiva di interessi, una prospettiva materialistica, o di una persona aperta alla solidarietà con gli altri, nella ricerca del vero senso dell'esistenza che deve essere un senso comune, che trascende la singola persona?

aperta alla solidarietà con gli altri, nella ricerca del vero senso dell'esistenza che deve essere un senso comune, che trascende la singola persona? Ci si chiede, inoltre, quale sia il rapporto tra la persona umana, la scienza e la tecnica. Se nel XIX e XX secolo la tecnica ha conosciuto una crescita stupefacente, all'inizio del XXI secolo ulteriori passi sono stati fatti: lo sviluppo tecnologico ha preso in carico, grazie all'informatica, una parte anche delle nostre attività mentali, con conseguenze che coinvolgono il nostro modo di pensare e possono condizionare la nostra stessa libertà. Occorre dire con forza che l'essere umano non può e non deve essere mai sacrificato ai successi della scienza e della tecnica: ecco perché appare in tutta la sua importanza la cosiddetta questione antropologica, che per noi, eredi della tradizione umanistica fondata su valori cristiani, va affrontata alla luce dei principi ispiratori della nostra civiltà, che hanno trovato nelle università europee autentici laboratori di ricerca e di approfondimento.

«Dalla concezione biblica dell'uomo, l'Europa ha tratto il meglio della sua cultura umanistica – nota Giovanni Paolo II nell'Esortazione post-sinodale *Ecclesia in Europa* – ed ha promosso la dignità della persona, fonte di diritti inalienabili» (n. 26). In tal modo la Chiesa – aggiungeva il mio venerato Predecessore – ha concorso a diffondere e consoli-

dare i valori che hanno reso universale la cultura europea. Ma l'uomo non può comprendere se stesso in modo pieno se prescindere da Dio. È questa la ragione per la quale non può essere trascurata la dimensione religiosa dell'esistenza umana nel momento in cui si pone mano alla costruzione dell'Europa del terzo millennio. Emerge qui il peculiare ruolo delle università come universo scientifico e non solo come insieme di diverse specializzazioni: nell'attuale situazione ad esse è chiesto di non accontentarsi di istruire, di trasmettere conoscenze tecniche e professionali, che sono molto importanti, ma non sufficienti, ma di impegnarsi anche a svolgere un attento ruolo educativo al servizio delle nuove generazioni, facendo appello al patrimonio di ideali e valori che hanno segnato i millenni passati. L'università potrà così aiutare l'Europa a conservare e a ritrovare la sua "anima", rivitalizzando quelle radici cristiane che le hanno dato origine.

Iddio renda fecondo il lavoro che svolgete e gli sforzi che dispiegate a favore di tanti giovani nei quali è riposta la speranza dell'Europa. Accompagno questo auspicio con l'assicurazione di una particolare preghiera per ciascuno di voi, implorando per tutti la benedizione divina.

© Copyright 2006 - Libreria Editrice Vaticana

Le traduzioni di questo "Trimestre" sono di Raffaella Cornacchini.

Politecnico di Torino:
studentesse con un tutor



politecnico di torino

RESPIRO INTERNAZIONALE

Il Politecnico è una delle istituzioni più prestigiose della cultura tecnico-scientifica italiana per Ingegneria e Architettura, con sede a Torino. Grazie alla sua posizione geografica, il Politecnico è al centro di uno dei principali sistemi industriali europei, propulsore da 150 anni della modernizzazione industriale, tecnologica e sociale. Aosta, Ivrea, Biella, Vercelli, Mondovì, Alessandria sono le 6 sedi decentrate nate nel quadro della politica di rafforzamento della presenza dell'Ateneo sul territorio.

La storia del Politecnico

Nasce come istituzione nel 1906, ma le sue origini sono più lontane. La Scuola di applicazione per gli ingegneri, sorta con la Legge Casati nel 1859 e il Museo Industriale Italiano, nato sotto l'egida del Ministero dell'Agricoltura dell'Industria e del Commercio nel 1862, ne furono i diretti ascendenti. La prima, istituita nell'ambito dell'Università, apriva la ricerca e la formazione superiore agli studi tecnici; il secondo guardava più direttamente al contesto di un paese che si affacciava alla nuova realtà industriale. Il Politecnico inaugurò la sua attività didattica e di ricerca al Castello del Valentino, un'aulica residenza sabauda che aveva acquisito la sua forma definitiva nel corso del Seicento. Sotto differenti aspetti e con personalità complementari, illustri docenti e ricercatori seppero dare uno statuto a nuovi ambiti disciplinari, come l'Elettrotecnica e la Scienza delle costruzioni, ed ebbero visioni anticipatrici nei confronti di una Scuola attenta ai problemi Sul modello delle grandi scuole politecniche europee. Nei primi anni del Novecento il Regio Politecnico di Torino si muove in più direzioni e si intessono relazioni sia con il mondo scientifico europeo, sia con l'industria locale e nazionale.

Oggi l'Ateneo ha ancora nel Castello del Valentino la sua sede storica e di rappresentanza.

Il Politecnico in cifre

26.000 studenti distribuiti in 120 percorsi formativi (39 lauree triennali; 35 lauree specialistiche; 30 corsi di dottorato e 18 master). Ogni anno gli immatricolati sono circa 4.000; in forte crescita anche la presenza femminile che oggi si attesta intorno al 28%. Gli studenti provenienti da fuori Regione sono circa il 25%. Più di 2.000 i laureati di primo livello e circa 2.300 tra il secondo livello e vecchio ordinamento. La maggior parte degli studenti trova il primo impiego entro 3 mesi dalla laurea e oltre il 92% è occupato entro tre anni dalla laurea.

Lo staff è composto da più di 890 docenti/ricercatori e da circa 800 tecnici e amministrativi. Operano 6 facoltà, 1 scuola di dottorato, 18 dipartimenti di ricerca, 7 centri di servizio.

Il bilancio di previsione 2005 evidenzia entrate per 223 milioni di euro (erano 52 nel 1990) cui il Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca contribuisce con circa 118 milioni di euro comprensivi di oltre 100 milioni di euro relativi al Fondo di Finanziamento Ordinario.

I contributi e finanziamenti da enti pubblici e privati ammontano a circa 32 milioni di circa il 50% per attività di ricerca.

Un grande centro di ricerca e formazione

Il Politecnico di Torino punta ad essere un grande Ateneo internazionale di ricerca e formazione, ma anche il motore del posizionamento di Torino come città internazionale nel periodo post-olimpico attraverso l'attrazione di talenti e risorse umane qualificate. Il Politecnico offre opportunità di confronto in un ambiente multi-culturale e multi-linguistico. Sono oltre 40 gli accordi per il conseguimento della doppia laurea e circa 1.600 gli studenti stranieri che frequentano a diverso titolo il Politecnico (compresi i dottorandi). Molto numerosa la comunità latino-americana che attualmente conta circa 300 studenti.



Politecnico di Torino:
un laboratorio
di informatica

Nell'ultimo anno sono stati firmati 6 accordi di collaborazione con università cinesi ed è in corso di definizione la firma di alcuni accordi con istituti indiani specializzati nel settore delle Ict.

Formazione ampia e diversificata

I corsi di laurea spaziano dall'Ingegneria aerospaziale alle Telecomunicazioni, dall'Ingegneria biomedica alla Meccatronica, per arrivare ai corsi nati più di recente come Disegno industriale, Ingegneria dell'autoveicolo e Ingegneria del cinema e dei mezzi di comunicazione. Master post-laurea e post-laurea magistrale arricchiscono l'offerta formativa.

Dagli anni Novanta il Politecnico di Torino eroga anche formazione a distanza con 7 percorsi formativi teledidattici senza obblighi di frequenza per gli oltre 1.800 studenti iscritti che possono scegliere di recarsi in sede per ricevere consulenza o per svolgere esercitazioni.

Ricerca d'avanguardia

Il Politecnico di Torino è una *research university* attenta a un equilibrato sviluppo della ricerca di

base e di quella applicata. L'Ateneo ha sempre contato su un'intensa relazione con il sistema socio-economico. Stipula ogni anno circa 800 contratti per attività di ricerca commissionata da aziende, ministeri, enti locali. Alenia, Compaq, Ferrari, FIAT, IBM, Michelin, Microsoft, Motorola, Nokia, Philips, Piaggio, Pininfarina, Pirelli, Siemens, STMicroelectronics, Telecom Italia sono tra i maggiori committenti/*partner* di ricerca.

La sfida di mantenere l'università sulla frontiera della ricerca sperimentale è particolarmente impegnativa. L'Ateneo si è dotato, nel 2000, di un programma finalizzato a realizzare una rete di Laboratori sperimentali di Alta Qualità (LAQ) con investimenti sostenuti sia da risorse proprie, stimabili in 26 milioni di euro in 7 anni, sia da risorse di origine esterna. La selezione dei progetti è condotta da garanti esterni al Politecnico e si basa su una rete di *referee* internazionale. Con tale programma si intende dare nuova linfa alla cultura politecnica della sperimentazione, concorrere in termini sinergici con i programmi europei e nazionali al potenziamento strutturale dell'Ateneo a favore sia della ricerca di base sia di quella precompetitiva, offrire a dottorandi e giovani ricercatori strutture all'avanguardia per imparare a "fare ricerca".

L'incubatore I3P

Il Politecnico di Torino è stato il primo ateneo italiano ad essersi dotato di un incubatore di studenti, neo-laureati, docenti e tecnici del Politecnico. I neo-imprenditori possono trovare locali e servizi tecnici a prezzi convenzionati e, soprattutto, un sostegno qualificato sul fronte delle consulenze.

I *partner* sono, oltre all'Ateneo, FinPiemonte, Provincia di Torino, Città di Torino e Camera di Commercio di Torino. La sua realizzazione è sostenuta finanziariamente dalla Fondazione CRT con un finanziamento di 4,5 milioni di euro.

La "Cittadella Politecnica"

Il Politecnico affronta le sfide del nuovo millennio dotandosi di una struttura moderna ed efficiente per migliorare la qualità della didattica con nuovi spazi destinati agli studenti (aule studio, mense, spazi verdi, impianti sportivi, etc.), nonché per garantire strutture d'avanguardia a sostegno della ricerca.

Alla sede principale di Ingegneria e al Castello del Valentino – sede storica e di rappresentanza – si aggiunge anche la "Cittadella Politecnica", un complesso di ulteriori 170.000 mq in area contigua alla sede centrale che nel prossimo futuro potrà anche ospitare aziende interessate a collaborare con il Politecnico di Torino per attività di ricerca.

LE RADICI DEL FUTURO

Francesco Profumo

Rettore del Politecnico di Torino

L'Ateneo ha una lunga tradizione – consolidata da una storia di decenni di successi scientifici e tecnologici. Attraverso una presenza spesso determinante, le grandi industrie di Torino e del Piemonte hanno perseguito quello sviluppo che le ha portate nel dopoguerra a una posizione guida nell'economia industriale dell'intero paese. Nomi prestigiosi come Fiat, Olivetti, Alenia, e le loro lunghe collaborazioni con ricercatori e docenti dell'Ateneo esemplificano bene tale ruolo. Questa è la



nostra tradizione, e su questa base pensiamo di trasformare il dilemma fra tradizione e innovazione in una grande opportunità. Siamo guidati da una profonda convinzione: il cambiamento è una sfida, non è soltanto rischio. Siamo anche convinti che le forti accelerazioni in corso, l'innovazione stessa non possano cancellare le nostre radici. Anzi i valori forti di una tradizione in questa fase emergono con maggiore intensità.

La reputazione è il valore più alto e più prezioso per una università. È un valore generale di tutta la società; è un valore condiviso ed è fondamentale nella sfida della

competizione più dura e difficile che ogni ateneo deve affrontare..

Oggi abbiamo davanti una nuova forma di competizione, entusiasmante ma anche durissima: quella dell'intelligenza e delle idee.

L'intera società si sta trasformando sotto la spinta di una nuova consapevolezza del valore delle attività di ricerca, di conoscenza fino alla loro assunzione diretta nel ciclo produttivo. La sfida che ci pone la società è anche la nostra sfida. Il Politecnico di Torino non può e non vuole rimanere nella scia di processi che sono creati altrove e diretti da altri, deve essere uno dei primi, se non il primo in questa azione di rilancio e insieme di trasformazione e di crescita della società locale nel suo complesso, in rapporto diretto di scambio con l'Europa e con i paesi "emergenti" nello scenario globale.

Nella grande area ex-Ogr di Torino, posta lungo la Spina Centrale che struttura la città di domani, la Cittadella Politecnica si aprirà all'esterno, per far entrare città e cittadini nella vita dell'università.

In questa visione, nell'area si prevedono spazi per attività produttive, direzionali e di servizio alle

imprese, all'università e ai cittadini collegate alla ricerca e alla didattica, in stretta sinergia con le istituzioni locali, i soggetti economici orientati all'innovazione, le forze culturali e sociali vive della città e della regione, per dare vita ad una azione collettiva di sostegno allo sviluppo.

Politecnico di Torino:
l'ingresso della sede
principale in corso Duca
degli Abruzzi



È INIZIATA LA XV LEGISLATURA

Nuova maggioranza, nuovo ministero, nuovo ministro. Nelle elezioni generali del 9 e 10 aprile ha prevalso, come è noto, lo schieramento di centro-sinistra dell'Unione; il 18 maggio è stato ricostituito (dopo 5 anni) il Dicastero che si occuperà dell'istruzione superiore e della ricerca, denominato Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) e ne è stato nominato titolare l'onorevole Fabio Mussi (Ulivo). Deputato dal 1992, vice presidente della Camera nella scorsa legislatura, Mussi (58 anni) si è laureato in Filosofia a Pisa, dove è stato studente della Normale. Affiancano il ministro quali sottosegretari Luciano Modica, anche lui normalista, docente di analisi matematica nell'Università di Pisa, rettore di quell'Ateneo dal 1993 al 2002 e dal 1998 al 2002 presidente della Conferenza dei Rettori e successivamente senatore nell'ultima legislatura e Nando Della Chiesa, docente di Sociologia economica nell'Università di Milano, già parlamentare nelle due precedenti legislature.

Il presidente della Commissione Istruzione pubblica e Beni culturali del Senato è Vittoria Franco (Ulivo).

Presiede i lavori della VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera Pietro Folena (Rifondazione Comunista-Sinistra Europea).

IL NUOVO PRESIDENTE DELLA CRUI

Il 18 maggio l'Assemblea dei Rettori ha eletto presidente della Conferenza per il biennio 2006-2008 Guido Trombetti, ordinario di Analisi matematica e dal 2001 rettore dell'Università di Napoli Federico II. Subito dopo l'elezione ha dichiarato di volersi impegnare «per un rilancio delle quattro parole d'ordine che i rettori italiani hanno ormai da anni messo a fondamento del futuro dell'università: risorse, valutazione, trasparenza, autonomia». Un proposito ribadito in un articolo su "Il Sole 24 Ore" del 26 maggio, in cui Trombetti ha avanzato alcune proposte immediate di natura finanziaria per il rilancio dell'università, «bene pubblico che deve perseguire l'interesse pubblico» e come tale non subordinato esclusivamente a logiche di mercato. L'Assemblea generale della CRUI, presieduta dal decano Augusto Preti, ha anche eletto i componenti del Comitato di Presidenza: Patrizio Bianchi (Ferrara), Giuseppe Dalla Torre (LUMSA), Enrico Decleva (Milano), Luciano Garbarino (Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro"), Stefania Giannini (Perugia Stranieri), Marco Mancini (Tuscia), Augusto Marinelli (Firenze), Vincenzo Milanese (Padova), Raimondo Pasquino (Salerno), Giuseppe Silvestri (Palermo). Il Comitato ha eletto quali vice-presidenti della Conferenza Giuseppe Dalla Torre ed Enrico Decleva e segretario generale Marco Mancini.

L'AUTONOMIA INCOMPIUTA E I RITARDI DELLA POLITICA

Luciano Guerzoni

Già sottosegretario all'Università e alla Ricerca Scientifica e Tecnologica

Le considerazioni qui esposte muovono da un triplice assunto: i) che l'università italiana ha conosciuto, lungo il corso degli anni Novanta – dalle leggi del ministro Ruberti del triennio 1989-91 alla riforma didattica dei governi di centro sinistra (1999-2001) – una fase di rilevanti innovazioni ordinamentali, caratterizzate dal comune obiettivo dell'autonomia universitaria; ii) che il percorso autonomistico allora tracciato, bruscamente interrotto – ad avviso di chi scrive – con l'avvento, nel 2001, della nuova maggioranza di governo, conteneva nondimeno limiti e aporie che ne hanno indebolito fin dall'origine l'adeguatezza e l'efficacia; iii) che l'incompletezza – politico-culturale e normativa – del disegno autonomistico si deve al perdurante ritardo del sistema politico, in uno con le resistenze della cultura accademica, nella comprensione sia della nuova "missione" dell'università, sia dei radicali mutamenti che questa comporta, così da rendere ancor oggi più che problematico, in assenza di un esplicito e innovativo "discorso pubblico" sull'università, il superamento delle ormai storiche criticità del sistema universitario italiano.

Un tentativo di bilancio

Con gli ultimi decreti ministeriali attuativi dell'autonomia didattica, allo scadere della XIII legislatura, nella tarda primavera del 2001, il più che decennale e arduo percorso del disegno autonomistico dell'università italiana può dirsi giunto al termine. Sia perché, con l'autonomia didattica, si chiude il cerchio – almeno sotto il profilo ordinamentale – relativo alla disciplina degli ambiti di autonomia degli atenei previsti dalla legge 168 del 1989, sia perché l'autonomia universitaria non appare tra gli obiettivi prioritari della maggioranza di governo uscita

dalla consultazione elettorale del 2001, tant'è che la XIV legislatura, appena conclusa, sembra segnare il complessivo smarrimento dello stesso progetto autonomistico.

Volendo anche solo abbozzare alcune linee per un ipotetico bilancio, occorre muovere – penso – da una duplice, inoppugnabile constatazione. Anzitutto, che l'autonomia universitaria si è realizzata, per quel tanto – poco o molto – che si è realizzata, essenzialmente per una spinta propulsiva dal centro del sistema, vale a dire per impulso dei ministri succedutisi negli anni Novanta al dicastero dell'università e della ricerca, in un contesto di sostanziale refrattarietà, se non di vera e propria resistenza oppositiva – soprattutto agli inizi del processo – da parte degli atenei e del corpo accademico. A riprova di questo stato delle cose basterebbe ricordare che ancora agli inizi della XIII legislatura, oltre dunque la metà degli anni Novanta, la maggior parte degli atenei non si era dotata degli statuti d'autonomia, cosa che avverrà soltanto negli anni successivi per una sorta di imposizione legislativa (l'esclusione, per legge, dagli accordi di programma con il Ministero degli atenei privi dello statuto). Né può dimenticarsi la diffidenza, o meglio, l'aperta contrarietà della componente studentesca – alimentata e sostenuta da una parte rilevante del corpo docente – quale si espresse, agli inizi degli anni Novanta, nel movimento noto come "la pantera studentesca", che ebbe nell'avversione all'autonomia universitaria l'elemento scatenante e distintivo. Per effetto di questo composito fronte di resistenza, a cavallo del 1991-92, sul finire della X legislatura, venne affossata alla Camera – anche per il congiungersi della posizione pregiudizialmente antigovernativa dell'opposizione di sinistra con la lobby accademica trasversale ben presente, come sempre, in Parlamento – una delle leggi fondamentali del famoso "quadrifoglio" dell'allora ministro Ruberti: la legge-quadro sull'autonomia universitaria. È questo il secondo dato di fatto da cui non può prescindere, perché condiziona

Una stesura più ampia del presente testo è in A. Masia, I. Santoro (a cura di), *L'università nella XII e XIII legislatura*, Universitas Quaderni 20, Roma 2006.

tutto il successivo percorso, privato fin dall'origine della definizione normativa del modello di autonomia perseguito e delle regole fondamentali per l'esercizio e per il governo dell'autonomia stessa.

