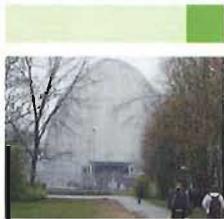


UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



103

ASSOCIAZIONE RUI

**50 anni d'Europa:
investire nel
capitale umano**

Barroso, Augenti, Sadlak, Blasi

**Le Corporate
Universities**

Negli Usa, in Europa, in Italia

**La protezione del
valore legale dei
titoli di studio**

Stolff

**Nasce l'Agenzia
di Valutazione**

Lombardinilo, Stefani

**Le università
in Baviera**

Berning



ULTIMI VOLUMI PUBBLICATI

21. I NUOVI TITOLI ACCADEMICI

ACCESSO AL PUBBLICO IMPIEGO E ALLE PROFESSIONI
di Federico Roggero, aprile 2007, € 15

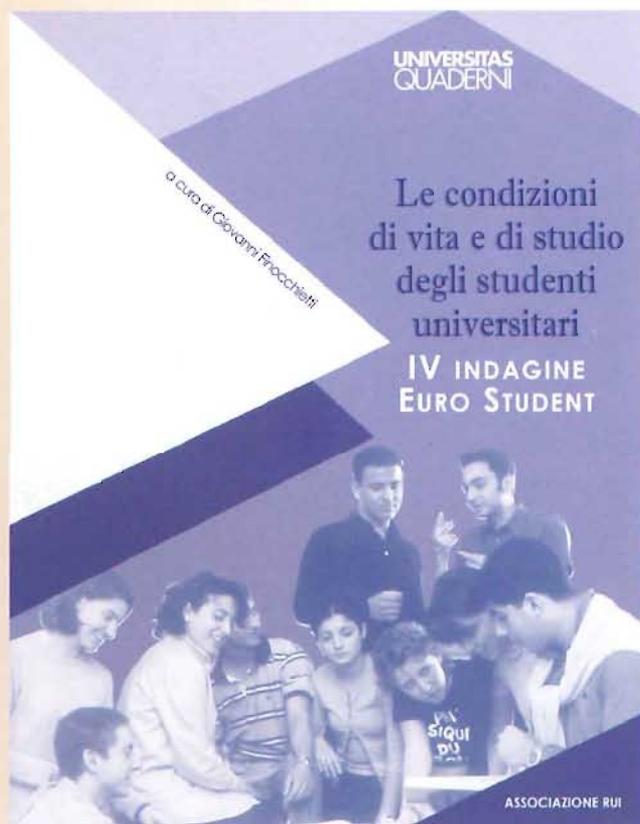
20. L'UNIVERSITÀ NELLA XII E XIII LEGISLATURA
a cura di Antonello Masia e Innocenzo Santoro, aprile 2006

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

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

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

UNIVERSITAS QUADERNI



EDITORIALE

- 2**
50 anni d'Europa
Pier Giovanni Palla

STORIA E IMMAGINI

- 3**
Le Università della Baviera
Ewald Berning

IL TRIMESTRE
Le corporate universities

- 6**
Le "leve strategiche"
delle imprese
Caterina Steiner

- 10**
La situazione europea
Marina Cavallini

- 13**
Le corporate italiane: poche
ma con le idee chiare
Livio Frittella

- 15**
Un marchio da ridefinire
Scott Taylor

NOTE ITALIANE

- 17**
La protezione del valore
legale dei titoli di studio
Giulio Stolfi

- 27**
La ricerca al test
della valutazione
Andrea Lombardinilo

- 29**
Anvur dal progetto alla realtà
Emanuela Stefani

- 31**
Università o lavoro subito?
Maria Luisa Marino

33

Ocse/Uno sguardo
sull'istruzione in Italia

HONORIS CAUSA

34

L'economia della conoscenza
José Manuel Durão Barroso

OCCASIONI

38

Dalla memoria al futuro
Antonio Augenti

43

La notte europea
degli atenei romani

IDEE

45

Ridefinire il ruolo
dell'università
Jan Sadlak

50

Verso la società
della saggezza
Paolo Blasi

DIMENSIONE
INTERNAZIONALE**56**

Bulgaria/Sviluppo sostenibile
per il cambiamento
Rossitza Velinova e Mimi Daneva

59

2007-2013/Tempus
verso la IV fase
Carmen Tata

INDICI

62

Indici 2006

Comitato scientifico

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

c/c bancario 074003000237 intestato Associazione Rui
presso Banca Intesa Sanpaolo,

filiale 93, viale XXI Aprile 24/26, 00162 Roma
ABI 01025, CAB 03326, CIN A

Registrazione

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

Iscrizione al Registro degli
Operatori di comunicazione n. 5462

Stampa

Finito di stampare nel mese
di aprile 2007 dalla Edimond srl
di Città di Castello (PG)

In copertina:

la facoltà di Ingegneria meccanica
del Politecnico di Monaco



50 ANNI D'EUROPA

Oggi a ragione definiamo Adenauer, Schuman, Monnet, Spaak, De Gasperi padri fondatori dell'Europa, in quanto il fervore ideale di queste grandi personalità fu decisivo per addivenire nel marzo di 50 anni fa alla firma del Trattato di Roma che istituiva la Comunità Economica Europea e l'EURATOM. Essendo fallito il progetto di integrazione politica e militare a motivo della mancata ratifica da parte del Parlamento francese della Comunità di difesa europea, i ministri degli Esteri di Italia, Francia, Germania e dei tre paesi del Benelux seguirono il disegno di una vasta integrazione economica mediante la realizzazione di un mercato unico.

Il compimento dei 50 anni costituisce per le istituzioni come per le persone una tappa in cui tentare un bilancio delle speranze compiute e delle aspirazioni frustrate, dei successi e degli esiti negativi del proprio operare. Così è oggi per l'Europa, giunta alla "mezza età": alcuni critici sottolineano quello che per loro sembra rappresentare il problema principale, lo stallo dell'economia – lenta crescita e alta disoccupazione; l'impasse istituzionale, il fermo imposto da Francia e Olanda alla proposta di costituzione europea, lascerebbe invece alquanto diffidenti o scarsamente interessati i cittadini, scettici anche riguardo all'allargamento dell'Unione ad altri paesi, già avvenuto o preannunciato.

Per altri osservatori l'Europa dei 27 merita invece fiducia nel futuro, giustificata dai 50 anni di pace e prosperità che mai in passato il continente aveva conosciuto. A conclusione delle cerimonie celebrative dell'anniversario del Trattato di Roma, la Dichiarazione sottoscritta a Berlino il 25 marzo, pur nella sua prudente genericità, è in linea con una visione positiva e realistica che propende per un rafforzamento del processo europeo d'integrazione a diversi livelli.

Analogo ottimismo si può nutrire sull'avvicinamento graduale dei sistemi universitari al comune Spazio europeo, previsto per l'anno 2010. Una pregevole pubblicazione della Commissione Europea (The history of European cooperation in education and training. Europe in the making – an example, EC 2006) consente di ripercorrere tutte le tappe dell'itinerario comunitario verso una maggiore cooperazione nel campo dell'istruzione e della formazione: dalla previsione nel trattato istitutivo dell'Euratom di un'Università europea, al lento emergere della consapevolezza del ruolo indispensabile della crescita culturale e quindi dell'istruzione a tutti i livelli per porre l'Europa in grado di fronteggiare le sfide interne e internazionali di natura economica, politica e sociale; dai primi tentativi di promuovere gli scambi tra le istituzioni, i docenti e gli studenti dei vari paesi membri della CEE attraverso i "programmi di studio congiunti" al varo nel 1987 del programma di mobilità Erasmus, sino all'avvio nel 1999 del cosiddetto Processo di Bologna per la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Va ricordato che per molti anni il settore educativo – compresa l'università – non rientrò fra le materie di competenza di Bruxelles. I ministri dell'istruzione si riunivano periodicamente quasi in forma clandestina, perché boicottati da zelanti garantisti che eccitavano l'assenza di basi legali per discutere e decidere temi relativi all'education. Per ottenere una qualche forma di cittadinanza l'istruzione universitaria dovette attendere il 1985, quando una sentenza della Corte di Giustizia Europea la considerò parte della formazione professionale, materia contemplata dal Trattato di Roma. E fu solo il Trattato di Maastricht nel 1992 a includere a pieno titolo l'istruzione fra i settori d'intervento della Commissione, consentendo quindi di operare in un quadro giuridico appropriato. È stato ricordato in questi giorni che 50 anni fa pochi intuirono la portata storica della firma del Trattato in Campidoglio, che lungi dal suscitare grandi clamori fu anzi osteggiata dall'opposizione parlamentare. Sia consentito un ricordo personale. Chi era allora studente universitario cominciò a intravedere che la realtà sottostante a queste sigle – il MEC, la CECA, l'EURATOM – dava l'opportunità di oltrepassare le frontiere ideologiche che, a dodici anni dalla conclusione del conflitto mondiale, segnavano ancora profondamente i paesi del continente, e aiutava a prefigurare assetti più solidali e un maggior respiro culturale. Chi scrive poté partecipare a uno dei primi viaggi di studenti della "Sapienza" finalizzato a far conoscere direttamente le neonate istituzioni europee, apprendere il funzionamento, accostarsi a una mentalità nuova che avrebbe poco a poco contagiato positivamente anche i nostri atenei. L'idea di un'università europea che sentimmo esporre a Bruxelles dal commissario italiano dell'EURATOM, Giuseppe Petrilli, ci appassionò pur apparendo ancora lontana, indefinita. E dovettero infatti trascorrere molti anni perché tale idea si concretizzasse nell'Istituto Universitario Europeo di Fiesole, inaugurato nel 1976.

Oggi gli atenei di tutti i paesi dell'Unione Europea vivono immersi in questa realtà comunitaria e la loro didattica, la ricerca, i servizi si alimentano di questa appartenenza e ne traggono motivi di cooperazione e di sana competitività. Nei suoi 27 anni di vita "Universitas" è stata testimone di questa progressiva europeizzazione delle università, e ne ha riferito puntualmente, con convinta partecipazione. Ci è parso logico, pertanto, condividere la "festa dei 50 anni" dell'Europa commemorando l'evento di Roma con la pubblicazione di contributi di autori a differenti titoli interessati al discorso europeo, tutti accumulati però da un forte legame con il mondo dell'università. All'articolo scritto da Antonio Augenti, docente ed esperto di politiche educative, fanno da cornice la lectio del Presidente della Commissione Europea, Manuel Barroso, in occasione della laurea honoris causa in Economia attribuitagli dalla "Sapienza" di Roma; la relazione che Jan Sadlak, direttore del Centro per l'Istruzione Superiore dell'Unesco, ha svolto alla Conferenza dell'Ocse sui valori e l'etica nel futuro dell'istruzione superiore in Europa; una stimolante riflessione sulla cultura universitaria in Europa offerta dal fisico Paolo Blasi a un pubblico di accademici americani.

LE UNIVERSITÀ DELLA BAVIERA

Ewald Berning

Da lungo tempo l'Italia e la Germania, e la Baviera in particolare, coltivano relazioni in diversi campi: politica, cultura, scienza, economia, turismo. I tedeschi hanno sempre nutrito per l'Italia una sorta di ammirazione sentimentale legata alla bellezza dei luoghi e ai suoi incomparabili tesori d'arte.

La prima università del Sacro Romano Impero fu fondata nel 1348 a Praga sul modello dell'Università di Bologna. A Monaco, capitale della Baviera, generazioni di architetti e altri artisti italiani hanno creato una città molto accogliente, chiamata a buon diritto "la città più settentrionale d'Italia".

Nell'Ottocento il re bavarese Ludovico I, grande ammiratore dell'Italia, trasformò la città, fino ad allora piuttosto modesta, in una vera capitale ispirandosi a elementi architettonici di Firenze e Torino. Oggi a Monaco di Baviera vive e lavora una comunità italiana di 40.000 persone.

La metamorfosi della regione

Fino alla metà del Novecento la Baviera era una regione prevalentemente agraria, ad eccezione di pochi centri industrializzati come Norimberga, Augusta e Monaco. Da 1945 in poi il governo bavarese ha iniziato il suo cammino in campo tecnologico, facilitato dalla costituzione federale che permette ai singoli *Länder* una politica economica assai autonoma.

Attualmente la Baviera, insieme col Baden-Württemberg, è la zona più sviluppata del paese. Non è esagerato definire i due *Länder* motori del progresso scientifico, tecnologico ed economico, e senza dubbio le università e altre istituzioni di ricerca scientifica danno un indispensabile contributo all'alto livello economico e alle buone condizioni di vita della popolazione locale.

La prosperità della Baviera è strettamente legata alla

rete di istituzioni di istruzione superiore e di ricerca. Dagli anni Settanta, infatti, l'economia della regione cominciò a espandersi anche grazie a un'intelligente politica universitaria e scientifica. Le università tradizionali erano solo quattro: l'Università e il Politecnico a Monaco e le Università a Erlangen e Würzburg. Come l'Italia e altri paesi industrializzati, la Baviera estendeva

Università per le Scienze applicate di Monaco: particolare della facciata della sede centrale



ca più le università: caratterizzata da numerose nicchie di eccellenza, la regione occupa un posto di primo piano nella rete globale della ricerca. L'intensa rete di collaborazioni scientifiche internazionali e la presenza di moltissimi studenti e scienziati stranieri costituiscono un elemento sostanziale dell'attrattività della regione: il 20% degli studenti del Politecnico di Monaco proviene dall'estero e il 60% dei dottorandi degli istituti Max-Planck sono stranieri.

Recentemente il governo federale ha bandito un concorso d'eccellenza scientifica al quale potevano partecipare tutte le università tedesche. I vincitori del primo turno nel 2006 erano soltanto tre, l'Università tecnica di Karlsruhe nel Baden-Württemberg e le due Università di Monaco di Baviera, che hanno acquisito il diritto di chiamarsi "università d'élite", una denominazione sicuramente di grande richiamo.

Ultimamente le università e le *Fachhochschulen* bavaresi si sono riunite nelle associazioni "Universität Bayern e. V." e "Hochschule Bayern – Bavarian Universities of Applied Sciences e. V.". Queste associazioni danno una maggiore visibilità agli atenei, li sostengono nella cooperazione con il mondo dell'industria e sono un ottimo veicolo di pubblicità per le varie attività di ricerca e di insegnamento: tutti compiti che le tradizionali conferenze dei rettori non potevano adempiere.

Gli sviluppi recenti

Due cambiamenti in campo legislativo avvenuti nel 2006 indicano le sfide e le prospettive per le università, la ricerca scientifica e la politica conseguente: il primo è la riforma del federalismo tedesco, che tra l'altro concede ai 16 *Länder* il quasi completo potere politico in materia di istruzione pubblica, il secondo è una nuova legge universitaria promulgata in Baviera nel 2006.

Nel settore universitario è rimasta al governo federale la competenza di regolare l'accesso agli

studi e le loro strutture, ovvero la realizzazione del Processo di Bologna. Tuttavia, ci sono ancora numerose sfide da affrontare nei prossimi anni: l'allargamento dell'autonomia degli atenei, compresa quella finanziaria; il decentramento delle responsabilità per gli affari universitari; la trasformazione del sistema universitario da enti burocratici a istituzioni imprenditoriali; l'introduzione di nuovi strumenti di governo e di controllo; la realizzazione del Processo di Bologna a livello delle classi di discipline e dei singoli corsi di studio; l'internazionalizzazione della ricerca e degli studi; la mobilità degli scienziati e degli studenti.

L'ostacolo linguistico

Le relazioni scientifiche fra l'Italia e la Germania nella ricerca e negli studi non corrispondono ancora alle dimensioni complessive dello scambio economico e al peso politico delle due nazioni. Fra le città universitarie tedesche Monaco di Baviera è il posto prescelto da ricercatori e studenti italiani, non solo per ragioni di vicinanza geografica. La barriera linguistica costituisce sempre un ostacolo, soprattutto per gli studenti. La comunità italiana a Monaco, il Consolato italiano, l'Istituto italiano di cultura e numerose altre organizzazioni binazionali offrono splendide opportunità per lo scambio culturale e scientifico.

La guida *Studiare e vivere a Monaco di Baviera*, pubblicata dall'Università di Monaco e disponibile sui siti web delle università italiane, fornisce le informazioni necessarie a chi volesse fare questa esperienza. Pertanto, ci si augura che il Processo di Bologna dia un'ulteriore spinta alla mobilità, soprattutto studentesca.

Leibniz Rechenzentrum:
la centrale del
centro di calcolo a Monaco



LE “LEVE STRATEGICHE” DELLE IMPRESE

Caterina Steiner

Corporate universities: molti ne parlano, tanti le vogliono, pochi sanno cosa siano effettivamente. Al riguardo regna una certa confusione, tanto che la stessa traduzione italiana “università d’impresa” è fuorviante in quanto spesso, per lo più al di fuori dell’Italia, le *corporate universities* (CU) operano in seno ad agenzie governative, enti locali, strutture ospedaliere e organismi no-profit – in breve a entità totalmente diverse dall’impresa nell’accezione specifica del termine.

Sorte una trentina di anni fa negli Stati Uniti, le CU formano per la prima volta oggetto di un articolo nel 1983. Qui sono denominate *corporate colleges* e vengono definite come istituzioni «che rilasciano titoli di studio post-secondari pur essendo state istituite da un organismo – che può avere o meno fini di lucro – la cui missione principale non consiste nel rilascio di tali titoli». Definizione, si noti, alquanto restrittiva, in quanto limita il fenomeno alle sole entità che conferiscono titoli di studio riconosciuti, ossia a una minuscola frazione della galassia delle *corporate universities*.

Pochi anni più tardi esce il primo libro interamente dedicato alle CU, in cui sono riportati i dati di una ricerca promossa dalla Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Le CU, che anche in questo caso vengono chiamate *corporate colleges*, sono definite come «entità formative volute da organizzazioni non aventi per finalità primaria l’istruzione» – una definizione veritiera, ma non esplicativa, dato che nulla dice riguardo agli obiettivi e alle attività che differenziano le *corporate universities* da un qualsiasi ufficio formazione di una qualunque azienda.

Una cosa, però, appare certa: il fenomeno è in costante espansione e lo provano le statistiche. Nel 1993, negli Stati Uniti, le CU erano circa 400. Solo otto anni dopo, nel 2001, se ne censivano più o meno 2.000, con una tendenza al rialzo che pare inarrestabile e che porta a stimare in 3.700 il loro numero nel 2010 – in pratica, ogni giorno lavorativo, negli USA nasce una università d’impresa. In

Europa il dato numerico è nettamente inferiore e si aggira intorno a qualche centinaio di istituzioni.

Realtà diverse

La realtà americana e quella europea – e soprattutto italiana – sono assai diverse. Risulta quindi interessante un confronto tra le riflessioni di Mark Allen, che nel 2002 ha curato per l’American Management Association (Amacom) l’analisi contenuta in *The Corporate University Handbook* e i risultati delle ricerche condotte un paio di anni più tardi nel nostro paese dall’Asfor.

Allen, secondo il quale «la rapida proliferazione delle *corporate universities* nel corso degli ultimi venti anni non è tanto una rivoluzione nei processi formativi aziendali, quanto semplicemente un’ulteriore tappa di un processo evolutivo che è andato sviluppandosi nell’ultimo mezzo secolo», apre il proprio studio con una puntuale disamina delle diverse definizioni di *corporate university* per tentare di metterne a fuoco la natura. Scartata, per la sua scarsa utilità chiarificatrice, la possibilità di ritenere *corporate university* qualsiasi struttura che tale si definisca, Allen fa notare che la formazione d’impresa deve necessariamente rientrare in uno di questi quattro tipi di attività:

- addestramento professionale;
- formazione e sviluppo di quadri e manager;
- corsi che consentono di acquisire crediti accademici;
- corsi finalizzati al rilascio di titoli accademici.

Relativamente ai primi due punti va sottolineato che mentre l’addestramento professionale investe le competenze necessarie per lo svolgimento di una specifica mansione, parlando di sviluppo si intendono quelle attività formative specificamente volte a modificare «componenti essenziali dell’attività di un manager o di un quadro e del suo comportamento». Qualora la formazione consenta di acquisire crediti accademici ci si trova quasi sempre di

fronte a corsi proposti da istituzioni accademiche gemellate con una impresa. Quanto al rilascio di diplomi universitari, esso è oggi appannaggio di pochissime CU, che appaiono come una specie in via di estinzione (in tutti gli Stati Uniti erano 18 nel 1985 e attualmente sono solo 5). A parte le difficoltà nelle procedure di accreditamento, per una impresa è più facile appoggiarsi a una istituzione di istruzione superiore che voler diventare essa stessa università. Allen fa notare che «molte *corporate universities* esistono a causa dell'insoddisfazione nutrita nei confronti dell'offerta formativa degli atenei tradizionali. Le imprese che desiderano disporre di un programma più specialistico o personalizzato possono avviare azioni di partenariato con una istituzione disposta a modificare adeguatamente i propri curricula e a somministrarli in modo flessibile». Si è visto, in passato, che quando una CU acquisisce un grado tale di indipendenza da rilasciare autonomamente titoli accademici, si ha spesso il suo distacco dall'impresa che l'ha costituita – col che viene meno uno dei requisiti indispensabili per poter continuare a essere una *corporate university*.

Un mezzo per raggiungere gli obiettivi dell'impresa

Riprendendo il precedente elenco, Allen ritiene possa definirsi *corporate university* qualsiasi organismo che svolga le attività descritte ai punti 2, 3 e 4, a condizione che esso abbia un legame chiaro, forte ed esplicito con le strategie generali dell'organismo che lo ha costituito. Così facendo egli ribalta la percezione delle *corporate universities* come obiettivo, per porle come un potente mezzo con cui perseguire gli obiettivi di impresa (e non per nulla Tom McCarty, esperto della Motorola – che ha al proprio interno una *corporate university* –, le definisce «leve strategiche»). Una tesi, questa, corroborata dalla definizione data da Jim Moore della SunU, la *corporate university* della Sun Microsystems, per cui una CU è «una organizzazione centrale posta a servizio di molteplici entità, che aiuta l'organizzazione a sviluppare quelle competenze indispensabili al raggiungimento degli obiettivi di *business*». Questo concetto è particolarmente interessante, in quanto una impresa può conseguire i propri obiettivi attraverso un ampio ventaglio di strumenti (prodotti, servizi, investimenti finanziari, etc.), ma le *corporate universities* sono lo strumento che consente all'organizzazione di raggiungere i propri obiettivi attraverso le persone operanti al proprio interno. Allen giunge poi a formulare una propria definizione di *corporate university* quale «entità formativa

che si pone come strumento strategico per coadiuvare l'organizzazione da cui promana a conseguire la propria missione attraverso attività che coltivano la formazione del singolo e dell'organizzazione, la conoscenza e la sapienza». E dà un'ulteriore spiegazione di questi ultimi tre termini. Formazione è per lui realmente una *Bildung*, un cambiamento tanto interiore quanto dei comportamenti esterni. Conoscenza è il complesso di fatti, procedure e competenze acquisibili attraverso il processo di formazione. Sapienza è invece la capacità di applicare la conoscenza agli obiettivi dell'organizzazione di appartenenza. Quest'ultimo è un passo fondamentale: non basta che una CU accresca il sapere personale dei dipendenti; occorre invece che questo nuovo sapere vada a servizio della missione dell'organizzazione che l'ha posta in essere (occorre però anche l'umiltà di riconoscere che se una CU deve servire a conseguire gli obiettivi di impresa, non sempre tali obiettivi possono essere conseguiti attraverso una CU). Non ha senso, ad esempio, parlare di CU per strutture medio-piccole, al di sotto di qualche centinaio di addetti, e neppure per organismi che dipendono più dalla tecnologia e dall'automazione che dal fattore umano. Viceversa, una CU può essere determinante per stimolare il costituirsi di una cultura di impresa e di un senso di appartenenza tra il personale che ne induca la fidelizzazione riducendo drasticamente il *turnover*. Questo favorevole stato di cose consente a sua volta di massimizzare i ricavi degli investimenti formativi creando una situazione ottimale all'interno dell'impresa che le consentirà di affrontare più agevolmente la forte concorrenzialità dell'attuale mercato globale. Al di là di tale condivisa strategicità, nella prassi il mondo delle *corporate universities* racchiude realtà variegata: dai corsi specialistici legati allo svolgimento della prestazione lavorativa alle offerte formative miranti a stimolare le capacità organizzative e relazionali del personale che occupa posizioni strategiche e alle attività rivolte al management. Multiformi sono anche le modalità di somministrazione, con corsi in aula, *on line*, *on-the-job* e *blended* così come la loro durata, che può occupare lo spazio di un breve incontro seminariale o estendersi fino ad andare a occupare un arco temporale pari a quello dei tradizionali corsi universitari. La loro attuazione può poi avvenire in seno all'azienda o essere affidata in *outsourcing* a una società di consulenza o a un ateneo tradizionale (e quest'ultima opzione ricorre con frequenza sempre maggiore, in quanto i benefici sono indiscussi per entrambi i *partner*: l'impresa trae vantaggio dalla maggiore esperienza in campo formativo dell'università che ha già disponi-

bili al proprio interno docenti, progetti formativi e strutture dedicate; l'università, a sua volta, ricava un profitto certo, il che non guasta in tempo di stanziamenti pubblici sempre più contenuti).

Secondo Jeanne Meister, presidente di Corporate University Xchange – il *network* che riunisce le principali *corporate universities* a livello mondiale – l'impresa che voglia costituire con successo una CU deve valutare attentamente diverse questioni:

- il *top management* deve proporsi come organo di governo della CU e definirne l'impostazione;
- si delinea il piano strategico a cui tutta l'attività dovrà essere improntata;
- si definiscono le strategie di finanziamento, che può gravare sul bilancio dell'intera impresa oppure sui centri di costo delle singole unità operative;
- si passa a individuare i fruitori delle attività formative;
- finita la fase più concettuale, si curano i dettagli pratici, quali ad esempio i prodotti e i servizi che serviranno a raggiungere gli obiettivi prestabiliti;
- si individuano consulenti, strutture e istituzioni che, ove necessario, possano agire come *partner* formativi;
- si reperiscono le necessarie risorse tecnologiche;
- si definisce un sistema di valutazione che consenta di verificare l'effettiva rispondenza dell'azione formativa alle esigenze dell'impresa;
- all'organo di governo della CU spetta la costante reiterazione della missione che l'università è chiamata a svolgere e che deve risultare chiaramente definita per tutti i portatori di interesse.

Cosa succede in Italia

Rispetto alla forza visionaria dello studio di Mark Allen, in Italia si vola più basso. Nel nostro paese le *corporate universities* sono percepite come «strutture di formazione manageriale (ma anche tecnica) create al proprio interno da organizzazioni aziendali» (Asfor, 2003). A motivare la non estesa presenza delle CU nel nostro paese sta la struttura stessa del settore industriale italiano che, incentrato com'è sulla piccola e media impresa, non pone condizioni favorevoli alla loro nascita. Viceversa, se si prendono in esame le multinazionali, esse dispongono spesso di una *corporate university*, attiva però su scala non nazionale ma mondiale, con l'intento di favorire una cultura aziendale trasversale e omogenea che superi le specificità dei singoli Stati.

La ricerca dell'Asfor si concentra su 25 CU operanti in Italia, notando che esse legano sovente i propri interventi formativi all'*iter* di carriera del personale, con un'azione nel 20% dei casi anteriore alle pro-

mozioni e nei 4/5 successiva ad esse. Sono poi frequenti i programmi per neo assunti – spesso alle CU italiane è richiesta anche una azione di selezione – o per il personale a più alto potenziale. L'azione formativa si pone dunque in un contesto intraziendale, a differenza di quanto avviene, ad esempio, in Francia, dove larga parte dell'attività delle CU mira a coinvolgere anche clienti, fornitori e studenti particolarmente brillanti. Il settore aziendale che risulta maggiormente coinvolto è quello amministrativo e finanziario, tallonato da vendite e *marketing* mentre buoni terzi giungono le risorse umane. I corsi sono primariamente in aula (68,2%), con l'*e-learning* che segue a larghissima distanza (7,3%). Un punto interessante riguarda le azioni di partenariato: nel 22% dei casi si preferisce attingere il *know-how* direttamente alle strutture interne; nel 19% a organismi esterni di formazione; nel 21% alle università; nel 29% a società di consulenza.

Tra le principali *corporate universities* italiane vi è Sfera, la società dell'Enel costituita nel 1999 con l'obiettivo di occuparsi della formazione delle risorse umane del gruppo, ma che ora ha preso a promuovere la propria proposta didattica anche in contesti esterni. Sfera occupa circa 110 formatori e concentra la propria attività soprattutto sul core business dell'Enel, con temi legati al contesto energetico e alla ricerca di nuove fonti, all'avviamento, funzionamento e manutenzione degli impianti e all'antinfornistica nel settore elettrico.

Anche l'Eni ha una propria *corporate university* rivolta a tutto il personale dell'ente, dal *management* alle risorse impiegate e operaie, che svolge anche attività di selezione per le esigenze dell'intero gruppo. Tra le iniziative organizzate spicca il Master in Management ed Economia dell'Energia e dell'Ambiente, rivolto a neolaureati e finalizzato di giovani ad alto potenziale da inserire in Eni.

Si differenzia da questi due modelli la *corporate university* di una multinazionale come l'Ibm, il cui Global Campus è rivolto ai 315.000 dipendenti del gruppo sparsi in tutti i paesi del mondo. Il primo approccio a questa CU si ha *on line*; ogni dipendente può visualizzare il proprio profilo professionale e individuare l'offerta formativa più adatta alle proprie esigenze. La metodologia impiegata viene definita *blended*, perché fonde apprendimento *on line*, simulazioni, seminari e attività di aula.

Sia l'Asfor che Mark Allen chiudono i rispettivi studi delineando gli scenari futuri del settore.

Le *corporate universities* si stanno evolvendo, lentamente ma inesorabilmente, in organizzazioni a fini di lucro basate sul principio del *pay-for-service*. In altre parole, esse si autofinanziano con la vendita

dei propri servizi. Per far ciò, i fruitori dell'azione formativa devono necessariamente essere reperiti anche oltre i confini aziendali.

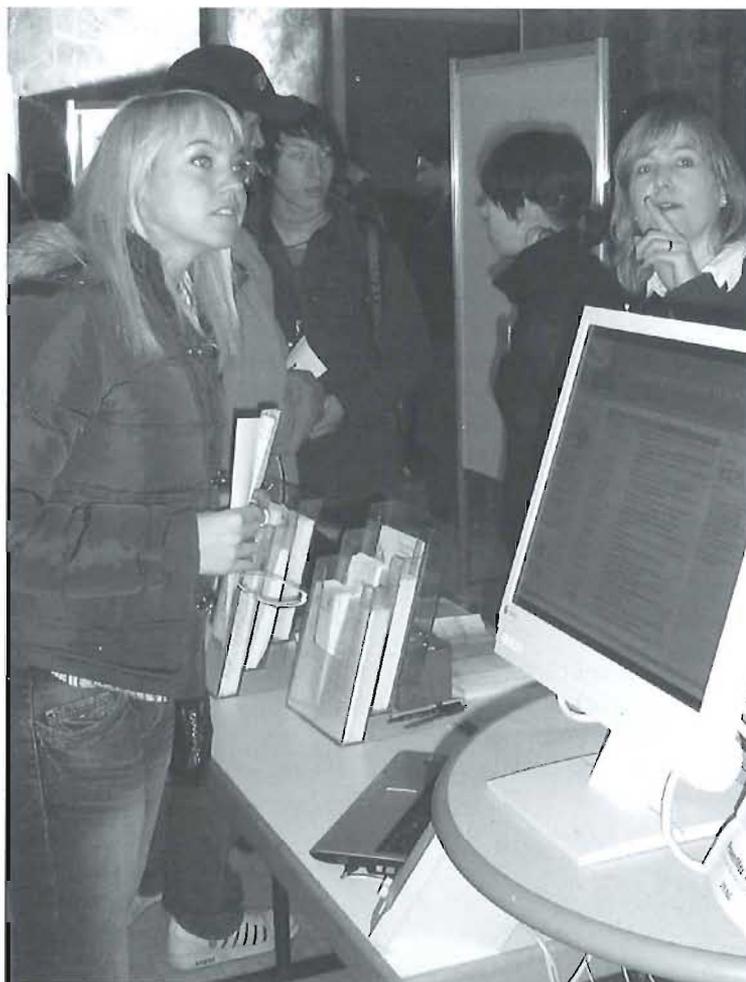
Gli obiettivi dell' "3C"

L'azione delle *corporate universities* si pone come obiettivi principali le cosiddette "3 C": *corporate citizenship*, ossia senso di appartenenza; *contextual reference*, o aggiornamento costante; *core competencies*, cioè adeguamento delle competenze chiave del personale.