La legge-quadro sull'autonomia metteva in gioco non un'astratta esigenza di sistematicità o completezza del nuovo assetto ordinamentale, conseguente al riconoscimento dell'autonomia universitaria operato con la legge 168 del 1989, bensì la concreta determinazione dei poteri e degli spazi dell'autonomia legislativamente riconosciuta agli atenei, l'individuazione dei ruoli e delle responsabilità di governo rispettive tra centro e periferia del sistema, la regolazione dei rapporti tra i diversi livelli di governo e di responsabilità. Il vuoto normativo determinato dalla mancata approvazione della legge-quadro darà luogo a un'autonomia delle università istituzionalmente indefinita e tecnicamente "sregolata", oscillante tra due opposti modi d'intenderla, come autonomia "sostantiva" ovvero, al contrario, come autonomia "procedurale", esposta al ping pong di improvvise aperture e di ricorrenti o, meglio, permanenti tentazioni dirigistiche e centralistiche. Ben presenti, queste ultime, in un Ministero mai seriamente ripensato e riorganizzato, nel suo ruolo e nelle sue funzioni, come "Ministero delle autonomie universitarie", sul modello del "governo strategico" o "a distanza" proprio dei sistemi universitari improntati a un'autonomia matura e consolidata.

Fallito il tentativo rubertiano, la questione della legge-quadro sull'autonomia universitaria – vale a dire, ripeto, del modello e delle regole per l'autonomia e di un assetto coerente e adeguato delle relazioni istituzionali tra Ministero e atenei – non sarà più ripresa e riproposta in nessuna delle tre legislature del decennio successivo (1992-2001), pur nell'alternarsi di differenti maggioranze di governo e nel vario succedersi dei titolari del Ministero dell'Università, e pur nel contesto della progressiva attuazione delle innovazioni ordinamentali conseguenti alla legge 168 del 199. Inattualità del problema? Disattenzione? Assenza di volontà?

La ragione di un vuoto normativo così vistoso e così manifestamente condizionante l'intero progetto credo sia invero da ricercare, come vedremo, in una sorta di stallo o di impossibilità propriamente "politica" e, più in profondità, culturale.

L'autonomia debole

L'odierno punto d'arrivo del percorso autonomistico – che ovviamente risente anche degli effetti delle scelte di governo dell'ultimo quinquennio, altri-

menti orientate – pone di per sé in luce i limiti e le aporie dell'approdo. Con tutta evidenza, l'esito è un assetto dell'autonomia delle università istituzionalmente incerto, normativamente incompiuto, contraddittoriamente praticato e incoerentemente gestito. In sostanza, un'autonomia universitaria non soltanto incompiuta, come generalmente si ritiene, ma un'autonomia debole, perché priva di un quadro di riferimento normativo forte, di regole univoche e certe, e per ciò stesso esposta – com'è sotto gli occhi di tutti – ai non infrequenti avventurismi della periferia, da un lato, e ai mutevoli indirizzi, pro- o anti-autonomistici, delle maggioranze di governo e dei ministri in carica, dall'altro.

A tali limiti non ha posto rimedio l'eccesso di normazione con cui sono stati disciplinati i diversi ambiti dell'autonomia universitaria contemplati dalla legge 168 del 1989 (basti pensare, da ultimo, all'autonomia didattica e alla sua rigorosa e dettagliata regolamentazione, in uno con il sostanziale stravolgimento che nondimeno è stato possibile operarne, in sede attuativa, tanto da una parte consistente del corpo docente e di non pochi atenei, che del Ministero). Non c'è normazione di dettaglio che possa supplire alla mancanza, come nel caso, delle regole fondative di un sistema.

Se un bilancio – pur necessario – vorrà mai farsi, dovrà dunque riguardare, insieme ai risultati positivi che l'autonomia ha comunque conseguito nell'innovazione dei nostri atenei, le ragioni della sua debolezza. Se questa si debba, com'è evidente, alla mancanza di una cornice normativa di principi e regole fondamentali, o non anche – forse – all'inadeguatezza, politico-istituzionale e culturale, dell'impianto originario. In sostanza, se oggi si tratti, come solitamente si ritiene, di portare a compimento l'autonomia universitaria, rafforzandola, o non anche di ripensarla nei suoi presupposti istituzionali e culturali. E quali ne siano, in entrambi i casi, le condizioni di praticabilità.

Quale autonomia?

Volendo pur minimamente sviluppare le esposte considerazioni, osserverei che, giunti al termine – di fatto, ormai da un quinquennio – del percorso autonomistico tracciato dalla legge 168 del 1989, il problema più rilevante non è di chiedersi, come di sovente si prospetta, se l'università italiana fosse o non fosse matura per l'autonomia, bensì di interrogarsi sul tipo di autonomia messa in campo e sul modo con cui la si è (non) regolamentata e (non) governata. E di domandarsi, ancora, perché sia stato possibile realizzarla soltanto per segmenti

parziali, distanziati tra loro da anni – l'autonomia statutaria nel 1989, l'autonomia finanziaria nel 1993, l'autonomia didattica nel 1999-2001 – e con disposizioni variamente collocate, per non dire occultate, in provvedimenti non riguardanti direttamente l'università e in assenza, sempre, di un esplicito dibattito parlamentare. Né si potrà eludere una verifica puntuale sull'uso che degli spazi di autonomia statutaria, finanziaria e didattica hanno fatto gli atenei, in una lettura dell'autonomia raramente "strategica", più spesso "autoreferenziale" e perciò giocata, prevalentemente, in funzione vuoi degli equilibri e degli interessi, quand'anche legittimi, interni al corpo accademico, vuoi di contingenti convenienze localistiche.

Ma per poter guardare con lucidità al futuro occorrerà andare ancora oltre, e capire da quali ragioni dipenda la pluridecennale incapacità della politica, ma anche della cultura accademica (ed extra-accademica) del nostro paese, a porre all'ordine del giorno e ad affrontare un "discorso pubblico" esplicito sull'università. Non per dibattere ancora una volta di concorsi universitari o per agitare la ricorrente e ingannevole panacea dell'abolizione del valore legale dei titoli di studio, bensì per intendere quali domande la società rivolga oggi all'università, quali ne debbano essere il ruolo e le funzioni in questo nostro tempo. In una parola, per definire un progetto di università condiviso.

Vi è nondimeno, come già accennato, un presupposto di chiarezza da acquisire per la proponibilità stessa di un esito così impegnativo. Fare chiarezza sulle ragioni per cui, mentre negli altri paesi europei si erano venute sperimentando, fin dagli anni Sessanta del secolo scorso, molteplici e variamente incisive riforme dell'università, da noi si sia dovuto assistere a tre decenni (dagli inizi degli anni Sessanta alla fine degli anni Ottanta) di riforme annunciate e mai giunte in porto, di reiterati e improvvidi provvedimenti di emergenza, nel contesto di uno sconcertante immobilismo politico-legislativo, a fronte di mutamenti tumultuosi tanto nella società che nell'università. Capire perché, ancora agli inizi degli anni Novanta, l'avvio del processo riformatore, con il progetto dell'autonomia universitaria, sia stato azzoppato al suo nascere con l'affossamento politico-parlamentare della legge-quadro sull'autonomia. Perché, infine, il percorso dell'autonomia universitaria, faticosamente perseguito nell'ultimo decennio del secolo, sia stato inopinatamente abbandonato dalla maggioranza di centro destra nel corso della legislatura appena conclusa, senza un disegno alternativo, quanto meno esplicitato come tale, ma, nei fatti, per un confuso e strisciante ritorno al passato.

La "missione" dell'università

Si invoca spesso e da più parti, a ragione, un ripensamento della "missione" dell'università. Ma non ci si domanda perché la politica e la cultura di questo paese non siano state in grado di realizzarlo fino ad oggi e perché non sia stato fino ad oggi possibile affrontare in Parlamento il tema di una legge fondamentale sull'università, che faccia chiarezza sull'autonomia che s'intende riconoscere alle università e ne definisca i principi regolatori. Ripensare la "missione" dell'università, con gli strumenti propri della politica e dell'intervento legislativo – cui compete non una definizione ideologica, bensì istituzionale e normativa della nuova "missione" – null'altro significa, in buona sostanza, che definire il modello di autonomia universitaria e le relative regole. Ma è proprio su questo che siamo, non da oggi, bloccati. La ragione sta, a mio parere, nel fatto che la politica e la cultura del nostro paese, tanto accademica che extra-accademica, sono in enorme ritardo nella percezione del mutamento profondo intervenuto, anche in Italia, nella rappresentazione sociale dell'università, nei processi reali di interazione tra società e università, nel modo d'essere stesso dell'università. Piaccia o no, la "missione" dell'università – anche dell'università italiana – è nei fatti già cambiata.

Il "discorso pubblico" sull'università è ormai da troppo tempo avvitato attorno a un paradosso quasi surreale, consistente nella contrapposizione all'odierna realtà dell'università, all'università che c'è, di un modello di università che non esiste più, né appare comunque riproponibile nella concretezza storica del presente. È il modello, ottocentesco e della prima metà del Novecento, dell'università d'élite, dell'università che si faceva carico della formazione del 10% dei giovani delle famiglie borghesi destinati alle tradizionali professioni intellettuali e a comporre un ceto dirigente ristretto e sostanzialmente censitario. Un modello che si basava su un patto tacito di delega fiduciaria della società all'università e di non ingerenza della società nell'università.

Ma, nel frattempo, è esplosa una domanda di massa di istruzione superiore. Nel frattempo si è reso evidente – anche nella percezione della coscienza comune – che il sapere e le competenze sono divenute determinanti per la crescita e il successo individuali, e che l'università è un fattore comunque decisivo per lo sviluppo economico e sociale dei territori e dell'intero paese. La società preme sull'università con domande stressanti e incompromissibili. L'antico patto di delega fiduciaria e di non ingerenza tra società e università è venuto meno. Nel frat-

tempo, ancora, si è avviato il più grande processo di riorganizzazione dei saperi della storia della scienza, tale da rendere totalmente obsoleto il tradizionale assetto accademico delle discipline e la rigida separazione dei relativi ambiti di studio e di ricerca. Non altrimenti è avvenuto per la riorganizzazione della ricerca scientifica su scala internazionale e pluridisciplinare. Contemporaneamente, si è verificato un impetuoso rimescolamento delle professioni intellettuali e tecniche, con l'emergere di una molteplicità di nuove figure e nuovi profili, articolati su una pluralità di livelli, di competenze e di ruoli, tali da mettere irreparabilmente fuori gioco l'architettura e l'impianto tradizionali dei nostri corsi di studio universitari.

In estrema sintesi, si può dire che, in Italia, la "missione" dell'università è cambiata, ma non per effetto di una scelta o di una progettualità culturale e politica consapevole, bensì per un processo di progressivo adattamento – quasi spontaneo e, comunque, non governato – al mutamento del contesto esterno e sotto l'urgenza di una domanda sociale non eludibile. L'università italiana è transitata dal modello della "formazione per i pochi" alla realtà della "formazione per i molti", dall'università "d'élite" all'università "dei grandi numeri", in assenza di un nuovo e storicamente più adeguato progetto di università, con la conseguenza di un accumulo giustappositivo di istanze disparate e di una tendenziale perdita di identità.

Il predominio "ideologico" dell'antecedente modello di università, rappresentato come una sorta di "età dell'oro", di cui peraltro non c'è traccia nella storia recente dell'università italiana – a meno di non voler ritenere tale quella che un saggio, rimasto celebre, di Raffaele Simone definì "l'università dei tre tradimenti" – produce l'incapacità della politica e della cultura del nostro paese di confrontarsi con la trasformazione che si è storicamente prodotta, anche soltanto nelle inusuali dimensioni quantitative. Nel volgere di qualche decennio, nonostante l'afasia progettuale del sistema politico e culturale, l'università delle poche sedi, prevalentemente concentrate nel Centro-Nord, e dei 250-300.000 studenti, è diventata un'università di 77 atenei, diffusi su tutto il territorio nazionale, e di 1.800.000 studenti,

con un tasso di accesso che è passato dal 10% dei diciannovenenni all'attuale 60%. Le sfide della nuova situazione, prima fra tutte quella della qualità della formazione universitaria nella realtà dell'università dei grandi numeri o, con altra terminologia, dell'università di massa, rimangono così senza risposta o con risposte irrimediabilmente tardive e parziali.

Capire il cambiamento e adeguarlo alle necessità

È senza dubbio urgente ripensare la "missione" dell'università, purché lo si faccia muovendo dalla constatazione che i processi sociali reali hanno già cambiato l'antica "missione" e che, pertanto, occorre anzitutto comprendere e assumere il cambiamento per poterlo poi orientare secondo un'idea o un progetto di università adeguati alla complessità del presente e alle urgenze del futuro delle nuove generazioni e dell'intero paese.

Nell'indicata prospettiva va necessariamente ripreso e ripensato il progetto dell'autonomia universitaria. Quest'ultima, al di là di ogni astratta controversia sull'autonomia come valore o come mezzo, rappresenta comunque la *conditio sine qua non* per l'efficienza e l'efficacia di sistemi complessi quali ormai sono i moderni sistemi di istruzione superiore. Essa è pertanto, lo si voglia o no, dimensione costitutiva della nuova "missione" dell'università. Ma occorre far uscire l'autonomia universitaria dalle secche di un approccio arcaicamente "Stato-centrico", che la immiserisce a sterile e mai compiuta fissazione di confini formali fra area di competenza statale e area di iniziativa degli atenei. Ignorando così sia le irreversibili modificazioni intervenute nella forma e nel modo d'essere degli Stati-nazione contemporanei, sia l'inconfutabile circostanza che le università storicamente preesistono allo Stato moderno. La preservazione della natura di "bene pubblico" proprio dell'*universitas* postula oggi la "de-statalizzazione" del concetto e del progetto dell'autonomia universitaria. Attardarsi sull'autonomia come *actio finium regundorum* fra centro e periferia, fra Ministero e atenei, è un esercizio utile soltanto a coprire i ritardi della politica (e della cultura) nel misurarsi con l'inedita portata delle sfide che investono l'università.

ALMALAUREA SUI LAUREATI

Maria Luisa Marino

L'«efficacia» del titolo universitario, ovvero l'utilità e la spendibilità della formazione superiore in vista dell'ingresso nel mercato del lavoro, mantiene ancora inalterato il suo valore. È quanto emerge dai risultati dell'VIII Indagine nazionale sulla condizione occupazionale dei laureati – relativa a quanti hanno concluso gli studi nelle sessioni estive degli anni 2004, 2002 e 2000 – effettuata dal Consorzio Interuniversitario Almalaurea con il contributo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e presentata a Roma il 23 febbraio 2006; il campione esaminato comprende 36 dei 45 atenei aderenti al Consorzio.

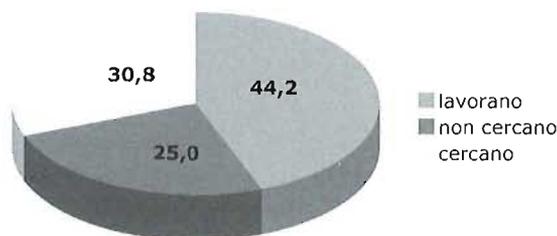
Il tasso di risposta è stato altissimo (88% dei laureati di primo livello), anche grazie al processo di «fidelizzazione» al Consorzio dovuto alla molteplicità dei servizi offerti (controllo della documentazione ufficiale dei *curricula* e loro aggiornamento, servizio di consultazione e risposta alle offerte di lavoro, bacheca dell'offerta formativa postlaurea, etc.). L'analisi, nella transizione tra vecchio e nuovo ordinamento, prende in considerazione i laureati di primo livello (i primi ad aver sperimentato in pieno la riforma universitaria) e i laureati preriforma (gli ultimi di un processo formativo già avviato alla

piena sostituzione dei corsi con quelli di nuova istituzione): si conferma «uno scenario caratterizzato da un indubbio processo espansivo dell'accesso all'istruzione universitaria» (nell'anno 2004 oltre i tre quarti dei laureati appartengono a famiglie in cui la laurea, sia essa pre o postriforma, entra per la prima volta), ma anche da «un'ulteriore dilatazione dei tempi di formazione per raggiungere le mete e gli obiettivi formativi più ambiti e più concorrenziali che restano così, prevalentemente, alla portata di quanti possono permetterselo».

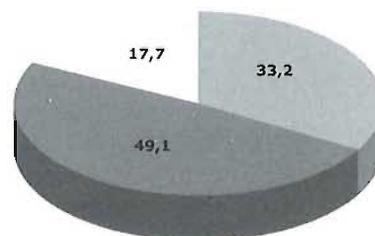
Il primo raffronto tra le due categorie di laureati evidenzia una maggiore incidenza dei laureati di primo livello nei gruppi politico-sociale e ingegneria (17% e 14,3% rispettivamente, contro il 10% tra i laureati del vecchio ordinamento) e una minore diffusione dei laureati «junior» nel gruppo giuridico. In entrambi i gruppi la componente femminile è prevalente (59% dei laureati preriforma e 54,5% di quelli di primo livello), mentre sono più numerosi i laureati di primo livello che risiedono al nord (50% rispetto al 38% dei preriforma) e quelli che hanno concluso gli studi con maggiore regolarità (probabilmente perché si tratta dei primissimi laureati postriforma, necessariamente più bravi e veloci), anche se le votazioni medie risultano

Condizione occupazionale a un anno dalla laurea

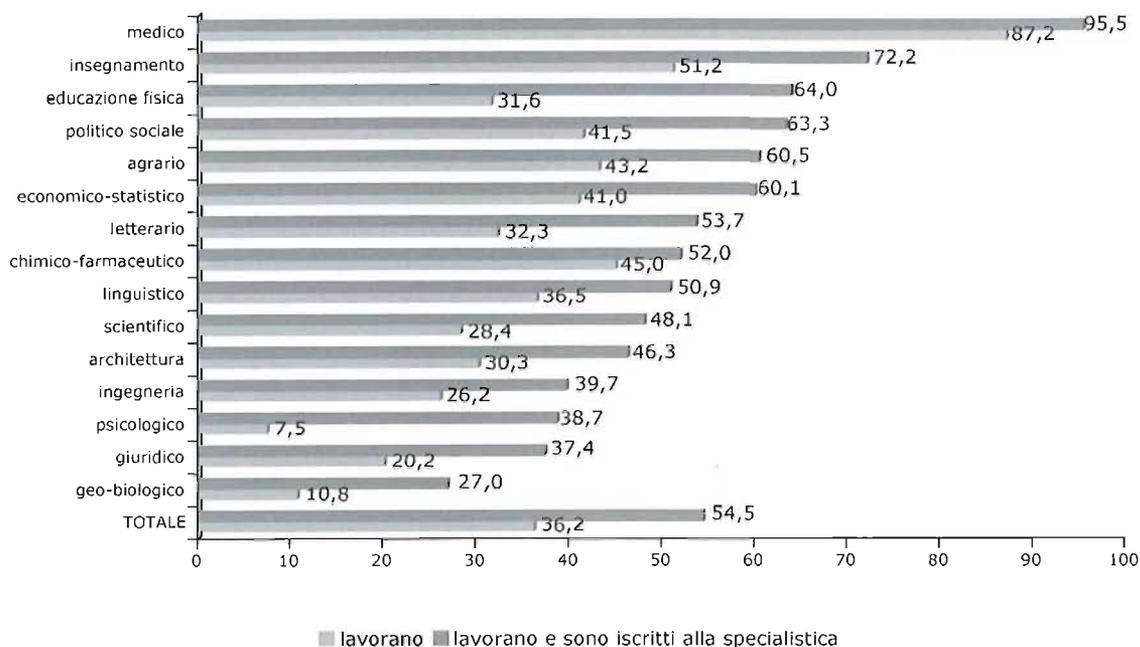
laureati preriforma



laureati postriforma di primo livello



Laureati di primo livello: occupazione a un anno dalla laurea per gruppi di corsi di laurea



leggermente inferiori a quelle dei colleghi preriforma. La prosecuzione degli studi legati al conseguimento della laurea specialistica interessa maggiormente i laureati dei gruppi psicologico (89%, il 31% dei quali contemporaneamente lavora) e geo-biologico (83%, il 16% dei quali occupati), mentre i meno propensi ad arricchire ulteriormente il bagaglio culturale sono i laureati dei gruppi medico (8,7%), insegnamento (32,2%), chimico-farmaceutico (36,3%) e linguistico (42,9%).

I due terzi degli intervistati, iscritti alla laurea specialistica, "naturale" continuazione del titolo di primo livello conseguito, hanno motivato il loro orientamento con la «volontà di completare e arricchire la propria formazione», mentre quasi il 24,7% ha ritenuto di aver effettuato una «scelta quasi obbligata» per accedere al mondo del lavoro. In particolare, dall'analisi focalizzata sui percorsi di studio, oggetto di uno specifico progetto MIUR (DM 23 ottobre 2003) volto a incoraggiare con sostegni economici (rimborso tasse e contributi) l'immatricolazione ai corsi di laurea afferenti a Scienze matematiche, Scienze e tecnologie fisiche, Scienze e tecnologie chimiche e Scienze statistiche, emerge un maggiore interesse per la laurea di secondo livello da parte dei laureati in Scienze e tecnologie fisiche e di quelli in Scienze matematiche.

Sul piano occupazionale, l'indagine mostra come, a un anno dal conseguimento del titolo finale, quasi la metà dei laureati occupati in possesso di laurea

postriforma prosegua l'attività lavorativa iniziata durante gli studi, mentre la percentuale scende al 27% per i laureati del vecchio ordinamento.

Nel complesso, a un anno dalla laurea, la stabilità del lavoro riguarda quasi la metà dei laureati di primo livello (48%), soprattutto grazie alla diffusione dei contratti a tempo indeterminato, che sfiorano il 40% degli occupati. Un'identica quota è caratterizzata da un contratto atipico; in particolare un quinto degli occupati ha un contratto di collaborazione mentre 17 laureati su cento hanno un contratto a tempo determinato. Per quanto concerne i laureati preriforma, a un anno dal conseguimento del titolo, il termine "occupazione" riguarda nel complesso il 53,7% del totale, con un'ideale graduatoria che attribuisce le migliori chance lavorative ai laureati dei gruppi Ingegneria (76%), Insegnamento (74,1%), Architettura (72,6%), Medicina (30,8%) e Giurisprudenza, più coinvolti nella formazione postlaurea.

Rispetto alla rilevazione dello scorso anno si riscontra un aumento pari allo 0,9% degli occupati a tre anni dalla laurea, mentre dopo cinque anni c'è la piena occupazione per i laureati preriforma dei gruppi ingegneria, architettura e psicologico, anche se in tale arco temporale il livello più elevato di stabilità premia l'occupazione dei laureati dei gruppi ingegneria, chimico-farmaceutico, giuridico ed economico-statistico. In entrambe le tipologie di laureati, le ragazze – analogamente a quanto rilevato

anche in altri paesi europei – «costituiscono frequentemente il gruppo più svantaggiato, rispetto ai colleghi maschi, trovano lavoro più tardi e sono rappresentate in quote minime ai livelli alti e nelle gerarchie aziendali e amministrative» e generalmente ottengono una retribuzione minore.

A parte l'iniziativa personale, che risulta determinante per il 34% degli intervistati, il ricorso all'intermediazione di familiari e conoscenti (utilizzato dal 13%), la prosecuzione degli *stage* in azienda (sia prima che dopo la laurea), l'intermediazione di agenzie di lavoro interinale e l'avvio di un'attività autonoma stanno assumendo un'importanza crescente a scapito delle chiamate da azienda, delle risposte a inserzioni e della partecipazione a concorsi pubblici. Voto di laurea e tasso di occupazione non procedono sempre di pari passo, atteso che il successo ottenuto negli studi alimenta aspettative più ambiziose, facilitate dalla possibilità di aspettare le occasioni migliori, favorite anche dall'ambiente socio-economico d'origine.

Le esperienze di studio all'estero durante il periodo universitario risultano maggiormente apprezzate dal settore privato, che remunera i laureati Erasmus

l'11,3% in più rispetto a quelli che non hanno oltrepassato i confini nazionali; offrono, invece, un vantaggio molto contenuto sul piano occupazionale anche per «le difficoltà del sistema Italia a competere sugli scenari internazionali».

Per quanto concerne la frequenza dei master – universitari e non – si rileva un maggiore apprezzamento da parte del mercato del lavoro per l'investimento formativo compiuto dai laureati preriforma rispetto a quelli di primo livello. Più vantaggiose per l'inserimento lavorativo risultano le conoscenze informatiche (possedute dal 75% dei laureati) e la frequenza di tirocini e *stage* nel corso degli studi compiuti dai laureati del vecchio ordinamento, a dimostrazione che è sempre più imperativo un raccordo non episodico tra formazione e lavoro, in un delicato intreccio di occasioni formative capaci di abbracciare l'intero arco della vita lavorativa. Questo è il modello – realizzato già da oltre un trentennio nel Regno Unito – dei cosiddetti “sandwich courses”, che offrono agli studenti la possibilità di integrare la teoria con la pratica, mediante la periodica alternanza di studi teorici e di correlate esperienze lavorative.

UNA INFRASTRUTTURA CULTURALE AL SERVIZIO DEL TERRITORIO

Ottavio Albano

Presidente del Centro Internazionale Alti Studi Universitari (CIASU)

Il Centro Internazionale Alti Studi Universitari (CIASU) è nato per dotare l'Università di Bari di una grande infrastruttura culturale al servizio del territorio. Uno dei problemi principali da affrontare è stato quello di creare le condizioni per la formazione continua dei formatori. Inoltre, si è sentita la necessità di legare strettamente questo lavoro – anche grazie al collegamento in rete – a un rapporto organico con il territorio per sfruttare tutte le sue potenzialità e avviare un rapporto sinergico con chi vi opera quotidianamente. È nato così un Consorzio nel quale si sono associate la Provincia di Brindisi e il Comune di Fasano, dove si trova la sede provvisoria del CIASU: un antico fabbricato agricolo ristrutturato, dotato di ogni comfort e delle tecnologie più avanzate. Il Centro vero e proprio sarà completato entro qualche mese. Si tratta di un'autentica novità non solo per la Puglia, ma per l'intero Mezzogiorno, che è stato possibile realizzare grazie a un cospicuo finanziamento del MIUR. Su un progetto di Marcello Grisotti (in collaborazione con Renato Cervini e Maurizio Delle Foglie), è sorto un centro residenziale che è in grado di ospitare oltre 200 studenti in una struttura che prevede la dotazione di ogni servizio, dalla ristorazione al cablaggio di tutti gli appartamenti; da un auditorium per oltre 300 posti a biblioteche e aule modulari, attrezzate per teleconferenze; dagli spazi per il tempo libero a quelli dedicati a convegni e mostre.

La filosofia del Centro è quella di un'innovazione profonda e continua delle metodologie della didattica, di una pedagogia al passo con i tempi, di un lavoro culturale a tutto tondo, che consenta ai suoi protagonisti di uscire dalle strettoie di una iperspecializzazione ad alto rischio. Un rischio che, per noi, consiste nel perdere di vista la dimensione globale dei problemi, dimenticando quella che è, più che una scelta filosofica, una necessità di ordine pratico e metodologico: mettere l'uomo al centro del nostro lavoro. A tale proposito, lo scorso anno nel convegno internazionale “L'uomo, la cultura e la medicina” – organizzato in collaborazione con il Campus Bio-Medico di Roma e le Università di Bari e Foggia – medici, scrittori e amministratori si sono confrontati sul tema delle *humanities* come criterio orientativo prioritario. Sono stati avviati numerosi rapporti di *partnership* con altre istituzioni, fra cui una convenzione con l'Università Ca' Foscari di Venezia, con il Campus Bio-Medico di Roma e con l'Università di Paris Nord XIII. In Puglia, un accordo quadro con il Teatro Pubblico Pugliese prevede la realizzazione di una Scuola superiore per le Arti e Mestieri dello spettacolo. Sempre in stretto collegamento con l'Università, si è pensato di creare un polo per la formazione del personale dirigente della Pubblica Amministrazione, un'esigenza drammaticamente importante nelle regioni del Mezzogiorno. Uno degli obiettivi prioritari del Ciasu è la formazione dei formatori e il loro continuo aggiornamento in vari settori secondo la tecnica del “problem solving” per preparare una classe dirigente consapevole del proprio ruolo, delle proprie capacità e dei propri limiti.

Infine, poiché la posizione geografica favorisce tutta una serie di legami e scambi culturali ed economici, il Ciasu sta lavorando per predisporre un polo di riferimento per l'alta formazione in tutto il bacino del Mediterraneo.

diritto allo studio al politecnico di milano

L'ESPERIENZA DEL PRESTITO *INTESABRIDGE*

Tommaso Agasisti e Brunella Mezzio
Politecnico di Milano

I*ntesaBridge* è l'iniziativa, realizzata da Banca Intesa insieme ai Politecnici, per offrire agli studenti di queste università la possibilità di usufruire di un prestito a condizioni vantaggiose. L'impostazione generale del progetto appare particolarmente interessante, poiché mira a mettere lo studente "al centro" del processo formativo. Il prestito, infatti, vuole evidenziare il ruolo dello studente come protagonista della sua formazione e del suo percorso di studi, mirando alla responsabilizzazione nelle scelte effettuate: infatti lo studente, indebitandosi per frequentare gli studi, "investe su se stesso", sulla propria formazione. Questa ragione di fondo, sottostante al processo di istituzione dei prestiti, è l'elemento culturale più convincente per la realizzazione dei prestiti (Agasisti, Catalano, 2003). L'obiettivo principale del prestito *IntesaBridge* è rendere effettivo l'adempimento della *mission* del diritto allo studio universitario. Diversi sono gli obiettivi legati, in generale, a questa esigenza:

- la copertura dei "costi di mantenimento", spesso rilevanti per gli studenti universitari, per i quali gli strumenti di diritto allo studio tradizionali, ad esempio le borse di studio, non appaiono più sufficienti (Catalano, Fiegna, 2003; Moro, Bisin, 2006);
- la valorizzazione del principio di sussidiarietà, poiché il prestito lascia allo studente la libertà di determinare il proprio stile di vita, senza vincolare il contributo finanziario a spese "omogenee";
- la promozione della mobilità studentesca (il "voto con i piedi"), perché il prestito permette allo studente di scegliere liberamente in quale università iscriversi, temperando le difficoltà economiche connesse a tali scelte (Catalano *et al.*, 2003);
- l'incentivo alle *performance* degli studenti, i quali sono maggiormente responsabilizzati nell'effettuare un percorso di studio rapido e di qualità, per immergersi con maggiore successo nel mondo di lavoro.

Per queste ragioni, i Politecnici di Bari, Milano e Torino, accomunati dalla volontà di migliorare l'offer-

ta di servizi ai propri studenti, hanno deciso di presentarsi sul mercato universitario uniti e con una proposta innovativa. Con queste premesse, il 30 giugno 2003 venne sottoscritta una prima convenzione tra i Politecnici e Banca Intesa per l'avvio del progetto *IntesaBridge*, cui ha aderito anche la Fondazione Politecnico di Milano.

Nel primo anno di svolgimento, il progetto *IntesaBridge* ha avuto un successo superiore alle aspettative e agli obiettivi prefissati, con risultati significativi in termini sia di riscontro da parte degli studenti, che di attenzione destinata nel sistema.

La sperimentazione ha suscitato l'interesse di altre istituzioni, di alcune regioni ed enti locali, nonché di altri atenei tra cui l'Università Politecnica delle Marche, che il 31 ottobre 2003 ha concluso con Banca Intesa un accordo analogo a *IntesaBridge*. Per tali ragioni, terminata la prima fase di sperimentazione, Banca Intesa, la Fondazione Politecnico di Milano e i quattro Politecnici il 30 marzo 2005 hanno siglato una convenzione unica, rinnovata il 17 marzo 2006. La nuova convenzione, in particolare, ha il pregio di tenere conto dell'eterogeneità della popolazione studentesca, prevedendo importi del prestito differenziati per tipologia di corso e *status* dello studente (in sede/fuori sede).

Come conseguenza dell'avvio di questa iniziativa, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha deciso di dedicare una parte di risorse pubbliche allo sviluppo dei prestiti fiduciari per gli studenti universitari. In particolare, la legge 268/2002 ha destinato 500.000 euro all'anno, per ciascun anno a partire dal 2003, per interventi di supporto a iniziative di questo tipo, promosse dalle università in collaborazione con istituti di credito. Questo intervento pubblico ha avuto in parte il pregio di incentivare la realizzazione di iniziative simili a *IntesaBridge* in altre università, coinvolgendo anche altri istituti di credito. Per quello che riguarda il Politecnico di Milano, appare importante evidenziare come l'ultimo riparto di tali risorse, effet-

Tabella 1 – I finanziamenti (in euro) accordati dal MIUR per favorire la diffusione dei prestiti agli studenti

Università	Assegnazione 2004 e 2005 (euro)	Assegnazione integrativa 2005 (euro)	Assegnazione 2006 (euro)	Totale (euro)
Politecnico di Bari	31.414	-	28.276	59.690
Università di Bergamo	17.951	-	-	17.951
Università di Bologna	44.877	-	43.986	88.863
Università di Ferrara	4.488	-	-	4.488
Università Politecnica delle Marche	13.463	-	12.118	25.582
Università di Milano	26.926	-	7.181	34.108
Politecnico di Milano	112.193	-	114.452	226.645
Università "Cattolica" di Milano	11.219	-	44.883	56.103
Università di Modena e Reggio Emilia	44.877	-	7.630	52.507
Università del Molise	74.047	-	-	74.047
Università di Padova	11.219	-	-	11.219
Università di Perugia	13.463	-	-	13.463
Reg. Toscana Pisa	20.953	-	28.725	49.678
Università di Sassari	36.799	-	-	36.799
Reg. Toscana Siena	261.911	-	78.097	340.008
Università di Siena	45.326	-	-	45.326
Università di Torino	44.877	-	26.032	70.909
Politecnico di Torino	53.853	-	88.869	142.721
Università di Trento	98.730	-	-	98.730
Università di Udine	8.975	-	-	8.975
Università di Venezia	13.463	-	13.016	26.479
Università I.U.A.V. di Venezia	8.975	-	6.732	15.708
Università di Bari	-	70.114	-	70.114
Università di Cagliari	-	87.642	-	87.642
Università di della Calabria	-	43.471	-	43.471
Università di Cassino	-	3.506	-	3.506
Università di Catania	-	70.114	-	70.114
Università di Catanzaro Magna Graecia	-	10.517	-	10.517
Università "Bocconi" di Milano	-	35.057	-	35.057
Università LUISS di Roma	-	35.057	-	35.057
Università Campus Biomedico di Roma	-	9.465	-	9.465
Università di Salerno	-	7.011	-	7.011
Università del Piemonte Orientale "Avogadro"	-	28.046	-	28.046
Totale	1.000.000	400.000	500.000	1.900.000

Fonte: MIUR – SAUS – Ufficio II

Tabella 2 – Il riparto dei fondi del Ministero alle Regioni per realizzare i prestiti fiduciari, 2005

Regioni	Totale riparto su base percentuale	Regioni	Totale riparto su base percentuale
Abruzzo	316.491	Puglia	583.337
Basilicata	49.037	Sardegna	223.565
Calabria	305.553	Sicilia	789.978
Campania	1.055.404	Toscana	712.252
Emilia Romagna	914.065	Umbria	211.133
Friuli Venezia Giulia	204.967	Valle d'Aosta	5.715
Lazio	1.336.250	Veneto	634.336
Liguria	214.779	Provincia Autonoma di Trento	79.114
Lombardia	1.471.069	Provincia Autonoma di Bolzano	13.253
Marche	299.182	Totale	10.000.000
Molise	52.675		
Piemonte	527.846		

Fonte: MIUR – SAUS – Ufficio II

Tabella 3 – Le caratteristiche del prestito *IntesaBridge*

Tipologia di corso	Requisito per l'accesso	Requisito per il mantenimento	Importo annuo (euro)		Durata massima del prestito
			in sede	fuori sede (anni)	
Laurea triennale		aver superato almeno 120 CFU	5.000,00	7.000,00	1
Laurea specialistica/magistrale	iscrizione	conseguire almeno 40 CFU nei 12 mesi successivi all'apertura del conto corrente	5.000,00	7.000,00	2 + 1 semestre
Laurea specialistica a ciclo unico	aver superato almeno 120 CFU	conseguire almeno 40 CFU nei 12 mesi successivi all'apertura del conto corrente	5.000,00	7.000,00	3
Laurea vecchio ordinamento	aver superato almeno 22 esami	–	5.000,00	7.000,00	1
Doppia laurea	aver superato almeno 40 CFU	conseguire almeno 40 CFU nei 12 mesi successivi all'apertura del conto corrente	7.000,00		2
Dottorato di ricerca	iscrizione	passaggio all'anno successivo	10.000,00		3
Master	iscrizione	iscrizione	10.000,00		durata del master
Scuola di specializzazione	iscrizione	passaggio all'anno successivo	10.000,00		durata del corso (max 2 anni)

Fonte: www.intesabridge.it

tuato nel 2006, abbia riconosciuto proprio questo Ateneo come quello in cui sono stati realizzati il maggior numero di prestiti. Nella tab. 1 sono riportati i finanziamenti accordati dal Ministero in ciascun anno (2004, 2005 e 2006).