Aumentano le sinergie con i centri istituzionali del sapere, quali le università. L'azione formativa è sempre più rivolta al *management* aziendale. Di converso, però, i *top manager* sono sempre più coinvolti nell'attività di docenza. Alla formazione in aula si affiancano forme di apprendimento a distanza e *on-the-job*. Le strutture organizzative risultano sempre più snelle.

Per Mark Allen, più specificamente, le *corporate universities* non potranno che espandersi anche in presenza di una congiuntura economica negativa. Esse operano difatti quasi sempre in seno a imprese stabili e di grandi dimensioni oltre che in organismi governativi e *no profit*. È inoltre presumibile che esse saranno sempre più strutture al servizio della missione fondamentale dell'organismo di appartenenza e sempre meno Uffici Formazione sotto mentite spoglie.

Allen ritiene inoltre – e può sembrare singolare – che andrà contraendosi l'uso delle forme di *e-learning*. Se è vero, difatti, che esse consentono di raggiungere migliaia di dipendenti sparsi per il mondo con un drastico taglio dei costi, ripetuti nel tempo, delle attività di docenza (tanto che esistono agenzie che offrono pacchetti corsuali chiavi-in-mano), è prevedibile «che il ricorso all'*e-learning* diminuirà, in quanto, in esso, di apprendimento vi è molto poco. Quando si parla di *e-learning* l'accento cade molto su quella "e" e molto poco su quanto segue». *Le-learning* è un mezzo e non un contenuto; chi confida troppo in esso è come un industriale che, anziché controllare la qualità dei propri prodotti, si preoccupa dei camion che li trasportano. E se le tecnologie di apprendimento a distanza possono essere un modo molto efficiente di raggiungere i discenti, non è però detto che siano anche un modo efficace.



Studentesse dell'Università Ludwig-Maximilian di Monaco

Questo perché «l'apprendimento è tanto più efficace quanto più è coinvolta la sfera affettiva di chi apprende – le sue emozioni, le sue convinzioni, i suoi valori. Ed è molto più difficile giungere a questo risultato quando, eliminata ogni interazione umana, ci si siede da soli in una stanza davanti allo schermo di un computer». Così dicendo, Allen non vuole bandire la tecnologia: semplicemente egli si dichiara a favore di soluzioni miste che consentano di unire il meglio che la tecnologia può offrire con una efficace interazione umana in classe.

Allen vede invece in grande espansione le azioni di partenariato tra *corporate universities* e le istituzioni aventi per finalità primaria l'istruzione. Non è difatti conveniente che le CU si occupino in prima persona di individuazione dei fabbisogni formativi, strutturazione corsuale, somministrazione dei pacchetti formativi e loro valutazione. Tutto ciò, però, non deve risolversi nel semplice *outsourcing* di attività poco familiari, quanto in una azione, prolungata nel tempo, che arrechi benefici e risulti utile per entrambe le parti.

LA SITUAZIONE EUROPEA

Marina Cavallini

Responsabile dell'Ufficio Relazioni Internazionali della Cru

Le *corporate universities* (CU) rappresentano una delle espressioni della società della conoscenza: si tratta di quegli enti di formazione tecnico-manageriale interni a organismi aziendali, imprenditoriali o finanziari. Fenomeno originariamente statunitense – dove peraltro è in continua crescita – si è presto diffuso anche in Europa: ciò che intorno agli anni Settanta era nel nostro Continente solo una novità, dalla fine degli anni Novanta si è consolidato in realtà e pone oramai seri interrogativi sul suo rapporto tanto con i sistemi formativi nazionali, quanto con quelli economici e produttivi. Negli ultimi anni il numero e la visibilità di attività formative aziendali che cercano di mutuare il linguaggio, la struttura e le metodologie proprie dell'istruzione superiore sono fortemente aumentati, per quanto le analisi e gli studi su di esse siano ancora poco diffusi. Ma la loro presenza non va sottovalutata.

Se sono sempre più le imprese economiche e finanziarie che si assumono in proprio la responsabilità della formazione e dell'aggiornamento dei propri dipendenti, non va dimenticata la distinzione che esiste e deve esistere tra istruzione superiore e formazione professionale: entrambe hanno il loro valore nella crescita della società, ma ciascuna con obiettivi, strumenti e finalità differenti.

*The Corporate University Handbook*¹ riporta gli esiti di uno studio sulle CU in Europa, condotto da Annick Renaud-Coulon, che analizza una trentina di questi organismi in 9 paesi: Danimarca, Francia, Germania, Gran Bretagna, Italia, Olanda, Russia, Spagna e Svizzera. L'autrice inquadra il tema nel contesto storico europeo, affronta aspetti correlati quali la strutturazione dei programmi formativi e il conseguimento delle attestazioni finali, e considera il possibile sviluppo delle CU rispetto ai settori "tradizionali" dell'istruzione superiore. L'analisi permette

così di capire differenze e affinità del fenomeno in Europa e negli Stati Uniti.

Ciò che anzitutto rileva la Renaud-Coulon è la varietà dei contesti socio-economici e culturali dei vari paesi europei, nonché la forte caratterizzazione dei singoli sistemi formativi nazionali. Indubbiamente nel 2002 gli esiti del processo di costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore non erano ancora così evidenti da far capire quanto invece i vari sistemi formativi siano oggi in grado di garantire comparabilità e leggibilità. In ogni caso, è comunque vero che vi è in generale una distinzione tra un modello culturale-formativo del Nord Europa, e uno relativo invece ai paesi del sud Europa. A complicare in un certo senso il quadro, i paesi dell'ex-Europa dell'Est si presentano spesso senza una caratterizzazione propria e anzi essi stessi alla ricerca di esempi da adottare per la formazione e lo sviluppo della propria società.

D'altro canto, la nascita e lo sviluppo delle CU è legata ai particolari contesti economici e politici delle imprese che le promuovono e finanziano e non a precise strategie economiche, formative o industriali nazionali. In questo panorama parrebbe difficile individuare un unico "modello europeo" originale e coerente, eppure questo esiste ed è tale proprio in quanto si differenzia da quello statunitense.

Un concetto ancora vago

In Europa *corporate university* rappresenta un concetto ancora vago e si riferisce a realtà eterogenee, che dipendono da quanto la filosofia di *management* aziendale attribuisce valore al capitale umano.

Il fatto stesso che una definizione unica e univoca ancora non esista e che quelle in uso coprano una vasta gamma di soggetti, dà ragione di queste affermazioni. Per l'autrice dello studio, le CU sono «sezioni formative sviluppate all'interno di un'organizzazione e poste a servizio del miglioramento della performance complessiva». Si tratta, in sostan-

¹ Marc Allen (ed.), *The Corporate University Handbook. Designing, Managing and Growing a Successful Programme*, American Management Association, 2002.

za, di spazi – virtuali o fisici – in cui vengono posti reali problemi organizzativi e individuate le migliori soluzioni per ciascuna specifica azienda o impresa o gruppo. Ecco perché le CU non hanno un modello unico, ma sono in continua evoluzione: proprio perché rispondono ai problemi empirici e contingenti delle singole imprese cui appartengono, nel quadro dei mutevoli scenari economici e industriali in cui tali imprese operano.

Vi è poi una difficoltà all'affermazione delle CU in Europa, ovvero la tradizione storica delle università propriamente dette, basate sul modello humboldtiano e affermatesi come istituzioni insieme di formazione e di ricerca, finalizzate alla crescita culturale e sociale delle comunità.

Le CU si rivolgono invece prioritariamente ai dipendenti stessi dell'azienda, dirigenti e manager in particolare, anche se a volte includono anche i giovani funzionari più promettenti. In ben pochi casi si rivolgono anche agli impiegati e solo 5 dei 30 casi esaminati risulta aperto agli esterni all'azienda (clienti e fornitori), mentre rari sono i casi in cui l'offerta formativa interna è rivolta addirittura a futuri potenziali dipendenti. Del resto, è chiara la funzione principale, finalizzata al miglioramento dei processi produttivi aziendali.

Tra i paesi europei presi in considerazione nello studio, la Francia si rivela in una situazione avanzata, con più di trenta CU istituite a partire dagli anni Ottanta. Del resto in questo paese una legge del 1971 richiedeva ai datori di lavoro di destinare specificatamente dei fondi alla formazione continua. Di fronte al distacco tra il mondo accademico e quello produttivo (che ha peraltro caratterizzato gran parte dei sistemi universitari europei nei decenni passati), le imprese che non trovavano nei giovani diplomati le competenze manageriali e tecniche immediatamente necessarie, hanno potuto creare canali formativi alternativi.

In base alla distinzione per numero di CU fatta dalla Renaud-Coulon (ricordando sempre che lo studio risale al 2002) la Gran Bretagna si poneva al secondo posto, con meno di 12 *corporate universities*, la Germania al terzo, nella fascia che vedeva tra 5 e 10 CU, seguita dai paesi nordici (Svezia, Finlandia, Danimarca e Olanda) con meno di 5, così come l'Italia. Alcuni paesi, come Belgio o Portogallo, non avevano alcuna CU. Interessante notare che anche in Russia operavano una dozzina di strutture aziendali interne di formazione, ma erano soprattutto centri per la formazione tecnica, più che per quella manageriale.

Riguardo all'organizzazione finanziaria, le CU europee sono organizzate come centri di costo, ovvero gestiscono un *budget* stanziato dalla casa madre, il

ALCUNE CORPORATE UNIVERSITIES ATTUALMENTE OPERANTI IN EUROPA

Danimarca: ISS

Francia: Axa, Bayard Presse, Bouygues, Caisse des Dépôts & Consignations, Cap Gemini Ernst & Young, Pinault Printemps Recloute, Schneider Electric, Sodexho Alliance, ST Microelectronics, Suez, Thales, Vivendi Universal

Germania: DaimlerChrysler, Lufthansa, Siemens

Gran Bretagna: Bae Systems, British Telecom, Lloyds TSB, The Body shop, Unilever

Italia: Isvor Fiat, Eni, Sfera (in Italia opera anche l'americana IBM)

Olanda: Abn-Amro Bank, CenterParcs, Heineken

Russia: Alfa-Bank, Gazprom,

Spagna: Union Fenosa

Svizzera: ABB, Nestlé

che implica attente valutazioni in ordine a ogni tipo di investimento o spesa. Solo alcune – tra cui l'Axa e la Thales University in Francia, la British Telecom Academy e l'italianissima l'Isvor Fiat – si configurano come *profit centers*.

Due mondi a sé

Una grossa particolarità delle CU europee è senza dubbio la cautela nell'uso del termine "università" nelle denominazioni specifiche: tra i 30 organismi analizzati, solo 14 avevano il nome di università, 5 usavano il termine "centro", 4 si definivano "istituti", 3 "accademie", altri utilizzavano denominazioni non collegate a un organismo specifico (come la Siemens Management Learning).

Questo può sembrare indotto da un atteggiamento conservatore delle università "tradizionali", ma bisogna anche considerare che in alcuni paesi il termine "università" indica una struttura formativa e organizzativa ben precisa, con obblighi e doveri verso la comunità e legata ad un riconoscimento statale; per questo motivo non si può chiamare "università" ciò che non risponde a precisi parametri o che non viene ufficialmente e legalmente riconosciuto come tale.

Non basta che le aziende europee che scelgono il termine "università" per i loro enti di formazione motivino tale scelta con generiche affermazioni che si tratta di luoghi in cui si attua un'elaborazione e uno scambio di conoscenze, o che sviluppano caratteri di internazionalità, o che si rivolgono anche alle attività di ricerca o al trasferimento tecnologico. La verità è che l'università come la si intende al giorno d'oggi in Europa, motore della crescita culturale di tutta la società e non solo di uno solo dei suoi settori, deve avere tra i suoi obiettivi tutti quei compi-

ti (e anche di più), non solo una parte di essi. Insomma, le *corporate universities* non sono incluse nei sistemi formativi nazionali e non sottostanno ad alcuna forma di valutazione o accreditamento. Negli Stati Uniti c'è una minore contrapposizione tra i due mondi e anzi spesso le CU nordamericane hanno interessanti *partnership* con le università per sviluppare assieme i percorsi formativi. Le imprese europee hanno invece difficoltà ad adattare le proprie esigenze formative alla filosofia pedagogica che caratterizza l'approccio accademico classico. Per il mondo industriale un seminario è un'esperienza di vita più che un momento per acquisire nozioni e l'approccio interattivo di un *workshop* è preferito a quello passivo dell'assimilazione di contenuti durante una lezione. Per analogo motivo, anche il rilascio di attestazioni o certificazioni finali rispetta una certa cautela. In assenza di sistemi e procedure riconosciute di valutazione dei risultati dell'apprendimento, vengono rilasciati generici attestati di frequenza più che effettivi riconoscimenti di conoscenze e competenze raggiunte. Del resto lo scopo primario delle CU non è il rilascio di un titolo, ma lo sviluppo di abilità e competenze dei propri dipendenti per il miglioramento delle strategie di produzione e di mercato. Anche rispetto ai programmi e ai servizi offerti dalle CU non vi è in Europa una vera forma di standardizzazione e le scelte e le modalità didattiche sono lasciate alle specifiche tendenze di ciascuna, come – per fare un solo esempio – l'uso dell'*e-learning*. Eventuali gradi di standardizzazione sono in realtà effetto di una internazionalizzazione del commercio

più che di una esplicita volontà.

Un tratto però accomuna le CU europee: la preferenza per strutture capaci di far incontrare fisicamente le persone durante il periodo formativo, magari in luoghi tranquilli fuori dalle città che favoriscono la concentrazione, lo studio e lo sviluppo di dinamiche di gruppo. Alcune CU sono ospitate in antichi castelli capaci di ospitare anche più di un centinaio di persone. Anche quelle CU che si basano principalmente su programmi di formazione a distanza, amano organizzare periodicamente seminari residenziali. Il contatto umano favorisce infatti l'instaurarsi di reti di conoscenze tra i dipendenti di un'azienda che si suppone avranno lunga durata. Dunque, anche se per differenze rispetto al sistema statunitense, possiamo dire che un modello europeo di *corporate university* esiste e sarà importante osservarne l'evoluzione nei prossimi anni proprio per capire se manterrà una sua distintività europea o se si adeguerà ad un certo grado di omogeneizzazione con altri modelli.

Sicuramente gli effetti della globalizzazione portano alla diffusione continua di idee, metodi e modelli con cui confrontarsi (sia formativi, che commerciali, economici, sociali e culturali) e non è escluso che il fenomeno delle CU acquisti sempre maggiore e prominente importanza, soprattutto se svilupperà capacità competitive nel gestire il capitale intellettuale delle imprese. Ovviamente sarà fondamentale il rispetto reciproco tra le varie forme di istruzione e formazione, in modo che ciascuna rispetti gli ambiti di attività che le sono propri, in una logica di complementarità più che di contrapposizione.

ALCUNI TESTI SULLE CORPORATE UNIVERSITIES

Stanley Aronowitz, *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Bacon Press, Boston 2000.

Dan Chauncey, *Instructional Design for the Corporate Trainer: A Handbook on the Science of Training*, Writers Club Press, 2002.

Marc Allen (ed.), *The Corporate University Handbook. Designing, Managing and Growing a Successful Programme*, American Management Association, 2002.

Marc Allen (ed.), *The Next Generation of Corporate Universities: innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities*, Pfeiffer, San Francisco 2007.

Peter Jarvis, *Universities and corporate universities: the higher learning industry in global society*, Kogan Page, London 2001.

Jeanne C. Meister, *Corporate universities: lessons in*

building a world-class work force, McGraw-Hill, New York-London 1998.

Jeanne C. Meister, *Ten Steps To Creating A Corporate University*, in "Training and Development", v. 52, n. 11, p. 38-43, November 1998.

Rob Paton (ed.), *Handbook of Corporate University Development*, Ashgate 2005.

Annick Renaud-Coulon, *Corporate Universities, Corporate Institutes: International Evaluation and Comparison*, 2001.

William J. Rothwell, *What CEOs Expect From Corporate Training: Building Workplace Learning and Performance Initiatives That Advance*, McGraw-Hill, New York-London 2003.

Universités d'entreprise-Corporate Universities. Towards the globalization of knowledge, Village Mondial, Pearson Education Publications, 2002.

Kevin Wheeler, *The Corporate University Workbook: Launching the 21st Century Learning Organization*, Pfeiffer, San Francisco 2005.

LE CORPORATE ITALIANE: POCHE MA CON LE IDEE CHIARE

Livio Frittella

L'obiettivo principale delle *corporate universities* italiane, a similitudine di quello che si sono poste le omologhe istituzioni negli Stati Uniti e in altri paesi, è la crescita culturale e professionale delle competenze, siano esse provenienti dall'interno che dall'esterno. La formazione e il sapere che mettono a disposizione non è rivolto soltanto all'impresa che le incorpora ma è anche proiettato sul mercato per reperire studenti e fondi. L'azienda madre, per così dire, rappresenta l'egida sotto la quale sviluppare la propria missione, poi l'attività viene ampliata anche ad altre realtà.

Un esempio interessante di *corporate university* italiano, citato anche da Caterina Steiner nel suo articolo, è Sfera dell'*utility* Enel. «Il modello cui ci ispiriamo – ci dicono i rappresentanti dell'istituzione – è del tutto innovativo e nasce all'interno e allo stesso tempo a supporto delle politiche di sviluppo delle persone con la finalità di accompagnare il processo di internazionalizzazione dell'azienda, perseguendo l'eccellenza nella ricerca e nello sviluppo di competenze professionali e manageriali chiave».

La formula didattica scelta da Sfera è il percorso formativo *blended learning*, che coniuga presenza "fisica" in aula e formazione a distanza. I corsi sono personalizzati sulle esigenze dei clienti e delle specifiche realtà aziendali, e organizzati in unità didattiche minime autosufficienti (*learning object*), all'insegna della fruizione modulare e flessibile. Strumento d'insegnamento utilizzato da Sfera è l'*extended-e-learning*, definito «un approccio metodologico innovativo che coniuga i vantaggi della progettazione didattica tradizionale con le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie». In pratica, si mettono insieme interventi in aula, autoapprendimento di nuova generazione, assistenza e cooperazione in rete, sviluppando percorsi formativi non separati dall'attività lavorativa, accessibili sempre e ovunque. Sono coperte tutte le esigenze formative complesse dei processi tecnico-industriali, dalla formazione tecnica di base ai simulatori digitali.

La genesi è interna alle aziende

Stessa vocazione di fucina di talenti è evidenziata da ENI Corporate University, che si prefigge «di allineare la qualità delle risorse umane alle strategie d'impresa, presidiando l'intero ciclo della conoscenza, dalla pianificazione dei fabbisogni delle professionalità critiche, alla costruzione in *partnership* con il sistema universitario di percorsi accademici integrati, fino alla selezione dei nuovi talenti e alla loro formazione durante tutto l'arco della vita professionale».

Gli interventi formativi sono destinati a tutte le risorse del gruppo: dirigenti, quadri, tecnici ad alta specializzazione, neo-assunti e personale operativo; si avvalgono di un *network* didattico esterno; sono improntate anch'esse alle nuove tecnologie, perché integrano la formazione tradizionale d'aula e di apprendimento sul campo con soluzioni alternative e complementari di apprendimento misto, ricorrendo anche alla metodologia dell'*e-learning*. La formazione e la ricerca post-universitaria si espletano nei campi dell'economia, dell'energia e dell'ambiente, con grande attenzione a valorizzare i rapporti internazionali. ENI nel 2005 ha investito 36 milioni di euro nella sua CU che ha quattro sedi e ha erogato nel 2005 oltre ottocentomila ore di corso a ventiduemila dipendenti.

Le realtà accademiche *corporate* in Italia non sono molte. Si possono senz'altro citare l'Unicredit Management & Banking Academy, con la quale il gruppo del credito ha voluto amalgamare le diverse competenze tecnico-professionali e «allineare le diverse culture a un unico gruppo che opera per segmenti di business specifici e diversi fra loro», nonché l'Isvor Fiat, impegnata a realizzare programmi formativi per tutte le società del colosso industriale, per i loro fornitori, per le reti commerciali e per le altre aziende produttrici e di servizio. Generali ha da poco dato vita all'Innovation Academy e aziende più piccole ma in fase espansiva quali Geox, Ferrero, Illy, Seat Pagine Gialle, si sono

dotate di istituzioni su misura per spingere l'acceleratore dell'innovazione e della competitività.

Un piccolo sistema di entità, ciascuna che ruota attorno al centro di gravità rappresentato dall'azienda che l'ha creata. Ognuna con i suoi tratti peculiari, ma con in comune tante esperienze, attività e finalità, spesso divergenti rispetto a quelle che invece caratterizzano le università propriamente dette. «Si tratta di due organismi diversi per finalità e organizzazione», dicono gli esponenti di Sfera. «Mentre l'ateneo generalmente sviluppa conoscenze tecnico-professionali che poi indirizza verso il mondo del lavoro, coerentemente alle politiche di placement che promuove, la *corporate university* è un'entità che nasce, si sviluppa e vive all'interno dell'azienda. La nostra, ad esempio, è stata creata all'interno della funzione Sviluppo Risorse ed ha il compito sia di assicurare il processo di ricerca e selezione, anche attraverso lo sviluppo dei rapporti con le università, sia di promuovere i piani didattico-formativi, gestendo gli strumenti di *knowledge management* a supporto della formazione e dello sviluppo delle competenze/conoscenze aziendali, sia di facilitare il processo di integrazione culturale e linguistico delle società italiane ed estere di tutto il gruppo».

Infine, c'è un'istituzione che, nata come *corporate*, si è emancipata ed è diventata indipendente, seguendo un percorso differente rispetto a quello praticato dalle altre università d'impresa. È TILS, generata da Telecom. Da nove mesi a questa parte, Cegos Italia,

Camporlecchio Educational e Telecom Italia Learning Services sono un'unica azienda che, proprio grazie alle esperienze maturate negli anni dai tre *partner*, ha al suo interno tutte le capacità per affiancare le imprese e le organizzazioni complesse che desiderino valorizzare il proprio capitale umano. L'azienda opera liberamente sul mercato e garantisce ai propri clienti un modello d'offerta che ha tra i punti di forza le competenze interne e le *partnership* internazionali. Dispone di due campus, uno in provincia di Siena, l'altro all'Aquila, dotati delle infrastrutture tecnologiche necessarie a progettare e realizzare le attività didattiche in spazi dedicati e che possono ospitare *workshop*, convegni e *meeting* aziendali.

L'offerta formativa propone singoli corsi e percorsi formativi sui temi dell'Ict, con attività progettate *ad hoc* per esigenze particolari. Telecom, che prima controllava, è divenuta ora il principale cliente. A TILS dicono: «Pensiamo che il vantaggio competitivo di un'azienda si realizzi partendo dal patrimonio umano di cui l'azienda dispone: le persone come protagoniste della trasformazione in atto da società esecutiva a società creativa, che nasce e realizza una sintesi tra invenzione e organizzazione, tra emozione e regola».

Oggi TILS, per istruire 35mila persone l'anno, conta su 85 insegnanti interni, 500 impiegati e dirigenti e centinaia di esterni provenienti dall'università e dalle società di consulenza.

La facciata dell'Università
per le Scienze applicate
di Monaco



UN MARCHIO DA RIDEFINIRE

Scott Taylor

Birmingham Business School dell'Università di Birmingham (Gran Bretagna)

I dibattiti sulla natura dell'istruzione superiore internazionale e la "pseudouniversità" sono fondamentali per capire che cos'è una *corporate university*. Iniziative di alto profilo come la Motorola University negli Stati Uniti, la Barclays University nel Regno Unito e la Shell Open University nell'Europa continentale sono esempi di una significativa innovazione riconoscibile sia dagli analisti della didattica che dagli studiosi di *management*. [...]

Definire una *corporate university* è problematico, in quanto confini precedentemente ben definiti tra l'istruzione e il *business* e tra le università e altre istituzioni educative si stanno confondendo sempre più. [...] Nonostante sia aumentato l'interesse nei confronti dello sviluppo delle risorse umane nel lavoro e della *governance* di università accreditate dallo Stato, né i pedagogisti né i ricercatori nel campo del *management* hanno esplorato in profondità la natura e il significato delle *corporate*. Il campo viene così lasciato aperto a "resoconti dall'interno" riguardanti gli effetti positivi delle *corporate* in termini di sviluppo e in relazione ai benefici sul *business*, giustificando l'appropriazione della terminologia e del simbolismo dell'istruzione superiore; o a consulenti con un interesse a ritrarre le iniziative delle *corporate* come positive e utili, storie di successo da riferire e raccontare.

La classe aziendale

Nonostante la freschezza della loro etichetta (comparve per la prima volta nei primi anni Ottanta), le iniziative delle *corporate* costituiscono sicuramente un primo tentativo di avvicinamento tra il mondo del *business* e quello dell'istruzione.

Sin dagli inizi dell'era industriale, negli Stati Uniti, i detentori di capitali cercarono di influenzare la natu-

ra dei "prodotti" forniti dai sistemi d'istruzione. Nella prima metà del XIX secolo, quando cambiarono le competenze richieste ai lavoratori, i dirigenti delle aziende si resero conto che i nuovi impiegati arrivavano nel posto di lavoro senza le competenze professionali desiderate, per cui iniziarono a creare scuole di proprietà delle imprese. Nella letteratura iniziale si sostiene che tali scuole avevano la funzione aggiuntiva di introdurre gli aspiranti impiegati alla disciplina delle imprese della nuova era industriale, argomento che è ribadito nelle *corporate* note come «campi di addestramento d'impresa».

La risposta delle imprese ai fallimenti dell'istruzione ha continuato a stimolare le iniziative educative nel XX secolo. Una delle prime CU, quella della Motorola, venne in parte creata per fornire un'alfabetizzazione di base e un'istruzione di tipo matematico agli impiegati di livello più basso, che non l'avevano conseguita con il sistema d'istruzione statale. Altre università, come quella della British Telecom negli Stati Uniti, si concentrano sull'aggiornamento degli impiegati, dal momento che le tecnologie cambiano continuamente e le pratiche di lavoro ridefinite. Altre CU enfatizzano un ruolo di *broker* o *gatekeeper* nello spiegare le tipologie di formazione e sviluppo a disposizione delle grandi imprese, filtrando le possibili opzioni. Altre, come le CU di Gemini Ernst & Young o Boeing, sono viste come centri strategici per l'organizzazione, uno spazio libero dove i dirigenti anziani e i potenziali *leader* possono incontrarsi all'interno di un luogo scelto appositamente per discutere e definire gli scopi dell'impresa.

Simbolismo e prassi dell'istruzione superiore

Per alcuni il termine *corporate university* ha un valore di poco superiore rispetto a una conchiglia vuota o un "cavallo di Troia". Le *corporate universities* vengono viste come il prodotto di un processo di adozione e di adattamento di un marchio prestigioso ad opera di alcuni dirigenti, per conferire legittimità a un'atti-

vità di formazione interna concentrata solo sugli scopi dell'impresa. Per altri i principi centrali dell'istruzione superiore, incapsulati nell'idea di università, sono in netto contrasto con le azioni che si svolgono all'interno delle CU. I critici sostengono che la natura del prodotto che tali università offrono è inferiore alla realtà e alla filosofia dell'università vera e propria, così come si è sviluppata in più di 500 anni. Ad esempio, il concetto di libertà accademica di svolgere la ricerca e pubblicarla senza interferenze istituzionali è fondamentale per l'istruzione superiore, mentre né la ricerca finalizzata all'impresa né la pubblicazione dei risultati sono aspetti chiave dell'attività delle CU. Inoltre, la norma dell'analisi critica indipendente potrebbe essere considerata essenziale per l'identità istituzionale e individuale nell'università, mentre questi tratti non hanno nessun valore nel contesto delle *corporate*.

Al di là delle questioni terminologiche, la domanda chiave sollevata dalle *corporate* è: cosa spinge i dirigenti a parlare e a dar vita a istituzioni che ricorrono al simbolismo e alla prassi dell'istruzione superiore? E cosa ci guadagnano le imprese? La domanda potrebbe essere considerata da due prospettive diverse: dall'interno dell'impresa e dall'interno dell'università. Il secondo punto di vista è più semplice da individuare attraverso le critiche fatte alle CU. Si è manifestata una considerevole resistenza accademica all'uso di termini come università, istituto, accademia o *college* in riferimento alle *corporate*. Alcuni paesi, come il Regno Unito, hanno posto dei vincoli legislativi all'uso di tali termini dal momento che rientrano nella categoria dei "nomi tutelati". Per di più, gli accademici hanno messo in dubbio l'impegno profuso dalle imprese nelle iniziative delle *corporate* per sostenere gli standard e le norme educative.

Emergono due posizioni: per la prima le *corporate* non sono coinvolte in nessuno dei principi che sono alla base dell'idea di università; per la seconda il termine università sarà svilito se le grandi imprese potranno applicarlo a ogni attività manageriale. Ma i dirigenti sono poco interessati a tali questioni. L'utilizzo di termini e simboli educativi ha due fini.

In primis, la formazione e lo sviluppo (tradizionalmente noti come attività "Cenerentola" nelle aziende, oppresse dalle orribili sorelle dei vincoli finanziari e degli imperativi produttivi) sono stati innalzati nello *status* e legittimati attraverso una ridefinizione; in secondo luogo, il visibile apporto che fornisce un'iniziativa di alto profilo delle *corporate* consente ai dirigenti più anziani di reclamare un posto al tavolo della politica educativa, rendendoli capaci di dar voce alle prospettive delle *corporate* all'interno dei dibattiti educativi nazionali.

Reciproca (in)comprensione

Si è proposto di fare in modo che ogni istituzione, che non sia propriamente un'università, venga ribattezzata "istituto specializzato nella formazione" o "istituto di formazione d'impresa" e fornita di propri centri accreditati e di strutture *ad hoc*, preservando il valore all'università. Questa soluzione è caldeggiata dagli accademici che hanno risposto con entusiasmo alle richieste delle imprese di maggiore flessibilità nei confini tra università e impresa. In breve, "l'università" potrebbe costituire un'etichetta meno esclusiva di quanto si creda.

L'importanza del *corporate market* per l'istruzione superiore è evidente. La gente non si accorge che gli studenti sono tacitamente finanziati dai propri datori di lavoro, come i progetti di ricerca e i ruoli accademici dalle multinazionali. Si ritiene che l'istruzione superiore si sia progressivamente avvicinata alle imprese e la relativa minaccia potenziale alla libertà accademica è ben documentata. Ciò che sicuramente non ci si aspettava è l'intrusione delle grandi imprese nel mondo dell'istruzione superiore come emulatori e rivali, cioè come le *corporate universities* vengono percepite oggi.

Le *corporate universities* del Regno Unito e dell'Europa sono un fenomeno molto più complesso e significativo di quanto possano presumere i commentatori accademici: e, forse, se cercassimo di capire cos'è una *corporate university*, potremmo capire meglio cos'è l'istruzione superiore.

LA PROTEZIONE DEL VALORE LEGALE DEI TITOLI DI STUDIO

Giulio Stolfi

Cosa si intende per "valore legale" dei titoli di studio? Secondo un noto brocardo, «*omnis definitio in iure periculosa est*» (Giavoleno); tuttavia, un elementare sforzo di definizione degli istituti è necessario, tanto più in un ambito come quello dei titoli accademici, dove l'accavallarsi delle riforme, dei progetti, delle sollecitazioni provenienti da un contesto in continuo movimento, sembra favorire il caos e la perdita di basi concrete, chiare e adeguate sulle quali condurre la progettazione del cambiamento.

Volendo essere sintetici al massimo si potrebbe dire che con l'espressione "valore legale" si fa riferimento a quella particolare condizione, sul piano dell'efficacia oggettiva, nella quale l'ordinamento italiano pone i titoli di studio riconosciuti. Ad essi soli la legge annette l'idoneità a produrre determinati effetti giuridici. Un titolo attesta, difatti, in primo luogo il raggiungimento di un determinato tipo o livello di preparazione; e, nel caso di titoli riconosciuti, questa attestazione ha un rilievo particolare essendo fornita di «certezza legale e valevole erga omnes» (D. Costantini). Non solo: il possesso di un titolo avente valore legale è requisito indispensabile per la prosecuzione degli studi e ha anche effetti più vasti, estranei all'ambito puramente accademico, essendo presupposto necessario per l'accesso a concorsi ed esami di abilitazione all'esercizio delle professioni disciplinate dalla legge. È soprattutto sotto quest'ultimo aspetto, com'è intuibile, che si verifica la conseguenza di maggior "peso", per così dire, dell'istituto del valore legale dei titoli.

Dal punto di vista strettamente normativo sarà sufficiente, ai fini di questo discorso, richiamare le due disposizioni fondamentali che rappresentano i cardini dell'istituto. Per primo vi è l'art. 167, R.D. n.1592/1933, il quale recita: «le Università e gli Istituti superiori conferiscono, in nome della Legge, le lauree ed i diplomi determinati dall'ordinamento didattico».

Un assetto questo che, pur in un quadro di forti cambiamenti la cui analisi ci porterebbe troppo lontano, è stato ripreso e confermato dalla riforma universitaria del 1999. Con chiarezza l'art. 43, III, D.M. 509/1999 ribadisce che «i titoli conseguiti al termine dei corsi di studio dello stesso livello, appartenenti alla stessa classe, hanno identico valore legale».

Come è facilmente prevedibile, il sistema italiano del valore legale dei titoli non è l'unico modello possibile di approccio al problema. Anche per questi aspetti dell'argomento ci si limiterà qui alle linee fondamentali. Basti dire che nell'ambito internazionale si rilevano svariate soluzioni, da quella "classica" di tradizione continentale (alla quale l'Italia è rimasta legata fino alla riforma) con i suoi pilastri, ossia valore legale e ordinamento didattico nazionale; a vari assetti intermedi che prevedono una parziale autonomia delle istituzioni accademiche pur conservando il valore legale, oppure una parziale liberalizzazione per i soli titoli non riguardanti professioni regolamentate; fino ad arrivare al modello anglosassone nel quale non esiste alcuna protezione giuridica del titolo di studio o, al più, si rileva la presenza di agenzie di accreditamento delle istituzioni così come dei titoli.

Nell'ambiente accademico italiano è aperto il dibattito sul passaggio a un diverso sistema rispetto al valore legale dei titoli. Come del resto quasi in ogni campo, non mancano i sostenitori del modello anglosassone, elogiato per la sua asserita maggiore libertà che dovrebbe, ove riprodotta in Italia, produrre un effetto vivificante sul sistema.

Dall'altra parte i difensori del valore legale fanno notare che gli esiti non sarebbero necessariamente così rosei, potendo portare al rafforzamento di istanze corporative da parte del mondo delle professioni e a consistenti disuguaglianze sostanziali, oltretutto, probabilmente, a un abbassamento anziché a un innalzamento del livello qualitativo medio del sistema.

La protezione del valore legale

A) PROFILI GENERALI

La serie di disposizioni che, nel nostro ordinamento, compongono l'architettura del valore legale del titolo di studio necessita, per sua stessa natura, di una serie di corollari normativi che diano vigore al sistema delineato dal legislatore, connotandolo di immediata precettività. Se così non fosse, se le norme richiamate poco sopra restassero prive di solidi addentellati messi a protezione dell'assetto che delineano, questo rischierebbe concretamente, con ogni evidenza, di rimanere una costruzione dogmatica priva di forza incisiva sulla fetta di società che intende regolare.

È evidente che per raggiungere questo scopo, per esercitare un'immediata azione positiva, lo strumento di più sicura efficacia posto a disposizione dell'ordinamento giuridico è quello delle norme sanzionatorie. Esse vengono a rappresentare quindi un elemento coesistente a quella che si può definire l'architettura normativa "pura". La parola chiave è "protezione": detto con grande semplicità, una creatura del diritto come il valore legale dei titoli di studio ha bisogno di altre norme che la rinsaldino, ricollegando delle sanzioni alla violazione di quello che di per sé è un assetto etereo, fragilissimo.

"Sanzione" tuttavia, si sa, in teoria generale del diritto è parola tutt'altro che univoca, il cui campo di significati si estende a coprire una serie di situazioni molto variegata. Con il termine "norma sanzionatoria" si indica di solito una specie, forse la più numerosa, di norme, caratterizzate da una particolare struttura logica. È un'espressione che ha ovviamente scarsa o nessuna rilevanza positiva. In altri termini, e per tornare al nostro discorso, dire che il sistema del valore legale dei titoli di studio si appoggia a delle norme sanzionatorie, non basta, non è sufficientemente qualificante. È certamente necessario, per la comprensione del discorso, chiarire in primo luogo quello che è il punto teorico fondamentale, vale a dire la necessità di una protezione basata su un sistema di sanzioni. Ma a questo punto bisogna riportarsi sul piano del concreto atteggiarsi della legislazione, perché le risposte al problema di "puntellare" il valore legale possono essere le più variegata.

Scendiamo quindi maggiormente nel dettaglio.

Una prima, elementare reazione, un collegamento mentale quasi automatico che scatta nell'immaginare cosa sia o possa essere una sanzione, porta inevitabilmente a pensare al campo delle norme penali. È verosimile ipotizzare che le sanzioni penali siano le prime ad essere approntate, essendo le più dirette, le

più semplici e anche, per dirla con la migliore dottrina di sempre, le più rozze seppur necessarie.

E anche per quanto riguarda il micro-sistema normativo in analisi, ossia il valore legale dei titoli, è stato proprio così. La prima forma di difesa e di protezione è incentrata infatti su una serie di norme penali, vuoi speciali, vuoi contenute nello stesso Codice Penale, il quale del resto è quasi coevo rispetto all'intera architettura ancora vigente del valore legale, le cui norme base come si è visto furono introdotte negli anni Trenta.

Ma come si diceva prima, non è detto che l'approccio verso la protezione del valore legale dei titoli di studio debba necessariamente essere univoco. In effetti nel nostro ordinamento giuridico un'altra strada è stata battuta oltre a quella, piuttosto prevedibile, delle sanzioni penali: una tutela più flessibile, moderna, e ovviamente di gran lunga più recente, che presenta profili normativi e applicativi di notevole interesse, facendo perno sulla difesa del "mercato dell'istruzione" e sul suo corretto funzionamento.

Il quadro non sarebbe completo se non si accennasse al fatto che, nell'apprestare non solo la difesa ma lo stesso disegno normativo del valore legale bisogna, da parte del legislatore, verificare continuamente la compatibilità con gli indirizzi contenuti nella Costituzione, muovendosi sempre nel solco tracciato dalla Norma fondamentale. In questo senso, esaminando i principi contenuti nella nostra Carta, i valori che essa assume e sancisce, ci si renderà conto come una tutela del "secondo tipo", ossia imperniata su schemi privatistici, più flessibili, e sanzioni amministrative, sia probabilmente maggiormente in linea col dettato costituzionale in materia di cultura ed istruzione.

Per finire occorre ricordare che i due indirizzi o approcci, che dir si voglia, in materia di protezione del valore legale, probabilmente sono da ritenere entrambi necessari, non frutto di mera discrezionalità legislativa, ma di esigenze quasi direi strutturali. Le leggi penali sono poste infatti a difesa dell'interesse pubblicistico al corretto funzionamento del sistema, mentre la normativa in senso lato "privatistica" è molto di più orientata verso la tutela del singolo, che vanta rilevanti posizioni di diritto soggettivo in questo delicatissimo campo. Ad ogni modo, questa e altre peculiarità dello schema normativo diverranno meglio evidenti nello svolgimento di questo discorso.

B) PRINCIPI COSTITUZIONALI

Come già si accennava nel paragrafo precedente, ogni intervento normativo e a maggior ragione



ogni ricostruzione della legislazione vigente nel nostro paese non può prescindere dal confronto con la Carta Costituzionale. Questo è vero per ogni ramo del diritto, essendo la Costituzione, come è stato detto, quel "ceppo" sul quale si innestano tutti i rami dell'ordinamento giuridico; e tanto più lo è per l'ambito dell'istruzione, che tocca punti nevralgici legati allo sviluppo e alla stessa natura della persona umana. È ovvio che il Costituente abbia avuto simili problematiche presenti tra le prime e le più urgenti; e non a caso all'istruzione sono dedicati gli artt. 33-34 della Costituzione, inquadrati nella prima parte, intitolata ai "diritti e doveri dei cittadini", e più specificamente nel Titolo II, dedicato ai "rapporti etico-sociali", nel quale trovano spazio temi di prim'ordine come la salute e la famiglia.

Ci troviamo dunque in quel gruppo di norme che secondo la scienza costituzionalistica fissano i "valori" fondanti del nostro ordinamento o, se non si accoglie questa visione, senz'altro almeno ne tracciano quelle che si possono tranquillamente definire le coordinate fondamentali di esistenza. Volendo esprimersi con un noto studioso, è in questa serie di articoli che si ritrovano le "clausole fondamentali" di quel "patto" che dà vita al nostro ordinamento democratico (Bin, *Capire la Costituzione*, Bari 1999).

Le norme dedicate all'istruzione sono per giunta tra quelle dotate di una natura particolare, che le diffe-

renza da altre che sanciscono diritti "classici", come ad esempio libertà personale, religiosa, di pensiero ecc. Infatti, articoli come quelli del Titolo II, Parte I, Cost. non si limitano a riconoscere formalmente un diritto o una libertà, ponendo quindi un limite "in negativo" all'opera del legislatore ordinario, ma postulano anche l'esigenza di "promuovere" concretamente tali diritti e libertà, segnando la strada alla normativa futura. Quindi il vincolo che ne risulta per la legge è doppio: in negativo, per quanto riguarda l'intangibilità della sfera delineata dalla norma costituzionale, gerarchicamente sovraordinata; e in positivo, perché si assume che il legislatore non possa andare contro l'esigenza di "promozione" sancita dal Costituente.

Aver presente un quadro di questa natura è necessario per far quadrare lo schema del valore legale dei titoli, e la relativa normativa di protezione, con le esigenze dell'articolo 33 Cost. che è ciò che interessa ai fini del nostro discorso.

Ci si potrebbe infatti chiedere se il sistema del valore legale con le sue difese non vada in senso contrario rispetto alle prese di posizione del Costituente: fra queste si pensi all'incipit, piuttosto famoso, dell'art. 33 : «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento», o a espressioni come quelle che prevedono la piena libertà dei privati nell'istituire scuole e istituti di educazione (c. III), o

Politecnico di Monaco:
interno della facoltà di
Matematica e Informatica

ancora alla previsione di equipollenza di trattamento fra alunni delle scuole statali e non statali (c. IV). In realtà, leggendo bene il disposto costituzionale, non si può fare a meno di notare come, se vi è un modello che la Carta ha ben presente "in mente", se vogliamo, è proprio quello del valore legale.

Pochi dubbi in proposito lasciano i correttivi alle affermazioni precedentemente ricordate: in primo luogo, quel noto "senza oneri per lo Stato" riferito alla petizione di principio sulla libertà dei privati di cui al terzo comma; secondariamente, il fatto che l'equipollenza di trattamento del comma IV va riferita, si badi, agli istituti "che chiedono la parità": quattro parole che lasciano intendere, *a contrariis*, come di regola le scuole e gli istituti privati non siano da ritenersi pari a quelli statali.

Ancor più chiarificante in merito è il comma II "La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione", e in questo senso è da leggere anche l'ultimo comma, dove si afferma l'autonomia universitaria «nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato».

Da quanto detto si capisce bene come il quadro composto dall'art. 33 Cost. sia quello di una scelta a favore della massima libertà nel campo dell'istruzione, temperata però e regolata da norme che definiscono assetti ben precisi. Fra queste norme sono da annoverare sicuramente quelle che sanciscono il valore legale dei titoli di studio. Per quanto riguarda invece il miglior modo di realizzare la protezione di questi assetti, il Costituente sembra non prendere posizione. Si intuisce tuttavia come siano senz'altro più confacenti allo spirito della Costituzione dei sistemi che siano quanto più riguardosi possibile di quelle libertà che essa stessa enuncia con forza.

c) LA TUTELA PENALE

La prima forma di tutela del valore legale dei titoli di studio che è possibile rintracciare nel nostro ordinamento è dunque quella penale. La "prima", si è detto, in un duplice senso: logico e cronologico. Giova, per rappresentarsi correttamente questo secondo aspetto, ricordare le date di introduzione delle diverse norme che verranno qui passate in rassegna: un primo gruppo risale agli anni Trenta: fra queste il Testo Unico delle leggi sull'istruzione superiore, del 31 agosto 1933; senza dimenticare il Codice Penale, che porta la data del 19 ottobre 1930. Dopo questi primi atti normativi, vi è la legge 262 del 1958 sulle qualifiche accademiche; segue, a lunga distanza, la non più recente L. 175 del 1992 recante "Norme in materia di pubblicità sanitaria e repressione dell'esercizio abusivo delle professioni sanitarie". A parte quest'ultima, che per altro lambisce soltanto

il nostro campo d'interesse, il contrasto con le "date di nascita" delle norme che permettono "nuove" forme di tutela del titolo di studio è stridente: esse infatti, lo anticipiamo fin da ora, sono quelle in materia di pubblicità ingannevole e comparativa, parte di un processo normogenetico iniziato negli anni Novanta e non ancora concluso, tant'è vero che da pochissimo sono state trasfuse nel nuovo D. Lgs. 206/2005, denominato non senza qualche pretesa "Codice del Consumo" (sotto molti aspetti si tratta di qualcosa di notevolmente più simile, in realtà, ad un Testo Unico parzialmente innovativo).

Questa carrellata permette di cogliere, già nelle nude date, non solo un approccio dualistico secondo quanto già evidenziato, ma anche un percorso di progressivo sviluppo normativo; sembra infatti che l'ordinamento, proprio come si accennava nel paragrafo precedente, si vada orientando di preferenza verso la tutela meno lesiva delle libertà costituzionali, ferme restando le norme penali cardine, più o meno risalenti. Spicca invece per assenza un'evoluzione della legislazione penale verso forme di sanzioni amministrative; in altri termini, nel campo dei titoli di studio non c'è stata depenalizzazione. Le sanzioni del 1930 e del 1958 sono rimaste le stesse. E di sanzioni penali si tratta come chiariscono al di là di ogni dubbio non solo le ipotesi di reclusione, ma anche i termini "pena" e "ammenda".

Perché, nel generale quadro di attenuazione del rigore delle pene e della riqualificazione dei "reati bagatellari" come illeciti amministrativi, queste ipotesi sono sfuggite? Solo due sono le risposte possibili e forse sono vere entrambe. Da un lato si deve tenere in conto la conclamata inerzia del legislatore nel campo universitario, un malvezzo che in altri casi ha prodotto scollamenti anche molto vistosi fra la norma e la situazione reale; dall'altro lato siamo autorizzati a pensare che l'alto valore degli interessi pubblici coinvolti sconsigliasse comunque di "declassare" queste norme di protezione.

Ma vediamo maggiormente da vicino quali sono, in concreto, le sanzioni cui si espone chi turba, se così si può dire, il regolare funzionamento del meccanismo del valore legale dei titoli di studio.

Lasciamo da parte le norme che si occupano precipuamente della difesa delle qualifiche e dei titoli professionali, come il R.D. 1592/1933 o la L. 175/1992, e concentriamoci invece sulle disposizioni più direttamente attinenti all'oggetto del nostro discorso.

Procedendo dal particolare al generale, s'incontrano per prime le previsioni della già citata L. 262/1958. L'art. 2 recita: «è vietato il conferimento delle qualifiche di cui all'articolo precedente [qualifiche di dottore, compresa quella honoris causa, le qualifiche di

carattere professionale, la qualifica di libero docente, ndr] da parte di privati, enti e istituti, comunque denominati, in contrasto con quanto stabilito nello stesso articolo [possono essere conferite solo con le modalità e nei casi previsti dalla legge, ndr] i trasgressori sono puniti con la multa da lire 150.000 a lire 300.000. Chiunque fa uso, in qualsiasi forma e modalità, della qualifica accademica di dottore compresa quella *honoris causa*, di qualifiche professionali e della qualifica di libero docente, ottenute in contrasto con quanto stabilito nell'art. 1, è punito con l'ammenda da lire 30.000 a lire 200.000, anche se le predette qualifiche siano state conferite prima dell'entrata in vigore della presente legge. La condanna per i reati previsti nei commi precedenti importa la pubblicazione della sentenza ai sensi dell'art. 36, ultimo comma, del Codice Penale».

Per quanto riguarda poi il Codice Penale, assumono rilievo l'art. 348, che si occupa di esercizio abusivo delle professioni, e l'art. 498, "usurpazione di titoli ed onori", che stabilisce: «Chiunque abusivamente porta in pubblico la divisa o i segni distintivi di un ufficio o impiego pubblico, o di un Corpo politico amministrativo o giudiziario, ovvero di una professione per la quale è richiesta una speciale abilitazione dello Stato, ovvero indossa abusivamente in pubblico l'abito ecclesiastico, è punito con la multa da lire duecentomila a due milioni. Alla stessa pena soggiace chi si arroga dignità o gradi accademici, titoli, decorazioni, o altre pubbliche insegne onorifiche, ovvero qualità inerenti ad alcuno degli uffici, impieghi o professioni, indicati nella disposizione precedente. La condanna importa la pubblicazione della sentenza».

Con la disamina delle previsioni del Codice Penale, che in un'ottica sistematica potrebbero essere considerate "norme di chiusura", può dirsi terminata questa breve panoramica sulla tutela "penalistica".

D) NUOVE FORME DI TUTELA DEL VALORE LEGALE

Le regole del mercato

Fino ad ora abbiamo focalizzato l'attenzione su una serie di norme che si caratterizzano, oltretutto per la natura penale, anche per l'aver una struttura molto semplice: le potremmo definire infatti "dedicate", nel senso che sono poste per assolvere alla funzione specifica di apprestare delle sanzioni alla violazione del sistema normativo del valore legale dei titoli di studio.

Cominciando a discutere di quella "nuova forma", di quella "seconda via" alla protezione del titolo di studio, come la si è chiamata, si entra invece nell'ambito di norme che sono state concepite per un quadro d'impiego molto più ampio, e destinate a

coprire fattispecie di notevole vastità. In un secondo momento, nella loro vita applicativa, hanno dimostrato di essere adatte anche per un compito come quello di preservare il sistema dei titoli di studio. Come questo sia potuto accadere, è forse uno degli snodi teorici più importanti di questo discorso. Brevemente, il punto è questo: una normativa avente lo scopo «di tutelare dalla pubblicità ingannevole e dalle sue concorrenze sleali i soggetti che esercitano un'attività commerciale, industriale, artigianale o professionale» è diventata fra le altre cose arma per combattere fenomeni di inquinamento del mondo dell'istruzione che colpiscono principalmente il valore legale dei titoli di studio.

Il percorso interpretativo attraverso il quale si è giunti a questi risvolti applicativi è estremamente interessante: si tratta di concepire l'istruzione come un mercato, sia pur contraddistinto da qualche anomalia o, almeno, particolarità. Fra queste vi è certo la presenza di un fitto tessuto di norme imperative, come appunto quelle sul valore legale dei titoli di studio. Uno scoglio normativo che spesso gli operatori economici del settore provano ad aggirare, attraverso l'offerta ai potenziali clienti, o per meglio dire studenti, di servizi che non posseggono le caratteristiche di legge e non sono in grado quindi di produrre certi effetti giuridici, ma che vengono presentati come se lo fossero. È attraverso la pubblicità che è possibile sindacare questi comportamenti, perché essa ha da essere «palese, veritiera e corretta» come recita l'art. 19, c. II, D. Lgs. 206/05.

Il cambio di prospettiva rispetto alle norme di protezione "classiche" non potrebbe essere più profondo ed evidente. Non solo si entra nell'ottica dell'istruzione come mercato, ma si trasferisce lo sguardo dal comportamento dei singoli soggetti al funzionamento dell'intero sistema, assicurando la correttezza delle iniziative economiche intraprese nel settore dell'istruzione e la tutela del soggetto debole, che è forse riduttivo considerare semplice "consumatore o utente di servizi scolastici" essendo qui coinvolti profili vitali della personalità, forniti anche di una vistosa copertura costituzionale.

Ricapitolando, si tratta di un approccio alla protezione del valore legale intesa come difesa della trasparenza del mercato dell'istruzione, approccio che appare, in fin dei conti, non tanto "parallelo" ed "alternativo" alla protezione tradizionale che si è vista in precedenza, quanto necessario completamento di essa e, in un certo senso, ne rappresenta lo sviluppo progressivo – il "futuro", se vogliamo. Prima di passare all'analisi di come concretamente si articoli la normativa di cui fin qui si sono delineati gli aspetti generali, corre l'obbligo di fare una

precisazione di natura squisitamente giuridica: più volte nel corso di questa panoramica si è parlato di “normativa privatistica” e di “schemi privatistici”. La terminologia non vuole essere tecnica, non si riferisce cioè all'appartenenza di queste norme al diritto privato. Esse rientrano infatti con ogni evidenza nel campo amministrativo, come testimoniano peraltro le sanzioni che si andranno a descrivere. Con il termine “privatistico”, si è voluto più che altro dare il senso della peculiarità di queste norme, ossia del loro riferirsi al mercato e ai suoi soggetti, e si è inteso marcare quanto più profondamente possibile la distanza con le norme “pubblicistiche” passate in rassegna precedentemente. In altri termini, si è cercato di stabilire una dicotomia che avesse presente in primo luogo la diversa natura degli interessi a protezione dei quali le norme dell'uno e dell'altro tipo sono state poste.

La normativa sostanziale

È quindi, come abbiamo chiarito nel paragrafo precedente, attraverso lo strumento della normativa contro la pubblicità ingannevole e comparativa che trova spazio una nuova via di protezione del valore legale dei titoli di studio nel nostro paese. Stiamo parlando di una serie di norme concepite per essere applicate al libero mercato, del quale tendono solo ad evitare le derive funzionali e non certo a

comprimere lo sviluppo entro canali rigidi o a modificare la struttura. Si può dire che l'utilizzo di uno schema legislativo come questo per la difesa del titolo di studio appare essere una soluzione adeguata per operare la difficile sintesi tra le opposte istanze del nostro ordinamento, presenti in primo luogo nella Legge fondamentale.

È forse utile, a questo punto, prima di intraprendere la rassegna della normativa rilevante, ricapitolare il ragionamento svolto in precedenza, fornendo qualche spunto in più per penetrarne la dinamica. Il valore legale del titolo di studio viene assunto, nella prospettiva che andremo a delineare, come un riconoscimento normativo o un requisito di legge spendibile sul mercato perché portatore di un valore aggiunto. Un po' come se si trattasse di una denominazione di origine controllata o di una licenza richiesta a fini di legge per esercitare una data attività. Per meglio dire si tratta di un quid che si colloca a metà fra i due esempi; in effetti, diversamente che nel secondo di questi, chiunque può aprire una scuola o un istituto d'istruzione, anche se non è in possesso di alcun riconoscimento di legge; ma in tal caso si tratta di un'iniziativa in larga misura priva di senso. Il problema, con ogni evidenza, e come già accennato prima, è quello di eliminare per quanto è possibile i comportamenti confusori che mettono in pericolo la validità stessa del sistema del valore legale: si potrebbe dire infatti che esso vive di chiarezza, nel senso che solo in un ambiente trasparen-

Una sala di studio del Politecnico di Monaco



te la funzione del valore legale può esplicitarsi con proprietà, consentendo a questo strumento di apportare ordine e fungere da garanzia di qualità, a tutela dell'interesse dello studente.

La soluzione che la normativa ora contenuta nel D. Lgs. 206/05 permette di applicare è semplice: si riesce a sindacare la rispondenza alla realtà di quanto gli operatori del mercato dell'istruzione dichiarano, facendo rientrare queste dichiarazioni nell'idea di pubblicità. Lo permette senza alcun tipo di forzatura l'art. 20 (rubricato "definizioni"), comma I, che afferma doversi intendere per "pubblicità" «qualsiasi forma di messaggio che sia diffuso in qualsiasi modo nell'esercizio di un'attività commerciale, industriale, artigianale o professionale allo scopo di promuovere la vendita di beni mobili o immobili, la costituzione o il trasferimento di diritti ed obblighi su di essi oppure la prestazione di opere o di servizi».

La fattispecie, lo si vede chiaramente, è di una latitudine estrema: è facile dunque affermare che chi dichiara a qualsiasi titolo (a partire dalla mera presentazione dei propri servizi, e non necessariamente in una réclame vera e propria) di rilasciare titoli legalmente riconosciuti, o si definisce anche solo "università", si sta facendo pubblicità, ed essa deve sottostare ai precisi requisiti di veridicità e chiarezza della normativa vigente.

Normativa che è adesso il caso di vedere con un certo grado di dettaglio.

Cominciamo dai primi requisiti della pubblicità come posti dall'art. 19, c. II: «la pubblicità deve essere palese, veritiera e corretta». Si tratta, com'è facile intuire, di un'enunciazione di principio, come chiarisce la stessa *sedes materiae*, essendo l'articolo in questione intitolato "Finalità".

Si inizia ad andare sul precettivo negli artt. 20 e seguenti. Di questi, non rilevano ai fini di questo discorso quelli dedicati alla pubblicità comparativa; sono invece attinenti al problema le norme principali sulla pubblicità ingannevole, ossia quelle contenute nel comma I, lett. "b", art. 20, e nell'art. 21 ("Elementi di valutazione"); altresì importanti sono norme di carattere più generale, quali quelli riguardanti la definizione di "operatore pubblicitario" e la riconoscibilità della pubblicità. Esse si trovano al comma I, lett. "c", art. 20, e al comma I, art. 23 ("Trasparenza della pubblicità").

Discorso a sé meritano le sanzioni, il cui impianto è fornito dall'art. 26 ("Tutela amministrativa e giurisdizionale"). C'è da dire che purtroppo questa disposizione si caratterizza per l'elevato numero di commi, ben quattordici, che contengono peraltro norme abbastanza variegata fra loro, secondo la disdicevole consuetudine di tecnica della normazione invalsa

negli ultimi anni. Se non altro, siamo fortunatamente ben lontani dagli eccessi, pur verificatisi, di leggi consistenti di un solo articolo... e centinaia di commi!

Passando alla disamina delle singole disposizioni di legge che abbiamo appena elencato, è opportuno cominciare con le due definizioni fondamentali che stabiliscono le coordinate dell'intera costruzione normativa.

La prima riguarda la natura stessa della pubblicità ingannevole. Recita l'art. 20, c. I, lett. "b": «per pubblicità ingannevole, [si intende] qualsiasi pubblicità che in qualunque modo, compresa la sua presentazione, sia idonea ad indurre in errore le persone fisiche o giuridiche alle quali essa è rivolta o che essa raggiunge e che, a causa del suo carattere ingannevole, possa pregiudicare il loro comportamento economico ovvero che, per questo motivo, sia idonea a ledere un concorrente». Il concetto chiave, peraltro abbastanza intuitivo, è dunque quello della possibile induzione di una falsa rappresentazione della realtà. A delimitare l'ambito di giuridica rilevanza della norma è posta invece l'espressione «comportamento economico».

La seconda definizione fondamentale è quella che chiarisce la natura dei soggetti attivi di questa disciplina, specificamente definendo l'"operatore pubblicitario" come «il committente del messaggio pubblicitario e il suo autore, nonché, nel caso in cui non consenta all'identificazione di costoro, il proprietario del mezzo con cui il messaggio pubblicitario è diffuso ovvero il responsabile della programmazione radiofonica o televisiva» (art. 20, c. I, lett. "c"). È interessante notare l'introduzione, da parte del legislatore, di una forma di responsabilità «per omessa vigilanza», come usa dire; istituto che riecheggia fortemente la notissima disciplina dei reati commessi a mezzo stampa.

Fissati questi primi cardini, è il caso di richiamare altre disposizioni che introducono elementi precettivi di maggiore dettaglio. In primo luogo l'art. 21, alla luce del quale diventa possibile immaginare, nello specifico, un appiglio normativo per introdurre la forma di protezione del valore legale dei titoli di studio sulla quale ci si è dilungati in precedenza. Recita infatti il I comma: «per determinare se la pubblicità sia ingannevole se ne devono considerare tutti gli elementi, con riguardo in particolare ai suoi riferimenti: a) alle caratteristiche dei beni o dei servizi, quali la loro disponibilità, la natura, l'esecuzione, la composizione, il metodo e la data di fabbricazione o della prestazione, l'idoneità allo scopo, gli usi, la quantità, la descrizione, l'origine geografica o commerciale, o i risultati che si possono ottenere con il loro uso, o i risultati e le caratteristiche fondamentali di prove o controlli effettuati sui beni o sui servizi».

La lettera b) riguarda la determinazione del prezzo del bene o servizio offerto: di più diretto interesse per il nostro discorso è la lettera c) che si richiama: «alla categoria, alle qualifiche e ai diritti dell'operatore pubblicitario, quali l'identità, il patrimonio, le capacità, i diritti di proprietà intellettuale e industriale, ogni altro diritto su beni immateriali relativi all'impresa ed i premi o riconoscimenti». È evidente che in questa norma può trovare riconoscimento la necessità che l'istituto di istruzione rappresenti correttamente la propria posizione riguardo all'essere legalmente riconosciuto, all'abilitazione a rilasciare titoli aventi valore legale, alla propria natura come "Università", "Istituto di istruzione superiore", etc. Resta da vedere, prima di passare alle sanzioni, un'ultima norma contenuta nell'art. 23, c. I: «la pubblicità deve essere chiaramente riconoscibile come tale. La pubblicità a mezzo stampa deve essere distinguibile dalle altre forme di comunicazione al pubblico, con modalità grafiche di evidente percezione». Seppur non direttamente legata al tema della protezione del valore legale dei titoli, questa previsione di legge assume una certa importanza nell'ambito dell'istruzione, dove è facile che comunicazioni pubblicitarie siano fatte passare come dichiarazioni ufficiali o almeno ufficiose, o come descrizioni con caratteri di neutralità che invece non posseggono.

Il sistema sanzionatorio

Una breve rassegna dell'apparato delle sanzioni predisposto a salvaguardia delle disposizioni sulla pubblicità ingannevole non può che appuntarsi sull'analisi dell'art. 26, D. Lgs. 206/2005, rubricato, come già si diceva, "tutela amministrativa e giurisdizionale".

Al comma I è subito precisato che «l'Autorità garante della concorrenza e del mercato, istituita dall'art. 10 della legge 10 ottobre 1990, n. 287, di seguito chiamata Autorità nella presente sezione, esercita le attribuzioni disciplinate dal presente articolo». Il comma XII chiarisce invece che «i ricorsi avverso le decisioni definitive adottate dall'Autorità rientrano nella giurisdizione esclusiva del giudice amministrativo». Definito così il riparto di competenze e lo schema delle impugnazioni, si può dare uno sguardo agli strumenti messi a disposizione dell'Autorità per garantire l'osservanza della disciplina della pubblicità ingannevole. È possibile operare una suddivisione fra tre gruppi di sanzioni: per prime troviamo quelle provvisorie, la cui applicazione immediata è subordinata alla presenza di due requisiti oggettivi ben noti al giurista, ossia il *fumus boni iuris* e il *periculum in mora*; vi sono poi in seconda battuta le sanzioni che

conseguono alla decisione dell'Autorità, la quale provvede, come ricorda il comma VI, art. 26, «con effetto definitivo e decisione motivata». Infine, nel terzo scaglione di sanzioni sono da inquadrare quelle per inottemperanza ai provvedimenti sia d'urgenza, sia inibitori, sia di rimozione degli effetti.

Leggiamo per prima la disposizione che disciplina le sanzioni provvisorie, vale a dire il c. III, art. 26: «l'Autorità può disporre con decreto motivato la sospensione provvisoria della pubblicità ingannevole o della pubblicità comparativa ritenuta illecita, in caso di particolare urgenza».

I commi VI e VII contengono invece le sanzioni che potremmo definire "definitive", stando ben attenti alle virgolette perché naturalmente c'è da considerare che si tratta di sanzioni amministrative, suscettibili di impugnazione innanzi ai Tar e in secondo grado al Consiglio di Stato.

Recita il comma VI, art. 26: «l'Autorità provvede con effetto definitivo e con decisione motivata. Se ritiene la pubblicità ingannevole o il messaggio di pubblicità comparativa illecito accoglie il ricorso vietando la pubblicità non ancora portata a conoscenza del pubblico o la continuazione di quella già iniziata. Con la decisione di accoglimento può essere disposta la pubblicazione della pronuncia, anche per estratto, nonché eventualmente, di un'apposita dichiarazione rettificativa in modo da impedire che la pubblicità ingannevole o il messaggio di pubblicità comparativa illecito continuino a produrre effetti».

Dopo la disciplina della inibitoria, il comma VII per parte sua dispone sulle sanzioni pecuniarie: «Con la decisione che accoglie il ricorso l'Autorità dispone inoltre l'applicazione di una sanzione amministrativa pecuniaria da 1.000 a 10.000 euro, tenuto conto della gravità e della durata della violazione. Nel caso dei messaggi pubblicitari ingannevoli di cui agli artt. 24 e 25 [prodotti pericolosi per la salute e la sicurezza dei consumatori, e/o riguardanti bambini e adolescenti, ndr] la sanzione non può essere inferiore a 25.000 euro».

Per finire, passiamo alle sanzioni per inottemperanza di cui al comma X, art. 26: «In caso di inottemperanza ai provvedimenti d'urgenza e a quelli inibitori o di rimozione degli effetti, l'Autorità applica una sanzione amministrativa pecuniaria da 10.000 a 50.000 euro. Nei casi di reiterata inottemperanza l'Autorità può disporre la sospensione dell'attività d'impresa per un periodo non superiore a trenta giorni».