Infine, per sottolineare un crescente coinvolgimento del settore pubblico nella regolazione e nel finanziamento di queste iniziative, occorre ricordare che il recente DM 3 novembre 2005 ha ripartito tra le regioni 10 milioni di euro, finalizzati all'istituzione di fondi di garanzia e alla realizzazione di contributi in conto interessi proprio per gli studenti universitari che beneficiano di prestiti fiduciari.

Nella tab. 2 sono riportati gli importi assegnati dal Ministero a ciascuna regione. Le regioni devono decidere, in questi mesi, come ripartire queste risorse e per quali progetti. L'utilizzo di queste risorse, pertanto, si configura come un contributo pubblico che dovrebbe consentire un ulteriore sviluppo, su scala nazionale, delle iniziative legate ai prestiti fiduciari.

Le caratteristiche del prestito *IntesaBridge*

La procedura di attribuzione dei prestiti è semplice: lo studente richiede il finanziamento direttamente al

Politecnico, compilando l'*application* sul sito di Banca Intesa (<https://www.intesabridge.it>). L'ateneo verifica la sua situazione di merito negli studi e la comunica alla banca e allo studente stesso, tramite e-mail inviata alla casella di posta istituzionale. A questo punto, lo studente può recarsi presso una filiale di Banca Intesa per formalizzare la richiesta di finanziamento. Egli non deve offrire alcuna garanzia alla banca, in quanto esiste un fondo per tale finalità, appositamente costituito dai Politecnici, con la partecipazione del MUR e della Fondazione Cariplo, e gestito dalla Fondazione Politecnico di Milano.

Le categorie ammesse al prestito, i requisiti per l'accesso e il mantenimento, gli importi e la durata massima dei finanziamenti sono definiti come da tab. 3: La restituzione del debito ha inizio dopo un periodo di un anno ("anno ponte"), durante il quale lo studente ha la possibilità di entrare nel mondo del lavoro, e avviene secondo un piano di ammortamento della durata di otto anni, composto da rate mensili uguali, comprensive di capitale e interessi. Allo studente debitore, tuttavia, è riconosciuta la facoltà di estinguere anticipatamente il debito, in tutto o in parte, senza alcun costo aggiuntivo. In ogni caso, lo studente è tenuto a restituire solo le somme effettive

Tabella 4 – Alcuni esempi di rate mensili da restituire in base all'ammontare prelevato (tasso di interesse applicato: 4,67%)

Importo utilizzato (euro) (anno 2003)	Periodo di finanziamento	Anno-ponte	Inizio restituzione	Fine restituzione	Rata mensile (euro)
5.000,00	1 anno	1 anno	2005	2013	68
10.000,00	2 anni	1 anno	2006	2014	139
15.000,00	3 anni	1 anno	2007	2015	214

vamente utilizzate, con un tasso di interesse fisso definito annualmente per l'intera durata del finanziamento (nell'a.a. 2005-06, pari al 4,67%).

L'importo annuale concedibile è reso disponibile su un conto corrente intestato allo studente, in *tranche* semestrali di eguale importo: se, per esempio, per il primo semestre la disponibilità sul conto è di 2.500,00 euro per il secondo semestre, essa ammonta a 5.000,00 euro. Nell'ipotesi che la durata massima dell'agevolazione sia tre anni, l'importo massimo concedibile non potrà comunque superare i 15.000,00 euro.

La restituzione inizia un anno dopo l'erogazione dell'ultima *tranche*: questo significa che, per un prestito di tre anni attivato, la prima rata sarà pagata dopo quattro anni (all'inizio del quinto) e la restituzione avverrà negli otto anni successivi, con rate mensili costanti.

L'ammortamento in otto anni consente di mantenere basso l'importo della rata. Gli interessi maturati per l'utilizzo della linea di credito sono addebitati sul conto corrente *IntesaBridge* e vengono capitalizzati con un tasso annuo fisso.

Lo studente ha la facoltà di effettuare versamenti sul proprio conto, con l'effetto di ripristinare la disponibilità ottenuta, e di estinguere anticipatamente il debito senza alcun costo aggiuntivo.

La tab. 4 riporta tre esempi: ipotizzando che lo studente abbia sempre fatto uso all'inizio di ogni periodo, a partire dal 2003, dell'intero ammontare di 2.500,00 euro messi a sua disposizione ogni sei mesi, nello scenario di un importo totale utilizzato di 15.000,00 euro lo studente dovrà pagare per otto anni una rata pari a 225 euro.

I risultati del progetto *IntesaBridge* (2003-2005)

Il prestito *IntesaBridge* ha avuto una diffusione interessante presso gli studenti, soprattutto nel corso del primo anno di sperimentazione. Restringendo l'analisi al solo Politecnico di Milano, nei tre mesi finali del 2003 sono state registrate oltre 250 richieste, 230 (92%) delle quali sono state autorizzate e

seguite da apertura di conto corrente presso una delle filiali di Banca Intesa. La situazione attuale vede un forte interesse da parte degli studenti del Politecnico di Milano, con 488 richieste rispetto alle 820 complessivamente pervenute ai Politecnici, pari al 60% circa del totale (tab. 5).

A questo proposito, è opportuno distinguere tra richieste di attivazione e conti effettivamente aperti, in quanto lo studente che abbia fatto richiesta del finanziamento e abbia ricevuto l'autorizzazione (dell'ateneo prima, della banca poi) può anche decidere di non aprire il conto corrente presso la banca. In questo caso, si tratta di mancate attivazioni.

Per quanto riguarda, invece, i conti chiusi, le situazioni sono riconducibili a due casi: conclusione strutturale del corso di studio e assenza dei requisiti di merito (CFU conseguiti e/o esanimi superati) previsti per il mantenimento del diritto al prestito. Il Politecnico di Milano vede una netta prevalenza di studenti *IntesaBridge* iscritti a corsi di laurea delle facoltà di Ingegneria (circa il 70%) rispetto a quelli iscritti alle facoltà di Architettura.

Per quanto riguarda, invece, la distinzione per tipo di corso di studi frequentato, si osserva come la massima concentrazione di richieste si abbia da parte degli iscritti ai corsi di laurea specialistica/magistrale, seguiti dagli studenti del vecchio ordinamento e dei corsi di master, segnalando come la necessità degli studenti di essere "indipendenti" sia più sentita per gli studenti negli ultimi anni di corso.

Tabella 5 – I prestiti *IntesaBridge* attivati presso i Politecnici (dati al 31/01/2006)

Ateneo	Conti attivi	Totale
Politecnico di Milano	384	488
Politecnico di Torino	163	230
Politecnico di Bari	53	71
Univer. Politecn. delle Marche	25	31
Totale	625	820

Fonte: elaborazioni su dati Banca Intesa

Tra gli studenti che hanno fatto richiesta del prestito *IntesaBridge*, solo 104 sono donne, mentre i restanti 384 sono uomini. Per quanto riguarda l'età dei beneficiari, il maggior numero di richieste si concentra tra i 23 e i 30 anni, coerentemente con la prevalenza degli iscritti a corsi di laurea specialistica e di master.

A partire dal 2006, gli studenti che hanno attivato il prestito nel 2003 cominceranno la restituzione delle somme utilizzate. Per questa ragione, si rende necessario avviare la fase di monitoraggio dei primi risultati. Tale analisi verrà effettuata mediante l'utilizzo di uno schema interpretativo (fig. 1) che permette di seguire tutte le fasi del prestito *IntesaBridge*, attraverso lo studio delle possibili azioni dei tre attori del processo: lo studente, l'ateneo e la banca. Il modello impiegato visualizza i quattro possibili esiti della richiesta di attivazione di un conto *IntesaBridge* e li riassume nelle seguenti tipologie di studenti:

- A. studenti che, pur avendo ricevuto una valutazione positiva da parte del Politecnico sui requisiti di merito, decidono di non aprire il conto corrente presso la banca;
- B. studenti che, a seguito di verifica da parte dell'ateneo, non sono risultati in possesso dei requisiti di merito previsti e che, pertanto, non possono attivare il prestito;
- C. studenti che, dopo aver ricevuto una valutazione positiva sul merito da parte dell'ateneo, si rivolgono alla banca che, a seguito di istruttoria, nega l'autorizzazione all'apertura del conto corrente;
- D. studenti che, dopo la valutazione positiva da parte dell'ateneo, hanno ricevuto l'autorizzazione della banca, hanno attivato il prestito e, entro la durata massima del finanziamento, chiudono la linea di credito, per decadenza dei requisiti o scelta volontaria. Per questi soggetti, è possibile restituire il debito immediatamente (in tutto o in parte) e/o concordare con la banca il piano di restituzione delle somme utilizzate, secondo un piano di ammortamento che non potrà superare gli otto anni. In questi casi, il rimborso può generare due situazioni:
 1. lo studente restituisce il debito secondo il piano di rientro concordato con la banca;
 2. lo studente non rispetta le condizioni di restituzione previste dalla convenzione *IntesaBridge* e si impone la necessità di accedere al fondo di garanzia appositamente costituito dai Politecnici.

Questo studio permetterà di valutare l'efficacia dello strumento di credito, nonché verificare l'attendibilità delle ipotesi di solvibilità prospettica degli studenti beneficiari, formulate sulla valutazione del loro merito.

Il prestito come strumento di incentivazione del merito degli studenti

Dalle analisi sulle *performance* accademiche degli studenti *IntesaBridge*, inoltre, sono stati rilevati un numero di crediti/esami conseguiti superiore e tempi di completamento degli studi inferiori rispetto alla media d'ateneo. A un anno dall'attivazione del prestito, infatti, al Politecnico di Milano è stata registrata la seguente situazione (elaborazione su dati relativi al 2004):

- laurea triennale
 - la media dei crediti formativi conseguiti in un anno è 42,30, rispetto ai 36,49 mediamente sostenuti dagli iscritti all'ateneo;
- laurea specialistica
 - la media dei crediti formativi conseguiti in un anno è 46,29, rispetto ai 43,48 mediamente sostenuti dagli iscritti all'ateneo.

I Politecnici hanno, quindi, deciso di incentivare ulteriormente il rendimento degli studenti più meritevoli erogando contributi a fondo perduto che agevolino la restituzione del prestito. Come anticipato nel primo paragrafo, è stato avviato un progetto, condiviso e cofinanziato dal MIUR, per l'attribuzione di un contributo di 500 euro, destinato agli studenti dei corsi di laurea, laurea specialistica e laurea vecchio ordinamento che abbiano i seguenti requisiti:

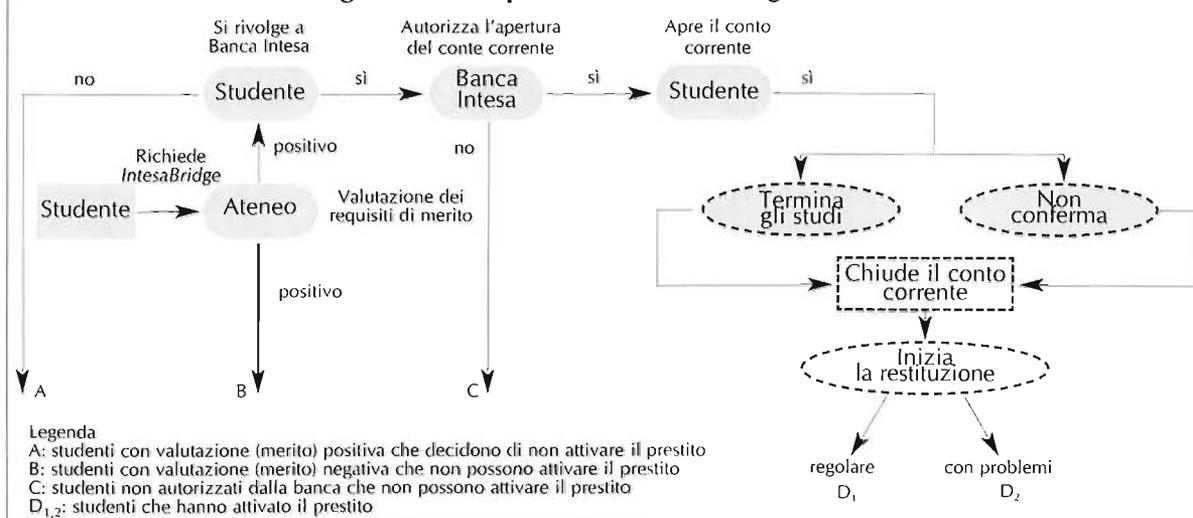
- aver conseguito almeno 50 crediti oppure sostenuto almeno 5 esami nei dodici mesi dall'apertura del conto corrente;
- aver conseguito il titolo di studio entro il periodo normale previsto per ciascun corso;
- aver partecipato a programmi di mobilità internazionale per un periodo non inferiore a tre mesi, in seguito all'attivazione di *IntesaBridge*, conseguendo almeno 30 crediti o superando almeno 3 esami.

La verifica sui requisiti di merito sinora condotta, ha portato all'attribuzione di circa 200 contributi, destinati agli studenti del Politecnico di Milano che hanno attivato il prestito tra settembre 2003 e dicembre 2004¹.

Una possibile estensione del prestito agli studenti beneficiari di borsa di studio: verso la borsa/prestito?

Tra gli studenti del Politecnico di Milano che hanno attivato il prestito *IntesaBridge*, il 16,5% risulta asse-

¹ Per gli studenti che hanno attivato il prestito in date successive, infatti, non è ancora possibile verificare il requisito di merito, non essendo ancora trascorso il periodo (un anno) previsto per il conseguimento dei crediti/esami previsti per il riconoscimento dell'idoneità al contributo.

Figura 1 – Il prestito *IntesaBridge*: le fasi

gnatario di borsa di studio dell'Istituto per il diritto allo Studio Universitario (Isu): un dato molto rilevante, significativo della sostanziale inadeguatezza dell'attuale sistema di sostegno finanziario agli studenti. Sulla base di queste considerazioni, è stato avviato il dibattito tra i Politecnici e Banca Intesa per la sottoscrizione di un atto integrativo alla Convenzione del 30 marzo 2005, che persegua i seguenti obiettivi:

- attuare, per la prima volta in Italia, un nuovo sistema di aiuti allo studente, definito di tipo "misto", in quanto allo studente vengono erogati sia la borsa di studio che il prestito (la borsa/prestito);
- aumentare il numero dei beneficiari del prestito, estendendone l'accesso agli studenti residenti in collegi non statali legalmente riconosciuti, e residenze universitarie, che abbiano sottoscritto apposite convenzioni con il Politecnico di Milano.

Questa estensione del progetto ha già visto l'adesione da parte dell'Isu del Politecnico di Milano al fondo di garanzia e per la realizzazione di contributi per i prestiti agli studenti già esistente, con un contributo di importo pari a allo studio (borse) con i prestiti, sta valutando la possibilità di partecipare all'incremento del fondo, al fine di realizzare contributi in *c*/interessi per gli studenti beneficiari di borsa di studio.

La sperimentazione, infatti, comporterà la definizione di nuovi importi massimi concedibili e l'ampliamento delle categorie degli studenti, esclusivamente del Politecnico di Milano, ammissibili al prestito *IntesaBridge*. Le categorie beneficiarie del nuovo progetto saranno:

- studenti idonei all'assegnazione di una borsa di studio Isu, iscritti nell'a.a. 2006-07 a un corso di laurea specialistica/magistrale o dottorato di ricerca;

- studenti che risiedono presso uno dei collegi o residenze universitarie convenzionate con il Politecnico di Milano, iscritti nell'a.a. 2006-07 a un corso di laurea specialistica/magistrale o dottorato di ricerca.

Riflessioni conclusive

In sintesi, si può considerare il progetto *IntesaBridge* un tentativo importante. Gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti e non mancano interessanti linee-guida per possibili estensioni future.

In primo luogo, appare opportuno proseguire nella via dell'incentivazione degli studenti migliori attraverso premi e contributi. Da questo punto di vista, infatti, i prestiti possono diventare uno strumento per favorire le buone *performance* accademiche degli studenti stessi.

Inoltre, occorre prestare attenzione alle categorie di studenti più a rischio. Per questa ragione, studiare un'estensione del prestito ai beneficiari di borsa di studio appare come il primo passo in questa direzione.

Infine, è necessario capitalizzare la sperimentazione di *IntesaBridge* affinché non rimanga un'iniziativa a sé stante, ma sia utilizzata come esempio per la realizzazione di nuove politiche regionali e nazionali nel settore del diritto allo studio universitario.

Riferimenti bibliografici

- AGASISTI T., CATALANO G., (2003), *Una scommessa sulla formazione*, in "Il Sole 24 Ore", 28 luglio 2003.
 CATALANO G., FIEGNA G., (a cura di), (2003), *La valutazione del costo degli studi universitari in Italia*, Il Mulino, Bologna.
 CATALANO G. et al., (1993), *Chi paga l'istruzione universitaria?*, Franco Angeli, Milano.
 MORO A., BISIN A., (2006), *Dare credito allo studio*, in "Lavoce.info", newsletter del 23 gennaio 2006.

european institute of technology

PRO E CONTRO IL POLO TECNOLOGICO EUROPEO

Caterina Steiner

Un semplice raffronto sul continente di provenienza dei premi Nobel basta per mostrare il declino dell'Europa nel campo della creazione della conoscenza e della ricerca scientifica. Tra il 1901 e il 1950 il 73% degli scienziati insigniti era europeo. Tra il 1995 e il 2004 lo è stato solo il 19%.

A questa involuzione non fa da contraltare solo l'indiscussa eccellenza degli Usa, ulteriormente confermata dalla costante crescita numerica dei brevetti registrata in tale paese, ma anche la globalizzazione nella produzione di conoscenza che sta portando alla ribalta molti Stati sin qui ritenuti marginali, quali Cina e India. Il loro enorme potenziale demografico e la loro sempre più dilagante presenza in campo economico fanno sì che, ogni anno, la sola Cina abbia più laureati in discipline matematiche, scientifiche e tecnologiche di tutti gli Stati dell'Unione Europea. A breve Cina e India non si limiteranno più a produrre ciò che è stato progettato da altri, ma saranno concretamente impegnate in prima persona nelle attività di ricerca e sviluppo, percorrendo ogni gradino dei processi manifatturieri, dall'ideazione al prodotto finito.

Eppure, di fronte a tali criticità, occorre avere sempre presente che il potenziale del Vecchio Continente è grande e «la ricerca della conoscenza ha da sempre costituito il cuore dell'avventura europea, ha contribuito a definire la nostra identità e i nostri valori ed è la forza trainante della nostra futura competitività». Con queste parole, e con la consapevolezza che l'Europa ha ancora un rimarchevole apporto da fornire in ambito scientifico, la Commissione Europea, nel corso della revisione a medio termine della Strategia di Lisbona a favore della crescita e dell'occupazione che ha avuto luogo sul finire del 2005, ha proposto la creazione di un Istituto Europeo di Tecnologia (Eit, European Institute of Technology) in grado di agire da polo di attrazione per i talenti più brillanti, le idee più innovative, le aziende più orientate al futuro.