L'Autorità garante della concorrenza e del mercato

Si è più volte insistito in precedenza su di un concet-

to che, nell'opinione di chi scrive, rappresenta forse il punto di maggiore interesse pratico di questo discorso. Ossia, sul fatto che la normativa contro la pubblicità ingannevole, concepita avendo riguardo a tutt'altro campo di applicazione immediato, ha trovato la forza, per così dire, di esprimere anche una ricaduta applicativa in larga misura inaspettata, giungendo a proporsi come vero e proprio strumento di difesa del sistema vigente dei titoli di studio.

La dimostrazione di queste asserzioni la si può ricavare da una semplice analisi della casistica dell'Autorità Garante per la Concorrenza ed il Mercato. Fra la messe di casi in materia di pubblicità ingannevole, il gruppo che affronta le tematiche che hanno formato oggetto di questa breve panoramica

ISTITUTI OGGETTO DI PROCEDIMENTI DELL'AGCM IN MATERIA DI PUBBLICITÀ INGANNEVOLE

- Università "Franco Ranieri" di Villa San Giovanni (Rc)
- Unimeur – Università europea e telematica "Mario Mazzuca" di Roma
- Cetus – Centro di tecnologia universitaria straniera di Palermo e Caltanissetta
- Uim-psico – Libera post-università internazionale della nuova medicina di Milano
- Luimo – Libera università internazionale di medicina omeopatica di Napoli
- Libera università degli studi di Formello (Roma)
- Libera università internazionale Leibniz
- Servizio studi universitari
- Uem – Université Européenne Jean Monnet
- Unimeg@Lugano – Università multimediale
- European Institute of Technology di San Marino
- European School of Economics – ESE di Roma
- Isfoa – Istituto superiore di finanza e organizzazione aziendale di Milano
- University of Berkley
- University of Usa
- The Yorker International University
- Luce – Libera università di cultura europea
- Universitas Sedes Sapientes
- Gann University – Libera università del trading finanziario
- Lumuci – Libera università multidisciplinare umanitaria per la cultura internazionale
- Università del volontariato – Pro.Vo. di Milano
- Istituto Giovanni Falcone di Colleferro
- Università Ecologica di Roma
- Università della Musica
- Nuova Università del cinema e della televisione
- Cesus – Centro studi università straniera
- Luses – Libera università degli studi economici e sociali

è piuttosto consistente. Nel database dell'Autorità (www.agcm.it) risultano essere stati aperti, infatti, trenta procedimenti in materia di titoli universitari, di abilitazione al rilascio di titoli e di riconoscimento di istituti di istruzione superiore (cfr. la tabella riepilogativa riportata a lato).

In molti casi, all'abuso del titolo di "Università" si accompagna la falsa pretesa di rilasciare titoli riconosciuti, aventi valore legale. Si è ritenuto di non specificarlo in tabella in quanto questa seconda fattispecie può ritenersi, in un certo senso, assorbita dalla prima, più ampia. Per quanto riguarda la pretesa di rilasciare titoli riconosciuti, le fattispecie concrete sono varie. Alle volte l'istituzione in questione si dichiara "università non statale", quindi non abusando dell'appellativo di Università. In altri casi l'istituzione non si definisce "Università" ma sostiene di operare in base ad accordi di validazione con atenei stranieri. In altri casi, si tratta di istituzioni straniere.

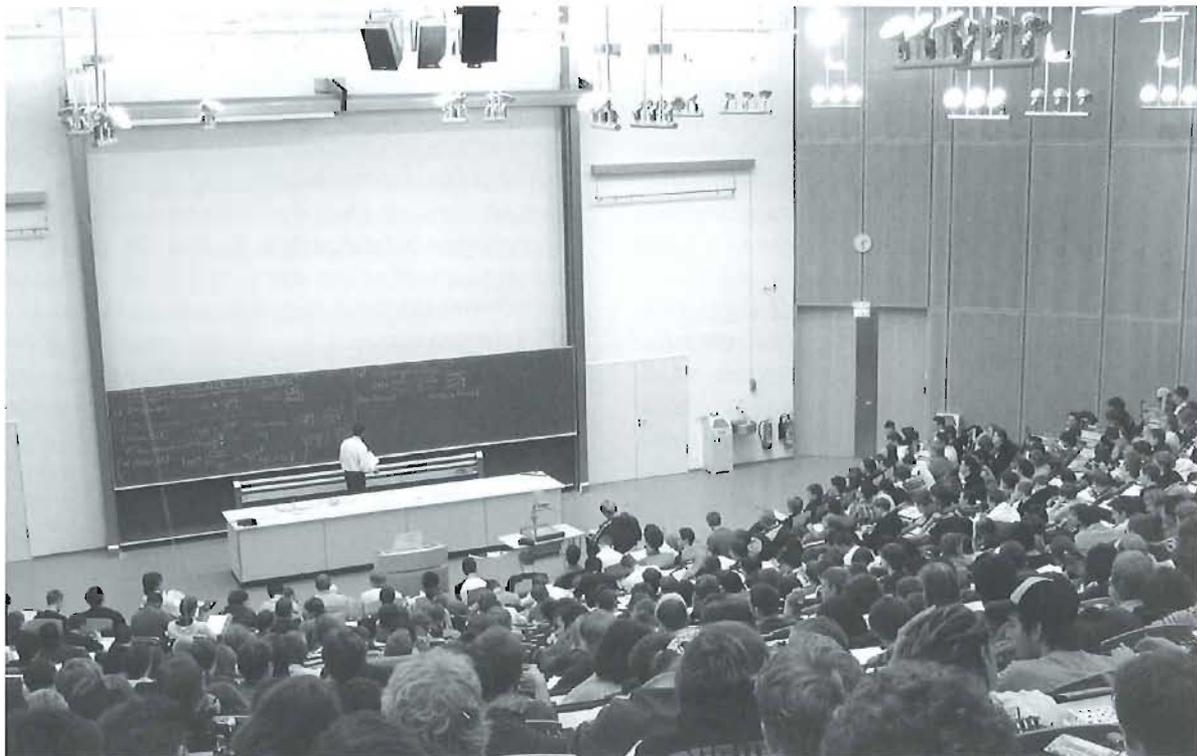
Conclusioni

Scorrendo la scarna tabella sopra riportata, risulta subito evidente una conferma di quanto finora affermato nell'arco di queste pagine. Di come cioè la prassi abbia introdotto, riguardo alle problematiche del titolo di studio, uno schema applicativo delle norme contenute nel D. Lgs. 206/05 che presenta ormai una struttura molto precisa e stabile, starei per dire quasi una tipicità di fatto.

In altre parole, la casistica dimostra come le norme sulla pubblicità ingannevole siano effettivamente divenute quella "nuova via" alla protezione del titolo di studio di cui abbiamo discusso estensivamente. La tipologia dei procedimenti e delle decisioni dell'Autorità in materia di valore legale e simili è inoltre ormai limpidamente definita: troviamo pressoché esclusivamente controversie in queste materie:

a) situazioni di dubbio riconoscimento di titoli di studio;

b) situazioni di sospetto indebito utilizzo, da parte di diversi istituti di istruzione, dei titoli di "Università" o "Istituto Superiore", il che, con ogni evidenza, tende ad inquinare il sistema del riconoscimento dei titoli perché fregiarsi di appellativi come quelli appena richiamati, da parte degli operatori di mercato in questione, è un comportamento mirato a dare l'impressione che si forniscano servizi dotati di ogni possibile riconoscimento di legge. Fin qui le conclusioni che si possono trarre dal punto di vista giuridico, e teorico. Prima di concludere questo discorso, mi piace però accennare a una riflessione di carattere esclusivamente contingente,



Politecnico di Monaco:
una lezione nella facoltà di
Ingegneria meccanica

pratico, ma non per questo meno interessante. Un elemento che è impossibile non notare nella disamina dei casi trattati dall'Authority è la ricorrenza in più procedimenti di diversi istituti privati di istruzione. Si ha come l'impressione che "girino" sempre i soliti nomi, se ci si passa l'espressione.

In altre parole, i dati del Garante della Concorrenza aiutano, al di là di ogni analisi astratta, a farsi una rappresentazione efficace di cosa sia nella realtà il mercato dell'istruzione in questi ultimi anni in Italia, e di come probabilmente una delle sue caratteristiche sia la presenza stabile, se si vuole, nella fascia "bassa" e "incerta" di esso, di alcuni operatori dal comportamento più che dubbio, che continuano a mettere in atto comportamenti professionali equivoci, spesso sanzionati come ingannevoli, a volte al limite della truffa.

Accanto a tutti i pregi finora mostrati, la "nuova forma" di protezione del valore legale dei titoli di studio, di cui ci siamo occupati, ha forse anche il grande vantaggio di affrontare questi elementi di disturbo del sistema sul terreno dove possono essere sconfitti. Difatti, simili comportamenti devianti si alimentano delle distorsioni e delle incertezze del mercato in cui operano. Di sicuro, questa situazione dovrebbe poter finire a partire dal momento in cui le regole iniziano ad essere non più calate dall'alto,

estrane a un sistema di tipo economico, ma costruite proprio per tenere a freno gli impulsi deteriori del gioco delle libere forze economiche senza per questo forzarne la natura e sopprimere le potenzialità indubbiamente vaste. In altri termini, per poter combattere le deviazioni del libero mercato occorre proporre soluzioni dall'interno, in qualche modo, evitando tentazioni di malinteso liberismo normativo così come la costruzione di "cappe di piombo" estranee e soffocanti. In una formula, è necessario sviluppare quelle "regole del mercato" cui si accennava anche in precedenza. Una via non facile, ma almeno nell'ambito dell'istruzione essa sembrerebbe intrapresa con risultati fin qui incoraggianti.

Risultati che debbono e possono, se correttamente visti all'interno del quadro operativo di riferimento e della reale situazione del mercato dell'istruzione, indurre a riflettere coloro che auspicano forse troppo a cuor leggero un abbandono tout court del sistema del valore legale dei titoli. È opportuno probabilmente domandarsi cosa significherebbe a partire dall'immediato futuro la perdita di un intero complesso di garanzie normative poste a tutela della qualità del sistema e dei diritti degli studenti. Su quest'ultima idea, per la quale purtroppo manca qui lo spazio per una degna trattazione, la presente breve presentazione può davvero dirsi conclusa.

UNIVERSITÀ E RICERCA AL TEST DELLA VALUTAZIONE

Andrea Lombardinilo

Segreteria tecnica della Direzione generale per l'Università del MIUR

Tra le novità più rilevanti per il sistema della ricerca italiano c'è la nascita dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), istituita dal decreto legge 3 ottobre 2006, n. 262 (convertito dalla legge 24 novembre 2006, n. 286, commi 138-142). Si tratta di un'*authority* terza e indipendente che avrà il compito di valutare la qualità delle attività di ricerca svolte dalle università e dagli enti di ricerca pubblici e privati. I risultati delle attività di valutazione costituiranno il criterio di riferimento per lo stanziamento dei finanziamenti statali ad atenei ed enti di ricerca. L'obiettivo è assegnare le risorse in base al merito e ai risultati ottenuti.

Il lavoro del CIVR e del Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) – ha sottolineato il ministro Mussi l'8 febbraio presentando il Rapporto elaborato dal Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (CIVR) – «è stato un'eccellente esperienza, che è servita ad accumulare cultura della valutazione. Tale esperienza sarà integralmente trasferita nell'Agenzia Nazionale di Valutazione della Ricerca, operativa entro marzo». Quindi il CIVR e il CNVSU saranno assorbiti dall'Agenzia, che ne mutuerà metodologia lavorativa e impianto operativo.

L'Agenzia non si limiterà a valutare le attività di ricerca pubblica, ma dovrà anche valutare i risultati della ricerca privata svolta con i finanziamenti pubblici. Tre i principi ispiratori dell'agenzia: stabilire i veri scopi della valutazione e la sua missione (*fitness for purpose*); pianificare in maniera congrua gli investimenti, soprattutto alla luce dell'esiguità delle risorse (*value for money*); informare i cittadini sulle attività svolte (*provide for good*).

La creazione dell'ANVUR si è resa necessaria per far fronte alle profonde modificazioni che hanno interessato il sistema universitario e della ricerca negli ultimi anni, e che spingono a potenziare il lavoro svolto da CNVSU e CIVR. Innanzi tutto, si vuole attuare il principio costituzionale di autonomia delle uni-

versità e degli enti di ricerca; poi va considerato lo sviluppo della competizione internazionale e dei collegamenti in rete dei centri universitari e di ricerca per l'accesso ai grandi programmi europei per la ricerca e la formazione superiore promosso dal Processo di Bologna, insieme all'accentuata concorrenza tra gli atenei per attrarre sempre più studenti e finanziamenti; infine, si avverte la necessità di salvaguardare i principi di trasparenza, efficienza, efficacia ed economicità delle università pubbliche. Per quanto riguarda l'ammontare dell'investimento destinato all'Agenzia, sono stati confermati il limite di spesa di 5 milioni di euro annui e la parziale copertura con le risorse finanziarie del soppresso CNVSU. A questa cifra si potrebbe aggiungere una piccola quota del Finanziamento ordinario delle università e degli enti (circa 8 milioni di euro) che sarà gradualmente trasferita all'ANVUR per sostenere i costi delle sue attività di valutazione.

L'ANVUR sarà un ente con personalità giuridica di diritto pubblico (comma 138), con autonomia organizzativa, amministrativa e contabile. Avrà piena indipendenza nella formulazione di tutti i rapporti di valutazione e questi dovranno essere interamente pubblici. A capo della nuova *authority* ci sarà un presidente, che assicurerà il coordinamento delle strategie e delle attività; un consiglio direttivo avrà la responsabilità dei rapporti di valutazione e un direttore sovrintenderà all'organizzazione interna e delle attività operative.

Il consiglio direttivo, della durata di cinque anni non rinnovabili, sarà formato da sette persone, italiane o straniere, di riconosciuta qualificazione ed esperienza nel campo dell'istruzione universitaria e della ricerca. Il consiglio direttivo sarà nominato dal ministro dell'Università, sulla base del metodo dei comitati di selezione. Per garantire l'internazionalità, due componenti saranno scelti dallo stesso ministro tra nomi indicati rispettivamente dallo European Research Council e dalla European University Association: la condizione è che tutti i

potenziali componenti siano esterni alle università e agli enti di ricerca italiani. Gli altri cinque saranno scelti ancora dal ministero dell'Università in un ventaglio di nomi indicati da un comitato di selezione appositamente nominato dal ministro. Il direttore, che rimarrà in carica cinque anni, sarà nominato dal consiglio direttivo su proposta del presidente e individuato tra personalità di comprovata esperienza nel campo della valutazione mediante concorso pubblico.

L'opinione di un Nobel

Durante una tavola rotonda organizzata a Roma il 12 settembre dal Centro europeo di ricerca sul cervello (EBRI), il premio Nobel Rita Levi Montalcini auspicava la creazione di «un'agenzia che valuti i progetti di ricerca e decida l'assegnazione dei fondi, composta da esperti italiani e stranieri»: uno strumento indispensabile per il rilancio della ricerca in Italia e per reggere il passo con i paesi più avanzati nel campo della valutazione, come gli Stati Uniti. Nella nascita dell'Agenzia il premio Nobel vedeva inoltre la «possibilità di rinascita per la ricerca italiana. Ho vissuto per circa 30 anni negli Stati Uniti, dove mi ha colpito il rigore della ricerca: si va avanti per merito e non per l'appartenenza a gruppi di potere. Mi auguro che anche in Italia si riparta dall'anno zero. L'istituzione di un'Agenzia di valutazione potrebbe dare la possibilità ai centri di ricerca di essere valutati esclusivamente sulla base di criteri di merito».

Posizioni discordanti

Come ha sottolineato Mussi, «creare questa nuova Agenzia non significa partire da zero. Ogni università deve essere autonoma non solo nel gestire il suo *budget* e la sua immagine, ma – almeno tendenzialmente – anche i suoi docenti, pur rispettando il principio della valutazione comparativa». Uno degli obiettivi fondanti del nuovo organismo di valutazione è «aumentare la quota di *budget* da segnare in base alla valutazione, tenendo conto di due parametri: l'analisi del quadro dei valori assoluti e il monitoraggio costante dei delta di miglioramento, che vanno premiati quanto più possibile. Questa operazione ci consentirebbe di premiare la salita verso l'altro del sistema e di coniugare qualità e meritocrazia».

Il confronto con la comunità scientifica ha palesato posizioni discordanti con quella del ministro. Non sono mancate le polemiche: troppi i compiti, temi di lavoro stretti, eccessiva dipendenza dal Ministero. Secondo l'ANDU (Associazione Nazionale dei Docenti

Universitari), ad esempio, sarebbe anomalo che il direttivo preposto a sovrintendere un'attività di ampio respiro sia interamente di nomina ministeriale. Perplessità sono state espresse anche dalla segreteria generale della UILPA-UR, che ritiene si sia intervenuti con troppa fretta su questioni cruciali come la valutazione «aumentando la confusione sull'interpretazione di quali sono le reali intenzioni del ministro e della maggioranza per il governo dell'università e degli enti pubblici di ricerca».

In attesa del decreto, che definirà struttura, organi direttivi e funzionamento dell'ANVUR, il Ministero sta lavorando all'attuazione degli altri provvedimenti previsti per la ricerca dalla Legge Finanziaria. Tra questi c'è la creazione del cosiddetto «fondo dei fondi» sulla ricerca, il FIRST, Fondo per gli Investimenti nella Ricerca Scientifica e Tecnologica. Nel FIRST confluiscono i finanziamenti attualmente stanziati in base al Fondo per Agevolazioni alla Ricerca (FAR, art. 5, D. lgs. 297/1999), ma anche le risorse del Fondo per la Ricerca di Base (FIRB, art. 104, legge 388/2000), quelle annuali riservate ai Progetti di Ricerca d'Interesse Nazionale (PRIN) e quelle destinate al Mezzogiorno, attraverso una quota di finanziamenti finora erogati dal Fondo per le aree sottoutilizzate (PON, art. 60, legge 289/2002). Il nuovo FIRST ha il compito di sostenere tutte le iniziative di agevolazione ai progetti di ricerca stabilite a livello nazionale. Ad alimentarlo saranno, oltre alle risorse stanziare anno per anno con la Finanziaria, anche i rientri dei contributi concessi in forma di credito a tasso agevolato alle imprese e gli stanziamenti decisi periodicamente dal CIPE per le aree sottoutilizzate del paese.

Nella Finanziaria viene rimosso il blocco alle assunzioni negli enti di ricerca e resa possibile la stabilizzazione dei ricercatori precari. Entro il 31 marzo 2007, il MIUR, d'accordo con CUN e CRUI, dovrebbe dettare nuove disposizioni per sostenere un programma straordinario di assunzioni di ricercatori nelle università grazie a uno stanziamento di 20 milioni di euro per il 2007, 40 per il 2008 e 80 per il 2009, per un totale di oltre 2 mila ricercatori.

Con la Finanziaria scattano incentivi fiscali per le imprese che investono in ricerca: è previsto, infatti, un credito d'imposta nella misura del 10% dei costi sostenuti per attività di ricerca industriale. La misura sale al 15% qualora i costi di ricerca e sviluppo siano riferiti a contratti stipulati con università ed enti pubblici di ricerca. Il tetto dei costi è fissato in 15 milioni di euro. Si tratta di un ulteriore sforzo da parte del Ministero per incentivare le attività di ricerca industriale e per stimolare le imprese a investire in ricerca, sviluppo e innovazione.

ANVUR DAL PROGETTO ALLA REALTÀ

Emanuela Stefani

Direttore operativo della CRUI

Cultura della valutazione. Così, da più di un decennio, è definito quel movimento di idee e pratiche che si è lentamente diffuso nel sistema universitario. Uomini e donne, docenti, studenti e personale tecnico-amministrativo hanno accompagnato un processo con pochi precedenti nella storia dell'alta formazione e della ricerca in Italia. Grazie all'iniziativa dei singoli e al confronto costruttivo delle esperienze oggi, sempre più spesso, non si è valutati ma si chiede di esserlo. In quest'ottica verificare le debolezze e i ritardi si trasforma da punto di debolezza in stimolo al miglioramento.

Il percorso arriva in queste settimane a una svolta cruciale. La creazione dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) rappresenta il momento che idealmente chiude una gestazione lenta e profonda avvenuta grazie al lavoro assiduo e coraggioso di chi vive quotidianamente nell'università. Queste forze hanno permesso di costruire la base ricettiva che oggi accoglie l'ANVUR con alcune resistenze, ma con spirito costruttivo: si apre così una nuova fase in cui il volontarismo entusiasta dei singoli lascia spazio al lavoro di un'Agenzia. Fa piacere notare come il legislatore nel concepire il Regolamento dell'ANVUR abbia fatto tesoro della storia ormai decennale della valutazione universitaria nel nostro paese.

Il Regolamento che stabilisce struttura e attività dell'Agenzia presenta indubbi punti di qualità. Soprattutto laddove richiama la necessità di analizzare separatamente, ma come un insieme integrato, tutte le attività svolte dalle università. Accanto alle pratiche amministrative e alla fornitura di servizi, infatti, vengono rivendicate la centralità e la forte integrazione tra didattica e ricerca. La prima valutazione grazie anche al contributo degli studenti, la seconda misurata in termini di efficienza ed efficacia.

In questo senso risulta certamente apprezzabile che il documento evidenzi la necessità di utilizzare criteri di valutazione diversi a seconda dell'oggetto valutato. Ciò a seguito del confronto con esperienze

nazionali e internazionali di misurazione della *performance* di discipline anche molto differenti le une dalle altre. È ormai opinione condivisa, ad esempio, che l'*impact factor* funzioni egregiamente in ambito scientifico, non altrettanto in quello umanistico.

Il richiamo all'Europa e a tutte le attività che a diverso titolo si inseriscono nel Processo di Bologna è presente in tutto il Regolamento. Ciò fa sì che l'ANVUR nasca già all'interno della filosofia comunitaria che ha ispirato il progetto di realizzazione dello Spazio europeo dell'alta formazione e della ricerca: un richiamo implicito nell'accenno alle metodologie e alle pratiche a cui l'ANVUR si affiderà. Prima fra tutte la complementarità fra autovalutazione e valutazione esterna, che costituisce il cuore della prassi valutativa europea ormai da più di un decennio. Richiamo implicito anche nella considerazione riservata al livello di applicazione della Carta Europea dei Ricercatori, sottoscritta da tutte le università italiane nel 2005.

A maggio di quest'anno, a Londra, i ministri dell'Università del Vecchio Continente faranno il punto sulle evoluzioni del Processo di Bologna. In quel contesto l'Italia, grazie alla nascita dell'Agenzia, potrà rivendicare un ruolo sempre più attivo nella costruzione dell'Europa della conoscenza.

Accreditamento è un altro dei termini sui quali il documento si sofferma. Le università saranno sottoposte a procedure periodiche di verifica per garantire la qualità continuativa delle attività. Un passo importante verso l'*accountability*, l'affidabilità e la credibilità necessarie a garantire la competitività di istituzioni che inevitabilmente si trovano ad operare nel mercato, per le quali il prestigio dovuto alle origini non è più sufficiente. In questo senso anche la suddivisione di quote premiali di Fro (Fondo di finanziamento ordinario) in funzione degli esiti della valutazione può rappresentare un incentivo a procedere verso un'autonomia responsabile.

Certamente le criticità non mancheranno. Il principio della terzietà a cui si ispira tutto il progetto dovrà essere trasformato in pratica deontologica quotidiana.

na, e non mancheranno le pressioni di tutti gli *stakeholder*. Ma proprio su questo si giocheranno il futuro e la credibilità dell'ANVUR, e con essi sia il riconoscimento da parte della comunità dei valutati, sia il servizio reso a chi da contribuente finanzia il lavoro dell'Agenzia e da utente si appresta a decidere dove intraprendere la propria carriera universitaria.

La fase di *start-up* richiederà molta dedizione e non poca flessibilità. A questo proposito sarà fondamentale la scelta dei sette membri del primo Consiglio direttivo, che dovranno gestire la delicata fase di transizione che seguirà la conclusione dell'esperienza del CNVSU (Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario) e del CIVR (Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca). Sarà un periodo intenso di riflessione metodologica che dovrà raccogliere l'eredità dei due organismi e utilizzarla per pianificare un nuovo percorso che inauguri l'era di una valutazione combinata di processi e risultati. Solo così il principio dell'autonomia, sancito dalla Costituzione, acquisirebbe un significato completo, fatto di filosofia e pratica quotidiana. Non più l'overdose normativa su come utilizzare le risorse, ma obiettivi decisi centralmente, libertà per i singoli atenei di operare le scelte e valutazione severa dei risultati raggiunti.

Accompagnamento e diffusione culturale

Valutazione, qualità e accreditamento sono parole non estranee alla storia delle istituzioni che hanno dedicato più di un decennio alla diffusione della cultura della valutazione; non estranee nemmeno alla realtà odierna di molti atenei italiani. In quest'ottica, la nascita dell'ANVUR rappresenta per tutto il sistema universitario un punto di approdo, un traguardo raggiunto, una nuova sfida da accogliere.

Il CNVSU, che nel 1999 raccolse l'eredità dell'Osservatorio, ha avuto in questo percorso un ruolo di primo piano. Organo istituzionale del Ministero dell'Università e della Ricerca ha affrontato nel tempo il tema della valutazione da molti punti di vista. Da una parte ha alimentato la riflessione metodologica orientata a fissare i criteri generali per misurare la performance delle università, dall'altra ha avviato l'analisi dei dati provenienti dai nuclei di valutazione delle università per compilare una relazione annuale, che misura le evoluzioni dell'offerta formativa, del personale e dell'utilizzo delle risorse. Una sinergia fra teoria e pratica che ha contribuito a rendere più intelligibili molti dei cambiamenti che ancora attraversano il sistema universitario.

Nel 1998, per esaminare specificamente le prestazioni della ricerca universitaria fu creato il CIVR. Dopo

quasi dieci anni di intenso lavoro le Linee Guida e l'esercizio di Valutazione Triennale (VTR) per il 2001-2003 rappresentano il lascito più consistente del Comitato alla nascente Agenzia. Il primo era un documento di indirizzo che fissava i criteri per impostare la misurazione di efficacia ed efficienza dei prodotti della ricerca a livello nazionale; il secondo un complesso lavoro di analisi della performance di più di 100 strutture che mette bene in evidenza punte di eccellenza e aree di sofferenza. Il tutto orientato alla diffusione del concetto di qualità e alla rilevazione dei punti di debolezza quale occasione per conoscersi meglio e puntare al miglioramento.

Dall'inizio degli anni Novanta anche la CRUI è a pieno titolo fra le istituzioni che hanno accompagnato la costituzione dell'ANVUR. La redazione del primo documento sul funzionamento dei nuclei di valutazione e la creazione degli indicatori di performance del sistema universitario sono i primi passi mossi dall'associazione dei rettori. È però nel 2001 che, con CampusOne, viene promosso il più importante esperimento nazionale di valutazione della didattica. Più di 500 corsi vengono sottoposti al ciclo integrato di autovalutazione-valutazione esterna. Ciò che ne risulta è un modello riconosciuto e apprezzato dalla European University Association (EUA), massimo organismo di rappresentanza delle università europee. Le metodologie a cui esso si ispira hanno dato vita oggi a procedure di certificazione dei corsi universitari, dimostrate efficaci per accedere ai finanziamenti del Fondo Sociale Europeo.

Con questo bagaglio alle spalle, e con la consapevolezza del ruolo svolto finora, il sistema universitario non potrà che accompagnare in maniera vigile e costruttiva anche la nuova fase.

Un augurio

Se è vero che iniziare bene significa essere a metà dell'opera, ci sembra che il lavoro dell'ANVUR sia stato avviato con i migliori auspici in un momento di grande effervescenza intellettuale, forse stimolata anche dalle oggettive difficoltà in cui versa il sistema universitario. Ci vorranno molti mesi perché tutti i processi vadano a regime. Al termine del primo triennio l'Agenzia sarà pronta, come prevede il Regolamento, per la verifica da parte di una commissione internazionale incaricata dal ministro. Per allora speriamo di poter confermare il principio in cui non smettiamo di credere. Per avere successo ogni processo *top-down* ha bisogno della condivisione e della ricettività che solo un analogo percorso *bottom-up* ha la capacità di preparare, stimolare e diffondere.

dopo la maturità

UNIVERSITÀ O LAVORO SUBITO?

Maria Luisa Marino

Dopo aver conseguito il tanto agognato diploma di scuola superiore è più conveniente proseguire gli studi ovvero cercare subito lavoro? Si tratta certamente di una scelta non facile per i circa 400.000 "maturi", che potranno ricevere un valido aiuto dalla recente pubblicazione dell'Istat *Università e lavoro: orientarsi con la statistica - 2006*, un utile vademecum che prende in considerazione il percorso degli studenti dall'immatricolazione alla laurea e pone l'accento sui percorsi post-laurea, analizzando più approfonditamente l'influenza del titolo di studio sul tipo di lavoro trovato e la coerenza tra esperienza formativa e occupazione svolta. Da una prima analisi dei dati emerge chiaramente che la laurea serve, non tutte le lauree sono uguali sotto il profilo dell'inserimento lavorativo e non tutti i corsi universitari presentano le stesse difficoltà.

Nel 2005-06 i due terzi dei nuovi diplomati, seppure con una lieve diminuzione rispetto agli analoghi dati dell'ultimo quadriennio, hanno optato per l'immatricolazione nelle 98 sedi universitarie del nostro paese (79 pubbliche e 19 private) indirizzandosi nella quasi totalità (92,9%) verso i corsi triennali introdotti con la riforma, mentre solo il 5,7% del totale ha scelto i corsi di laurea specialistica a ciclo unico (Medicina, Farmacia, Architettura, etc.). Rispetto all'anno accademico 1999-00 (l'ultimo prima dell'avvio della riforma universitaria), sono fortemente aumentate le matricole dei settori architettura (+97,7%), medico (+64,8%), geo-biologico (+48,2%), chimico-farmaceutico (+40,6%) e politico sociale (+36,4%), quest'ultimo grazie soprattutto al boom di iscrizioni a Scienze della comunicazio-

ne. Hanno invece registrato una flessione di nuovi iscritti i gruppi giuridico (-5,5%), insegnamento (-3,9%), ingegneria (-2,8%) e psicologico (-0,2%).

La propensione al proseguimento degli studi è nettamente appannaggio del sesso femminile (81% delle diplomate contro il 67% dei colleghi), che consolida, così, la prevalenza femminile (56%) anche tra i nuovi iscritti all'università, con elevata concentrazione nei gruppi di corsi dell'insegnamento medico, linguistico e psicologico. La componente maschile è invece più consistente tra coloro che preferiscono presentarsi sul mercato del lavoro appena conseguita la maturità, ovvero intendono svolgere un tirocinio o un'altra attività di qualificazione al di fuori dell'università.

La lettura combinata tra i dati Istat e quelli forniti dal *Rapporto AlmaDiploma sul profilo dei diplomati* mostra come la scelta di andare o no all'università sia tendenzialmente compiuta in due fasi: la prima alla conclusione della scuola media inferiore, considerato che «chi ha scelto un percorso liceale ha già una probabilità molto elevata di proseguire gli

Politecnico di Monaco:
la facoltà
di Ingegneria meccanica



studi all'università» e la seconda al termine degli studi medi superiori, allorché sull'accesso agli studi universitari da parte dei diplomati degli istituti tecnici (il 35,5% opta per l'attività lavorativa) e professionali (ben il 56,2% non prosegue l'attività formativa) possono influire fattori diversi quali, ad esempio, il titolo di studio dei genitori, il voto del diploma e la regolarità negli studi.

Chi si avvia verso un'immediata attività lavorativa esprime il massimo interesse per l'area aziendale del marketing, della comunicazione, delle pubbliche relazioni, della ricerca e sviluppo e delle vendite e, sebbene il mercato del lavoro «tenda a chiedere flessibilità e inviti spesso i giovani a divenire imprenditori di se stessi», i diplomati cercano in particolare «stabilità/sicurezza del lavoro, acquisizione di professionalità e gradiscono il contratto a tempo indeterminato». Ma continuare a studiare conviene sotto il profilo economico. Infatti nel periodo immediatamente successivo alla conclusione degli studi, se si fa riferimento ai tassi di disoccupazione dei laureati e dei diplomati di scuola secondaria superiore, secondo la ricerca ISTAT sono in leggerissimo vantaggio quanti possiedono un diploma (21,9%) rispetto ai laureati (21,1%); già nel quinquennio successivo al conseguimento del titolo, la situazione si inverte e il tasso di disoccupazione è maggiore tra i diplomati (10,7%) rispetto a quello dei laureati (8,7%). Anche il confronto con il reddito mensile netto percepito nel 2004 da chi si è diplomato nel 2001 mostra come i laureati guadagnino al mese in media 300 euro in più rispetto ai diplomati (1.260 euro contro 940 euro mensili), con una differenza più marcata tra i lavoratori alle dipendenze e tra i collaboratori coordinati e continuativi.

Le difficoltà del percorso

Ovviamente il percorso formativo da intraprendere non è privo di difficoltà, tanto è vero che un giovane su cinque non rinnova l'iscrizione universitaria già al secondo anno del corso di studi prescelto (con abbandoni più consistenti per i corsi del gruppo geo-biologico, scientifico e chimico farmaceutico). Chi arriva al traguardo finale lo fa, in larghissima misura (64%) con forti ritardi, da fuori corso: la maglia nera degli studenti irregolari è contesa tra gli iscritti dei gruppi giuridico (82,8%) e letterario (78,1%). Più regolari nel risultato finale sono gli iscritti a Medicina e ad Architettura, forse perché più motivati e selezionati all'ingresso.

Al di là della normale selezione scolastica (il 35,4% dichiara di aver trovato difficoltà nello studio) può influire anche la visione di una università intesa come area di parcheggio frequentata per rimandare

nel tempo le preoccupazioni e le delusioni della ricerca di un posto di lavoro e dalla quale uscire alla prima occasione lavorativa (il 30,5% non riesce a conciliare gli studi con gli impegni lavorativi).

La possibilità di successo è, comunque, fortemente legata anche al tipo di scuola frequentata: gli immatricolati che ottengono migliori risultati, sono quelli che possiedono il diploma liceale (su 100 immatricolati, 71 riescono a laurearsi), mentre le maggiori difficoltà sono incontrate dai ragazzi usciti dagli istituti professionali che, con un tasso di successo pari appena al 32%, risultano distanti anche dai diplomati degli istituti tecnici (46%) e magistrali (52%).

L'efficacia della laurea, ovvero la sua spendibilità sul mercato del lavoro premia innanzitutto i laureati del gruppo ingegneria (a tre anni dalla laurea l'81,6% ha un'occupazione continuativa): i migliori inserimenti sono dei laureati in Ingegneria gestionale (89%), Ingegneria delle telecomunicazioni (86%) e Ingegneria aerospaziale e aeronautica (86%).

Ben posizionati anche i laureati in Farmacia (80%), Economia aziendale (77%), Odontoiatria e protesi dentaria (75%), Scienze della comunicazione (74%), Relazioni pubbliche e Scienze internazionali e diplomatiche (73%), mentre maggiori difficoltà all'impegno lavorativo stabile sono incontrate dai laureati dei gruppi giuridico (42%), letterario (46%) e insegnamento (51%). Un caso a parte è costituito dai laureati in Medicina, che in buona misura, a tre anni dalla laurea non si presentano ancora sul mercato del lavoro perché impegnati nelle scuole di specializzazione, che offrono loro un tipo di formazione retribuita.

La coerenza degli esiti occupazionali con la tipologia di studi affrontati all'università generalmente non appare in maniera evidente se non per alcune categorie di ex-studenti in possesso di lauree molto professionalizzanti: ingegneria (83 studenti laureati su 100 occupati in lavori che richiedono la laurea), chimico farmaceutico (94 su 100) e medico (la quasi totalità).

La riforma universitaria offre agli studenti percorsi di studio più brevi rispetto al passato e la possibilità di conseguire titoli dal punto di vista professionale, maggiormente e prima spendibili all'interno dell'Unione Europea. È ancora presto, tuttavia, per tracciare bilanci: i giovani intervistati dall'ISTAT, mentre stavano vivendo appieno il nuovo sistema, hanno mostrato di non essere troppo a conoscenza delle innovazioni introdotte e, a prescindere dall'auspicio che la nuova organizzazione didattica possa ridurre il fenomeno degli abbandoni e dei fuori corso, hanno espresso un giudizio piuttosto negativo sui nuovi assetti, esternando il timore che la riforma possa addirittura peggiorare la qualità dell'offerta formativa e la preparazione complessiva dei laureati.

OCSE/UNO SGUARDO SULL'ISTRUZIONE IN ITALIA

In Italia l'istruzione cresce, ma in quantità più che in qualità e non abbastanza in fretta per tenere il passo con i paesi più forti dell'economia globale: è questo, in sintesi, il giudizio di Andreas Schleicher, il direttore del dipartimento di studi statistici dell'Ocse, espresso nel presentare *Education at a Glance 2006*, il rapporto annuale dell'Ocse sull'istruzione. L'Ocse mette in luce dati che convergono con l'analisi qualitativa nel tracciare il ritratto di un sistema che fa dei progressi, ma non riesce ancora a superare le proprie carenze di fondo. «È nell'istruzione terziaria, cioè di livello universitario» ha detto Schleicher in un'intervista al quotidiano "Il Sole 24 Ore" «che vedo due novità assai positive. La prima è l'introduzione della laurea triennale, che ha finalmente aperto anche in Italia un ciclo universitario breve, venendo incontro a una domanda d'istruzione che finora era strozzata da un canale troppo stretto. La seconda lieta sorpresa viene dall'incremento della spesa privata per gli atenei, che tra il 1995 e il 2003 è cresciuta notevolmente, passando dal 17,1% al 27,9% della spesa totale per l'istruzione superiore; si tratta di un incremento tra i più alti di tutta l'area che pone l'Italia in cima alla classifica dei paesi europei che contano maggiori quote di fondi privati nelle università, insieme alla Polonia (31%) e al Regno Unito (29,8%). Inoltre, si tratta dell'aumento più rapido nell'Ocse dopo l'Australia che porta l'Italia a superare ormai nettamente la media Ocse, che si colloca al 23,6%».

La percentuale di fondi provenienti da imprese e fondazioni sul totale dei contributi privati è passata dal 4,4 al 9%, mentre il peso di tasse e contributi versati dalle famiglie è salito dal 12,7 al 18,9 per cento. Secondo il sottosegretario al ministero dell'Università, Luciano Modica, «è un dato molto positivo che dimostra come gli atenei abbiano imparato a offrire sul mercato le proprie competenze e descrive con chiarezza un sistema ben più aperto e vicino al mercato». Dello stesso avviso Attilio Oliva, amministratore delegato e vicepresidente della Luiss di Roma, secondo il quale «si va nella direzione giusta, perché gli atenei hanno imparato a far fronte alla carenza di fondi pubblici cercando all'esterno risorse da imprese e fondazioni e, allo stesso tempo, aumentando le tasse di frequenza; che, comunque – avverte Oliva – restano ancora basse rispetto agli altri paesi».

Per Guido Fabiani, rettore dell'Università Roma Tre, «l'aumento degli investimenti privati si avverte soprattutto nelle *partnership* per i master e meno nel sostegno alla ricerca e alle strutture»; mentre per Mario Morcellini, preside della facoltà di Scienze della Comunicazione della "Sapienza" di Roma e portavoce dell'interconferenza dei presidi, «la gran parte dei fondi privati tende ad andare verso facoltà prevedibili,

come Economia e Ingegneria, mentre dovrebbe interessare anche l'area umanistica».

Di fronte a questi elementi positivi permangono però i difetti cronici del nostro sistema educativo. In tutto il mondo l'istruzione universitaria è in forte sviluppo, stimolata dalla concorrenza internazionale, che pone il sapere al primo posto. Dal 1995 al 2004 gli studenti universitari sono più che raddoppiati in Grecia, Ungheria, Islanda e Polonia. In Italia l'aumento è stato del 16%, grazie all'introduzione della laurea triennale. Oggi si iscrive all'università, o a corsi equivalenti, il 55% dei diciannove/ventenni: poco più della media Ocse, che è del 53%. Ma Australia, Finlandia, Polonia e Svezia superano già il 70%. L'offerta d'istruzione superiore, insomma, non riesce ancora a tenere il passo con la domanda. Com'è noto, infatti, il nostro paese investe troppo poco sui suoi atenei: solo 8.764 dollari per studente, il 20% in meno della media Ocse (11.254 dollari). Una parte di queste somme, però, è investita nella ricerca. La spesa strettamente educativa è di 5.658 dollari per studente: il 30% in meno della media Ocse (8.093 dollari). Dal 1995 al 2003 la spesa per studente universitario è cresciuta del 28%; un aumento cospicuo, che però rimane insufficiente, perché l'Italia continua a dedicare all'istruzione superiore soltanto lo 0,9% del Pil: è l'unico paese Ocse, insieme alla Repubblica Slovacca, a destinare all'università meno dell'1% del Pil.

Più soddisfacente è la composizione della spesa, che è diretta al personale per il 60,2% (la media Ocse è 65,5%), e quindi lascia una percentuale assai consistente (quasi il 40%) agli investimenti strutturali. Questa composizione "virtuosa" rinvia però a un dato negativo: il basso numero dei docenti in rapporto agli iscritti. Con una media di 21,6 studenti per docente a tempo pieno o equivalente l'Italia è ben lontana dal valore medio dei paesi Ocse 15,5 allievi per docente a tempo pieno o equivalente e si colloca al terzo ultimo posto nell'Ocse; peggio di noi, quanto a rapporto tra studenti e docenti, stanno solo la Grecia e la Corea.

Un altro dato negativo dell'istruzione terziaria è la scarsa internazionalizzazione. L'Italia attrae pochi docenti e soprattutto pochi studenti stranieri: un grave handicap nella competizione internazionale, perché i giovani stranieri laureati nei nostri atenei sono i veri ambasciatori del *made in Italy* nei paesi emergenti, e i migliori intermediari tra le loro economie e le imprese italiane interessate a investire ed esportare oltre frontiera. Nonostante un incremento del 63% dal 2000 al 2004, solo il 2% dei nostri iscritti proviene da altri paesi.

(Fonte: "Il Sole 24 Ore" e "OECD Briefing Note for Italy", 12 settembre 2006)

L'ECONOMIA DELLA CONOSCENZA

José Manuel Durão Barroso

Presidente della Commissione Europea

Se l'Europa della conoscenza è la premessa per l'Europa della pace, il valore della formazione sta anche nel portare alla luce il grande patrimonio costituito dalla pluralità delle culture. In questo quadro le università europee sono chiamate a costruire un comune sentire basato sul valore della conoscenza. Come ha affermato il rettore della "Sapienza" Renato Guarini inaugurando il 15 gennaio 2007 il 704° anno accademico dell'ateneo romano, «"competere" non significa per le università misurarsi con la concorrenza sul terreno dell'acquisizione di un ipotetico mercato – mercato quanto mai fuori luogo quando in gioco è la diffusione del sapere – ma affermare, valorizzare e veicolare i caratteri distintivi e le specificità di ogni ateneo». In tale occasione è stata conferita la laurea honoris causa in Economia e istituzioni dell'integrazione europea e internazionale al presidente della Commissione Europea, José Manuel Durão Barroso. Il preside della facoltà di Economia, Attilio Celant, ha sottolineato che «alla guida della Commissione, Barroso ha contribuito e contribuisce, in un clima di coesistenza pacifica, al processo a favore della crescita produttiva, della formazione culturale, scientifica e professionale, dello sviluppo umano. Il presidente Barroso ha il pregio di saper coniugare un grande prestigio politico e accademico con un'autorevole statura morale e intellettuale e una ricca formazione culturale e scientifica». Come ha detto il prof. Alessandro Nigro tracciando un profilo essenziale di Barroso, «i tratti significativi della sua storia personale – una storia ricca di tante vicende, esperienze, risultati, d'altra parte strettamente intrecciata con gli eventi dell'Europa degli ultimi anni – sono tre: la capacità di coniugare efficacemente, in armonica sintesi, l'impegno scientifico e l'azione politica; l'acuta sensibilità per i temi della cooperazione e dello sviluppo economico; la costante e forte tensione europeista».

Il testo che segue riporta parti della lectio magistralis tenuta da José Manuel Durão Barroso.

[...] Il padre della poesia latina, Ennio, ha scritto che «l'illustre Roma» è stata «fondata sotto augusti auspici». Regnando per dodici secoli della nostra storia Roma è stata la padrona del mondo. Ma è soprattutto la civiltà madre dell'Europa. Madre del nostro patrimonio politico, sociale, intellettuale e giuridico. Ma anche madre dell'educazione umanistica e delle libertà moderne. Per noi, cittadini d'Europa, Roma evoca la culla di una ricchezza di pensiero che resta di viva attualità. [...] Cicerone poneva la seguente domanda che è già in sé una risposta: «Quale migliore, quale più grande servizio possiamo rendere oggi alla Repubblica, se non quello di istruire ed educare i giovani?». Ho diviso la mia vita fra un percorso universitario e la funzione politica, vedendovi una profonda unità. [...]

Il presidente della Commissione Europea non può dimenticare che, senza l'accanito impegno europeo dell'Italia, l'Unione Europea sarebbe certamente diversa. Le mancherebbe una delle sue principali

radici, questo retaggio latino di culture e di lingue di cui il mio paese, il Portogallo, va così fiero. Le mancherebbe un elemento essenziale del suo patrimonio storico. Ma le mancherebbe anche la sua immaginazione, insomma, un po' di spirito! L'Italia ha sempre avuto un ruolo trainante nel processo d'integrazione europea. [...]

Nel 2007 cadono diverse ricorrenze di impronta europea, di cui una toccherà direttamente il vostro cuore: mi riferisco al centenario della nascita di un uomo che ha dedicato la propria vita all'idea europea, Altiero Spinelli. Questo fondatore visionario ha nutrito il nostro progetto comune di una riflessione che continua a caratterizzare l'Europa odierna. Se la storia, tuttavia, dovesse ricordare una sola cosa delle instancabili lotte condotte da Altiero Spinelli, credo che ricorderebbe il progetto di trattato sull'Unione Europea del 1984: un progetto che ha influenzato e prodotto lo slancio politico che ha portato ai grandi risultati dell'Atto unico, del

Trattato di Maastricht e di quello di Amsterdam. Nel momento in cui l'Europa si appresta a rilanciare il dibattito istituzionale, sotto la presidenza tedesca del Consiglio, come non pensare allo "spirito spinelliano"?

L'Europa è una volontà politica

[...] L'Europa del mercato interno, della concorrenza e della competitività, della ricerca e dell'innovazione non può concepirsi senza l'Europa politica. L'Europa è in primo luogo una volontà politica. E il 2007 sarà un anno politico importante per l'Unione Europea. La questione istituzionale a cui deve trovare una risposta non può ridursi a una sterile sottigliezza giuridica. È per costruire l'Europa di domani che dobbiamo riformare le istituzioni e i meccanismi decisionali. È per rafforzare la sua competitività e la sua potenza economica nella nuova era della globalizzazione che l'Europa deve dotarsi dei mezzi istituzionali all'altezza della sua ambizione. [...] Il 2007 segnerà i cinquant'anni dei Trattati di Roma. Cinquant'anni di riconciliazione, in Europa, fra popoli fratelli che hanno tuttavia conosciuto tante guerre e tanti momenti bui. Cinquant'anni di un progetto democratico senza precedenti nella storia. Cinquant'anni di vita comune che non sono sempre stati un lungo fiume tranquillo. Cinquant'anni di un percorso a immagine di ciò che siamo, noi europei. Qualcosa che potrebbe ricordare il titolo di quel film, *C'eravamo tanto amanti!* Abbiamo delle crisi. Non sempre condividiamo le stesse idee. Siamo gelosi delle nostre differenze. Ma finiamo sempre per ritrovarci uniti intorno al nostro ideale superiore: i nostri valori e il destino comune che ci siamo volontariamente creati. [...] Giunta l'epoca della maturità, è il momento di riaffermare cosa vogliamo costruire insieme, sulla base di quei valori di libertà, democrazia e solidarietà che tutti condividiamo. L'Europa deve confermare la sua ambizione: quella di essere dinamica e aperta, un'Europa che progredisce e che vince. [...] Nella ricerca di una soluzione istituzionale, invito tutti gli Stati membri a dar prova di quella che Max Weber chiama «l'etica della responsabilità», questa volta della responsabilità europea. Ma anche a dar prova di volontà politica, poiché ce n'è bisogno. [...]

Una risposta sociale alla globalizzazione

Nell'arco di una generazione la globalizzazione, che cresce alla velocità del progresso tecnologico, ha cambiato il pianeta. E questa profonda trasformazione è solo agli inizi. Ha già tolto dalla povertà milioni di persone. Ha fatto scoprire nuove libertà.

Aumenta costantemente la creazione di ricchezza. Ma contrariamente a un preconcetto, la globalizzazione non è un gioco a somma zero. La parte più grande ottenuta dagli uni non diminuisce necessariamente quella degli altri. No, la globalizzazione permette di aumentare la parte di tutti. Certo, alcuni perdono. Altri ci guadagnano, in misura variabile. È proprio per questo che bisogna abbracciare la globalizzazione imprimendole i nostri valori, accompagnandola ad una politica volontaristica che dia una risposta sociale a coloro che sono in difficoltà. I timori suscitati dalla globalizzazione derivano dal fatto che il futuro diventa meno prevedibile. Nessun paese può affrontarlo da solo e nessuna impresa può dormire sugli allori. La globalizzazione amplifica la concorrenza, ma mette anche a nudo i punti deboli. Occorre quindi essere preparati. Contrariamente a quanto affermano gli "eurocrisofili" e gli "eurocrisologi" patentati, l'Europa parte in una posizione di forza. Ha non solo gli strumenti e le risorse per prosperare, ma anche le carte vincenti per dare una forma alla globalizzazione. Un posto di prima potenza commerciale nel mondo. Solide fondamenta grazie allo Stato di diritto, al mercato interno, all'euro. E una popolazione di quasi 500 milioni d'abitanti.

Rilanciando nel 2005 la strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione, l'Europa ha voluto affrontare, unita, una ristrutturazione dell'economia per trarre il maggior vantaggio possibile dalla globalizzazione, senza subirla come una fatalità. Per riuscirci, i leader europei hanno affidato per la prima volta alla Commissione Europea le chiavi della "cabina di pilotaggio" di questa riforma di fondo, mettendo molta ambizione in questo progetto a medio-lungo termine. E hanno stabilito di mobilitare non solo i politici e le istanze decisionali, ma anche i lavoratori, le imprese e i consumatori. Vinceremo la battaglia della competitività solo se saremo uniti, ma anche solidali nel farla nostra, a tutti i livelli in Europa.

Credo che le chiavi della nostra volontà di riuscita siano due: partenariato e durata. La modernizzazione economica e sociale lanciata per infondere nuovo dinamismo all'Europa della globalizzazione ha bisogno di una grande continuità politica, di stabilità nell'applicazione e di un impegno sostenuto, che vada a volte al di là della durata dei governi. Il programma comunitario di Lisbona ha fissato la rotta. I programmi nazionali di riforma presentati l'ottobre scorso dagli Stati membri combinano priorità d'azione al tempo stesso nazionali ed europee. [...] Da tempo l'Europa non registrava un ritmo di crescita così rapido: il 2,7% nel 2006. Il periodo fra il

2006 e il 2008, inoltre, vedrà la creazione di sette milioni di posti di lavoro. La congiuntura mondiale ci aiuta, è vero, e anche l'allargamento, che ha dato una sferzata alla dinamica del nostro mercato. Ma è anche alla coerenza e alla complementarità dei nostri sforzi nell'ambito di una strategia di competitività europea che dobbiamo queste belle notizie. Perché la dimensione europea apporta un netto plusvalore: l'interdipendenza delle nostre economie fa sì che le riforme strutturali avviate nell'insieme dell'Europa abbiano un peso di gran lunga maggiore di quelle compiute al solo livello nazionale. [...] L'Unione Europea si concentrerà inoltre su progetti a effetto moltiplicatore: la creazione dell'Istituto Europeo di Tecnologia, il lancio di iniziative tecnologiche in ambiti strategici determinanti, o ancora l'introduzione di un sistema europeo più efficace per la tutela della proprietà intellettuale. La Commissione proporrà misure concrete su questo punto nel corso del 2007. L'Unione Europea ha poi recentemente lanciato il VII Programma quadro di ricerca per il periodo 2007-2013. È un ambizioso strumento di investimento nella ricerca, che si inserisce anche nella logica, da noi perseguita, di creare uno spazio europeo della ricerca: di estendere, cioè, il mercato unico europeo alla ricerca e allo sviluppo tecnologico, per permettere scambi aperti e trasparenti di competenze, idee e know-how scientifico e tecnico.

Non dobbiamo mollare la presa

Come vedete, facciamo passi avanti e siamo sulla buona strada. Ma non dobbiamo allentare la presa. Dobbiamo, anzi, approfittare del circolo virtuoso che si sta delineando per andare ancora più avanti e più veloci. Ad esempio nei settori fondamentali della ricerca e dell'innovazione. Abbiamo fissato come obiettivo comune agli Stati membri un investimento del 3% del Pil nella ricerca nel 2010. Stiamo anche studiando i modi per favorire concretamente l'investimento privato nella ricerca e sviluppo, per promuovere i poli d'innovazione competitivi su scala internazionale e per migliorare l'accesso ai finanziamenti. Le nostre riforme contribuiscono allo sviluppo delle attività nascenti. Continuiamo a eliminare gli ostacoli all'espansione delle imprese, ad esempio aprendo in tutta Europa sportelli unici per la creazione di imprese. Impegnandoci sistematicamente a "legiferare meglio", sia a livello comunitario che nazionale, contribuiamo a far nascere una nuova cultura di riduzione dei costi e di apertura di nuovi sbocchi. Dobbiamo poi fare un grande sforzo per migliorare

la qualità dell'istruzione, la formazione e l'investimento nel capitale umano. Insisto su questo punto perché è assolutamente fondamentale. L'economia del sapere, nella quale l'Europa vuole essere all'avanguardia, non è uno slogan da marketing, ma un vero e proprio progetto. È ora di abbandonare certi tabù di altri tempi: occorre che l'università apra le porte alle imprese e che il tessuto economico si apra agli studenti, e ai giovani in generale. Troppe conoscenze restano, non sfruttate, nelle università, e non tengono conto dei bisogni dell'industria. Oggi, l'innovazione nasce in reti di conoscenza che permettono la creazione rapida di prodotti e di servizi a partire da idee nuove. L'Unione deve anche rilanciare la sua immagine davanti ai ricercatori partiti ai quattro angoli del globo per poter esercitare il loro talento. Deve attirarli di nuovo in Europa per stimolare la creatività nei nostri settori di punta. Il lancio di grandi progetti europei come il sistema di navigazione satellitare Galileo potrebbe contribuire in questo senso. Ripongo inoltre grandi speranze nel futuro Istituto Europeo di Tecnologia perché l'Europa brilli di creatività e innovazione a livello mondiale. In questo spirito, uno degli assi del VII Programma quadro di ricerca si impernia sul successo delle Azioni Marie Curie, che offrono da diversi anni ai ricercatori europei possibilità di mobilità e di formazione. Bisogna fare in modo che i giovani si inseriscano più rapidamente sul mercato del lavoro. Bisogna garantire la possibilità di formazione in tutto l'arco della vita, e specialmente ai lavoratori di età più avanzata, per permettere loro di restare più a lungo nel circuito occupazionale. Le statistiche indicano che un anno di scuola o di formazione supplementare aumenta il salario di una persona quasi del 10% nell'arco di una vita. Occorre inoltre rispondere meglio alle esigenze di servizi alla persona, che permetterebbero in particolare alle donne un maggiore accesso all'attività professionale, rafforzando al tempo stesso i legami sociali. La parità di accesso alle possibilità offerte è un concetto fondamentale sui cui vorrei insistere.

La "flessicurezza"

Poiché parliamo di un anno importante, occorre dire che il 2007 è anche l'"anno europeo delle pari opportunità per tutti". Si tratta di un valore fondamentale dell'Unione Europea che deve essere al centro della nostra strategia per la crescita e l'occupazione. Gli europei hanno bisogno di strumenti più efficaci per trovare un nuovo equilibrio tra flessibilità e sicurezza sul mercato del lavoro. Gli Stati membri e le parti sociali devono collaborare per l'introduzione di quel-

la che viene chiamata "flessicurezza", ossia, da un lato una maggiore capacità di adattamento dei lavoratori e delle imprese, in particolare grazie alla formazione e, dall'altro una maggiore elasticità del mercato del lavoro. Un'economia in espansione ha bisogno di manodopera dinamica, mobile e qualificata. Citerò solo un dato eloquente: negli ultimi cinque anni, più del 60% dei nuovi posti di lavoro sono stati creati in settori altamente qualificati.

Se dovessi augurarmi qualcosa in questo inizio d'anno, vorrei che l'attuale schiarita economica non fosse una scusa per far meno, ma un'occasione per fare di più. Ad esempio per ridurre sensibilmente il costo individuale e generale dell'esclusione sociale. La nuova generazione di fondi strutturali per il periodo 2007-2013, il cui importo è il più alto mai registrato, contribuirà a questo riguardo, concentrandosi sulla coesione economica e sociale ma anche sulle priorità della strategia di Lisbona.

Concentrazione di pensiero e di volontà

Il dinamismo del mercato interno per la crescita e l'occupazione in Europa è indissociabile dalla coesione sociale. Ma dato che l'Europa è l'Europa, è anche indissociabile dalla responsabilità ambientale. L'Europa non può pensare al suo sviluppo se non pensa al domani. Ha quindi affrontato di petto due settori determinanti per la sua prosperità e il suo futuro: l'energia e la lotta contro il cambiamento climatico. La Commissione Europea ha recentemente proposto un'ambiziosa strategia per un'energia sicura, competitiva e sostenibile. Questa strategia, accompagnata da obiettivi quantificati, si articola intorno a diversi assi: rafforzamento dell'efficienza energetica, minore vulnerabilità esterna, contributo alla stabilità del mercato e impulso alle tecnologie europee.

L'Europa ha svolto un ruolo esemplare nell'iniziativa sfociata nel Protocollo di Kyoto. È stata la prima al mondo a introdurre un sistema di quote d'emissione di anidride carbonica. Deve continuare a dar prova di grande ambizione in quest'ambito, e deve usare tutta la sua influenza per convincere i partner internazionali dell'importanza di scegliere per il futuro e di impegnarsi in una strategia sostenibile ed efficace di lotta contro il cambiamento climatico. [...] Questi due vasti ambiti di intervento – la politica energetica e la lotta contro il cambiamento climatico – sono vitali per l'Europa e per il pianeta. Aprono inoltre una formidabile miniera di prospettive d'innovazione e di ricerca. Ma ci sono ancora molti altri progetti che danno un senso all'avventura europea e alla nostra Unione Europea nel XXI

secolo: l'Europa della difesa, la politica estera comune, l'immigrazione e il ruolo dell'Europa in una nuova governance mondiale. Saranno le principali sfide del domani, se i cittadini e i leader europei avranno la volontà politica che ciò avvenga. [...]

È ad Altiero Spinelli che lascio la conclusione: «Nella battaglia per l'unità europea è stata ed è tuttora necessaria una concentrazione di pensiero e di volontà per cogliere le occasioni favorevoli quando si presentano, per affrontare le disfatte quando arrivano, per decidere di continuare quando è necessario».

Università Ludwig-Maximilian
di Monaco:
la chiesa di San Luigi



50 anni d'europa

DALLA MEMORIA AL FUTURO

Antonio Augenti

Presidente dell'Università "S. Pio V" di Roma

Le ricorrenze storiche hanno il merito di tenere desto negli uomini il ricordo. Non vorremmo, tuttavia, ripetere con Ungaretti che «il ricordare è di vecchiaia il segno»; rinnovare nella coscienza dell'uomo e nella sua mente le vicende del passato può aiutare a evitare che alcuni errori si ripetano e può fare in modo che si avvalorino comportamenti significativamente stimati.

L'Europa consegnata alla nostra memoria nella seconda metà del XX secolo appartiene certamente al novero delle memorie da non mettere da parte, di quei ricordi che costituiscono un patrimonio di possibile vera ricchezza dei popoli. Per esserne convinti, è sufficiente che si abbia presente come il processo di integrazione e di unificazione sia andato, dapprima, snodandosi certamente intorno ai temi e agli interessi di natura economica, ma, successivamente, anche intorno al complesso repertorio dei valori, delle libertà, dei diritti dell'uomo e dei popoli.

In una fase storica nella quale l'uomo europeo correva il rischio di cedere a una condizione di disorientamento e di insicurezza, segnato com'era da eventi, disastri ed eccidi ma anche da scoramenti e paure, il messaggio di alcuni politici e intellettuali è riuscito a vincere la difficile scommessa di riaprire gli animi alla speranza e alla fiducia, di muovere le coscienze e le intelligenze verso un traguardo, quello del cooperare e dello stare insieme, ritenuto ormai impossibile e, comunque, più consegnato all'utopia che alla verifica. «Le cose fuori di noi non sono in nostro potere ma quanto è dentro di noi, il nostro pensiero e la nostra volontà sì»: è questo uno degli insegnamenti che ci vengono da Seneca. Gli uomini di questa parte del mondo, del Continente europeo hanno dimostrato di crederci, operando con difficoltà ma senza cinismo, con determinazione ma senza ambizioni fuori della propria portata, con spirito di rinuncia ai particolarismi ma non a danno delle proprie identità. E ci consegnano ora un patrimonio politico, economico e culturale che dovremmo provare a non disperdere, semmai ad incrementare, con la permanente convin-

zione che, come osservava tanto tempo fa Jean Monnet, «le nazioni sovrane del passato non rappresentano più l'ambito in cui si possono risolvere i problemi del presente, e la Comunità stessa non è che una tappa in direzione delle forme organizzative del mondo di domani».

1992: l'Unione Europea

Occorre, però, partire da una valutazione delle sfide che l'Europa ha sinora vinto e degli errori o passi falsi eventualmente commessi: non si può farne, in questa occasione, un minuzioso inventario. È bene, peraltro non sottovalutare gli sforzi portati a buon fine sino a questo momento da quella che nel 1992 diviene Unione Europea e si consolida sul terreno della promozione e sviluppo del mercato unico orientato al principio della libera concorrenza, sul terreno del mantenimento di condizioni pacifiche, nel campo della politica dell'allargamento a nuovi paesi, per una legittimazione politica della propria soggettività sul terreno della tutela delle diversità di varia natura: etnica, linguistica, culturale.

Probabilmente, stenta a configurarsi quella che in altra occasione ho chiamato "l'Europa della seconda età", in grado, cioè, di essere o divenire l'Europa della cultura e della formazione, più matura, più consapevole di rafforzare e sviluppare la propria identità. Ciò spiega probabilmente, nelle cause che ne sono alla base, i motivi di alcune persistenti resistenze o divieti (il voto contrario olandese e francese sul progetto di Trattato che adotta una Costituzione per l'Unione) e i ritardi che si registrano sul terreno della promozione e dell'utilizzazione in comune di quella risorsa – la conoscenza, il capitale intellettuale – ritenuta non a torto fondamentale anche ai fini della crescita e dello sviluppo economico e sociale.

Eppure, non si è stati inattivi a livello europeo nell'organizzare programmi di lavoro che in termini di cooperazione sono stati condotti nei settori dell'i-

struzione preuniversitaria, universitaria, della formazione professionale e della ricerca. Da Socrates a Leonardo da Vinci, da Erasmus a Tempus, si è cercato, soprattutto negli ultimi lustri, di promuovere meglio la cosiddetta dimensione europea dell'istruzione, di sostenere in misura più adeguata la cooperazione tra i paesi membri, di favorire i processi di accesso all'istruzione e di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Ciò si è verificato e avviene attraverso misure che interessano la formazione dei docenti, le tecnologie educative, la diffusione delle lingue europee, la mobilità e gli scambi degli studenti e dei docenti, il riconoscimento reciproco dei titoli di studio, attività di partenariato.

Verso un'Europa matura

È una visione che corrisponde certamente all'esigenza di modernizzazione dei sistemi educativi dei vari paesi, per caratterizzare in termini di più accentuata internazionalizzazione i programmi di cooperazione. Ciò che può essere discutibile è se le misure indicate nei programmi comunitari possano riuscire nell'intento di rendere realistica la configurazione di quella che dovrebbe divenire «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo».

Quelli che vengono solitamente considerati dei punti di avanzamento in questa direzione – accenniamo ai cosiddetti processi di Lisbona e di Bologna che caratterizzano le politiche che l'Unione ha adottato nei settori dell'istruzione, della ricerca e della formazione avanzata a livello terziario – si appaiono in verità espedienti non interamente validi per disegnare un'Europa matura, né sufficienti per conseguire obiettivi di crescita e di sviluppo. I Rapporti sinora svolti dalla Commissione Europea nelle fasi di monitoraggio delle procedure seguite dai vari paesi danno, peraltro, ragione della vischiosità e della lentezza delle stesse rispetto ai traguardi fissati. Tutti i paesi sono mediamente in ritardo nei percorsi da seguire per realizzare con efficacia gli obiettivi che con riferimento al 2010 la politica di cooperazione – si dovrebbe meglio dire di coordinamento concertato, o di coordinamento aperto – nel settore dell'istruzione, della ricerca e della formazione ha indicato. Si tratta indubbiamente di obiettivi importanti e significativi quanto complessi. Il problema tuttavia non sta, a mio avviso, nella difficoltà di perseguirli e nel fatto che possano essere realizzati nei tempi programmati, quanto nel contributo reale e innovativo che i sistemi educativi sono in grado di delineare e di esprimere perché l'Europa diventi un'area politica e culturale strategica e, quindi, determinante nel gioco degli equilibri mondiali.