Molte sono le finalità perseguite: ribadire il comune impegno alla conoscenza come chiave di crescita; rafforzare il cosiddetto "triangolo della conoscenza" formato da ricerca, formazione e trasferimento di tecnologia, indispensabili chiavi d'accesso a una società veramente basata su sapere e innovazione; facilitare gli interscambi tra mondo accademico e settori imprenditoriali; favorire una maggiore incisività della ricerca europea sul piano internazionale. Ma l'Eit appare ancora nebuloso nei suoi lineamenti: se la meta in sé è entusiasmante, più arduo e incerto è il cammino per raggiungerla.

Un ruolo ancora da identificare

Il primo, grande dilemma riguarda la natura stessa della nuova istituzione: dovrà essere un super-ateneo fondato *ex novo*, un contraltare del celeberrimo Mit americano, e avere quindi una sede fisica precisa, un suo *staff* di docenti, un insieme di studenti e un'offerta formativa chiaramente individuata oppure dovrà essere una sorta di bollino di qualità da conferire a strutture già esistenti e operanti, magari da secoli, senza che queste rinuncino alle proprie specificità e ai propri programmi?

Proprio a fronte di tali incertezze la Commissione, volendo sincerarsi dell'accoglienza riservata al progetto da parte del mondo accademico e scientifico, ha elaborato, nel settembre 2005, un semplice questionario relativo alla missione, al valore aggiunto, alla struttura e alle priorità di ricerca dell'Eit, in cui si esploravano gli orientamenti dei portatori di interesse riguardo a quattro domande fondamentali:

- quali dovrebbero essere gli obiettivi principali dell'Eit (la didattica, la ricerca e la formazione alla ricerca, lo sfruttamento commerciale della ricerca, l'approccio integrato di formazione, ricerca e trasferimento della tecnologia o altri ancora);
- quale specifico e innovativo contributo potrebbe fornire la nuova istituzione (il *network* tra istituzioni con relativo interscambio e potenziamento

di conoscenze, la maggiore mobilità di docenti e studenti, la capacità di attrarre gli ingegni migliori, le sinergie con il Programma Quadro di Ricerca, la promozione dell'innovazione e del trasferimento di conoscenza nell'UE, la maggiore collaborazione tra mondo accademico e della ricerca e settori imprenditoriali, lo sviluppo di opportunità commerciali legate a prodotti e processi di ricerca, il sostegno alla piccola e media impresa, etc.);

- quale strutturazione sarebbe più opportuna (singola istituzione, rete di piccole dimensioni, rete di grandi dimensioni, marchio Err conferito a strutture e organismi già esistenti);
- come organizzare le attività dell'Err (su singoli problemi, ad esempio la creazione di energia eolica; su dati settori accademici, ad es. architettura e urbanistica; per temi inter- e transdisciplinari, ad es. ambiente e salute; su settori economici o industriali, ad es. comparto farmaceutico).

La consultazione, che si è chiusa il 15 novembre 2005, ha consentito di conoscere le opinioni provenienti da oltre 700 istituzioni: non solo università, ma anche istituti di ricerca e comunità più direttamente coinvolte nella promozione dell'innovazione. Dai *feedback* pervenuti è trapelato un orientamento affine a quello precedentemente delineato dalla Commissione: contrario a un "super-ateneo" di nuova istituzione, in quanto dovrebbero passare diversi anni prima che il nuovo organismo possa andare a regime, imporsi ed essere accettato a livello mondiale, favorevole invece all'attivazione di un'entità di raccordo con diverse sedi e operante in diversi settori strategici.

La proposta della Commissione

La Commissione ha potuto così elaborare, il 22 febbraio 2006, una proposta più articolata da presentare ai capi di Stato e di governo, nella quale si ribadiva la necessità di concentrare al meglio le risorse umane, finanziarie e materiali dell'Unione Europea in materia di ricerca e di istruzione superiore e si proponeva la creazione dell'Err come nuovo polo di eccellenza nel settore dell'istruzione superiore, della ricerca e dell'innovazione. La Commissione auspicava inoltre l'adozione dello strumento giuridico istitutivo dell'Err entro il 2008 per poter passare a una concreta operatività l'anno seguente.

Negli intenti della Commissione, l'Err appare come una nuova entità legale smaterializzata, una università virtuale, con propri programmi e titoli di studio realizzati materialmente negli atenei dei singoli Stati e con una struttura imperniata su due livelli: un nucleo centrale formato da un comitato direttivo coadiuvato da un'agile struttura amministrativa di sostegno e un insieme di comunità della conoscenza sparse in tutta Europa che saranno impegnate in attività strategiche, anche a valenza interdisciplinare, in cui verranno coinvolti i migliori gruppi di lavoro e le migliori facoltà universitarie. I docenti e gli studenti più brillanti saranno così posti in grado di lavorare all'elaborazione e all'applicazione di conoscenze e ricerche d'avanguardia, incoraggiando lo sviluppo di un ecosistema della conoscenza in cui ricerca, innovazione e diffusione del sapere siano strettamente interrelate e fornendo una massa critica di puro stampo europeo, al fine di instaurare

Politecnico di Torino:
un docente
durante una lezione



una cooperazione che serva a ottimizzare il potenziale europeo di conoscenza.

Questa nuova realtà non potrà non risultare interessante per il mondo economico e imprenditoriale, il che si tradurrà in finanziamenti privati che andranno a sommarsi agli stanziamenti che giungeranno dall'Unione Europea e dagli Stati membri. Si delinea così per l'ErR la possibilità di avere una marcia in più rispetto anche ai più prestigiosi atenei grazie a una nuova forma di partenariato integrato che, coinvolgendo l'ambito lavorativo e i settori dell'istruzione e della ricerca, apra loro nuovi ambiti commerciali intensificando gli interscambi tra pubblico e privato. Per gli organismi coinvolti nell'ErR sono previsti ulteriori vantaggi, non solo di natura finanziaria, ma anche legati alla maggiore visibilità, ai nessi privilegiati con l'indotto generato dalle conoscenze, alle ricadute positive a livello locale.

In attesa dei finanziamenti provenienti da altre fonti, giacché il sondaggio effettuato aveva evidenziato come la nuova struttura richiedesse, per potersi esprimere al meglio, un'autonomia non solo scientifica, ma anche finanziaria e gestionale corredata da risorse economiche congrue, la Commissione ha previsto per l'ErR un primo stanziamento di due miliardi di euro per i primi cinque anni.

In maniera fortemente positiva verso l'ErR si è espresso il presidente della Commissione Barroso, rimarcando che «l'eccellenza ha bisogno di poli per svilupparsi: ecco perché l'Europa deve dotarsi di un Istituto di Tecnologia forte che riunisca le migliori menti e le imprese di punta e diffonda i risultati della sua attività in tutta Europa», mentre Jan Figel, commissario per l'Istruzione, la Formazione, la Cultura e il Multilinguismo ha aggiunto: «È opinione diffusa che in Europa questa relazione (tra istruzione, ricerca e innovazione, N.d.A.) non funzioni al meglio e che pertanto, immancabilmente, l'Europa non riesca a tradurre i risultati della ricerca in opportunità di *business*, innovazione e occupazione».

Se gli organismi comunitari paiono convinti della bontà del loro piano, tuttavia si sono levate molte voci a esprimere un autorevole, e vivo, disappunto.

Contestazioni dal nord Europa

Le prime contestazioni contro l'ErR sono giunte dalle grandi università del nord Europa, con l'Inghilterra a guidare la protesta. Lord Chris Patten, preside di Oxford, è convinto che l'ErR servirà soltanto a stornare risorse comunitarie che potrebbero più efficacemente essere impiegate se venissero incanalate direttamente verso i centri di eccellenza. Particolarmente recisa è la bocciatura dell'ErR come super-ateneo.

Come l'Inghilterra, anche Svezia e Olanda avversano l'idea e si dicono soddisfatte delle proprie strutture di istruzione superiore. Più possibilisti altri Stati, tra cui l'Italia, che appaiono invece favorevoli a una redistribuzione dei poli di eccellenza in campo formativo.

Un'altra ferma presa di posizione è giunta il 30 marzo 2006 dall'Associazione delle Università Europee (EUA), dopo approfondite indagini presso i suoi 750 membri. L'EUA comprende la necessità di delineare nuovi spazi, liberi da normative restrittive e da barriere amministrative, per la creatività nella ricerca e nella formazione e condivide appieno le motivazioni di fondo che hanno portato alla proposta della Commissione e che sono brevemente riassumibili nella necessità di creare un ambiente più armonico in cui ottimizzare i benefici degli investimenti pubblici e privati in ricerca e sviluppo. Tuttavia, pur ammettendo che la creazione dell'ErR si pone come una strada interessante, perché non ancora battuta, l'EUA critica la costruzione legale che ne è alla base e, tramite il suo presidente Georg Winckler, fa sapere che l'Associazione è «a favore di meccanismi competitivi per favorire l'eccellenza nella ricerca e nell'innovazione, ma non attraverso entità legali imposte dall'alto che frammentano le università» privilegiando singoli laboratori e facoltà anziché le istituzioni nel loro complesso.

Gli effetti sinergici che la Commissione spera di ottenere dall'ErR paiono per l'EUA forieri di disgregazione e caos proprio in un momento in cui le università del continente devono essere forti, autonome ed economicamente salde e svolgere un importante ruolo ponendosi come «il luogo in cui si incontrano formazione, ricerca e innovazione» (Dichiarazione EUA del 30/03/2006).

Nell'attuale scenario l'EUA ritiene quindi prioritaria la creazione di un Consiglio Europeo delle Ricerche dotato di un budget annuale di 1,5 miliardi di euro e solo in seconda battuta l'istituzione dell'ErR, il cui finanziamento non deve andare ad attingere ai capitoli di spesa già esistenti, ma a fonti nuove, di provenienza mista pubblica e privata. L'EUA auspica infine una più approfondita riflessione e sulla struttura dell'ErR nonché sulle sue relazioni con le istituzioni già esistenti, al fine di rafforzare la posizione delle università europee e di evitare il rischio di pericolose disgregazioni. Se questi presupposti verranno rispettati e se l'ErR si configurerà come cooperazione tra istituzioni insignite di un marchio di eccellenza conferito sulla base di criteri chiari e univoci, allora l'iniziativa potrà avere effetti positivi anche in vista dell'obiettivo dichiarato di investire in ricerca e formazione, entro il 2010, il 2% del Pil europeo (attualmente gli Stati Uniti toccano già il 2,59% e il Giappone il 3,15%, mentre l'Unione Europea è ferma a un più modesto 1,93%).

POLITICA E METODOLOGIA DEI RANKING UNIVERSITARI

Jan Sadlak

Direttore del Centro Europeo per l'Istruzione Superiore dell'Unesco

Possiamo ben dire di essere tutti vittime del nostro stesso successo. Nel corso degli ultimi vent'anni l'istruzione superiore ha davvero mutato volto. Tra gli aspetti che maggiormente illustrano la dimensione di tale cambiamento possiamo annoverare:

- una crescita spettacolare del sistema di istruzione superiore e una contemporanea diversificazione delle sue istituzioni. Nei tardi anni Settanta si vide che qualsiasi società, per crescere e sopravvivere, doveva far registrare, nella fascia di età di accesso all'istruzione superiore (18-23 anni), una quota minima di giovani che frequentava effettivamente l'università. All'epoca si supponeva che una soglia ragionevole si attestasse intorno al 20% e che una percentuale inferiore al 12% non fosse in grado di garantire neanche la mera sopravvivenza (Perkins, 1977). Ai nostri giorni vi è chi sostiene che tali cifre vadano quanto meno raddoppiate e in effetti le società che risultano ai primi posti nei vari test di competitività presentano tassi di frequenza che vanno dal 45% a oltre il 70%. L'istruzione superiore è l'unico contesto sociale che può fornire su vasta scala laureati con profili, livelli di qualificazione e capacità di ricerca differenti;
- le dimensioni e la complessità delle singole istituzioni. Qualunque sia l'indicatore quantitativo considerato, le università sono organizzazioni di grandi dimensioni. Il loro ruolo e l'influenza che esercitano sui contesti locali sono enormi. Molto spesso esse rappresentano la principale fonte di lavoro di una comunità. Oltre alle infrastrutture didattiche e di ricerca, le università attivano una molteplicità di entità della più disparata natura – mense e librerie, stadi sportivi e musei e persino alberghi e sale da concerto. I loro studenti e il loro personale costituiscono un ampio bacino di consumatori potenziali e regolari di beni e servizi;
- attraverso la strutturazione di parchi scientifici, di programmi formativi collegati alle economie locali e di *joint venture* derivanti dalla ricerca applicata, le istituzioni di istruzione superiore costituiscono ora i *nuclei dello sviluppo economico* a livello regionale e nazionale;
- nel suo ruolo più tradizionale, in particolare per quanto attiene alla sua vocazione nelle discipline artistiche e umanistiche, l'università è un *centro per lo sviluppo culturale locale*;
- l'istruzione superiore è una *componente essenziale per il funzionamento dell'intera piramide formativa*. I programmi di formazione dei docenti, che vengono solitamente elaborati negli istituti di istruzione superiore, esercitano un forte influsso sullo sviluppo dell'istruzione primaria e secondaria;
- nonostante alcune difficoltà nel trovare un equilibrio con il sistema accademico tradizionale di prestigio e valori, l'istruzione superiore sta rispondendo alle esigenze della *formazione permanente* (nel caso dell'istruzione superiore europea c'è l'esigenza di accelerare questa risposta a fronte dei mutamenti in atto nel quadro demografico della società europea);
- nella moderna economia della conoscenza l'università è il solo luogo ove sia possibile *intraprendere su vasta scala ogni tipo di ricerca* – di base, applicata, storica, espressione di una disciplina accademica oppure interdisciplinare, internazionale e interculturale. Di conseguenza si registra una crescita costante del numero di *spin-off* a cui partecipano accademici e/o università (con tutti i problemi connessi... ma questa è un'altra storia, e ne parleremo un'altra volta).

L'elenco che ho presentato non pretende affatto di essere esauriente, ma è sufficientemente vasto da giustificare il fatto che l'istruzione superiore è divenuta troppo importante per essere lasciata ai soli accademici. Credo quindi che dovremmo inquadrare la nascita e la proliferazione dei *ranking* universitari in questo contesto allargato.

¹ Questo testo è stato presentato al convegno "Le sfide dei ranking universitari" organizzato dall'Università di Leida il 16 febbraio 2006.



Politecnico di Torino:
il centro linguistico
di ateneo

Ritengo inoltre che il maggior interesse verso le classifiche e le graduatorie vada visto nello scenario delle nostre società, dove una cultura più competitiva nei confronti del comportamento istituzionale viene associata, nell'ambito dell'istruzione superiore, al concetto di "università imprenditoriale".

Autonomia istituzionale e libertà accademica

Naturalmente sussiste l'esigenza (e questa è una sfida per i vertici universitari) di ribadire la specificità dell'università come istituzione sociale, economica e culturale basata su due pilastri: quello dell'"autonomia istituzionale" e quello della "libertà accademica". Nessuno può dubitare della complessità dell'istruzione superiore moderna e dei difetti dei metodi e dei parametri di valutazione di cui disponiamo per descrivere, classificare e valutare le *performance* accademiche. Abbiamo problemi con la tipologia degli istituti di istruzione superiore, con le statistiche sul numero degli iscritti e dei docenti, con la mobilità internazionale e via dicendo.

Ciò nonostante, non ci si dovrebbe trincerare dietro questa specificità per propugnare l'impossibilità di valutare l'operato del personale o le *performance* di singoli programmi o di intere istituzioni. So che è stata percorsa molta strada nella salita verso la valutazione di qualità, anche se non è facile intaccare la convinzione che tutti gli accademici siano al contempo "ricercatori produttivi", "docenti meravigliosi" e "manager eccellenti". Ritengo invece che le graduatorie possano essere una buona occasione per avere una visione più realistica dell'eccellenza del personale accademico, dei programmi e delle istituzioni.

Negli ultimi anni il tema dell'eccellenza accademica delle istituzioni di istruzione superiore è stato oggetto di particolare attenzione in Europa, con una decisa presa di posizione da parte della Commissione Europea, che ha espresso la convinzione che le tre principali sfide per l'istruzione superiore europea siano:

- il conseguimento di una qualità di livello mondiale;
- il miglioramento in materia di *governance* e gestione;
- l'aumento e la diversificazione delle fonti di finanziamento.

La Commissione Europea ha espresso particolare preoccupazione per i risultati relativamente modesti fatti registrare dalle università europee nel campo della ricerca. A conferma di ciò, la Commissione fa riferimento al piazzamento alquanto mediocre conseguito da molte università europee nelle due classifiche internazionali stilate dalla Università Jiao Tong di Shanghai e, ancor più di recente, dal "The Times Higher Education Supplement" (Commissione delle Comunità Europee, 2005).

La Commissione Europea individua la causa di tali insoddisfacenti risultati delle università europee nella loro tendenza all'uniformità e all'egalitarismo. È pur vero, però, che tale politica ha garantito una qualità accademica media piuttosto buona delle istituzioni universitarie europee (della quale danno conferma anche i *ranking* internazionali) e che i sistemi nazionali mostrano una certa omogeneità tra le istituzioni.

Tuttavia c'è un grosso MA, perché, quando queste argomentazioni vengono prese in considerazione insieme a vincoli come la dipendenza preponderante dai finanziamenti pubblici e l'eccessiva regola-

mentazione a livello di sistema, risulta evidente che le università europee sono relativamente meno attraenti, come sedi di studio e di ricerca, rispetto a quelle nordamericane. Perciò la Commissione conclude: «Molte università sono [...] scarsamente preparate ad affrontare la concorrenza mondiale in materia di *talenti, prestigio e risorse*». Le ultime tre parole potrebbero essere mutate da una competizione quasi sportiva a cui le università sono chiamate a partecipare: «Signori, scaldate i motori». Sicuramente l'istruzione superiore in Europa sta attraversando un periodo di riposizionamento dinamico, con il Processo di Bologna che sta contribuendo positivamente all'armonizzazione paneuropea di aspetti di base a livello di sistema e di istituti, fornendo così il quadro per una migliore articolazione fra strutture differenziate e per un più agevole raffronto tra istituzioni sul conseguimento di taluni parametri di valutazione delle *performance*. Il che, ovviamente, rende anche visibili le differenze tra le *performance* stesse.

Un fenomeno di portata mondiale

Il *ranking* – che può essere definito come un approccio predeterminato, con metodologie e procedure individuate di conseguenza e miranti a mostrare la posizione comparata di intere istituzioni o di certi loro settori – sta diventando rapidamente un fenomeno di portata mondiale. È ormai una componente riconosciuta di un *instrumentum* per la valutazione di qualità per una serie di ragioni, tra cui:

- fornire al pubblico informazioni (in un dato formato, numerico oppure per *cluster* o raggruppamenti) sulla posizione occupata dagli istituti di istruzione superiore al fine di agevolare processi decisionali singoli o di gruppo (potenziali studenti, genitori, politici, fondazioni, enti preposti all'erogazione di finanziamenti, organismi di ricerca, datori di lavoro, enti e organizzazioni internazionali);
- stimolare una sana competizione tra istituti di istruzione superiore;
- promuovere lo sviluppo di centri di eccellenza;
- fornire motivazioni aggiuntive nello stanziamento delle risorse.