Se si tengono presenti alcune domande che, in occasione del Rapporto di medio termine, già nel 2003 con riferimento al settore universitario sollevava l'allora Commissario europeo sul Processo di Bologna, occorre onestamente ammettere che la strada per realizzare l'ipotesi appena accennata è ancora in salita. "Come ottenere redditi adeguati e sostenibili per le università; come assicurare l'autonomia universitaria; come creare le condizioni nelle quali le università possano raggiungere e sviluppare l'eccellenza; in che modo le università possono migliorare il loro contributo alle esigenze locali e regionali; in che modo stabilire una collaborazione più stretta tra università e imprese": questi gli interrogativi che, a distanza di alcuni anni, non hanno trovato una soddisfacente risposta.

I motivi? Indubbiamente permangono gravi le difficoltà in cui versano tutte le istituzioni universitarie per ciò che attiene alla disponibilità delle risorse materiali occorrenti alla gestione delle attività didattiche, amministrative e di ricerca. Gli investimenti che i vari paesi effettuano in questo settore sono notoriamente al di sotto della soglia di sicurezza. Rilievi in questa direzione sono continuamente indicati nelle sedi nazionali e internazionale; da ultimo, poche settimane fa in occasione della partecipazione del Segretario generale dell'Ocse, Angel Gurría, a un Forum organizzato in Italia sulla solidità della ripresa economica che si registra nel nostro paese in questi mesi. Ancora una volta l'accento è stato posto sulla necessità di rafforzare gli investimenti nei settori dell'istruzione, della formazione e della ricerca, semmai spostando le risorse da settori nei quali gli investimenti sono ritenuti inutili. Una popolazione più istruita, si è osservato, è in grado di cogliere più rapidamente le opportunità che sono offerte dal progresso tecnologico e dai processi innovativi nel campo delle attività produttive. Esemplare, sotto questo profilo, l'avvertimento ribadito anche da Mario Draghi nel corso della *lectio magistralis* tenuta presso l'Università "Sapienza" di Roma.

Investire nel capitale umano

Occorre, dunque, e il discorso si allarga a tutto lo spazio europeo, investire maggiormente nel capitale umano. In Spagna, che pure non può essere annoverata ancora tra i paesi di punta dello sviluppo e della crescita economica a livello europeo, ci si rende conto che per affrontare le sfide della crescita occorre investire ancora di più in ricerca e sviluppo e nel campo universitario, come sostiene il ministro dell'Industria Joan Clos. Sono quelli universitari gli ambiti nei quali si produce conoscenza e si organiz-

zano le modalità didattiche per la loro distribuzione, interessando anche le fasce adulte prive di titoli di studio o con esigenze di formazione in servizio. L'Europa ha indicato la strada da percorrere perché le università possano concorrere costruttivamente allo sviluppo di un'Europa della conoscenza. In altra occasione¹ sono state rammentate queste linee di azione: la necessità di adattarsi ai cambiamenti, dando una risposta positiva alla crescita della domanda d'istruzione superiore; non compromettere la qualità dell'offerta formativa; favorire i processi d'internazionalizzazione e predisporre condizioni utili ad una competitività non di facciata, facendo in modo di attrarre i migliori talenti; attivare maggiormente il rapporto con il mondo delle imprese e le realtà locali (ciò favorisce la produzione di conoscenze innovative e il loro trasferimento nell'ambito delle attività produttive e di servizio); connettere meglio la ricerca di base e la ricerca applicata, utilizzando al meglio le risorse stanziare nell'ambito del programma-quadro della ricerca e sviluppo tecnologico.

Ma la strada da percorrere è in salita. Anche le risorse umane non vengono sufficientemente promosse e liberate. Si tenga presente che negli Usa si spende, per studente, per ciò che attiene all'istruzione terziaria, una quota due volte e mezzo superiore rispetto ai paesi dell'UE e che l'intero sistema è molto più selettivo rispetto a quello europeo. Senza considerare la particolare attenzione dedicata, in termini di più accentuata meritocrazia, al reclutamento del personale docente. Veniva rilevato qualche mese addietro che per pareggiare il conto con gli Usa, in Europa si avrebbe bisogno di almeno 550mila nuovi ricercatori nel 2010, essendovene 1,30 milioni circa oggi negli Usa contro i 1,10 milioni dell'UE.

Un rinnovato slancio delle politiche educative nel quadro comunitario dovrebbe prevedere, quindi, maggiori investimenti nell'istruzione terziaria e nella ricerca, una maggiore disponibilità di borse di studio e di sussidi alle attività di formazione avanzata, ma anche un forte impegno nel campo della formazione in servizio del personale docente e addetto alla ricerca.

Per quanto riguarda l'Italia, si possono richiamare le osservazioni già formulate nel 2005 in una nota del Centro di Ricerche CEREM (a cura di Fabio Pammolli e altri) a commento di dati Ocse sui sistemi d'istruzione avanzata. Rilevato che il nostro paese è ancora vincolato al modello d'istruzione emerso nel secondo dopoguerra, incentrato sullo studio primario e secondario inferiore dove il livello finanziario è all'altezza,

se non superiore, ai livelli di spesa Ocse, lo studio citato osservava – ma i rilievi valgono ancora oggi – che all'interno dell'Ocse l'Italia è il paese che forma il minor numero di dottori di ricerca, fa registrare la più bassa presenza di capitale umano estero all'interno dei propri corsi di dottorato, e manifesta il più elevato esodo di capitale umano per motivi di alta formazione con successiva stabilizzazione all'estero. Insomma, si è costretti a parlare di un vero e proprio «deficit di offerta formativa e di incapacità del sistema produttivo di valorizzare appieno il capitale umano». Non si prende atto, e in questo caso il rilievo va mosso nei confronti di molti paesi che fanno parte dell'Unione Europea, che l'invecchiamento delle conoscenze acquisite nel corso della formazione scolastica e la trasformazione della natura delle prestazioni da svolgere soprattutto nel settore dei servizi, con l'evidenza riconosciuta all'«immaterialità» delle conoscenze, impongono una marcata nuova caratterizzazione qualitativa dell'offerta formativa a livello terziario.

Offerta di qualità in prospettiva europea

Vorrei, a questo proposito, segnalare due piani di natura politica e culturale sui quali un'offerta di qualità andrebbe declinata in prospettiva europea. Un primo aspetto è intimamente riconducibile al ruolo cui sono chiamate le strutture di formazione avanzata in Europa. Produrre conoscenza, distribuire conoscenza significa tener conto che nella *knowledge-based economy* la conoscenza viene ad essere il fattore produttivo ma anche il principale prodotto ottenuto dai processi produttivi; secondo P. Sraffa (1960), in una economia basata sulla conoscenza la «produzione di merci a mezzo di merci diventa produzione di conoscenza a mezzo di conoscenza». L'università, che orienta la formazione dei nuovi quadri dirigenti anche verso le professionalità, deve tener conto, organizzando i processi di produzione, di distribuzione e di moltiplicazione della risorsa intellettuale, che ci si adegui ai bisogni di una struttura professionale che esige livelli d'istruzione superiore aperti a processi di scambio e di eventuale conversione. L'università è chiamata a contribuire alla promozione di una nuova politica di *welfare*, anche a livello europeo, nella quale la conoscenza diviene sempre più una risorsa da moltiplicare e distribuire con criteri di equilibrio e di uguaglianza. In fondo, è ciò che l'Europa chiede ai paesi che ne fanno parte, invitandoli (cfr. la Dichiarazione di Bologna del 1999) ad accrescere la competitività, promuovere la mobilità e garantire la qualità della formazione come pietra angolare dello spazio europeo dell'istruzione superiore.

¹ Cfr. L. Amatucci, A. Augenti, F. Matarazzo, *Lo spazio europeo dell'educazione*, Anicia, Roma 2005.

Un secondo aspetto che qui interessa, per evitare che le osservazioni sinora svolte generino la sensazione che si sia attenti unicamente ai risultati economici della formazione, attiene al profilo culturale di cui l'Europa dovrebbe dotarsi nel disegnare il proprio ruolo nell'ambito degli equilibri mondiali. Anche a questo fine i sistemi educativi europei sono chiamati a delineare percorsi attraverso i quali si possa misurare il successo, per l'uomo del ventunesimo secolo, non soltanto su ciò che può "produrre", quanto sul tipo di partecipazione che è in grado di assicurare ad un processo di civilizzazione che consenta all'individuo, come direbbe J. Rifkin (*Il sogno europeo*, 2004) di «non perdere completamente i propri legami, diventando un non essere». Le difficoltà rilevate nel contributo che l'università è tenuta a dare allo sviluppo di paesi e alla configurazione di un nuovo ruolo che l'Europa deve assolvere nel gioco degli equilibri mondiali non devono essere interpretate come motivo sadomasochistico spesso presente nelle critiche che vengono rivolte agli atenei.

Vorrei concludere citando le parole pronunciate una trentina d'anni fa da Antonio Ruberti, nel corso di una Conferenza nazionale sull'università: «Sento il bisogno di testimoniare la mia fiducia sia nell'istituzione universitaria, che rimane – pur attraverso tanti cambiamenti – la più duratura risposta istituzionale al bisogno, proprio dell'uomo e, oggi sempre più, dell'intera società, di accrescimento e di diffusione della conoscenza, sia nella vitalità delle nostre università che, pur costrette a muoversi su percorsi irti di diffi-

Dati chiave sull'istruzione nell'Unione Europea (2003 – 25 Stati membri)

NUMERO DI STUDENTI	<i>(in milioni)</i>
Studenti (tutti i livelli)	104.2
Istruzione pre-primaria	12.7
Istruzione primaria	27.6
Istruzione secondaria	45.8
Istruzione superiore	16.9

STAFF	<i>(in milioni)</i>
Staff (in totale)	13.1
Numero di insegnanti (di scuola)	5.6
Staff dell'istruzione superiore	1.1
di cui personale docente universitario (stime basate sui dati nazionali)	0.2

NUMERO DI ISTITUZIONI DELL'ISTRUZIONE	
Scuole	approssimativamente 340.000
Istituzioni dell'istruzione superiore (stima)	approssimativamente 4.000 (incluso 700 università)

SPESE PER L'ISTRUZIONE (medie europee - dati del 2002)	
Budget europeo (percentuale della spesa pubblica)	11.0
Spesa pubblica nell'istruzione (percentuale del PIL)	5.2
Spesa privata nelle istituzioni dell'istruzione (come percentuale del PIL)	0.6
Spesa per alunno all'anno	euro 5.100
Spesa per studente all'anno (istruzione superiore)	7.900

Fonti: Eurostat; DG Istruzione e Cultura

coltà anche materiali, sono riuscite in non pochi settori a tenere alto il livello della ricerca, a sfruttare gli spazi di autonomia, a innescare processi innovativi».

Università Ludwig-Maximilian di Monaco: il memoriale



ISTRUZIONE ED EUROPA: LE TAPPE DI UN INCONTRO ANNUNCIATO

1955 Conferenza dei Rettori europei a Cambridge organizzata dal Comitato Culturale dell'Ueo (Unione Europea Occidentale).

1957 L'art. 9 del Trattato istitutivo dell'EURATOM prevede la creazione di un'Università europea.

1959 La seconda conferenza dei rettori europei organizzata dall'Ueo a Digione decide la creazione della CRE (Conferenza dei Rettori Europei).

1972 Dopo anni di difficili negoziazioni viene sottoscritta a Firenze la convenzione per la creazione dell'Istituto Universitario Europeo.

1973 Viene istituita nella Commissione Europea la Direzione Generale XII (Ricerca, Scienza e Istruzione): primo commissario è Ralf Dahrendorf.

1974 Viene creato nell'ambito della Commissione un "Comitato Educazione" responsabile dello sviluppo di azioni in campi quali l'istruzione interculturale, la promozione di relazioni più strette tra i sistemi, la mobilità di studenti, docenti e ricercatori, etc.

1976 Viene adottato il primo Programma d'azione comunitario nel campo dell'istruzione, approvato dal Consiglio e dai ministri dell'istruzione. Nel Programma si dà priorità ad argomenti quali: la mobilità, il riconoscimento accademico dei diplomi, la cooperazione tra le istituzioni dell'istruzione superiore, le lingue moderne, lo scambio di informazioni all'interno della rete europea e l'istruzione per i figli di lavoratori emigrati.

1977 La Commissione inizia a pubblicare delle guide per gli studenti, aggiornate regolarmente, per facilitare l'accesso ad una serie di informazioni sugli studi universitari nei paesi europei.

1978 Viene lanciato lo schema dei "programmi di studio congiunti" per promuovere i contatti diretti e gli scambi tra le istituzioni, i docenti e gli studenti dei vari paesi europei. Tali programmi possono essere considerati i precursori dell'odierno programma Erasmus.

1978 Crisi del Consiglio dei ministri dell'educazione, bloccato dalla Danimarca che eccepisce l'assenza di basi legali per operare a livello comunitario in questo campo.

1984 Nasce la rete NARIC (European Network of National Academic Recognition Information Centres) per facilitare la mobilità e il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio.

1985 La Corte di Giustizia europea stabilisce che l'istruzione superiore fa parte della formazione professionale e che, quindi, le decisioni riguardanti il sostegno della Comunità alla cooperazione tra gli Stati membri possono essere prese sulla base dell'articolo 128 dei Trattati di Roma. Ampliando la definizione di formazione professionale fino ad includere l'istruzione superiore, le Corti chiarisce lo scopo dell'articolo e sottolinea che gli Stati membri hanno competenza esclusiva in questa area e sono responsabili della realizzazione di misure comuni. Tale sentenza è destinata a cambiare il corso degli eventi per ciò che concerne la cooperazione comunitaria nel campo dell'istruzione.

1986 Viene adottato il Programma Comett, il primo programma comunitario nel campo dell'istruzione, con l'obiettivo di rafforzare la formazione nelle tecnologie avanzate e sviluppare risorse umane altamente qualificate per mantenere alti livelli di competitività in Europa.

1987 Viene adottato il programma Erasmus, per favorire la mobilità degli studenti. Il programma nasce per sviluppare una rete di cooperazione tra le università, fornire un sostegno finanziario alla mobilità degli studenti e migliorare il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio effettuati negli altri paesi.

1988 La Commissione lancia un nuovo programma comunitario sull'insegnamento delle lingue. Lingua nasce con l'intento di migliorare la conoscenza delle lingue straniere nei cittadini europei e la comunicazione tra i paesi stessi.

1989 La Commissione propone l'Azione Jean Monnet, volta ad incoraggiare nelle università lo svolgimento di corsi e di ricerche sull'integrazione europea.

1990 Viene lanciato Tempus, un programma comunitario volto ad assicurare un alto livello di finanziamenti per poter appoggiare le riforme dell'istruzione superiore necessarie nei paesi dell'Europa Centrale e dell'Est.

1992 L'istruzione viene inclusa nel Trattato costituzionale di Maastricht. L'istruzione, la gioventù e la formazione professionale vengono raggruppati in un unico capitolo (Capitolo III), sotto un titolo più ampio (Titolo VIII) che copre anche la politica sociale. Oltre agli articoli 126 e 127 si trovano

degli accenni anche in altre parti del Trattato.

1994-1995 Si decide di rinnovare e riunire i programmi comunitari nel campo dell'istruzione attivi al momento. I sette programmi, che riguardavano l'istruzione superiore e la formazione professionale, confluiscono in due: il Leonardo da Vinci, per la formazione professionale e il Socrates, per l'istruzione scolastica e universitaria.

1995 In seno alla Commissione viene istituita la DG XXII "Education, Training and Youth".

1999 Prende l'avvio un processo di riforme a carattere europeo, noto come Processo di Bologna, con lo scopo di creare entro il 2010 uno spazio europeo dell'istruzione superiore, riformando le strutture esistenti ma, contemporaneamente, rispettando la diversità linguistica e culturale dei vari paesi e preservando l'autonomia delle istituzioni. Trenta paesi adottano la Dichiarazione.

2000 Viene adottata una nuova strategia economica, sociale e ambientale per l'Unione Europea, la Strategia di Lisbona. Lo scopo è quello di rivitalizzare la cooperazione comunitaria nei campi dell'occupazione, delle riforme economiche e della solidarietà sociale per affrontare le sfide di una nuova economia basata sulla conoscenza e per diminuire il divario tra l'Europa e i concorrenti a livello internazionale.

2003 Il nuovo programma comunitario, Erasmus Mundus, mira a promuovere nel mondo l'immagine dell'Unione Europea come luogo d'eccellenza nella formazione e a rafforzare la visibilità e l'attrattività dell'istruzione superiore europea nei paesi terzi. Offre agli studenti cittadini di paesi terzi e ai ricercatori un programma di borse di studio e corsi di master nelle università europee.

2005 Conferenza dei ministri responsabili dell'istruzione superiore a Bergen: follow-up del Processo di Bologna, dopo le conferenze di Praga (2001) e di Berlino (2003).

2006 Il Consiglio europeo decide l'istituzione dell'Eir, l'Istituto Europeo di Tecnologia.

2007 I programmi Socrates e Leonardo vengono ricompresi nel Programma LLP-Lifelong Learning Programme.

LA NOTTE EUROPEA DEGLI ATENEI ROMANI

Cinque atenei romani – La Sapienza, Tor Vergata, Roma Tre, Iusm, Luiss e Link Campus – hanno festeggiato il cinquantenario dell'Europa, aprendo le loro porte al pubblico nella notte del 24 marzo.

La Sapienza ha iniziato le celebrazioni con l'Erasmus Welcome Day 2006-2007, conferenza-incontro con il benvenuto agli studenti Erasmus dell'Università, alla presenza di Margot Wallström, vicepresidente della Commissione Europea. Nell'Aula Magna si sono tenute la *lectio magistralis L'Europa e la crisi dell'ethos della scienza moderna* di Marcello Cini e la lezione di Jeremy Rifkin *Il sogno di una nuova generazione di europei per l'integrazione sociale e culturale in Europa*. Poi, nelle aule delle diverse facoltà, si sono alternati, sul filo conduttore dell'Europa, film e cortometraggi, iniziative culturali promosse dagli studenti, laboratori, mostre, e una serie di lezioni all'interno di tre percorsi del sapere: *Le radici d'Europa – Storia e memoria della nazione europea, Il tronco d'Europa – Scienze e sviluppo sostenibile e Rami e frutti d'Europa – Scritture, immagini e visioni*.

A **Tor Vergata** l'Università della Notte è iniziata nell'auditorium con la *lectio magistralis* di Sergio Zavoli *Europa, esserci, crederci*. Sono seguite, a ciclo continuo, proiezioni video, lezioni su aspetti economici, geografici e giuridici dell'Europa, lezioni sulla storia, sulla cultura europea e sulle tendenze culinarie, all'interno di cinque percorsi principali: *EuropaEuropa*, lezioni e dibattiti sul processo di integrazione europea e sulle opportunità per tutti i cittadini dei paesi membri; *EuropaVisioni*, *EuropaSuoni*, *EuropaGames*, *Europa-Sapori*.

A **Roma Tre** l'Università della Notte ha avuto inizio con i saluti del commissario europeo Ján Figel e la *lectio magistralis* a due voci di Arrigo Levi e Giacomo Marramao. Successivamente si sono alternate una cospicua serie di lezioni, dibattiti, proiezioni video e mostre nell'ambito dei quattro percorsi: *Tra storia, memoria e nuove identità; Agri-culture d'Europa: paesaggi sapori suoni valori; Alle frontiere della scienza e*

della tecnologia; Linguaggi rappresentazioni creazioni.

Lo **Iusm** ha previsto una serie di iniziative a partire dal tardo pomeriggio con lezioni pratiche di boxe, spinning, danze europee, latine e orientali, lezioni teoriche su alimentazione, doping, prevenzione dei comportamenti a rischio, workshop, ma anche spettacoli teatrali, proiezioni e una mostra fotografico-storica sullo Iusm. Nello Stadio dei Marmi si è svolto il triangolare di calcio tra la Rappresentativa Italiana Attori, la Nazionale Giornalisti e la squadra Iusm.

Alla **Luiss** la *lectio magistralis* è stata tenuta dal prof. Sebastiano Maffettone, ordinario di Filosofia della politica. Alcune lezioni su temi giuridici di interesse europeo hanno preceduto il convegno *L'Europa e la moda* e la successiva sfilata, entrambi in Aula Magna.

Link Campus-University of Malta ha dato il via alle celebrazioni con la tavola rotonda *Looking at European Union, From Rome to Rome* con interventi di Paolo Ponzano, membro supplente della convenzione europea, del senatore a vita Emilio Colombo, del prof. Vincenzo Scotti.

Hanno partecipato ai vari appuntamenti anche i vertici delle istituzioni europee. Per la Commissione Europea la vicepresidente **Margot Wallström** è stata alla Sapienza dove ha incontrato 400 studenti Erasmus e poi aperto la notte bianca. I commissari **Ján Figel'** (responsabile per Istruzione, Cultura, Gioventù e Sport) e **Meglana Kuneva** (responsabile per la Tutela dei consumatori) erano presenti a Roma Tre. Il Parlamento Europeo è stato rappresentato dai vicepresidenti **Mario Mauro** e **Luigi Cocilovo**. Anche **Emma Bonino**, ministro per le Politiche europee e per il Commercio internazionale, e **Giovanna Melandri**, ministro per le Politiche giovanili e le attività sportive, hanno preso parte agli eventi de "L'Università della Notte".

INSIEME
DAL 1957



Progetto finanziato dall'Assessorato Industria della Regione Sicilia nell'ambito del POR Sicilia 2000-2006, misura 3.15, azione C Potenziamento delle infrastrutture e dei laboratori esistenti per la realizzazione di centri per il testing di nuove tecnologie

CORFAD

e-learning

Fai del web il tuo alleato nell'insegnamento

Il Corfad, Centro di competenza e il testing di metodologie e prototipi di ambienti per l'ORientamento e la Formazione A Distanza, ti fornisce gli strumenti per ottimizzare l'uso della rete.

Con l'ausilio di piattaforme tecnologiche all'avanguardia, i docenti impareranno a gestire il web con una straordinaria opportunità per migliorare le proprie competenze e quelle degli allievi.

A tua disposizione

- seminari e workshop
- convegni e incontri nelle scuole e nelle facoltà
- cinque ambienti virtuali per la didattica e l'e-learning

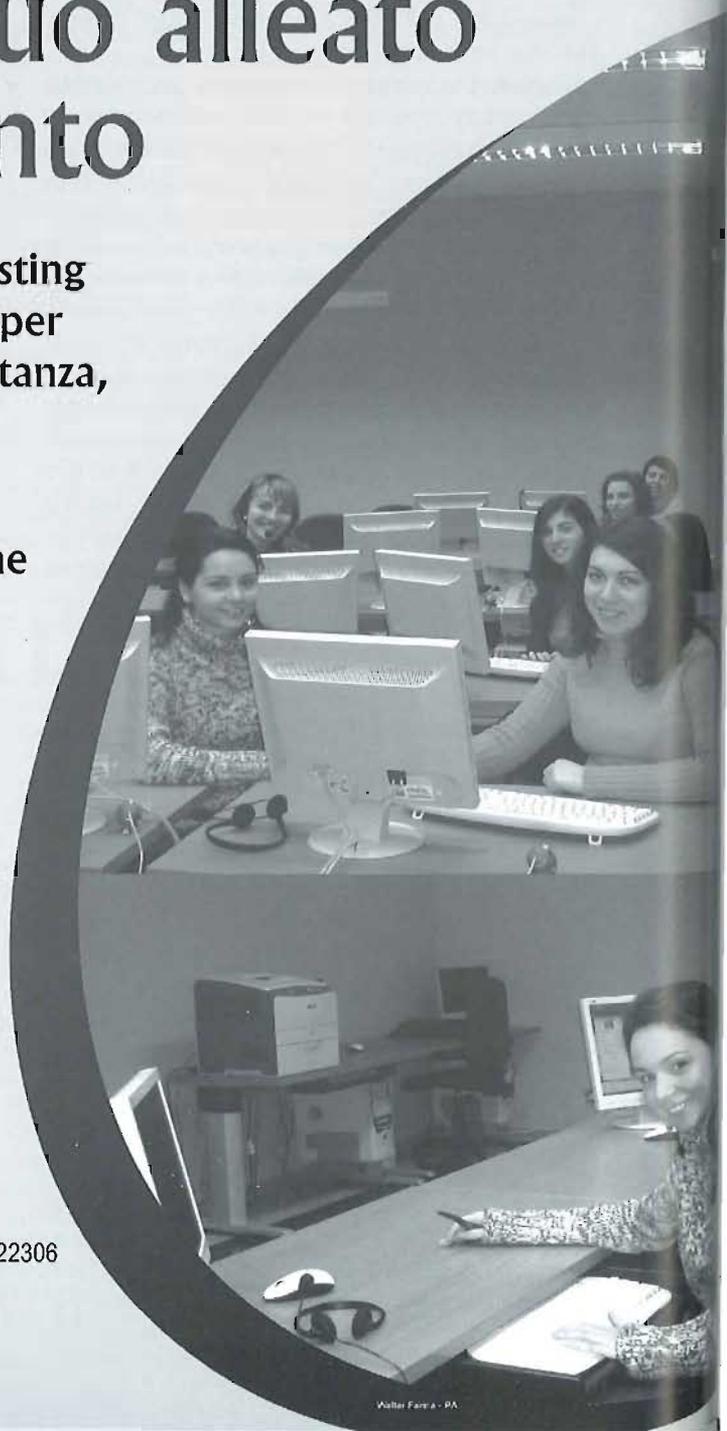
Enti coinvolti:

Fondazione RUI (RUME): Largo San Josemaría Escrivá, 1 - Palermo - 091/6822306

CNR-ITD di Palermo: Via Ugo La Malfa, 153 - Palermo - 091/6809200

Techsystem S.p.A.: Via Principe di Granatelli, 28 - Palermo - 091/8430375

Per maggiori informazioni: www.corfad.it - info@corfad.it



RIDEFINIRE IL RUOLO DELL'UNIVERSITÀ

Jan Sadlak

Direttore del Centro Europeo per l'Istruzione Superiore dell'Unesco (Bucarest)

Fino a pochissimo tempo fa credevamo che soltanto il nostro mondo e le sue università fossero soggette al cambiamento. Ora, però, abbiamo appreso che persino la configurazione planetaria del nostro sistema solare andrà ridefinita. Il punto interessante di questa vicenda (almeno per un profano di questioni astronomiche quale io sono) sta nel fatto che una comunità di studiosi si trova oggi impegnata a dibattere e a deliberare su tematiche rilevanti in seno al proprio ambito disciplinare – e che queste tematiche hanno un impatto sui valori accademici.

Ma dallo spazio torniamo con i piedi per terra e andiamo ora a esaminare i problemi relativi all'istruzione superiore. È evidente che negli ultimi anni il funzionamento dell'istruzione superiore – nei contesti locali, regionali e internazionali – ha subito una profonda ridefinizione. L'interazione tra le forze megaglobali del progresso scientifico e tecnologico rende le nostre attività economiche, militari, culturali e sociali sempre più dipendenti dalla conoscenza, sia per quanto riguarda il capitale tecnico (sotto forma di nuove tecnologie) sia per quanto attiene al capitale umano (in termini di persone aventi qualifiche, competenze e conoscenze avanzate). Possiamo esprimerci a favore o contro questi e analoghi sviluppi, accomunati per lo più sotto il generico termine di "globalizzazione", nonostante vi siano forze che agiscono in senso contrario andando a mitigare tale fenomeno (Douglass, 2005). Comunque sia, esistono prove sufficienti che le condizioni di maggiore competitività, in un contesto globale in espansione, e le maggiori aspettative sociali stanno esercitando una crescente pressione sull'istruzione superiore, rendendo chiara la sua direzione strategica – occorre, cioè, ridefinire il ruolo dell'istruzione superiore nella società contemporanea.

Il testo è stato presentato in occasione della Conferenza generale IMHE/OCSE 2006 "Valori ed etica: gestire sfide e realtà dell'istruzione superiore" (Parigi, 11-13 settembre 2006). Traduzione di Raffaella Cornacchini.

Un forte argomento a favore di un tale balzo in avanti è dato dai risultati che scaturiscono dall'opera del segretario della Commissione americana sul Futuro dell'Istruzione Superiore, in cui si sottolinea come, nonostante l'istruzione superiore sia uno dei maggiori successi degli Stati Uniti essa debba migliorare, e di molto. Se le cose stanno così per l'università americana, cosa si potrebbe mai dire dello stato dell'istruzione superiore negli altri paesi? In larga misura il Processo di Bologna e le riforme da esso ingenerate sia a livello di sistema che di singola istituzione rappresentano la risposta europea a questo genere di sfide odierne e future.

E di tali sfide che l'istruzione superiore si trova a dover affrontare si potrebbe tracciare un lungo elenco, ma ve ne sono tre che appaiono particolarmente rilevanti nel contesto dei valori accademici e delle considerazioni etiche che sottendono agli sviluppi politici, nonché alla *governance* e alla gestione istituzionale:

- la sfida dell'accesso universale;
- il ruolo, l'organizzazione e i costi delle attività di ricerca;
- la diversità istituzionale e l'espansione dei *provider* di istruzione superiore.

Prendiamo anzitutto in esame la questione dell'accesso all'istruzione superiore. Nei tardi anni Settanta si pensava che, per poter crescere, una società dovesse garantire l'accesso all'istruzione superiore ad almeno il 20% della popolazione nella fascia d'età compresa tra i 18 e i 23 anni (Perkins, 1977). Pare ora che tale cifra vada quanto meno raddoppiata. Se si prendono in esame tutti quei paesi che si collocano all'avanguardia nei test di competitività, è facile notare che le percentuali di partecipazione in tale raggruppamento risultano non inferiori al 45-50%, con un valore simile al tasso medio fatto registrare dai paesi Ocse (e con alcuni paesi *leader* che si avvicinano al 70%). A queste percentuali va aggiunto il numero, in rapida crescita, di studenti *part-time* che intendono in tal modo migliorare le

proprie capacità e aggiornare le proprie competenze professionali.

Anche se possiamo discutere della tassonomia numerica, stiamo entrando in un'era di istruzione superiore universale le cui principali caratteristiche sono un alto tasso di partecipazione e una combinazione, o persino fusione, delle forme tradizionali di studio in risposta alle esigenze della formazione permanente. Senza voler rivendicare alcun monopolio, va pur detto che solo le istituzioni di istruzione superiore possono produrre un numero tanto elevato di impiegati/cittadini così diversificati. La rapida crescita della domanda di istruzione superiore è quindi la storia del successo di uno sviluppo generale.

Tuttavia vi sono anche dei lati negativi: l'enorme pressione sulle infrastrutture di istruzione superiore; le nuove sfide in materia di *governance*, gestione e amministrazione di personale e studenti; le diverse impostazioni necessarie in materia di didattica e valutazione, etc. La dimensione di queste problema-

tiche non solo comporta mutamenti nella struttura fisica e organizzativa dell'istruzione superiore, ma riguarda, in modo assai sottile, l'essenza più profonda dell'università come

istituzione sociale, ivi inclusi i suoi valori e le sue prassi accademiche.

Le istituzioni di istruzione superiore devono ancora affrontare discrepanze tra le forme di studio tradizionali e non tradizionali. Ad esempio, anche se non vi sono diversità di contenuti inerenti a un programma di studio o ai requisiti per il conseguimento del relativo diploma, vi sono nette differenze tra i titoli rilasciati dalla stessa istituzione a seconda che la forma di studio sia tradizionale, *part-time* o *extra moenia*. Un altro, forse ancor più rilevante, problema è la sostenibilità di tali discrepanze nel contesto delle tendenze demografiche che mostrano chiaramente una riduzione del bacino di utenza nella fascia di età tradizionalmente dedita agli studi universitari.

La seconda sfida, non meno importante, riguarda i cambiamenti nel ruolo e nell'organizzazione della ricerca in seno all'istruzione superiore. Almeno a partire dalla metà del XIX secolo, influenzata dal modello humboldtiano dell'università, la ricerca ha formato il nucleo dell'università tradizionale (o delle altre istituzioni di istruzione superiore equivalenti). È in questo contesto che la comunità accademica potrebbe rinsaldare le sue rivendicazioni a favore dei due pilastri che ne garantiscono l'esistenza collettiva e individuale, ovvero l'autonomia

Università Ludwig-Maximilian
di Monaco: un cortile
della sede centrale



delle istituzioni e la libertà accademica. Questa rivendicazione non deriva da un netto monopolio nella produzione di conoscenza, ma è dovuta all'esigenza di confermare queste libertà sia per i docenti/ricercatori che per gli studenti, al fine di garantire un meccanismo organico, di rafforzamento reciproco, che promuova la libera circolazione della conoscenza tra ricerca e insegnamento. All'interno di un tale modello è stato relativamente facile formulare obiettivi condivisi, infondere una reciproca fiducia e dare riconoscimento ai contributi dei singoli ricercatori.

Come evitare le divisioni?

Il modello humboldtiano non è affatto obsoleto, ma rispecchia soprattutto un certo tipo di istituto di istruzione superiore spesso definito come "università di ricerca". Questo è il modello più amato dalla maggior parte degli accademici, il che può essere già un motivo a favore della sua conservazione. È quindi lecito porsi una domanda: quale utilità, quale importanza può esso avere per le nuove tipologie di istituti che fanno oggi parte dei sistemi di istruzione superiore e in cui vi sono spesso momenti di tensione tra "docenza" e "ricerca" anziché *feedback* che contribuiscano al reciproco arricchimento? Vi sono già iniziative, promosse dalle pubbliche autorità e dagli stessi istituti, per separare le due attività con l'impiego di personale integralmente dedicato alla docenza o alla ricerca nonché istituti, prevalentemente di stampo specialistico, che fanno rientrare quasi tutto il proprio personale nella categoria dei "docenti" (Sanders, 2005). Come è possibile conciliare una simile "divisione del lavoro" con una comprensione dei valori accademici, al fine di evitare spaccature nelle istituzioni universitarie e nella comunità accademica?

Oggi un numero sempre maggiore di istituzioni di istruzione superiore si discosta dal modello humboldtiano (un esempio tra tutti, i *community college* americani). Queste istituzioni accademiche sono uno tra i tanti *provider* di istruzione superiore. In questo contesto è necessario un lavoro analitico sulle "nuove tipologie di istituti di istruzione superiore", dato che, con il crescere della diversità, diventa sempre più difficile tracciare una buona mappatura generale del mosaico istituzionale del sistema.

Non meno importante per questa analisi è il fatto che la ricerca è diventata un'attività altamente competitiva, che richiede enormi investimenti in personale, infrastrutture e attrezzature. È un'attività per gli animi forti, come dimostrano gli attuali dibattiti

sul perseguimento dello *status* di "università di livello mondiale" (altresi detta "al top", "in testa alle graduatorie", "di fama mondiale") (Sadlak-Liu, 2006, in corso di stampa).

Di tanto in tanto vengono espresse opinioni taglienti su quante università, all'interno del sistema, abbiano realmente la massa critica di talento e risorse per aspirare a rientrare in questa "Champions League". Ad esempio Howard Newby, già responsabile dell'Higher Education Funding Council inglese, ha dichiarato che «ai livelli attuali di investimento, esistono solo cinque o sei università di ricerca di rango mondiale (nel Regno Unito, N.d.A.) nei cui Consigli di Amministrazione siedano ricercatori di eccellenza assoluta, e forse 25-30 istituzioni con sacche di eccellenza» (Major, 2006). Un'opinione parimenti esplicita su molte istituzioni di istruzione superiore viene da David Ward, presidente dell'American Council on Education, il quale stima che, allo stato attuale delle cose, l'Europa non possa finanziare più di 30-50 università di vertice. La ragione principale di tutto ciò sta nel fatto che i costi di gestione di istituzioni di questo tipo si attestano sulla soglia di 1,5 miliardi di dollari l'anno, che salgono a 2 miliardi nel caso l'università sia dotata di una facoltà di medicina con annesso policlinico. L'"iniziativa per l'eccellenza" della Germania, che prevede di selezionare un numero ristretto di università e di dotarle di fondi aggiuntivi per la ricerca, dà indirettamente un segnale che non tutte le istituzioni di istruzione superiore hanno le capacità per conseguire l'eccellenza e che il sostegno pubblico dovrà pertanto essere limitato a "poche elette". Di conseguenza gli altri istituti dovranno diversificare la propria missione, il che non significa che dovranno rinunciare completamente alle attività accademiche e di ricerca in cui non sono all'avanguardia.

Questo è un argomento particolarmente valido in quanto le università e le altre istituzioni di istruzione superiore non hanno come fine la sola produzione della conoscenza, ma anche la sua diffusione e la sua custodia. Queste tre funzioni sono tutte importanti, ma sappiamo anche che esse non godono necessariamente di un uguale *status* nella comunità accademica, il che si riflette sulla conservazione di una coerenza onnicomprensiva dei valori accademici.

Una delle conseguenze dello sviluppo dell'istruzione superiore, particolarmente nei paesi industrializzati, è stata l'espansione dei singoli istituti. Sebbene il dimensionamento medio di un istituto di istruzione superiore in Europa sia di circa 6.300 studenti (23.500 in Italia, 22.400 in Spagna, 14.100 in Grecia, 8.000 nel Regno Unito, 6.600 in Germania, 4.500 in Francia) (Sadlak-de Miguel, 2005), i principali attori sulla scena europea sono le grandi istitu-

zioni ad alto numero di studenti e docenti. Alcune, probabilmente, hanno oltrepassato le soglie della gestibilità, con un numero di iscritti che sfiora i 200.000 (Roma "La Sapienza"; Università Nazionale del Messico).

Ma quale che sia la dimensione fisica di una data istituzione, esse operano tutte all'interno di una complessa rete di disposizioni organizzative, finanziarie, politiche e sociali e sono tutte coinvolte nella definizione di nuove metodologie di insegnamento e di ricerca. Si è avuto, su base regionale e internazionale, lo sviluppo di consorzi interistituzionali per lo svolgimento di attività senza frontiere. Non è insolito che per tale attività, le università "tradizionali" vadano ad allearsi con *provider* non-tradizionali, pubblici e privati, per penetrare in nuovi mercati e per consentire forme non tradizionali di erogazione quali i programmi di studio virtuali o via Internet. Si può dire che per ora va tutto bene, ma bisogna riconoscere che questi sviluppi tipici non solo hanno spinto le università ad assumere funzioni più dirette nella vita socioeconomica, ma stanno anche avendo un profondo impatto sull'università come istituzione sociale. È questo il motivo per cui esiste un'attenzione sempre maggiore verso le discussioni relative al modello concettuale di università contemporanea – in altre parole, vi è la richiesta di una "ridefinizione del ruolo dell'università". Tale dibattito sui valori è importante anche in quanto presuppone che i paesi e le loro istituzioni si collochino all'interno di entità formali, vincolandosi in una rete di leggi e di obblighi che interagiscono non solo sulla base di norme e regolamenti, ma anche di determinate serie di valori (Sadlak, 2001).

Un mosaico eterogeneo

L'analisi precedentemente esposta relativa alle sfide che l'istruzione superiore dovrà affrontare è sufficiente per giungere alla conclusione che oggi essa, particolarmente a livello di sistema, assomiglia a un mosaico formato da tessere eterogenee. In questa nuova mappatura dell'istruzione superiore assume grande importanza la discussione sui valori accademici onde individuare un elemento che funga da "collante" tra sistemi sempre più eterogenei di istruzione superiore formati da molteplici tipi di istituzioni. È un'importanza talmente grande che anche una organizzazione come l'EUA (l'Associazione delle Università Europee) promuove al proprio interno un dibattito su di essa. La Dichiarazione di Graz del 2003, adottata dai componenti dell'EUA, ribadisce che «lo sviluppo delle università europee si basa su una serie di valori di fondo: l'equità nell'accesso; la ricer-

ca accademica in tutte le discipline come parte integrante dell'istruzione superiore; una più elevata qualità accademica e una maggiore diversità culturale e linguistica» (EUA, 2005). L'elenco non è del tutto esauriente in quanto ulteriori aspetti come la solidità della *governance* e l'affermazione delle considerazioni etiche e dei codici di condotta devono ora far parte di qualsiasi serie aggiornata di valori accademici – di un nuovo patto accademico che vada a dichiarare che «si può essere liberi, incisivi e aperti all'innovazione proprio essendo responsabili».

La buona *governance* si basa sui due valori accademici fondamentali, ovvero la libertà accademica e l'autonomia delle istituzioni, i quali consentono alla *governance* di essere democratica, tutelando studenti e docenti nella loro ricerca della verità e del sapere. Tuttavia Jürgen Kohler ha giustamente sottolineato come una buona *governance* dell'istruzione superiore debba collocarsi all'interno di un quadro etico il quale deve contribuire a indirizzare l'intero sistema e le sue istituzioni verso la ricerca dell'eccellenza nell'insegnamento, nella ricerca e nei servizi da essi derivanti e prevenire al contempo violazioni dell'equità e dell'imparzialità accademica, quali la falsatura dei risultati della ricerca, le prassi scorrette e i conflitti di interesse (Kohler, 2004). L'integrazione delle considerazioni etiche nella cultura della *governance* potrà aver luogo attraverso l'adozione di vari codici etici di buona prassi e di meccanismi di *audit* etico relativi ai vari aspetti del funzionamento dell'istruzione superiore. Ad esempio, per quanto attiene al marketing delle offerte educative, tali *audit*, per poter definire etici i propri standard, dovrebbero prendere in esame i seguenti aspetti (Kocielniak-Sobolewski, 2004):

- coerenza dell'offerta educativa (i programmi di studio posti in essere corrispondono a quelli presentati nelle iniziative promozionali e di marketing), etc.;
- trasparenza dell'offerta educativa (i potenziali studenti devono avere accesso a tutte le informazioni importanti relative ai programmi di studio prima di prendere una decisione in merito a un programma specifico. Ciò comprende le informazioni relative al costo degli studi come pure a eventuali sconti, sovrattasse e all'assistenza finanziaria disponibile);
- contributi allo sviluppo personale (l'istituzione assume un ruolo attivo riguardo allo sviluppo personale dei suoi studenti sostenendo attività sportive e culturali quali associazioni studentesche, gruppi di discussione, complessi artistici, circoli scientifici ecc.);
- autonomia – criteri di responsabilità (l'istituzio-

ne agisce in conformità alla missione che dichiara di perseguire e che dovrebbe includere tutti i criteri suesposti).

L'esigenza di acquisire abilità e competenze che consentano ai vertici delle istituzioni accademiche, nonché ai docenti e ai ricercatori, di gestire con efficacia situazioni eticamente complesse legate sia ai rapporti personali che a quelli professionali sembra a questo punto ovvia. Un nuovo, comprensibile sviluppo al riguardo è che tale esigenza venga anche incredibilmente osservata tra gli studenti (Banks, 2005). Le ragioni per ciò non sono collegate solo all'uso e abuso di Internet, la mancanza etica più comune è il plagio.

Occorre sottolineare che l'aderenza ai valori accademici e la maggiore attenzione verso le politiche etiche dovrebbero rientrare nelle strategie istituzionali e, pertanto, possono davvero trasformarsi in un "vantaggio competitivo". Vale inoltre la pena di avere a mente che, per quanto possano essere importanti le infrastrutture e i patrimoni finanziari, sono i valori accademici e la condotta etica a contribuire non solo alla capacità di una data istituzione di assicurare la qualità del proprio insegnamento e della propria ricerca, ma anche a servire come "capitale morale" necessario per far fronte alle sfide impreviste. È in quest'ultimo contesto che Burton Clark giustamente osserva che è il capitale morale delle istituzioni accademiche a determinare la loro capacità di fronteggiare le crisi senza abbandonare la propria mission di base o i propri principi educativi (Clark, 1973).

Per concludere, la storia delle università conferma che, pur avendo responsabilità formative e di ricerca, le università sono anche promotrici e depositarie dei valori etici delle loro rispettive società. Di conseguenza, le responsabilità etiche delle università dovrebbero caratterizzarle sia come attori economici della società che come comunità di accademici, ricercatori e studenti dedicati al mantenimento dei valori etici e accademici. Il rischio di erosione in queste due aree nella lotta per la produttività può portare a minare lo status dell'istruzione superiore, mentre creare le condizioni per la loro accettazione confermerà il ruolo formativo che l'istruzione superiore è chiamata a svolgere nelle società democratiche.

Occorre pertanto usare quella esperienza storica come fonte per gli adattamenti a un evidente cambiamento paradigmatico del ruolo, dell'organizzazione e del futuro funzionamento dell'istruzione superiore. Per far ciò è necessario agire a livello a dei singoli istituti, come pure a livello nazionale e internazionale. Dovrà quindi essere avviato un dialogo su questi temi tra le istituzioni universitarie,

tra gli Stati e, soprattutto, in ambito internazionale e incontri come questo di oggi costituiscono delle eccellenti opportunità di dibattito. Un tale dialogo è poi ancor più rilevante in quanto è ovvio che le considerazioni etiche non solo sono presenti quando si discute dell'istruzione superiore e del lavoro scientifico, ma sono anche entrate nel mondo della politica, dello sport, dei *media* e delle grandi imprese. Di recente ho incontrato un affermato uomo d'affari polacco e la nostra conversazione si è incentrata sulla dialettica etica-business. Egli ha espresso l'opinione che «gli affari sono etici quando da essi si ricava non solo un profitto, ma anche una conoscenza nuova, utile per la società» il che, ironia della sorte, è una osservazione valida anche quando si discute delle considerazioni etiche e della ridefinizione del ruolo dell'università (e delle altre istituzioni di istruzione superiore) nella società.

Bibliografia

- BANKS, S. (2005), *The Ethical Practitioner in Formation: Issues of Courage, Competence and Commitment*, in "Social Work Education", vol. 24, n. 7, pp. 737-753.
- CLARK, B.R. (1973), *The Wesleyan Story: The Importance of Moral Capital* in D. Riesman-V.A. Stadtman (a cura di), *Academic Transformation: Seventeen Institutions Under Pressure*, McGraw-Hill, New York.
- DOUGLASS, J.A. (2005), *How All Globalization is Local: Countervailing Forces and their Influence on Higher Education Markets*, in Higher Education Policy, vol. 18, pp. 445-473.
- EUA-EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2005), *EUA Graz Declaration: The Role of the Universities to 2010 and Beyond*, in *Reader of the EUA Convention Glasgow 2005*, EUA, Bruxelles, pp. 17-19.
- KOHLER, J. (2004), *Prevention, Management and Moderation: Ethical Frameworks of Governance*, in "Higher Education in Europe", vol. 29, n. 4, pp. 481-489.
- KOCIELNIAK, C.-SOBOLOWSKI D. (2004), *Etyczne uwarunkowania marketingu szkół wyższych*, in *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo WSB, Poznań.
- MAJOR, L.M. (2006, febbraio 10), *Newby attacks funding system*, in "Times Higher Education Supplement", pp. 2-3.
- SADLAK, J.-DE MIGUEL J.M. (2005), *Regional Perspective: Europe*, in "Higher Education in the World 2006 - The Financing of Universities", Barcellona/Houndmills; GUNZ e Palgrave Macmillan, pp. 198-215.
- SADLAK, J.-H. RATAJCZAK (2004), *Academic Freedom, Innovation and Responsibility: Towards an "Ethical GPS" in Higher Education and Science*, in "Higher Education in Europe", vol. 29, n. 4, pp. 433-438.
- SADLAK, J. (2001), *Globalization in Higher Education: Let Us Do It the Smart Way*, in "International Educator", vol. 10, n. 4, pp. 3-6.
- SADLAK, J.-N.C. LIU (a cura di) (2006, in corso di stampa), *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*, Bucarest/Cluj/Shanghai: UNESCO-CEPES, Shanghai Jiao Tong University e Cluj University Press.
- SANDERS, C. (2005, 24 giugno), *Onward March of the No-research Regiment*, in "Times Higher Education Supplement", pp. 8-9.

VERSO LA SOCIETÀ DELLA SAGGEZZA

Paolo Blasi

Ordinario di Fisica sperimentale nell'Università di Firenze

I paesi europei stanno affrontando oggi due tipi di sfide importanti ma difficili: preparare l'Unione Europea a un'unità politica e affrontare il processo di globalizzazione in modo da contribuire a realizzare un mondo più equilibrato e più pacifico.

Durante la seconda guerra mondiale la Germania, l'Italia e l'Austria combatterono contro l'Inghilterra, la Francia e la Polonia, provocando milioni di morti ed enormi distruzioni. Dopo la fine della guerra, i governi si trovarono d'accordo sulla necessità prioritaria di creare condizioni per evitare in futuro ogni tipo di conflitto tra paesi europei. Questo accordo generò l'Europa dei Sei (Francia, Germania, Italia, Belgio, Olanda, Lussemburgo), corrispondente approssimativamente all'impero di Carlomagno. Il Trattato che la costituiva come comunità economica fu firmato a Roma nel 1957. Nel 1973 la Gran Bretagna, l'Irlanda e la Danimarca si unirono ai Sei, aggiungendo una dimensione Atlantica al progetto della nuova Europa. Per soddisfare il profondo desiderio degli europei di vivere insieme tale progetto si proponeva di tenere le popolazioni lontane dai conflitti attraverso la collaborazione e l'impegno verso obiettivi condivisi.

Oggi 25 paesi sono membri dell'Unione Europea, che rappresenta dal 1992 (Trattato di Maastricht) un mercato unico per le persone, le merci e i capitali. Inoltre, dal 2001 l'euro è diventato la moneta unica europea, anche se non è stato ancora adottato da tutti gli Stati membri.

Per i governi comunitari gli obiettivi economici, insieme alla necessità di salvaguardare la competitività dell'Europa nel mercato globale, sono state le forze trainanti. Peraltro, sin dall'inizio, il movimento per l'integrazione europea aveva ritenuto, considerando le diversità storiche e linguistiche degli Stati

della regione, che le questioni culturali ed educative sarebbero state gestite meglio a livello nazionale. Il trattato di Roma, quindi, non aveva considerato l'istruzione una questione di competenza europea.

Università e Unione Europea

Ciò nonostante, alcune comunità in Europa svilupparono un interesse indiretto nei confronti dell'istruzione superiore per l'impatto che essa aveva sull'occupazione, e nella consapevolezza del fatto che le università erano depositarie delle tradizioni intellettuali europee e del *know-how* scientifico. Fu così che più di 100 leaders accademici (rettori, presidenti, *vice-chancellors*) provenienti da 15 paesi europei si incontrarono a Cambridge nel 1955 sotto la presidenza del Duca di Edimburgo. Questo incontro portò alla costituzione, negli anni Sessanta, della Conferenza dei rettori, presidenti e *vice-chancellors* delle università europee, un'organizzazione non governativa per la cooperazione interuniversitaria, meglio conosciuta sotto l'acronimo francese di CRE.

Oggi l'EUA (European University Association) rappresenta più di 600 università di 45 paesi dell'Europa allargata ed è impegnata nella creazione e nella promozione dell'EHEA (European Higher Education Area) e dell'ERA (European Research Area). Parallelamente fu costituito il Consiglio d'Europa (l'Europa di Strasburgo), un'organizzazione governativa indipendente dall'UE, che iniziò con 10 membri nel 1949, giunse a 23 nel 1989 e oggi ne conta 46, da Las Palmas a Vladivostok.

Il Consiglio d'Europa ha ereditato le attività culturali dell'Unione dell'Europa occidentale, con lo scopo di fare in modo che i diritti umani siano rispettati in tutti i paesi membri. Ciò implica che a tutti i cittadini sia consentito di godere degli stessi diritti e libertà e di accettare gli stessi doveri e obblighi. In tale contesto, nel giugno 2006 l'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa ha votato all'unanimità una raccomandazione a favore

* Il testo riporta la relazione "The role of Humanities in the European Universities" che il prof. Blasi ha svolto il 16 novembre 2006 a Tucson nel College of Humanities della University of Arizona. Traduzione di Elena Cersosimo.

dell'autonomia dell'università e della libertà accademica come elementi chiave per la crescita culturale degli Europei e per sviluppare il loro senso di responsabilità sociale.

Dobbiamo sottolineare che la collaborazione scientifica e culturale tra le università europee oggi è più ampia, più sviluppata e più fruttuosa rispetto all'interazione politica tra i rispettivi paesi, che sono ancora ben lontani dal condividere la decisione di creare un effettivo governo politico dell'Unione.

Ora che il sistema economico e sociale europeo è una realtà, la tensione verso il comune patrimonio culturale si è affievolita lasciando spazio all'emergere di interessi personali e di gruppo che, mettendo da parte l'originale progetto europeo, si preoccupano di risolvere i problemi immediati e lasciano prevalere motivi di inquietudine come "lasciateci conservare il nostro benessere" o "lasciateci essere fedeli alle nostre specificità". La bocciatura del Trattato Costituzionale lo scorso anno da parte di due paesi fondatori ha arrestato la spinta verso un ulteriore sviluppo di una comunità culturale che trascenda le specifiche differenze.

Per ripartire nella costruzione di un'Europa unita politicamente e culturalmente c'è oggi bisogno di uno "shock culturale".

La sfida della globalizzazione

La seconda sfida che i paesi europei devono affrontare è il processo di globalizzazione e le sue conseguenze. L'evoluzione della società europea negli ultimi tre secoli è stata sorprendente, ed ha attraversato varie fasi: dalla società agricola, alla prima industrializzazione, alla seconda industrializzazione, alla società post industriale, alla società dell'informazione fino all'odierna cosiddetta società della conoscenza.

Lo spazio di interazione tra le persone è incredibilmente cambiato. Dal villaggio alla regione, alla nazione, al continente, all'intero mondo che caratterizza la società della conoscenza e il fenomeno della globalizzazione.

Nella società agricola poche persone andavano a scuola e ancora meno raggiungevano un alto livello di istruzione.

Nel XVIII e XIX secolo lo sviluppo della scienza e della tecnologia determinarono la rivoluzione industriale: i lavoratori dovettero imparare a leggere e a scrivere e l'istruzione primaria divenne obbligatoria. Nel frattempo la Rivoluzione francese diede vita ai nuovi concetti di stato nazionale e cittadinanza (*liberté, égalité, fraternité*).

Le istituzioni di istruzione superiore e, in particolar

modo, le università divennero i luoghi istituzionali dove creare conoscenza attraverso l'attività di ricerca. Ciò nonostante, in Europa fino alla metà del XX secolo solo una piccola percentuale di giovani frequentava i corsi universitari per raggiungere un grado professionale e diventare *leader* nella nuova società.

Dopo la seconda guerra mondiale l'ulteriore rapido e diffuso sviluppo del sapere scientifico e delle innovazioni tecnologiche determinò un nuovo flusso di persone verso le città, dove si diffondevano nuove attività che richiedevano lavoratori sempre più istruiti. In Europa il periodo di studi obbligatorio da 5 anni fu prolungato a 8 (negli anni Sessanta) e a 10-12 in anni più recenti. Ciò ha prodotto anche un costante aumento del numero degli studenti che frequentano corsi universitari. Negli anni Ottanta in Europa circa il 20% degli studenti diciannovenni si iscrive all'università. Oggi le immatricolazioni hanno raggiunto il 50% circa dei giovani in età e ci aspettiamo che tale percentuale cresca ulteriormente nei prossimi anni.

Lo sviluppo delle Ict (Information and Communication Technologies) e i grandi progressi nei trasporti (treni ad alta velocità, automobili a buon mercato, aerei più veloci e più grandi) hanno migliorato di gran lunga la mobilità delle persone, dei beni, delle notizie e delle idee, dando l'avvio a quella che oggi chiamiamo "globalizzazione".

La società dell'informazione è caratterizzata da una diffusione più ampia delle notizie e dal fatto che queste possono raggiungerci in tempo reale da tutto il mondo. I cellulari e internet rappresentano il maggior traguardo raggiunto oggi dalla società dell'informazione e realizzano il passaggio all'attuale società della conoscenza, una società dove diventa cruciale il modo con cui viene elaborata l'informazione.

Attraverso i *media* la gente condivide tutti i giorni ciò che succede in ogni parte del mondo, quindi coloro che vivono in povertà nei paesi sottosviluppati, diventando consapevoli del proprio basso tenore di vita, chiedono condizioni migliori e si aspettano che ciò accada nel minor tempo possibile. Allo stesso tempo vengono in contatto tra loro culture e religioni diverse, e ciò crea il problema di come gestire società culturali e multiculturali diverse. Per di più numerosi nuovi problemi, come le forniture di energia, la disponibilità di acqua potabile, l'inquinamento dell'aria, la gestione dei rifiuti, la cura della salute, etc. debbono essere affrontati a livello locale ma possono essere risolti solo tenendo in considerazione il contesto globale e i limiti delle risorse naturali. Queste non permettono certo a

tutti i sei miliardi di persone che vivono oggi sulla Terra di avere a disposizione le risorse medie oggi disponibili per persona negli Stati Uniti.

Ciò richiede nei paesi sviluppati un profondo cambiamento di mentalità e di comportamento. Dobbiamo quindi aggiornare il concetto di "sviluppo", dal momento che non è più ragionevole misurare il grado di sviluppo di un paese solo attraverso un parametro economico quantitativo come la crescita del Pil.

Per realizzare un mondo pacifico e per preservare il livello di qualità della vita già raggiunto dai paesi sviluppati è necessario ridurre il divario tra paesi ricchi e paesi poveri, tenendo in considerazione il fatto che le risorse del mondo sono limitate e quindi vanno usate con più attenzione in modo da accelerare il miglioramento delle condizioni di vita dei paesi più disagiati.

In altre parole, a mio parere dobbiamo misurare la qualità della vita in modo diverso, cioè considerando oltre al Pil anche il grado di istruzione, l'efficienza del sistema sanitario e della rete dei trasporti, l'impatto sull'ambiente, il problema degli alloggi, il livello di occupazione, e infine il benessere percepito: premerei i paesi che migliorano la qualità della vita dei propri cittadini così valutata utilizzando meno energia, producendo meno rifiuti e mantenendo costante il proprio Pil.

Migliorare la qualità delle risorse umane

Per affrontare le due maggiori sfide, cioè accelerare in Europa il processo di recupero della propria identità culturale, propedeutico alla realizzazione di una vera unione politica e fare dell'Europa nel contesto globale la società della conoscenza più competitiva (Strategia di Lisbona, 2000), è cruciale e strategico migliorare la qualità della risorsa umana.

Cosa intendo per "migliorare la qualità della risorsa umana"? È chiaro che la società europea presente e futura per superare i difficili problemi analizzati e i nuovi che certamente nasceranno in futuro ha bisogno di gente ben istruita e saggia.

La "società della conoscenza" deve, quindi, evolvere in quella che definirei "società della saggezza", una società cioè composta principalmente da persone libere e responsabili. In altre parole, la società dovrebbe impegnarsi a tradurre i dati dell'esperienza in informazione e a utilizzare l'informazione per produrre conoscenza, una conoscenza che, opportunamente filtrata, possa diventare la base per una diffusa saggezza.

Persona saggia è quella che si comporta secondo una conoscenza condivisa per accrescere il benesse-

re degli altri, nella consapevolezza che ogni azione personale può avere conseguenze sociali e che oggi ogni parte del mondo è collegata alle altre.

Se per il cittadino della società della conoscenza sono considerati necessari 12 anni di scuola, per passare alla società della saggezza è importante estendere il più possibile l'istruzione superiore, fornendo corsi universitari al maggior numero possibile di giovani (dall'attuale 50% al 70%) e aprire la possibilità di riprendere l'istruzione più volte durante la vita (apprendimento lungo tutto l'arco della vita).

Tutto ciò da un punto di vista quantitativo, ma più importante ancora è come aggiornare i contenuti qualitativi e gli obiettivi formativi dei processi di istruzione superiore.

Se definiamo "cultura" il modo di interagire con la realtà, con gli altri e con noi stessi, e "sapere" la ricchezza delle informazioni selezionate e delle esperienze che derivano da tali informazioni e diventano disponibili per ciascuno, possiamo affermare che la ricerca dell'"unità del sapere" è una costante nella storia degli esseri umani.

Nel mondo classico l'unità del sapere era basata sul concetto di natura percepita come un sistema ordinato (cosmo). Nel Medioevo l'unità del sapere derivava da una visione teocentrica dell'universo, dove tutto era creato da Dio. La teologia era la facoltà "regina" e le università avevano lo scopo di realizzare tale unità (*universitas = ad unum vertere*, cioè convergere verso l'unità).

Nel XIV e nel XV secolo l'uomo era considerato il centro dell'universo, universo creato per gli esseri umani che dovevano conoscerlo e governarlo per la gloria di Dio. Si svilupparono le arti e le scienze, furono costruite nuove macchine, vennero organizzate spedizioni per esplorare il nostro globo e furono sviluppate nuove metodologie per i processi cognitivi oltre i canoni della teologia e della filosofia. Machiavelli affermava che per studiare la politica era utile mettere da parte l'etica, Galileo diceva che per investigare le leggi della natura era necessaria e sufficiente una metodologia sperimentale basata sulle osservazioni, sulle misurazioni e sugli esperimenti piuttosto che fare appello alla filosofia o alla teologia.

Le scienze si diffusero ampiamente e così le innovazioni tecnologiche e nella cultura europea la fiducia nella scienza e nella tecnologia si affermò sempre di più. Mentre la scienza e la tecnologia crescevano e rendevano disponibili per l'uomo sempre più risorse, si attenuava la percezione della rilevanza delle dimensioni metafisiche e religiose dell'essere umano. Nonostante ciò, l'Illuminismo cercò di rac-

cogliere tutte le conoscenze significative nell'Enciclopedia (un'unità fisica delle conoscenze, ma costruita al di fuori dell'uomo). Descartes cercò l'unità nella metodologia e Kant nella ragione.

Alla fine del XIX secolo in Europa era convinzione diffusa che la ricerca della verità e del senso dovesse essere condotta principalmente nel campo della scienza con l'aiuto della tecnologia. Dio fu messo da parte, la fede veniva vista come un fatto privato senza rilevanza pubblica, come già aveva affermato la Rivoluzione francese. Gli Stati e i governi nazionali svilupparono il concetto di cittadinanza e le leggi divennero strumenti per guidare il comportamento dei cittadini. La dimensione economica dell'essere umano nella società divenne rilevante, seguendo il pensiero di Marx. La scienza, la politica, l'economia avanzarono senza interagire con l'etica. Oggi sappiamo tutti che i disastri che colpirono l'Europa nella prima e seconda metà del secolo scorso furono conseguenza del successo di tali ideologie.

L'unità dell'essere umano

Oggi la crisi delle maggiori ideologie del secolo scorso ha lasciato gli europei senza riferimenti generali. Il crescente individualismo, le difficoltà della famiglia tradizionale, la perdita di fiducia nelle istituzioni hanno sviluppato una sorta di incomunicabilità, rendendo difficile il dialogo ed inefficienti i processi di formazione. I giovani vedono il futuro incerto, anche perché sono cresciuti in un contesto facile dove non è necessario sottostare a limiti o a regole così che non hanno sperimentato sconfitte. Crescono fragili e incapaci di fronteggiare gli ostacoli e le difficoltà della vita.

Per superare la situazione attuale è necessario perseguire nei processi formativi lo sviluppo armonico e unitario dell'essere umano in modo che cresca ugualmente in tutte le sue dimensioni. L'istruzione superiore in particolare deve sviluppare il giusto equilibrio tra dimensione scientifica, umanistica, spirituale, sociale ed economica.

L'unità del sapere

Una crescita armonica dell'essere umano richiede di acquisire una "unità del sapere". Ma cosa significa oggi "unità del sapere"?

In Europa nei secoli passati l'impatto delle scienze naturali sulla cultura era convalidato dal successo della tecnologia, e ciò ha portato a radicalizzare una sorta di "auto-limitazione" della ragione fondata sull'empirismo e sul cartesianismo e sulla loro sintesi. La conseguenza di tale auto-limitazione è che viene

considerato scientifico solo il tipo di certezza che risulta dall'interazione tra elementi matematici ed empirici. In tale contesto culturale anche la storia, la psicologia, la sociologia, la filosofia, cioè le scienze umane cercano di conformarsi a questo canone di scientificità, evitando a priori tutte le questioni metafisiche, fino a diventare incapaci di fornire risposte soddisfacenti alle domande di senso così importanti per ogni essere umano. Peraltro, i maggiori problemi che la società europea deve affrontare oggi – l'energia, l'ambiente, la bioetica, la salute – hanno bisogno di un approccio multidisciplinare e, per tale ragione, i giovani devono essere educati a gestire la conoscenza in tutti i suoi aspetti.

Inoltre i giovani in Europa hanno iniziato di nuovo a fare domande come "perché?", "a quale scopo?". Essi infatti cercano la verità e il senso della vita, e sono consapevoli che la realtà è molto più ricca e ampia di quella parte limitata che può essere esplorata e conosciuta con le metodologie scientifiche. La bellezza, i sentimenti, l'amore, il piacere, il dolore, il dialogo, la solitudine, etc. sfuggono all'analisi scientifica, ma sono realtà che sono sperimentate e conosciute da tutti. Costituiscono una parte importante e ineludibile del sapere nella sua unità.