L'importanza della metodologia usata

Esistono molte prove del fatto che – fatte le debite riserve riguardo alle metodologie usate per stilare i *ranking*, in particolare quelle che si basano esclusivamente sul “prestigio” (con l'apparire che domina quindi sull'essere) – classifiche e graduatorie sono

strumenti sempre più potenti in campo politico e pubblicitario. Si è in precedenza accennato all'uso di due *ranking* internazionali da parte della Commissione Europea. Si tratta delle due graduatorie cui si fa riferimento con maggiore frequenza nei recenti sviluppi dell'istruzione superiore. Esse si concentrano sui risultati conseguiti nell'ambito della ricerca e sul prestigio accademico, e hanno ricevuto molta attenzione in Europa, tanto che in alcuni paesi la cui *performance* accademica è stata giudicata insoddisfacente, come ad esempio la Francia, i risultati del *ranking* stilato dall'Università Jiao Tong di Shanghai sono stati definiti «Le choc de Shanghai» – una classifica dolorosa (“Le Figaro”, 2004).

Una reazione ancor più severa ai risultati di una graduatoria si è avuta in Malaysia quando è apparso il secondo ranking mondiale del “The Times Higher Education Supplement”. La caduta dell'Università della Malaysia, che ha perso 80 posti in classifica, scendendo dall'89° alla 169ª posizione, è stata presentata come «una mazzata cosmica», suscitando così un vivace dibattito sul futuro dell'istruzione superiore nel paese. Come risultato si è avuta la nomina di una regia commissione che ha ricevuto l'incarico di approfondire la questione. Secondo il THES un crollo così “spettacolare” è stato causato da una chiarificazione dei dati usati e non da un rallentamento nelle *performance* (THES, 2005). Questo fatto serve solo a ribadire l'importanza della metodologia usata nell'elaborazione di *ranking* e classifiche; il *ranking* può essere uno strumento politico potente e dovrebbe essere usato con molta cautela... un po' come la lama di un rasoio.

Il *ranking* è uno strumento molto utile al marketing e alle pubbliche relazioni. Le pubblicità e il materiale promozionale delle varie università abbondano di riferimenti al buon posizionamento dell'istituzione in classifiche e graduatorie, in particolare quando si occupano posizioni di eccellenza. Fortunatamente si osservano anche approcci più realistici ai *ranking* universitari e questo tipo di realismo istituzionale è tanto più apprezzabile in quanto non tutte le istituzioni accademiche possono – o devono – occupare i primi posti delle graduatorie, particolarmente per quanto riguarda le classifiche stilate in base al prestigio, a livello mondiale, delle attività di ricerca. Di tanto in tanto giunge una salutare doccia fredda circa il numero di università che, all'interno del sistema, possiedono una massa critica di talento e risorse tali da consentire loro di aspirare alle prime posizioni a livello mondiale. Ad esempio Sir Howard Newby, che fino a poco tempo fa è stato ai vertici dell'Higher Education Funding Council (l'organismo inglese preposto all'erogazione dei finanziamenti

all'istruzione superiore), ha dichiarato: «Ai livelli attuali di finanziamento vi sono (nel Regno Unito) solo 5 o 6 università di assoluta eccellenza mondiale con ricercatori eccellenti in ogni disciplina e forse 25-30 istituti con sacche di eccellenza» (THES, 2006). Da quanto abbiamo sin qui esposto possiamo trarre due conclusioni:

- esiste un motivo per l'esistenza di *ranking* e graduatorie;
- *ranking* e graduatorie continueranno a esistere.

Stando così le cose, la terza conclusione viene spontanea: esiste la necessità di capire come stilarli al meglio, prestando attenzione a chi li elabora e come. Questa è la motivazione che sottende al progetto *Higher Education Ranking Systems and Methodologies: How They Work, What They Do* ("Sistemi e metodologie di *ranking* nell'istruzione superiore: come funzionano, cosa fanno", varato nel 2002 dall'Unesco-Cepes e dall'Institute for Higher Education Policy con sede a Washington, DC. Uno dei risultati conseguiti nell'ambito di tale progetto è stata la creazione dell'IREG (International Rankings Expert Group), un gruppo internazionale di esperti in materia di *ranking*. L'IREG costituisce un contesto in cui coloro

che *stilano* le graduatorie, così come coloro che le *studiano* e le *diffondono*, possono condividere informazioni sulle metodologie e i parametri usati. L'IREG non intende porsi come organismo sovrano nel campo delle classifiche universitarie; vuole invece contribuire alla rispettabilità di *ranking* e classifiche attraverso una riflessione, più efficace che in passato, sulla qualità dell'istruzione superiore. Di fatto, *ranking* e classifiche sono ora più accurati, ma sussistono ancora ampi margini di miglioramento.

Bibliografia

- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, Bruxelles, 20 aprile 2005.
- ELLIOT MAJOR LEE, *Newby attacks funding system*, in "The Times Higher Education Supplement", 10 febbraio 2006, pp. 2-3.
- INCE MARTIN, *Ranking spark debate abroad*, in "The Times Higher Education Supplement", 11 novembre 2005, pp. 3 e 12.
- Le choc de Shangai*, in "Le Figaro", 13 marzo 2004, p. 36.
- PERKINS JAMES, *Axioms Concerning the Development of Higher Education and Attendant Means of Evaluation its Effectiveness*, in "Higher Education in Europe", vol. 2, n. 1, 1977, pp. 22-24.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

Politecnico di Torino:
relax nella sala studio della
Citadella Politecnica



I RETTORI DEI PRIMI 100 ATENEI DEL MONDO

Amanda Goodall

Doctoral Researcher nella Warwick Business School dell'Università di Warwick (Regno Unito)

L'importanza delle università dedicate alla ricerca per i cittadini e le economie dei vari Stati è innegabile e pari interesse rivestono i temi della *leadership* e della *governance* universitaria. In questo settore si sono avuti forti cambiamenti dovuti all'aumento della concorrenza che, di conseguenza, si sono ripercossi sul ruolo svolto dai vertici universitari. Si è avuta una proliferazione della letteratura riguardante la *leadership* universitaria, ma sono ancora scarse le informazioni relative ai vertici delle migliori università del mondo e, in particolare, ai centri di eccellenza nella ricerca universitaria.

Questo articolo* riporta le conclusioni di uno studio sulle caratteristiche di 100 rettori che guidano università di eccellenza allo scopo di illustrare le iniziative intraprese dalle organizzazioni di successo. Il problema affrontato è specifico: alla guida delle migliori università ci sono i migliori ricercatori? Se gli atenei migliori – che possono scegliere nella rosa più ampia di candidati – eleggono sistematicamente ai propri vertici i ricercatori migliori, ciò comproverebbe il fatto che, di norma, i migliori ricercatori risultano essere anche i migliori presidi e rettori.

Prendendo in esame coloro che dirigono le 100 migliori università del mondo troviamo una manciata di Premi Nobel, ma anche persone le cui ricerche ottengono citazioni scarse o nulle. Da ciò si potrebbe concludere che non esiste un legame sistematico tra la produzione di ricerca e la *leadership* universitaria. Esiste tuttavia una forte correlazione tra il *background* di ricerca di un rettore e la posizione che la sua università occupa nella graduatoria mondiale.

Come identificare una università di prestigio

Il carattere internazionale che l'istruzione superiore ha assunto e che trapela dal reclutamento di perso-

nale e di studenti, traspare anche dalle classifiche. Nel 2003 si è avuto il primo *ranking* mondiale delle università ad opera dell'Istituto di Scienze dell'Educazione dell'Università cinese Jiao Tong (SJTU), con sede a Shanghai. La graduatoria era stata inizialmente stilata in quanto tale Istituto desiderava confrontare la posizione degli atenei cinesi rispetto alle altre università del mondo (cfr. <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>).

Questa graduatoria ha il vantaggio di non essere legata a giornali o riviste e di basarsi su dati quali le *performance* accademiche e di ricerca, il numero di ricercatori con alto numero di citazioni e i riconoscimenti conferiti. Pur avendo qualche debolezza metodologica, questa classifica è senz'altro la migliore di un piccolo gruppo di database.

Chi guida le prime 100 università del mondo

L'edizione 2004 della graduatoria della SJTU rivela che tra le prime 100 università del mondo è fortissimo il predominio degli Stati Uniti, presenti con 51 istituzioni. All'interno della classifica le università americane sono distribuite in modo disomogeneo: 17 tra le prime 20, 30 nelle prime 40; solo 4 tra le ultime 20.

37 università su 100 si trovano in Europa: 11 nel Regno Unito, 7 in Germania, 4 sia in Francia che in Svezia, 3 in Svizzera e 2 in Olanda, mentre 1 ciascuna ne hanno Austria, Danimarca, Finlandia, Norvegia, Italia e Russia. Infine 12 università si trovano in altre parti del mondo: 5 in Giappone, 4 in Canada, 2 in Australia e 1 in Israele.

Il paese in cui ha sede un'istituzione non si riflette necessariamente nella nazionalità di chi la presiede. Ad esempio, le prime 10 università della graduatoria si trovano in due paesi: gli Stati Uniti (in 8 casi) e il Regno Unito (nei restanti 2), ma ai loro vertici vi sono accademici di nazionalità canadese, neozelandese, inglese e americana.

Su 100 istituti 15 sono presieduti da una donna. È particolarmente interessante notare che 6 di esse si

*Il presente articolo è comparso in "International Higher Education", n. 42, 2006. Traduzione di Raffaella Cornacchini.

trovano nelle prime 20 posizioni di classifica e 10 nelle prime 50. È quindi più facile trovare una donna a capo di una delle università più prestigiose che nelle istituzioni che occupano i posti più bassi in graduatoria. Su base territoriale, è l'America Settentrionale a dominare, con 9 donne rettore negli Stati Uniti e 2 in Canada. Le altre 4 operano in Danimarca, Francia, Svezia e Regno Unito.

Nel gruppo delle prime 100 istituzioni tutti i rettori hanno conseguito un PhD. La maggior parte di essi proviene dagli ambienti accademici, anche se due hanno alle spalle un'attività – non di ricerca – in ambito industriale o governativo e un gruppetto è stato coinvolto sin dagli inizi della propria attività nel campo dell'amministrazione accademica.

È sempre più difficile avere notizie sull'età dei rettori. Alcune istituzioni europee – ma si tratta comunque di una minoranza – divulgano ancora la loro data di nascita, che altrimenti si può calcolare con una certa approssimazione dalla data in cui hanno conseguito la laurea di primo ciclo. Così facendo se ne può dedurre l'età media che, nel gruppo delle prime 100 università, è di 59 anni.

Di pari interesse è il retroterra formativo dei 100 rettori. 52 sono di estrazione scientifica, con una prevalenza delle scienze biologiche (50%); si registrano inoltre 11 ingegneri, 6 fisici, 5 chimici e 4 informatici. 37 rettori su 100 hanno una formazione in scienze sociali. Qui la parte del leone la fanno gli studiosi di diritto, che sono 15. In un secondo gruppo di 16 rettori si ha un'equa distribuzione tra pedagogia, scienze politiche, sociologia e politiche pubbliche e sociali; vi sono quindi 6 economisti. Solo 11 rettori hanno una formazione nel campo delle scienze umanistiche o delle arti, a riprova della costante contrazione di queste discipline rispetto all'inizio del Novecento, quando esse andavano per la maggiore tra i rettori universitari.

I migliori ricercatori sono a capo delle migliori università

Il *curriculum* di ricerca dei 100 rettori – calcolato basandosi sul numero di citazioni di pubblicazioni

accademiche valutato grazie alle norme di citazione per disciplina – rivela che tra i primi 250 rettori ve ne sono 12 con un numero di citazioni estremamente alto (cfr. <http://www.isihighlycited.com>. Le notizie relative alle citazioni usate in questo studio sono tratte dal Web of Science, il database on-line che contiene anche l'Indice delle Citazioni Scientifiche). Si tratta di rettori operanti per lo più nelle università in testa alla graduatoria: difatti 6 si trovano nelle prime 20 posizioni, 3 nelle successive 20, 2 nelle 20 ancora successive e 1 nel quarto quartile. Tra i rettori vi sono anche 3 Premi Nobel, tutti per la medicina: 2 nelle prime 20 posizioni e 1 nelle seconde 20.

Se si considerano i totali delle citazioni delle pubblicazioni di ciascun rettore normalizzati per disciplina e quindi correlati alla posizione dell'università nella classifica si ha come risultato un modello interessante: più alta è la posizione in graduatoria, maggiori probabilità vi sono che sia alto l'indice di citazioni del suo rettore. Difatti i rettori delle prime 50 università sono citati due volte e mezzo più frequentemente di quelli che occupano la seconda metà della graduatoria, e il rettore di un'università classificata tra le prime 20 ha quasi 5 volte il tasso di citazioni di un rettore dell'ultimo quintile. In altre parole, le università migliori scelgono ai propri vertici i migliori ricercatori.

Conclusioni

Il semplice legame tra la posizione di una università e il *curriculum* di ricerca del suo rettore non spiega la causalità. Sono necessarie ulteriori indagini. Questi risultati, tuttavia, inducono a pensare che, in un contesto universitario, essere un buon *manager* e un buon *leader* è più facile se il rettore è un ricercatore di successo. Il cuore dell'attività dell'università è costituito dalla ricerca e dall'insegnamento indirizzato dalla ricerca. Può darsi che un rettore dotato di una conoscenza intrinseca di tale attività fondamentale possa fare la differenza nella *performance* di un'istituzione.

ERRATA CORRIGE

Nel n. 99 di "Universitas" nel sommario e a p. 17 l'articolo *L'economia della conoscenza come elemento competitivo* compare a firma di Daniel Orr anziché Dominic Orr. Ce ne scusiamo con i lettori e con l'autore.

LE RIVISTE DI ISTRUZIONE SUPERIORE

Philip G. Altbach

Direttore del Center for International Higher Education del Boston College

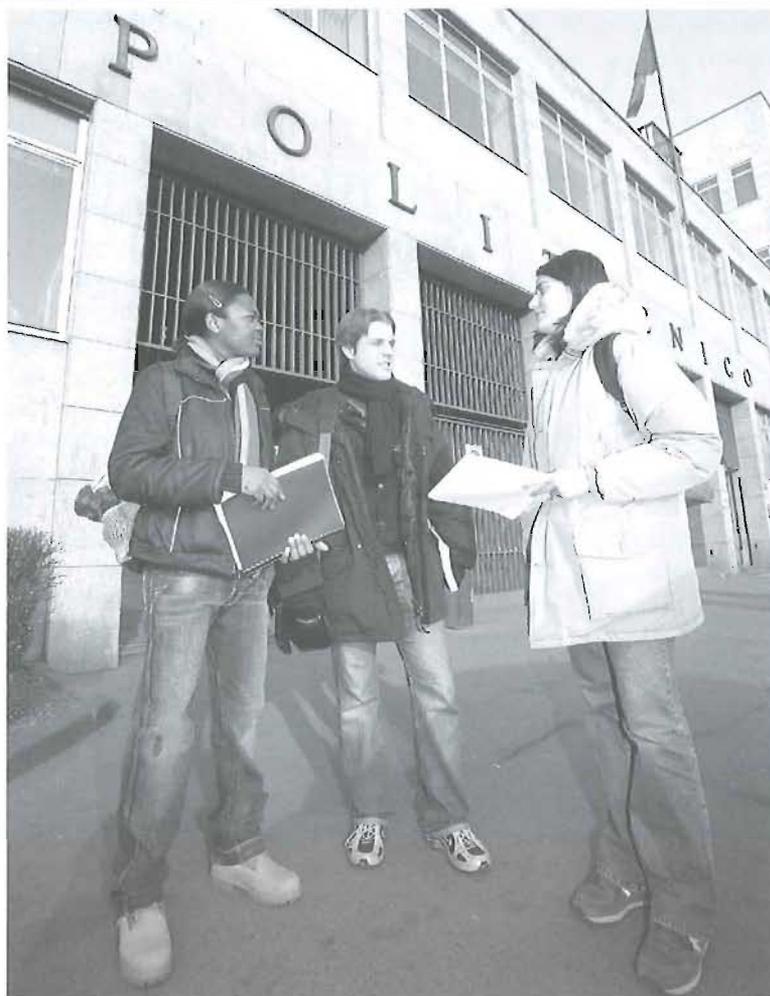
Nel nostro censimento dei periodici inerenti il tema dell'istruzione superiore* sono state incluse 169 testate editate in 31 paesi di tutti e cinque i continenti; tra di esse la lingua inglese prevale di gran lunga, ma ne risultano attestate altre 13. Il nostro studio si era prefisso di fornire un elenco quanto più possibile completo delle riviste editate nel campo dell'istruzione superiore; nel far ciò ci siamo basati su criteri molto ampi, perché abbiamo preso in esame tutte le riviste che, in qualsiasi lingua, pubblicano articoli su tematiche inerenti all'istruzione post-secondaria. Abbiamo quindi dato maggior risalto ai periodici in cui appaiono ricerche e analisi senza però trascurare giornali quali l'inglese "Times Higher Education Supplement", lo statunitense "Chronicle of Higher Education" o il francese "Le Monde de l'Education". Probabilmente la nostra analisi si rivela più accurata nella disamina delle pubblicazioni periodiche contenenti ricerche editate in inglese o in altre lingue utilizzate a livello internazionale e distribuite in più paesi, in quanto tali riviste sono facilmente accessibili nelle biblioteche o nei database. I periodici nazionali sono, in molti casi, di meno agevole reperibilità; sotto questo aspetto, pertanto, il nostro elenco va ritenuto, necessariamente, incompleto. Abbiamo sviluppato il nostro censimento attraverso ricerche nei database disponibili, in articoli e in guide alla letteratura periodica e grazie alle risorse e alle reti del nostro centro presso il Boston College. Siamo perfettamente consapevoli della preponderanza delle pubblicazioni in lingua inglese, il che è dovuto a più fattori: l'inglese è la lingua prevalente nel campo della ricerca; la maggior parte delle riviste a distribuzione internazionale è in inglese; diversi paesi anglo-

fonici – Gran Bretagna e Stati Uniti *in primis* – sono tra i maggiori editori di tali pubblicazioni; svariate organizzazioni internazionali editano le proprie riviste in inglese. Nel caso della Cina dobbiamo ammettere di avere volutamente e deliberatamente sottostimato le pubblicazioni esistenti: in questo paese vi sono circa 400 riviste su tematiche accademiche, editate per lo più a cura dei diversi centri e istituti di istruzione superiore presenti nelle università del paese. Tutto questo materiale è in lingua cinese e non circola granché al di fuori dell'università in cui viene pubblicato; anzi, in molti casi, la circolazione internazionale di tali pubblicazioni è espressamente vietata dalla norme vigenti. Con l'aiuto di esperti cinesi abbiamo quindi scelto una dozzina tra le principali riviste di questo paese, di rilevanza nazionale e disponibili anche al di fuori della Cina.

Un numero consistente delle pubblicazioni censite possiede un proprio sito; sono molte di meno quelle disponibili su formato digitale, mentre sono poche quelle realizzate esclusivamente *on line*. Certamente il loro numero andrà crescendo in futuro, ma per il presente l'istruzione superiore, a differenza di altri ambiti scientifici, rimane alquanto tradizionale in termini di canali di diffusione. Diverse riviste a circolazione internazionale sono realizzate da grandi multinazionali dell'editoria con finalità commerciali, come Kluwer/Springer, Elsevier o Carfax. In tali casi i costi di abbonamento sono così rilevanti da poter costituire un problema per i sottoscrittori dei paesi in via di sviluppo o per i singoli acquirenti.

Negli ultimi venti anni si è assistito a una consistente proliferazione di queste riviste, e per diversi motivi. Le multinazionali dell'editoria hanno individuato un potenziale mercato per le riviste accademiche e ne hanno sponsorizzato alcune in settori specialistici attinenti all'istruzione superiore (informatica, qualità, tematiche internazionali). Si tratta di un fenomeno relativamente nuovo tra le riviste internazionali, che ha portato a una specializzazio-

* Il Center for International Higher Education del Boston College diretto da Philip G. Altbach ha effettuato un minuzioso censimento della stampa periodica attinente al settore dell'istruzione superiore. L'articolo riporta un ampio stralcio delle considerazioni introduttive a tale studio.



Studenti davanti all'ingresso del Politecnico di Torino

ne delle testate, eccessiva secondo alcuni. In passato i pochi giornali internazionali avevano un approccio generalistico e pubblicavano articoli su tematiche molto diversificate. Un esempio in tal senso è "Higher Education", una delle riviste più antiche del settore. L'istruzione superiore è diventata un soggetto importante in molti paesi e lo sviluppo di riviste nazionali serve a dar voce alle ricerche e alle analisi interne.

Quali dati sull'istruzione superiore trapelano dal nostro censimento? Esso ci mostra chiaramente che esiste un crescente interesse verso questo settore, verso la gestione delle istituzioni accademiche, le problematiche della qualità e dell'accesso e molte altre aree. L'istruzione superiore resta per lo più un campo per la ricerca applicata. Vi è però anche chi si occupa della ricerca di base e alcuni di questi studi trovano spazio sia su riviste accademiche generalistiche che in pubblicazioni specialistiche inerenti alle diverse discipline accademiche, ma gran parte di ciò che è pubblicato sui periodici accademici si concentra

sul capire e gestire le sfide specifiche che le istituzioni e i sistemi post-secondari si trovano a dover fronteggiare in ogni parte del mondo. La crescita del numero dei periodici mostra che le ricerche e le analisi riguardanti l'istruzione superiore si vanno moltiplicando e rivela altresì il delinearsi di una comunità di ricercatori impegnati sull'argomento. Tale fenomeno sottolinea inoltre la professionalizzazione dell'amministrazione accademica, giacché i vertici universitari sono al tempo stesso gli autori dei contributi pubblicati nelle riviste accademiche e i lettori dei loro articoli.

Si è anche avuta una significativa espansione delle organizzazioni che, in tutto il mondo, si occupano di tematiche inerenti all'istruzione superiore e questi gruppi costituiscono un mercato per le varie ricerche e analisi oltre a sponsorizzare, in alcuni casi, dei periodici. Negli Stati Uniti, ad esempio, opera la Society for College and University Planning, un consorzio internazionale di organizzazioni interessate al tema dell'internazionalizzazione che finanzia il "Journal of Studies in International Education".

In molti paesi (tra cui Giappone e Cina) sono cresciuti gli organismi nazionali formati da ricercatori universitari che costituiscono un mercato per i periodici contribuendo, tramite alcuni loro membri, alla produzione di articoli. Anche alcune agenzie regionali, come il Center for Higher Education in Europe o il Latin American Institute for Higher Education, entrambi dell'Unesco, possono contare su propri periodici.

Forse, però, il dato più importante è che il moltiplicarsi delle riviste indica una forte espansione a livello mondiale delle ricerche e delle analisi relative all'istruzione superiore. Man mano che l'istruzione superiore cresceva di importanza, si andavano sviluppando le analisi su di essa. E se taluni sostengono che vi sia una sproporzione tra le ricerche e le analisi di livello qualitativamente elevato e il numero – a loro avviso eccessivo – delle pubblicazioni periodiche, i più ritengono che l'aumento delle riviste indichi una maturazione del settore e un'espansione molto positiva nella natura e nella portata dei lavori.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

rapporto undp 2005 sullo sviluppo umano

LA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE A UN BIVIO

Luca Cappelletti

Sono passati oltre cinque anni da quando i governi di tutti i paesi, con la firma della Dichiarazione del Millennio, hanno solennemente espresso la volontà politica di abbattere la povertà e le disuguaglianze nel mondo intero. La Dichiarazione è accompagnata da una serie di obiettivi di progresso dello sviluppo umano, gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio, la cui scadenza è fissata per il 2015. Tuttavia, ad un terzo del cammino, il Rapporto UNDP 2005 (*La cooperazione internazionale a un bivio*, 16° Rapporto, Rosenberg & Sellier, Bisogni & Risorse, 432 pp., euro 25,00) sottolinea come molti paesi non stiano rispettando la tabella di marcia: esiste il serio rischio che i risultati attesi tra dieci anni restino molto lontani e soltanto un rilancio della cooperazione internazionale può contribuire a evitare quel rischio.

Alcuni passi importanti sono stati compiuti dalla firma della Dichiarazione: è diminuita la povertà e sono migliorati gli indicatori sociali. Gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio «hanno focalizzato l'attenzione internazionale – afferma l'UNDP – e grazie ad essi i problemi dello sviluppo e della povertà sono venuti con forza alla ribalta in modo che dieci anni fa non era neppure immaginabile. Il 2005 è stato l'anno che ha visto l'avvio di una campagna senza precedenti per relegare la povertà tra le cose del passato. La campagna ha già lasciato un segno: progressi sono stati fatti negli aiuti internazionali e nella riduzione del debito nel corso dell'incontro dei rappresentanti degli otto paesi più industrializzati». Nonostante tutto questo, la promessa fatta ai poveri del mondo è lontana dall'essere mantenuta: ogni ora muoiono più di 1.200 bambini: questo equivale a tre tsunami al mese, tutti i mesi, che colpiscono i cittadini più vulnerabili del mondo: i bambini. E la pagella dei progressi fatti non riporta voti incoraggianti: la maggior parte dei paesi non è ben incamminata per raggiungere tutti gli Obiettivi.

Il Rapporto sullo Sviluppo Umano dà la misura della sfida che il mondo si trova di fronte a quasi dieci anni

dalla scadenza del 2015. Illustra ciò che possono fare i governi dei paesi ricchi per rispettare la loro parte dell'accordo. Ciò implica che anche i paesi in via di sviluppo abbiano grandi responsabilità, poiché devono mettere lo sviluppo umano tra le loro priorità, rispettare i diritti umani, affrontare le disuguaglianze ed estirpare la corruzione. Ma senza il rinnovato impegno alla cooperazione, sostenuta da azioni concrete, gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio saranno mancati e la storia ricorderà la Dichiarazione del Millennio come una delle tante promesse vane.

I settori centrali della cooperazione

Il Rapporto 2005 si concentra su tre settori centrali della cooperazione: gli aiuti, il commercio internazionale e la sicurezza, offrendo un'analisi spassionata dei problemi e definendo delle soluzioni.

Il primo pilastro è l'*assistenza allo sviluppo*: gli aiuti internazionali sono il principale investimento nello sviluppo umano. I frutti di tale investimento si misurano in base al potenziale umano che viene liberato quando si prevengono le malattie e le morti evitabili, si superano le disuguaglianze di genere e si creano le condizioni per una duratura crescita economica.

L'assistenza allo sviluppo presenta il duplice problema di un sottofinanziamento cronico e di un basso livello qualitativo. Tre sono le condizioni perché gli aiuti siano efficaci:

- 1) che vengano elargiti in quantità sufficiente per sostenere quelle misure che possono far decollare lo sviluppo umano;
- 2) che gli aiuti abbiano un flusso prevedibile, bassi costi per le transazioni e che offrano un buon valore rispetto al costo;
- 3) perché siano efficaci gli aiuti devono essere gestiti dai paesi riceventi per programmi da loro elaborati (*country ownership*, ovvero l'appropriazione da parte dei paesi).

Negli anni Novanta sono stati fatti grossi tagli ai fondi per gli aiuti; la Conferenza di Monterrey

(2001) ha segnato l'inizio di una ripresa degli aiuti, con un aumento del 4% all'anno in termini reali, e cioè 12 miliardi di dollari; oggi i paesi ricchi spendono collettivamente lo 0,25% del Pil per gli aiuti – meno che nel 1990, ma in crescita dal 1997.

Tuttavia, secondo l'UNDP, anche se i previsti aumenti venissero realizzati, gli aiuti sarebbero ancora gravemente insufficienti a realizzare gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio: mancherebbero 46 miliardi di dollari nel 2006 e 52 miliardi nel 2010. Il G8 include tre paesi – Italia, Usa e Giappone – che spendono per gli aiuti la quota minore del Reddito nazionale lordo tra i 22 che fanno parte del Comitato per l'Assistenza allo Sviluppo dell'Organizzazione per la Cooperazione Economica e per lo Sviluppo.

«Il cronico sottofinanziamento degli aiuti internazionali – dice il Rapporto – riflette una visione miope della spesa pubblica: basti pensare che per ogni dollaro che i paesi ricchi dedicano agli aiuti, altri 10 vanno alle spese militari e che quello che si spende oggi per combattere l'Aids, una malattia che uccide 3 milioni di persone all'anno, è tanto quanto si spende in tre giorni per la difesa militare».

I paesi donatori devono in primo luogo rispettare gli impegni presi a Monterrey; per questo, occorre:

- fissare un calendario per arrivare al rapporto di 0,7% sul Pil da stanziare per gli aiuti entro il 2015 e attenervisi;
- affrontare il problema del debito insostenibile;
- assicurare finanziamenti prevedibili e pluriennali di programmi governativi;
- alleggerire la condizionalità: le condizioni a cui gli aiuti sono soggetti devono basarsi sulla responsabilità fiduciaria e sulla trasparenza della rendicontazione fatta da sistemi nazionali, meno legati a obiettivi macroeconomici di ampio respiro, ma piuttosto a un preciso impegno a creare istituzioni e capacità nazionali;
- abolire gli aiuti vincolati: questi ultimi, secondo il Rapporto «sono uno dei peggiori abusi» dell'assistenza allo sviluppo mirata a combattere la povertà. «Vincolando l'assistenza allo sviluppo all'obbligo di acquistare beni e servizi del paese donatore anziché permettere ai paesi riceventi di rifornirsi sul libero mercato, si diminuisce il valore degli aiuti. Una stima prudenziale del costo di questi vincoli per i paesi a basso reddito si aggira sui 5-7 miliardi di dollari».

Scambi commerciali e sviluppo

Al pari degli aiuti, gli scambi commerciali possono avere un importante effetto catalizzatore per lo sviluppo. Il problema è che «il potenziale di sviluppo

insito nel commercio può essere indebolito da una combinazione di regole inique e di disparità strutturali tra paesi e all'interno dei paesi stessi».

Il Doha Round dell'Organizzazione Mondiale del Commercio, i cui negoziati vanno avanti da diversi anni, offre l'occasione di incominciare ad armonizzare le norme commerciali multilaterali con l'impegno per lo sviluppo e gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio.

Tra i punti in base ai quali valutare i risultati del Doha Round ci sono:

- profondi tagli nel sostegno all'agricoltura dei paesi ricchi e il divieto di sussidi all'esportazione;
- sostanziale riduzione delle barriere alle esportazioni dei paesi in via di sviluppo;
- compensazioni per i paesi che perdono la preferenza per alcune importazioni;
- tutela dello spazio politico per lo sviluppo umano: le norme multilaterali non devono imporre obblighi incompatibili con le strategie nazionali di lotta alla povertà;
- l'impegno ad evitare intese «oltre l'Organizzazione Mondiale del Commercio» negli accordi commerciali regionali;
- riprendere il negoziato sui servizi relativamente alla circolazione di manodopera temporanea.

Il prezzo della violenza

«Sessant'anni più tardi dalla fondazione delle Nazioni Unite e a oltre un decennio dalla fine della guerra fredda che era sembrata l'avvio di una nuova era di pace, le preoccupazioni per la sicurezza sono di nuovo alla ribalta internazionale» è scritto nel Rapporto. Inoltre è cambiata la natura dei conflitti. «Il XX secolo, il più sanguinoso che la storia ricordi, è stato caratterizzato prima dalle guerre tra le nazioni, poi dai timori che la guerra fredda portasse a un violento confronto tra due super potenze. Ora tutto ciò ha lasciato il passo alla paura di conflitti locali e regionali, combattuti prevalentemente nei paesi poveri, in nazioni indebolite o allo sfascio, ed essenzialmente con armi leggere, facendo le peggiori vittime tra la popolazione civile. Il costo dei conflitti e della violenza in termini di mancato sviluppo umano è enorme: nella Repubblica Democratica del Congo il numero delle vittime dirette o indirette del conflitto ha superato il totale delle perdite patite dalla Gran Bretagna nelle due guerre mondiali».

I conflitti compromettono la nutrizione e la salute, distruggono i sistemi di istruzione, sconvolgono le vite e allontanano le prospettive di sviluppo. Dei 32 paesi che si trovano in fondo alla classifica dell'Isu (Indice di Sviluppo Umano), 22 sono stati terreno di

conflitti tra il 1990 e oggi. Tra i 52 paesi in cui la tendenza alla riduzione della mortalità infantile si è fermata o ha addirittura fatto dei passi indietro, 30 hanno subito guerre negli ultimi 15 anni. «Questi costi esorbitanti ci dicono con chiarezza che la prevenzione e la risoluzione dei conflitti e la successiva ricostruzione sono tre esigenze fondamentali per costruire la sicurezza degli esseri umani e per accelerare il progresso verso gli obiettivi di sviluppo del Millennio». Come sostiene il Segretario generale delle Nazioni Unite, è urgente dare un inquadramento al principio della sicurezza collettiva che vada al di là della risposta militare e dei pericoli posti dal terrorismo, per riconoscere che la povertà, il disgregamento sociale e il conflitto civile sono elementi essenziali della minaccia alla sicurezza globale.

Questi sono alcuni dei requisiti principali per frenare la minaccia:

- un nuovo corso per gli aiuti internazionali: privare degli aiuti i paesi a rischio di conflitto non è giustificato; è negativo per la sicurezza degli abitanti dei paesi coinvolti ed è negativo per la sicurezza globale;
- maggiore trasparenza nella gestione delle risorse;
- stroncare il flusso delle armi leggere;
- costruire capacità regionali: la crisi nel Darfur avrebbe potuto essere mitigata, se non evitata, dalla presenza di una forza per il mantenimento della pace dell'Unione Africana, sufficientemente numerosa e ben equipaggiata soprattutto se questa forza avesse potuto operare in base a un preciso mandato di proteggere la popolazione civile. Per l'Africa subsahariana è urgente creare, con il supporto finanziario, tecnico e logistico, una forza per il mantenimento della pace dell'Unione Africana, pienamente funzionante e pronta ad intervenire;
- sollecitare la coerenza internazionale, attraverso la creazione di una Commissione internazionale



per la costruzione della pace e un fondo per finanziare sul lungo termine l'assistenza dopo i conflitti e la transizione verso la ricostruzione.

Politecnico di Torino:
studentesse ai servizi
interattivi di ateneo

Lo stato dello sviluppo umano

Molto è stato fatto dalla prima pubblicazione del Rapporto sullo Sviluppo Umano. In media gli abitanti dei paesi in via di sviluppo sono ora più sani, più istruiti e meno impoveriti e hanno maggiori prospettive di vivere in una democrazia multipartitica. Dal 1990 la speranza di vita in questi paesi è aumentata di due anni; ogni anno muoiono due milioni di bambini in meno e vi sono 30 milioni di bambini in meno privati della possibilità di andare a scuola; oltre 130 milioni di persone sono uscite da una condizione di povertà estrema.

Eppure, nel 2003 diciotto paesi con una popolazione totale di 460 milioni di individui sono retrocessi nella graduatoria dell'Indice di Sviluppo Umano rispetto alle posizioni che occupavano nel 1990, un'inversione di rotta senza precedenti. Pur in un'economia globale sempre più prospera, ogni anno 10,7 milioni di bambini non arrivano al loro quinto compleanno e oltre un miliardo di persone vivono in assoluta miseria con meno di un dollaro al giorno.

«L'integrazione globale rende le economie sempre più legate fra di loro; in termini economici, lo spazio tra cittadini e paesi si riduce sempre più rapida-

mente, mentre il commercio, la tecnologia e gli investimenti legano tutti i paesi in una rete di interdipendenza. In termini di sviluppo umano, invece, tra i paesi vi è un profondo divario, che va spesso accentuandosi, tra i livelli di reddito e le prospettive di vita».

Il doppio flagello della *povertà* e della *disuguaglianza*, secondo il Rapporto, può essere sconfitto, ma i progressi in questa direzione sono stati incerti ed esitanti.

Le differenze nell'aspettativa di vita sono tra le sperequazioni peggiori. Oggi una persona che vive nello Zambia ha meno probabilità di raggiungere i trent'anni di chi fosse nato in Inghilterra nel 1840; e il divario, soprattutto a causa dell'epidemia di Aids, sta aumentando.

Nessun indicatore mette in luce le differenze nello sviluppo umano quanto la mortalità infantile. Se il progresso dal 1990 avesse mantenuto lo stesso passo degli anni Ottanta, quest'anno sarebbero morti 1,2 milioni di bambini in meno. La maggior parte delle morti infantili si verifica, con numeri sempre crescenti, nell'Africa subsahariana, dove nascono il 20% e muoiono il 44% dei bambini del mondo.

Continua inoltre a infuriare il dibattito sulla distribuzione del reddito a livello globale, ma non si parla molto, invece, dell'entità enorme delle disuguaglianze. Le 500 persone più ricche del mondo hanno un reddito totale superiore a quello dei 416 milioni di persone che sono tra le più povere della terra. Anche senza questi estremi, i due miliardi e mezzo di persone che vivono con meno di due dollari al giorno e che rappresentano il 40% della popolazione mondiale godono del 5% del reddito globale, mentre i ricchi, che sono il 10% e vivono quasi tutti in paesi ad alto reddito, ne hanno il 54%.

Quale impatto ha sugli Obiettivi di Sviluppo del Millennio la traiettoria che stiamo percorrendo? Se l'attuale andamento continua, lo scostamento tra obiettivo e risultati sarà notevole. Se l'andamento continuerà così, le conseguenze per i paesi in via di sviluppo, in termini di costi umani, saranno altissime:

- l'obiettivo di riduzione della mortalità infantile sarà mancato nel 2015 di 4,4 milioni di decessi evitabili, cifra equivalente a tre volte il numero totale di bambini al di sotto dei 5 anni che vivono a Londra, New York e Tokio. Lo scostamento tra l'obiettivo e la tendenza attuale causerà nel corso dei prossimi 10 anni la morte di 41 milioni di bambini che non avranno superato i cinque anni, stroncati dalla povertà;
- la differenza tra l'Obiettivo di Sviluppo del Millennio di dimezzare la povertà e le attuali

proiezioni UNDP è rappresentata da altri 380 milioni di persone che sopravvivranno con meno di un dollaro al giorno nel 2015;

- l'Obiettivo dell'istruzione primaria universale sarà mancato con l'andamento attuale e 47 milioni di bambini nel 2015 non andranno a scuola.

Progredire è possibile

Ma le tendenze non sono ineluttabili. Alcuni dei paesi più poveri del mondo, compresi il Bangladesh, l'Uganda e il Viet Nam, hanno dimostrato che un progresso rapido è possibile. Ma i paesi ricchi devono aiutare a sostenere i costi della spinta iniziale verso uno sviluppo umano globale.

«Le variazioni nello sviluppo umano tra paese e paese riflettono le stesse *forti disparità* che esistono tra i paesi e sono causate dalla disparità di opportunità: persone senza via di uscita dalla loro condizione a motivo del loro genere, dell'identità del gruppo, del reddito o della posizione. Queste disparità sono non solo ingiuste, ma anche socialmente destabilizzanti e comportano un costo economico. Sconfiggere le forze strutturali che creano e perpetuano le grandi disuguaglianze è uno dei modi migliori per combattere la povertà estrema, per accrescere il benessere della società e accelerare il progresso verso gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio».

Occorre fare di più perché i servizi pubblici siano più disponibili, più accessibili e meno costosi in modo che ai poveri vada una fetta maggiore della futura crescita economica. In molti paesi, particolarmente nell'Africa subsahariana, sono necessarie misure che liberino il potenziale produttivo dei piccoli agricoltori nelle zone rurali. Più in generale, l'istruzione è una delle chiavi per una maggiore equità; altrettanto importanti sono le politiche fiscali volte a fornire assistenza e a dare ai poveri gli strumenti per sfuggire alla povertà, trasformando la società.

Conclusioni

Il Rapporto 2005 guarda oltre le statistiche e mette a fuoco i costi umani degli obiettivi mancati e delle promesse deluse. Il messaggio è chiaro: se si vuole davvero tradurre in realtà la Dichiarazione del Millennio è indispensabile un cambiamento di mentalità nella cooperazione: i paesi ricchi, più che accontentarsi di porgere parole di conforto, devono adattare la loro azione politica agli impegni assunti; solo così si potrà trasformare il periodo che resta in «un decennio per lo sviluppo».

LIBRI

CENTRO RISORSE NAZIONALE PER
L'ORIENTAMENTO

I titoli di studio italiani all'estero

Gruppo Grafiche Editoriali, Roma 2005,
pp. 64

La mobilità internazionale di studenti e laureati e la libera circolazione dei professionisti sono spesso ostacolate dal mancato riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche professionali.

L'autoreferenzialità di molti atenei e docenti, le barriere difensive elevate dalle corporazioni professionali nazionali, il pregiudizio circa la qualità dell'istruzione superiore degli altri paesi sono atteggiamenti e comportamenti che rischiano di coagularsi

in una pericolosa miscela di protezionismo. I processi di internazionalizzazione che coinvolgono oggi scuole, università e professioni sono sostenuti da "infrastrutture" finalizzate a facilitare e fluidificare i correlati flussi di mobilità. Ricordiamone alcune:

- la Convenzione di Lisbona del 1997

sul riconoscimento dei titoli di studio;

- l'armonizzazione europea dei sistemi universitari, nota come "processo di Bologna";
- la direttiva comunitaria 2005/36/CE sul riconoscimento dei titoli professionali;
- la decisione 2241/2004/CE sulla trasparenza delle qualifiche.

Il Centro Risorse Nazionale per l'Orientamento e il Cimea della Fondazione Rui hanno realizzato il manuale *I titoli di studio italiani all'estero. Quanto valgono. Come usarli. Come farli riconoscere*. Si tratta di

una guida che vuole aiutare i giovani italiani che vanno all'estero per studio o per lavoro a prendere coscienza dei propri diritti e a far valutare correttamente le proprie qualifiche. È inoltre un utile strumento di aggiornamento per gli operatori dei centri di orientamento.

La guida è articolata in sei capitoli e sei interviste, ed è completata dal repertorio dei centri nazionali di informazione delle reti Naric ed Enic. Tre capitoli sono dedicati a spiegare i diritti al riconoscimento dei titoli e all'uso corretto del *curriculum vitae* europeo e degli altri strumenti di trasparenza dei titoli. Tre capitoli spiegano i contenuti delle principali fonti giuridiche internazionali (il Processo di Bologna, la Convenzione di Lisbona, le direttive comunitarie sulla libera circolazione dei professionisti). Tre interviste raccontano le storie di vita di altrettanti giovani italiani che hanno vissuto significative esperienze all'estero. Altre interviste ai responsabili dei Naric di Spagna, Germania e Austria consentono di capire come avviene in pratica il riconoscimento dei titoli italiani.

Virgilio Mancinelli

ELISABETTA DURANTE

Fisica, tecnologia, economia, la fisica fondamentale, le sue tecnologie, il suo impatto economico

Infn – Il Sole 24 Ore, 2005

“La luce della scienza cerco e 'l beneficio". Non è certo invecchiata questa affermazione di Galileo Galilei che, con seicenteschi accenti, si riferisce già allora all'intreccio tra ricerca di base e trasferimento tecnologico, tra curiosità scientifica pura e applicazione dei risultati della ricerca.

Il 2005 è stato l'anno internazionale della fisica, a cento anni da quel fatidico 1905 che ha visto il nascere della teoria della relatività che ha determi-





nato cambiamenti radicali nell'avventura scientifica così come nella vita di ogni giorno. Quanto la fisica innervi la scienza da un lato e la quotidianità dall'altro non finisce mai di stupire. Elisabetta Durante, ci offre nel libro *Fisica, tecnologia, economia, la fisica fondamentale, le sue tecnologie, il suo impatto economico* una serie di letture che esplicitano la sintesi galileiana di "luce e beneficio" della scienza. Il volume si compone di una serie di brevi saggi scritti da scienziati e ricercatori che in un linguaggio piano ma rigorosissimo, su argomenti non prorio alla portata di tutti, consentono anche al lettore meno avvezzo, di entrare nelle aree più avanzate della fisica odierna, di comprendere, aggiornarsi e riflettere sulle più avanzate piste di ricerca seguite dalla fisica contemporanea. Tutti gli articoli sono complementati da brevi interviste di approfondimento incentrate sull'applicazione delle scoperte e dei risultati della ricerca, e danno voce agli scienziati impegnati in ambito delle scienze fisiche. Partendo dai temi in analisi, radioattività, energia e così via, si percorrono gli ambiti tecnologici e si giunge all'impatto economico delle attività di ricerca. Per ciascuna delle tematiche che compongono i capitoli del libro viene riportata la relativa applicazione o la potenziale applicabilità dei risultati della ricerca.

Quando ci si sottopone a una TAC, si prenota un volo su internet o si scalda un cibo nel forno a microonde raramente si riflette sul fatto che, senza gli avanzamenti della fisica che sottostanno alle successive realizzazioni tecnologiche, nulla di quanto ci sembra oggi ovvio e fa parte della nostra quotidianità avrebbe potuto aver luogo.

Elisabetta Durante ci conduce a scoprire o riscoprire, attraverso gli interventi diretti dei protagonisti, come e quanto ciò che può sembrare più alieno dalla nostra esperienza in realtà la condizioni. Come per esempio la materia oscura, che domina il cosmo sia costituita solo per un 20% da protoni e neutroni a noi conosciuti e quanto e attraverso quali percorsi la caccia alla particella che costituisce l'80% dell'universo continui, passi attraverso lo studio dell'antimateria per scovare la vera natura della materia e dell'energia oscura. Sembra solo un percorso

tutto teorico affidato alla cosmologia e alla fisica delle particelle? Certamente lo è, ma la lettura ci induce a riflettere quanto la diagnostica per immagini, come per esempio gli sviluppi della PET in campo oncologico e le conseguenti cure meno invasive e tagliate a misura del paziente, debbano alla fisica delle particelle. E questo è solo uno degli esempi riportati. Tra gli altri, il volume ci offre gli strumenti per comprendere, per esempio, lo studio dei raggi cosmici e per legarlo alla possibilità di utilizzo nella prevenzione dei terremoti, per aggiornarsi sugli intrecci tra fisica, matematica e supercalcolo e sugli utilizzi impensabili fino a pochissimo tempo addietro.

Dalla lettura di questo libro si trae altresì l'evidenza di come il perseguimento dell'eccellenza scientifica (spesso in gran parte nutrita di talenti italiani) non sia disgiunto dalla possibilità di reperire un'applicazione concreta, pur se ovviamente non diretta e ottenibile in tempi differiti.

In un momento in cui la politica della scienza sembra voler privilegiare solo l'*hic et nunc*, e investire con riluttanza sul nutrimento primo di tutta la scienza, che è la ricerca di base, riflettere su quanto ci comunica questo bel volume è quanto mai necessario.

Sveva Avveduto

GIUSEPPE FIORAVANTI

Pedagogia dello studio – Considerazioni e spunti per una pedagogia del desiderio
Japadre Editore, L'Aquila 2003, pp. 272,
30 euro

Giuseppe Fioravanti, docente di Pedagogia nell'Istituto Universitario "Suor Orsola Benincasa" di Napoli e presso il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Roma "La Sapienza", da più di trent'anni si occupa, a vari livelli, di Pedagogia dello studio.

Il volume, dal titolo accattivante, testimonia la sua lunga esperienza in materia, non solo in sede teorica ma anche in campo pratico maturata attraverso l'ideazione, la conduzione e la sistematica revisione di corsi e seminari condotti sul tema in Italia e all'estero, rivolti sia gli studenti che ai futuri formatori in materia di tecniche e metodologie del lavoro intellettuale.

L'opera è, nel suo insieme, semplicemente complessa, in quanto presenta in modo lineare e a tutti accessibile una realtà complessa come quella del mondo dell'istruzione e dei suoi protagonisti.

Di fatto anche questo testo, di cui i numerosi estimatori del prof. Fioravanti sentivano la mancanza, è rivolto agli studenti e alle matricole che desiderino, per l'appunto, diventare veri e propri "professionisti dello studio", a quelle famiglie impegnate e attente a un armonico sviluppo psicofisico dei propri figli, agli insegnanti che operano nel campo dell'orientamento, tanto nelle scuole secondarie quanto nelle università.

Lo studio – da *studium* – è inteso e proposto ai lettori come *naturale desiderio di conoscere*, insito in ogni essere umano: «Tutti gli uomini, per natura bramano (*oréontai*) il sapere» (Aristotele, *Metafisica*).

La crescita di una persona è dunque legata allo sviluppo positivo di questo abito, qualità umana fondamentale, che ha un'origine interiore e non è dunque una semplice "tendenza". L'azione di studiare diventa espressione di un desiderio naturale, come è naturale la crescita fisica.

Ecco dunque che la prima ovvia deduzione è che lo studio è *in primis* un fatto personale, legato all'originalità e irripetibilità di ogni singolo studente.

La tesi è decisamente contrapposta alla più diffusa e corrente percezione che i giovani e non solo, hanno dello studio, più che altro vissuto come un dovere, se non come una vera e propria condanna, poiché in fondo, di "obbligo scolastico" si tratta. Si può forse assolvere l'obbligo scolastico, desiderando di studiare così come si desidera di andare in vacanza? Seguendo passo passo il testo si scopre che è possibile vivere lo studio in termini di gusto, propensione, passione.

Il primo invito è quello di riflettere su quali motivazioni costituiscono il supporto dell'impegno intellettuale e sugli atteggiamenti che favoriscono o impediscono un positivo processo di apprendimento. Fanno seguito proposte metodologiche sul come, nel quotidiano, realizzare il lavoro di studente. Poiché lo studio consiste in un'attività rigorosamente fondata sui cinque sensi esterni, ivi compreso il gusto, gusto e desiderio dello studente dovrebbero riflettersi negli strumenti di studio che egli usa, a partire da quaderni, penne, agende di pianificazione dei tempi di studio e non, per arrivare all'ambiente di studio, alla sua illuminazione, alle attrezzature tecniche della scrivania. Ci si ritroverà in tal modo in un ambiente accogliente che consenta di rilassarsi, condizione essenziale per favorire l'apprendimento. Non si apprende infatti sforzandosi, bensì recependo e metabolizzando in distensione, con piena partecipazione e coinvolgimento dell'intera persona. La qualità della respirazione e il rilasciamento muscolare, da non confondersi con il riposo dei muscoli, sono condizioni essenziali perché si generi questo clima.

Non mancano i suggerimenti pratici: *l'espressione scritta e il metodo (per puro caso?) PIACE* (Padronanza, Impostazione, Articolazione, Concatenazione, Effetto) proposto come modalità di composizione di un testo, di qualunque forma letteraria si tratti, affinché esso sia leggibile e completo; *la lettura e il metodo EDLER* (Esplorare, Domandare, Leggere, Estrarre, Rivedere), vero e proprio sistema per consolidare i dati acquisiti e saperli esporre in modo personale; *la funzione della memoria nello studio* e le sue relazioni con interesse, coinvolgimento emotivo, ansia dello studente; *i vantaggi degli appunti presi a lezione* e la migliore tecnica perché siano già una delle fasi dello studio; *last but not least il quadro dei sensi esterni, dei sensi interni, dell'intelletto e della volontà*, messo a punto nel 1984 dal prof. Rafael Alvira e ampiamente sperimentato, applicato e arricchito dall'autore; i cenni ai *fondamenti della libertà*, distinta fra libertà di indifferenza e libertà di qualità (Pinckaers).

Non mancano infine alcune notazioni sui cosiddetti slogan pedagogici quali "educazione permanente", "diritto allo studio", "funzione obiettivo" e altri, da ben distinguere dalle definizioni pedagogiche. La tesi esposta è che tali slogan contribuiscono alla formazione dell'ISM (Intelletto Scolasticamente Modificato) alla cui descrizione delle caratteristiche sono dedicate alcune pagine del testo, rivolte principalmente agli educatori.

Molto più dunque che un semplice testo di presentazione di metodi e tecniche di studio, ma piuttosto l'esposizione lineare di un vera e propria *pedagogia dello studio*, dato che i suoi elementi costitutivi e i suoi fondamenti si trovano nell'ambito dei principi, dei fini e degli ideali che guidano lo studio e fanno riferimento a una precisa concezione antropologica. Il testo è corredato da interessanti Appendici contenute in un CD rom: due questionari, uno sulle *Abitudini di studio* (Giuseppe Zanniello) e l'altro sul *Temperamento di base* (Alessandra La Marca); una cronologia essenziale della scuola italiana che presenta le tappe fondamentali dal 1959 ad oggi, utile per comprenderne le basi culturali e situare nel tempo i vari slogan che periodicamente si diffondono nel mondo della scuola; la riproduzione dell'originale del *Quadro di insegnamento* attuato dai Padri delle Scuole Pie degli Scolopi nelle Province Napoletane, firmato nel 1861 da Padre Celestino Procacci. L'interessante documento propone una visione armonica di cultura, scienza e fede, aprendo agli alunni i percorsi dello studio fondato sul desiderio e non già sull'obbligo; una selezionata bibliografia (Camilla Bertrand) utile ad approfondire ricerche settoriali; "Uscire da Babele" un lessico *ad hoc*

(Riccardo Garbini) che promette di consentire un corretto approfondimento dei termini più usati o se si vuole, abusati, in campo pedagogico.

Il CD rom infine, credo non a caso, riporta sul fronte una parte della riproduzione del *Quadro di inse-*

gnamento degli Scolopi quasi a voler creare una continuità tra le nuove tecnologie didattiche e le radici della pedagogia del desiderio.

Lucia Berta

RIVISTE/SEGNALAZIONI

LE MONDE DE L'EDUCATION

Mensile

Ottobre 2005

Dossier: La fabbrica delle élites

Studenti stranieri ad Oxford

N. Rigaud

IL MULINO

Rivista bimestrale di cultura e politica

n. 1/2005

I laureati sono soddisfatti degli studi compiuti?

A. Cammelli e A. di Francia

n. 6/2005

Com'è difficile la meritocrazia

F. Mosconi e F. Clementi

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Trimestrale del Boston College Center for International Higher Education

n. 38, inverno 2005

L'istruzione superiore privata nell'Europa dell'Est, nell'Asia centrale, in Polonia, in Cina

D. C. Levy, B. Tursunkulova, W. Duczmal, J. Lin

n. 39, primavera 2005

Le università cattoliche nell'Europa centrale

M. Sunjic

n. 40, estate 2005

La gara internazionale per l'accREDITAMENTO

J. Knight

n. 41, autunno 2005

Studenti internazionali nelle università indiane

V. Bhalla

Le università straniere in India

S. Bushan

IAU HORIZONS

World Higher Education News

Trimestrale dell'IAU,

Associazione Internazionale delle Università

n. 1/2005

Il finanziamento dell'istruzione superiore

J. B. Tilak, C. Deer, B. Carrol, F. Maruyama

n. 1/2006

La governance delle università

J. P. Olsen, G. Neave, A. Arimoto, L. Pievani

HIGHER EDUCATION POLICY

Trimestrale dell'AIU – Associazione Internazionale delle Università

n. 4/2005

Insegnamento interculturale e dialogo

Dossier a cura di P. Blasi e H. van't Land

n. 1/2006

Aspetti della transizione nell'istruzione superiore

G. Neave

Comparazione degli schemi di accREDITAMENTO pubblici e privati

B. Stensaker e L. Harvey

La regionalizzazione dell'istruzione superiore: proposte per le organizzazioni internazionali

C. de Prado Yepes

EAIE FORUM

Quadrimestrale

dell'Associazione europea per l'educazione internazionale

Primavera 2005

L'impatto del Processo di Bologna in Francia

C. Barry

Il network internazionale "Universitas 21"

H. Kirkwood

Estate 2005

La Conferenza dei rettori del Danubio

R. Baciuman

Tasse universitarie legali in Germania

P. Timmann

Primavera 2006

L'internazionalizzazione dell'istruzione superiore cinese

Z. Lihui

AMICIZIA

Mensile dell'UCSEI – Ufficio centrale studenti esteri in Italia

n. 11/12, 2005

La migrazione delle persone con alte qualificazioni

A. Stocchiero

Il Rapporto della "Commissione per l'Africa" istituita dal governo inglese

M. La Marca

n. 1/2, 2006

La Francia torna a puntare sugli studenti stranieri



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



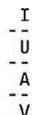
Università degli Studi di Milano



Università degli Studi di Torino



Università Ca' Foscari Venezia



I
U
A
V
IUAV di Venezia



Università Commerciale Luigi Bocconi



Luiss
Libera Università Internazionale degli Studi Sociali Guido Carli
Università Luiss



Università Cattolica del Sacro Cuore



Università Campus Bio-Medico di Roma



Università degli Studi di Foggia



STOA
Stoa Napoli

Vogliamo meritare di essere la tua banca.



Banca Intesa