L'unità del sapere non può essere una raccolta esterna di tutto ciò che è conosciuto, come voleva essere l'Enciclopedia, dal momento che le conoscenze umane si raddoppiano ogni cinque anni, e sono oggi talmente ampie che nessuno potrebbe mai gestirle in toto. Peraltro l'unità del sapere non può essere ridotta solo a ciò che è conosciuto con il metodo sperimentale, cioè alle scienze naturali e alla tecnologia, sebbene esse siano presenti in ogni momento della vita.

Ritengo invece che l'unità del sapere piuttosto che una somma di informazioni debba essere vista come un "atteggiamento", un *habitus* e cioè la disponibilità ad ascoltare, a pensare, a dialogare, a trarre profitto da ogni settore della conoscenza e dall'esperienza propria di ciascun essere umano. Quindi l'unità del sapere, che deve essere perseguita se si vuole rendere le persone capaci di rispondere alle nuove domande, dovrebbe essere caratterizzata dall'interazione dei diversi tipi di conoscenza tra di loro e con le esperienze personali e le ragioni di vita, piuttosto che dalla quantità di conoscenza acquisita.

Ogni persona realizza la propria specifica unità del sapere in modo personale, attraverso l'integrazione delle sue conoscenze, delle sue esperienze, dei suoi comportamenti, dei suoi sentimenti, etc. Ciascuno quindi deve essere il principale attore di tale processo, recuperando il ruolo della propria coscienza e

della propria ragione, perché è là che l'integrazione si realizza.

Ognuno, può quindi diventare una persona "saggia" e così si può preparare e realizzare un nuovo umanesimo, un'evoluzione culturale che aiuterà la transizione dalla società della conoscenza a quella della saggezza.

In Europa sempre più persone condividono oggi questa visione del nostro presente e del nostro auspicabile futuro, e sono convinte che dobbiamo cominciare da un impegno maggiore verso un nuovo modello educativo, innanzi tutto nelle famiglie, poi nelle scuole e, in particolare, nelle università. L'università è il luogo istituzionale dove sviluppare l'unità del sapere, dal momento che essa come in un'agorà partecipata da studenti e docenti promuove lo studio e l'insegnamento in tutti i campi della conoscenza umana. Essa rappresenta anche il luogo istituzionale specifico della ricerca libera, ricerca che oggi si sviluppa principalmente con modalità multidisciplinari e metadisciplinari e che, quindi, favorisce l'apertura mentale.

L'università deve fornire oggi non solo una buona formazione professionale, ma anche un contesto educativo nuovo dove gli studenti possano migliorare le loro capacità di apprendimento, nell'ascolto, nel dialogo, nel tendere maggiormente alla verità, nel diventare capaci di autocritica, nell'essere fortemente impegnati ad affrontare le sfide quotidiane della vita. Le università in Europa sono consapevoli della crescente domanda derivante da una società della conoscenza che evolve rapidamente e che richiede un nuovo processo di istruzione superiore in cui gli studi umanistici integrino la formazione tecnica e scientifica per rendere le persone più libere e responsabili e più capaci di interagire positivamente con la società.

Il Processo di Bologna

Le università europee hanno assunto un comune impegno per cambiare la società aderendo alla Dichiarazione di Bologna – firmata nel giugno 1999 dai ministri di 29 paesi dell'Europa occidentale e orientale (più di 15 sono membri dell'Unione Europea) – dichiarazione nella quale si invita ad armonizzare le strutture di apprendimento dell'istruzione superiore per creare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) entro il 2010.

La Dichiarazione afferma che «avendo pieno rispetto delle culture, delle lingue, dei sistemi di istruzione nazionali e dell'autonomia dell'università, i ministri si aspettano che le università rispondano prontamente e positivamente e contribuiscano attiva-

mente al successo dello Spazio europeo dell'istruzione superiore». La Dichiarazione sollecita quindi la realizzazione di una comunità di cittadini europei dove l'intelligenza e la cultura diventino il "collante politico" del continente e della sua gente.

Oggi 45 paesi (l'intera Europa geografica) hanno aderito alla Dichiarazione di Bologna e si sono impegnati nel processo di armonizzazione dei propri sistemi di istruzione superiore, adempiendo a ciò che è richiesto dalla Dichiarazione e dagli aggiornamenti sottoscritti dai ministri a Praga (2001), a Berlino (2003) e a Bergen (2005).

Il cosiddetto Processo di Bologna rappresenta oggi il principale atto d'indirizzo a livello europeo per ridisegnare l'identità e la specificità delle università per favorire la crescita e la cultura e per realizzare l'Europa delle università, obiettivo più facile da raggiungere rispetto all'unione politica e propedeutico ad essa.

Per le università europee è prevista un'articolazione degli studi in 3 anni per un primo diploma (laurea, *licence, bachelor*, etc.), 2 anni per il secondo (laurea magistrale, *master*, etc.) e ulteriori 3 anni per il dottorato di ricerca.

È stato adottato il sistema europeo di trasferimento di crediti (Ects) per migliorare la mobilità degli studenti e dei docenti, mobilità che è stata facilitata dal sostegno economico fornito da programmi europei come Erasmus, Socrates, etc. Molti dei 45 paesi (come l'Italia, la Francia, etc.) hanno già ridisegnato l'articolazione degli studi in conformità con il Processo di Bologna; tuttavia, per fornire agli studenti un nuovo tipo di formazione e nuove competenze che non diventino obsolete troppo presto c'è ancora molto da fare in particolare per adeguare ai nuovi obiettivi formativi i programmi di studio e i metodi di insegnamento e di apprendimento.

L'interazione attiva tra le discipline scientifiche, tecnologiche, umanistiche e sociali deve rappresentare il fondamento culturale dei nuovi programmi di studio, in particolare per quelli di formazione generale.

Il ruolo degli studi umanistici

Le discipline del "significato" – arte, studi umanistici, scienze sociali; quelle dell'"ordine" – legge, economia, scienze politiche; quelle della "verità" – filosofia, teologia; quelle dell'"innovazione" – scienze esatte (matematica, fisica, chimica, ingegneria, medicina, biologia, etc.), devono contribuire in un modo nuovo anche con pesi diversi alla formazione superiore degli studenti, fornendo loro i mezzi adeguati per costruire la propria unità del sapere.

In molte università europee tale interazione si sta

realizzando in modi diversi: ad esempio nella mia Università agli studenti di Ingegneria viene consigliato di frequentare anche corsi di economia, filosofia, sociologia, comunicazione, etc. Facoltà multidisciplinari, come Architettura o Scienze della Comunicazione, sono preferite da molti studenti che desiderano una formazione integrata umanistica e tecnica.

Ai seminari scientifici partecipano sempre più studenti provenienti dal settore umanistico. Università ed enti di ricerca superando i vincoli dipartimentali creano nuovi laboratori multidisciplinari o strutture dedicate a progetti specifici, dove docenti di diverse discipline lavorano insieme (collaborazioni pubbliche e private).

Più in generale, gli studi umanistici (letteratura, arte, lingue, filosofia, archeologia, storia, etc.) sono diventati molto allettanti per gli studenti, che ne frequentano i corsi in numero sempre maggiore. La probabilità di trovare lavoro per un giovane studente con una laurea nel settore umanistico sta aumentando, grazie all'espansione del "terzo settore" e della crescente importanza data dalle imprese alla "qualità" delle risorse umane che vengono assunte. Segnali di questo nuovo umanesimo sono evidenti anche al di fuori delle università: ad esempio, in Italia sempre più comuni e scuole organizzano con grande successo concorsi di poesia per giovani e adulti; viene organizzato da tre anni un festival nazionale di filosofia a cui partecipano migliaia di persone comuni (non professionisti); aumentano gli adulti, in particolare donne, impegnati in arti come la pittura, la grafica e ogni tipo di abilità artistica. L'interesse nei valori umani fondamentali sta crescendo, in particolare tra i giovani, che sono sempre più attratti dagli eventi religiosi e guardano alla religione e ai capi religiosi per trovare risposte alle proprie domande di senso e alla propria ricerca della verità.

Le università oggi hanno una grande responsabilità, dal momento che devono rispondere alle aspettative educative dei giovani e contribuire a far evolvere la società europea verso un nuovo umanesimo. Devono recuperare i valori classici, ebraici e cristiani, sui quali si fonda l'Europa, per inserirli nel moderno con-

testo globale, per dischiudere i vasti orizzonti della ragione, e per rendere la formazione libera dalle ideologie ma ricca di idee. È una sfida grande ma inevitabile se non vogliamo scomparire come civiltà europea con la nostra storia e la nostra cultura.

Il Medioevo può aiutarci, dal momento che allora sono state affrontate sfide simili e il successo è derivato prima di tutto dal recupero dei valori del mondo classico (greco e romano), poi dall'integrazione di questi valori nella cultura cristiano-ebraica, con l'ulteriore contributo della cultura arabo-islamica.

Oggi l'università deve riscoprire i valori accademici medievali e adattarli al nuovo contesto, come Papa Benedetto XVI ha ben indicato nel discorso all'Università di Ratisbona, dicendo che quando studiava in quella università «c'era un contatto molto diretto con gli studenti e, soprattutto anche tra i professori stessi docenti [...] Una volta in ogni semestre c'era un cosiddetto *dies academicus* in cui professori di tutte le facoltà si presentavano davanti agli studenti dell'intera università, rendendo così possibile un'esperienza di *universitas* [...] l'esperienza, cioè del fatto che noi, nonostante tutte le specializzazioni che a volte ci rendono incapaci di comunicare tra noi, formiamo un tutto e lavoriamo nel tutto dell'unica ragione con le sue varie dimensioni stando così insieme anche nella comune responsabilità per il retto uso della ragione: questo fatto diventava esperienza viva». Un'interazione così intensa tra studenti e docenti e tra gli stessi docenti, nonostante il gran numero di studenti oggi nell'università, dovrebbe essere fermamente ricercata come momento interattivo fondamentale di formazione partecipata.

Vorrei terminare il mio discorso con le parole che recentemente Benedetto XVI ha rivolto alle università europee: «Che le università europee possano diventare oggi ciò che erano nell'età d'oro delle loro origini, laboratori di vero umanesimo, dove la ragione svolge la propria ricerca utilizzando la dimensione piena delle proprie potenzialità, analizzando con rigore i dati positivi e, allo stesso tempo, rimanendo aperta ad accogliere le tante domande sul significato ultimo e universale dell'essere umano, della storia, del cosmo».

bulgaria

SVILUPPO SOSTENIBILE PER IL CAMBIAMENTO

Rossitza Velinova e Mimi Daneva

Centro Enic/Naric della Bulgaria

L'istruzione ha costituito negli ultimi anni una priorità nel programma del governo bulgaro. I principali obiettivi sono stati assicurare la stabilità nel campo dell'istruzione e promuovere lo sviluppo di un sistema per la qualificazione professionale, la riqualificazione e l'apprendimento durante tutto l'arco della vita. Le riforme nel sistema educativo si prefiggono infatti di creare una base per la formazione professionale che migliori la qualità e la competitività della forza lavoro, in conformità con i requisiti del mercato del lavoro e dell'economia basata sulla conoscenza: in tal senso è cruciale dare a tutti istruzione e formazione di alta qualità offrendo pari opportunità. Le questioni relative allo sviluppo dell'istruzione superiore in Europa sono già state discusse nell'agenda di Lisbona e nel Processo di Bologna, che giocano un importante ruolo nello sviluppo generale delle politiche e del sistema d'istruzione in Bulgaria, paese che è stato tra i primi 29 a firmare la Dichiarazione dei ministri europei dell'Istruzione immediatamente dopo l'approvazione il 19 giugno 1999. Per adempiere agli obiettivi del Processo di Bologna si sono intraprese iniziative volte a uniformare il sistema nazionale ai principi della Dichiarazione di Bologna, e sono state stabilite nuove priorità per il miglioramento dell'istruzione superiore insieme allo sviluppo di un sistema per valutare la loro applicazione pratica.

L'introduzione dei diplomi

La legge sull'istruzione superiore del 1995 ha introdotto in Bulgaria i diplomi, organizzando quindi gli studi post secondari. La struttura, sviluppata in linea con il Sistema di qualificazione europeo previsto nello Spazio europeo dell'istruzione superiore, include i seguenti diplomi:

– **diplomi non universitari**

diploma di specialista: viene rilasciato dopo un

corso di studi professionalizzanti di 3 anni. I diplomati possono continuare a studiare fino al Bachelor o entrare nel mercato del lavoro;

– **diplomi universitari**

primo livello: dopo 4 anni si consegue il Bachelor. Il corso termina con un esame di Stato o la discussione di una tesi;

secondo livello: dura 5 anni o un anno extra dopo il Bachelor, fino a conseguire il Master. Il corso si conclude con un esame di Stato o la discussione di una tesi;

terzo livello: richiede un minimo di 3 anni dopo il Master e si consegue un dottorato. I dottorandi seguono *curricula* individuali e devono preparare e discutere una tesi. La formazione si svolge sotto la supervisione di un consulente accademico incaricato dal Consiglio della facoltà dove è iscritto il dottorando. Il dottorato può essere rilasciato anche da organizzazioni scientifiche di ricerca come l'Accademia Bulgara delle Scienze, l'Accademia dell'Agricoltura, etc. nelle specialità scientifiche per le quali sono accreditate tali organizzazioni. Il diploma viene rilasciato dalla Commissione superiore per la certificazione, una sezione amministrativa specializzata del Consiglio dei ministri della Bulgaria. Di norma le istituzioni di istruzione superiore non rilasciano diplomi di dottorato, eccetto i diplomi congiunti rilasciati da quelle straniere e bulgare e i diplomi per i dottorati conferiti dalla Nuova Università Bulgara, che è privata.

Secondo le variazioni legislative operate per adeguarsi al Processo di Bologna, i corsi di Bachelor forniscono un'ampia formazione di base dando accesso diretto al mercato del lavoro. Il contenuto dei *curricula* evidenzia una vasta conoscenza teorica accompagnata anche dal consolidamento di abilità pratiche, allo scopo di accrescere la flessibilità e la mobilità dei diplomati. Con il Master, invece, si ottiene una conoscenza approfondita in un deter-

minato campo interdisciplinare. Lo scopo è quello di raggiungere una migliore comparabilità tra il livello educativo e quello di ricerca e andare incontro ai bisogni specifici del mercato del lavoro.

La base legislativa è stata riorganizzata nel 2002 per definire meglio le diverse specialità e renderle più comparabili, come suggerito dal Processo di Bologna. Un decreto sui requisiti statali per l'acquisizione dei titoli di Bachelor, Master e diplomi specialistici definisce gli obiettivi di apprendimento per ciascun livello e chiarisce i relativi aspetti legislativi.

La valutazione della qualità

Da quando la qualità ha un impatto diretto sul mutuo riconoscimento dei titoli viene prestata particolare attenzione alla realizzazione di sistemi attendibili per la valutazione della qualità.

L'Agenzia Nazionale di Valutazione e Accreditamento (NEAA), creata nel 1995, si occupa di valutazione, accreditamento e controllo della qualità delle istituzioni dell'istruzione superiore in Bulgaria. Le sue funzioni principali sono:

- valutare e conferire l'accreditamento alle istituzioni di istruzione superiore. L'Agenzia può richiedere che i corsi o i programmi di studio che non corrispondono ai requisiti statali vengano cancellati. Inoltre può proporre cambiamenti nello *status* legale delle istituzioni che conseguono una valutazione di accreditamento negativa;
- valutare i *curricula* e i programmi di studio offerti dalle istituzioni di istruzione superiore in una data area scientifica. L'Agenzia può sospendere il riconoscimento statale dei programmi che non soddisfano i requisiti in termini di *curricula*, personale accademico, infrastrutture;
- fornire un monitoraggio post-accreditamento (dal 2004).

Dopo aver approvato nel 2004 le modifiche alla Legge sull'Istruzione superiore, la NEAA ha introdotto nuovi criteri per la valutazione e l'accreditamento a livello istituzionale e nuovi criteri e raccomandazioni per il controllo e il monitoraggio post-accreditamento.

Il processo di valutazione della qualità interna, parzialmente basato sulle valutazioni degli studenti, controlla i processi e i metodi di insegnamento, così come le qualifiche del corpo docente. Grande enfasi viene posta sulla trasparenza di qualifiche, corsi e *curricula*. 50 delle 51 istituzioni di istruzione superiore hanno dato vita a sistemi interni per la valutazione della qualità e 13 di queste sono certificate dal marchio ISO 9001:2000.

Tabella 1 – Studenti

	2000/2001	2004/2005
Bachelor e Master	227.223	214.398
Laurea specialistica	16.369	18.432
Dottorato	3.414	5.079
totale	247.006 (M = 44%) (F = 56%)	237.909 (M = 48%) (F = 52%)
<i>di cui stranieri</i>	8.130	8.680

Tabella 2 – Studenti (per tipo di istruzione)

	2000/2001	2004/2005
Università pubbliche		
Bachelor e Master	201.747	181.607
Laurea specialistica	13.929	12.178
Dottorato	3.391	5.025
totale	219.067	198.810
<i>di cui stranieri</i>	7.927	8.132
Università private		
Bachelor e Master	25.478	32.791
Laurea specialistica	2.440	6.254
Dottorati	23	54
totale	27.939	39.099
<i>di cui stranieri</i>	203	548

Tabella 3 – Laureati

	2000/2001	2004/2005
Bachelor e Master	42.216	41.721
Laurea specialistica	5.103	3.844
Dottorato	399	392
totale	46.718	45.957
<i>di cui stranieri</i>	1.262	1.334



Università di Sofia:
l'esterno del Rettorato

ECTS e Diploma Supplement

Un altro importante passo verso la realizzazione degli obiettivi di Bologna è stata l'introduzione ufficiale, nel 2004, dell'ECTS e del Diploma Supplement, che promuovono la mobilità e il riconoscimento dei titoli in Europa.

La legislazione nazionale per l'università risponde ai requisiti previsti dalle direttive per le professioni, che stabiliscono gli obiettivi di apprendimento necessari per ottenere le qualifiche professionali corrispondenti.

Gli ultimi sviluppi legislativi in Bulgaria, precedenti all'ingresso nell'Unione Europea, sono rappresentati dalla legge sugli emendamenti alla normativa sull'istruzione superiore, approvata nel 2005.

Da allora è consentita l'ammissione e la formazione dei cittadini degli Stati membri dell'Unione nelle istituzioni bulgare di istruzione superiore con le stesse norme esistenti per i cittadini bulgari. È stato inoltre revocato l'impedimento ai cittadini e alle istituzioni comunitarie di fornire liberamente i propri servizi sul territorio bulgare: ciò significa che le scuole superiori dell'Unione e dell'area economica europea sono libere di aprire le proprie sedi distaccate in Bulgaria.

In Bulgaria la comunità accademica partecipa attivamente alle diverse attività e ai programmi europei che si stanno progressivamente aprendo ai paesi nell'Europa centrale e orientale. A parti-

re da PHARE e TEMPUS, i cui obiettivi erano quelli di promuovere la qualità dell'istruzione e sostenere lo sviluppo istituzionale, la Bulgaria ha esteso la propria presenza nel mondo accademico europeo partecipando attivamente ai programmi Socrates e Leonardo da Vinci. Prendere parte a tali programmi è stato un passo cruciale, dal momento che ha segnato l'inizio di diverse iniziative europee nelle aree dell'istruzione e della formazione, dando così al paese l'irripetibile opportunità di comprendere meglio le politiche comuni in materia di istruzione. Dal 1° gennaio 2007 la Bulgaria è anche coinvolta nel nuovo Lifelong Learning Programme (2007-2013). Infine la Bulgaria partecipa attivamente al gruppo di lavoro "Modernizzazione dell'Istruzione Superiore", creato per facilitare la realizzazione dell'agenda di Lisbona.

2007-2013

TEMPUS VERSO LA IV FASE

Carmen Tata

Quando TEMPUS fu varato nel 1990 nessuno avrebbe previsto il gran successo che il programma avrebbe avuto nei suoi sinora 17 anni di vita. Come conseguenza della caduta del muro di Berlino, TEMPUS nacque per aiutare le economie in transizione e i sistemi di istruzione superiore dei paesi dell'Est europeo che sarebbero poi entrati a far parte dell'Unione Europea. Attraverso successivi rinnovi il Programma ha concluso la III fase a fine 2006: alla Commissione Europea si sta lavorando per definire TEMPUS IV che avrà durata più lunga delle fasi precedenti (2007-2013), a dimostrazione di quanto la Commissione punti alla cooperazione universitaria, e alla cooperazione tra istituzioni di istruzione superiore in generale, per le sue politiche di buon vicinato.

In 17 anni di attività TEMPUS ha finanziato 6.500 progetti coinvolgendo 2.000 università europee e dei paesi beneficiari. Per il periodo 2007-2013 si prevede di utilizzare un *budget* di 50 milioni di euro. I prossimi bandi verranno pubblicati nella seconda metà dell'anno in corso.

Se la prima fase di TEMPUS fu dedicata ai paesi dell'Est europeo, in seguito il programma fu esteso ai paesi dell'area balcanica, all'Asia centrale, al Mediterraneo e al Medio Oriente.

Il primo programma TEMPUS durò dal 1990 al 1994 (TEMPUS I). Il programma fu consolidato e rinnovato per il periodo 1994-1998 e di nuovo per il 1998-2000 (TEMPUS II e II bis), fino al TEMPUS III (2000-2006). I nuovi Stati membri dell'Unione, la Bulgaria e la Romania, sono stati i primi ad essere coinvolti e hanno partecipato al programma fino al 2000. Accanto a loro l'Albania (ancora coinvolta), seguita dai paesi TACIS (paesi dell'ex-Unione Sovietica) entrati a pieno diritto nel programma nel 1994. Nel 1996 e 1997 sono subentrati rispettivamente la Repubblica di Macedonia e la Bosnia Erzegovina, poi tutti i paesi dell'area balcanica nel 2000 e 2001 (paesi CARDS), infine i paesi del mediterraneo (MEDA) nel 2002.

È tempo di bilanci

In chiusura della terza fase di TEMPUS occorre tentare un bilancio partendo proprio dal raggiungimento o meno degli obiettivi stabiliti. Molto si è discusso a Bruxelles, ma tutti concordano sul fatto che il programma ha favorito la modernizzazione e le riforme dei sistemi di istruzione superiore, nel pieno rispetto dei principi posti in essere dall'agenda di Lisbona del 2000. Di pari passo, TEMPUS ha parzialmente soddisfatto gli obiettivi del Processo di Bologna con interventi riguardanti il riconoscimento di nuovi titoli di studio, la qualità, l'accesso all'istruzione superiore e l'adeguamento dei corsi alle necessità del mercato del lavoro. È stata auspicata la definizione di obiettivi generali per tutti i paesi beneficiari del programma e di obiettivi specifici per i singoli paesi; da molti, tuttavia, è stata denunciata la mancanza di cooperazione a livello regionale, responsabile del fallimento di alcune iniziative e la mancanza di sinergie tra i vari progetti, spesso frammentati, che hanno sofferto proprio della mancanza di visibilità e di interazioni tra loro.

Restano validi in ogni modo gli obiettivi generali di TEMPUS di ristrutturare e modernizzare i sistemi di istruzione superiore. Spesso è stato giudicato carente il collegamento tra i diplomi offerti e il mondo del lavoro, come pure tra ricerca e istruzione superiore, fattore chiave per l'innovazione, la crescita e la competitività. La modernizzazione dei sistemi di istruzione superiore ha rappresentato un fattore chiave per il successo della strategia di Lisbona mirante a rilanciare i sistemi economici e sociali dell'Unione Europea. Di pari passo TEMPUS è servito ad assistere i paesi *partner* nella riforma dei propri sistemi d'istruzione superiore e ad allinearli con i principi del Processo di Bologna.

La partecipazione al programma

Il livello di partecipazione dei singoli paesi *partner* è stato influenzato da un certo numero di fattori, principalmente politici, economici e geografici.

Anche il *budget* allocato ai vari paesi *partner* è molto differenziato e di conseguenza non comparabile. Il livello di partecipazione nei paesi *partner* è comunque relativamente alto: nei Balcani, per esempio, tutte le università hanno preso parte a progetti TEMPUS (tutte le facoltà e molti membri dello staff). Tra i docenti si è registrata la maggiore presenza al programma in Albania, dove il 70-80% dei docenti ha soggiornato all'estero.

Nei paesi TACIS la partecipazione più alta si è registrata nella Federazione Russa e in Ucraina, mentre i rimanenti paesi dell'area, dovendosi occupare delle ingenti difficoltà politiche ed economiche locali, ha trascurato il programma europeo.

L'estensione di TEMPUS ai paesi del Mediterraneo è stata proposta in virtù del fatto che il programma si è dimostrato uno strumento molto adatto a raggiungere gli obiettivi stabiliti nella Dichiarazione di Barcellona del 1995 sulla cooperazione euro-mediterranea, in particolare l'importanza dell'istruzione e della formazione dei giovani nonché l'introduzione dei necessari strumenti per incoraggiare gli scambi tra le università e la comunità dei ricercatori. L'ampliamento del programma TEMPUS rientra, pertanto, nel contesto di una strategia destinata a rafforzare il dialogo e la conoscenza tra i popoli e le culture dell'Unione Europea e del Mediterraneo. Il principale strumento finanziario dell'Unione Europea per l'attuazione del partenariato euro-mediterraneo è il programma MEDA che include misure di aiuto tecnico e finanziario volte ad affiancare la riforma delle strutture socio-economiche nei paesi *partner* del mediterraneo. I paesi MEDA hanno risposto molto positivamente alla possibilità di partecipazione ai programmi TEMPUS, avendo da sempre avuto forti legami con l'Unione Europea, soprattutto a livello bilaterale. Fin dal primo bando, nel 2002, si è pertanto registrata una forte domanda di partecipazione che si è poi mantenuta costante.

Riguardo al tipo di istituzioni coinvolte, si è trattato in gran maggioranza di università pubbliche: quelle private e gli istituti professionali hanno partecipato solo nei paesi TACIS, dove sono più diffuse. Uno dei contributi fondamentali del programma TEMPUS è stato quello di consentire alle autorità nazionali di utilizzarlo come strumento per le riforme, anche di tipo legislativo, incrementando la mobilità di docenti e staff e favorendo la creazione dello spazio europeo per l'istruzione superiore. Le misure complementari e strutturali previste dai diversi progetti dimostrano proprio questa tendenza e ne è riprova il fatto che tutti i paesi dei Balcani hanno varato almeno un progetto mirante a mettere in atto il processo di Bologna. Anche i paesi in cui la ventata di modernizzazione sembra essere stata

molto lenta hanno ribadito in sede di valutazione quanto il programma TEMPUS sia stato fondamentale per avviare un dialogo e consultazioni tra i vari attori coinvolti nell'ammodernamento dei sistemi di istruzione superiore.

Le università partecipanti al programma TEMPUS sono state utilizzate spesso come guida per accelerare il processo di riforma a livello nazionale: così è stato per la Federazione Russa, per l'Ucraina e la Moldavia. Molte università della regione maghrebina hanno sottolineato come TEMPUS abbia influenzato il processo di riforma e cambiato positivamente le relazioni tra corpo accademico, amministrazione centrale, facoltà e singoli dipartimenti. Il miglioramento della gestione delle università rappresenta uno dei principali risultati raggiunti dal programma, soprattutto tra i paesi TACIS.

Nei vari studi regionali sull'impatto dei programmi TEMPUS è emersa una comune valutazione positiva tra tutti gli attori coinvolti nei programmi: studenti, docenti, personale amministrativo, autorità ministeriali e universitarie. Le università dovrebbero ora valorizzare i *team* che hanno lavorato ai progetti e spronarli a prendere parte anche a livello istituzionale e nazionale.

Il personale che ha partecipato ai programmi di mobilità ha riscontrato un elevato numero di benefici: miglioramento dei sistemi di insegnamento, maggiore collegamento con i sistemi di insegnamento dei paesi *partner* e quelli dell'UE, più familiarità con le pratiche di gestione dell'UE. Ma il vero successo in tale campo è rappresentato dal fatto che molte di queste persone coinvolte nella mobilità sono state chiamate a Bruxelles come rappresentanti del Processo di Bologna, a lavorare in concreto sui nuovi processi di riforma dell'istruzione superiore.

Metodologie didattiche

Uno dei risultati raggiunti dal programma TEMPUS è di aver contribuito all'ammodernamento dei *curricula*, sia migliorando quelli esistenti sia creandone di nuovi. L'impatto ovviamente è stato diverso secondo i paesi: minore nei paesi MEDA, entrati a far parte di TEMPUS ancora da troppo poco tempo.

TEMPUS ha dato avvio a nuovi tipi di diplomi, finora sconosciuti nei paesi *partner*, che hanno suscitato notevole interesse, soprattutto perché gemellati a programmi già esistenti in ambito europeo. La creazione di nuovi percorsi di studio ha creato ovviamente difficoltà burocratiche di riconoscimento dei nuovi titoli di studio, ma rimane il fatto che la partecipazione ai programmi TEMPUS ha dato notevole prestigio alle università che hanno visto addirittura

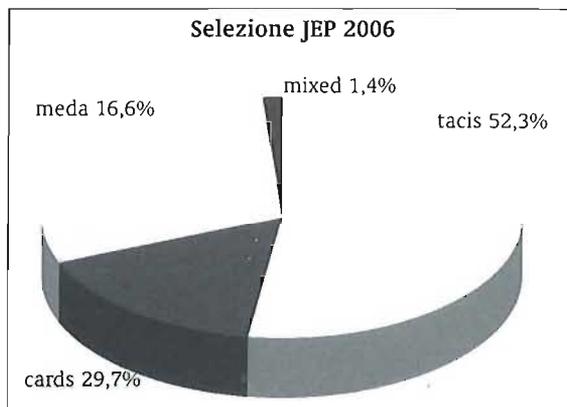
raddoppiare il numero dei nuovi iscritti, invogliati dall'ampia gamma di percorsi didattici da seguire. TEMPUS ha avuto anche un effetto altamente positivo sull'internazionalizzazione delle facoltà, incrementando il numero di scambi culturali sia a livello regionale sia con l'Unione Europea. I contatti sono rimasti però a livello personale attraverso le borse di mobilità e solo in rari casi si sono realizzati accordi istituzionali per il riconoscimento di titoli di studio congiunti, a causa dell'incompatibilità dei programmi di studio, del riconoscimento degli esami sostenuti e soprattutto della lingua.

La partecipazione a TEMPUS ha fatto inoltre accrescere nelle università la consapevolezza di quanto queste debbano essere più flessibili, competitive e collegate con il mondo imprenditoriale. Va da sé che il distacco con il mondo del lavoro è ricollegabile al fatto che negli stessi paesi *partner* il processo di modernizzazione imprenditoriale è appena cominciato e un dialogo sistematico non è ancora possibile.

Gli studenti che hanno partecipato alla mobilità del programma sono rimasti soddisfatti poiché in generale i corsi offerti erano più rispondenti alle esigenze del mercato. Il fatto di studiare all'estero ha permesso loro di trarre benefici dal soggiorno presso realtà accademiche diverse. Difficile tuttavia è valutare se effettivamente abbiano avuto maggiori opportunità d'impiego in quanto ciò non dipende solo dal tipo di studi effettuati, ma anche dal dinamismo delle singole facoltà nel collegarsi con il mercato del lavoro.

Conclusioni e raccomandazioni

TEMPUS rimane un utile strumento per migliorare e riformare l'istruzione superiore. I *curricula* dovrebbero essere costantemente monitorati in modo da rispondere alle effettive esigenze del mercato del lavoro: è perciò opportuno potenziare le relazioni università-mondo imprenditoriale, favorendo così il processo di osmosi tra il mondo accademico e quello produttivo.



TEMPUS IN BREVE

TEMPUS è un programma di mobilità transeuropea per gli studi universitari che rientra nel progetto generale di aiuti comunitari per il processo di rinnovamento economico-sociale dei nuovi stati indipendenti dell'ex-Unione Sovietica, della Mongolia, dei paesi non associati dell'Europa centrale e orientale, dei paesi del Mediterraneo e del Medio Oriente. In particolare TEMPUS è riservato all'istruzione superiore a livello universitario e intende favorire il processo di transizione alle economie di mercato e alle società democratiche avviato dai paesi suddetti, in linea con gli obiettivi generali di cooperazione con l'Unione Europea. A tal fine il programma TEMPUS eroga sovvenzioni volte a incoraggiare un'interazione e una cooperazione stabile tra università dei paesi *partner* e università dell'Unione Europea.

L'obiettivo del programma consiste nel contribuire alla riforma e allo sviluppo delle strutture e degli istituti di istruzione superiori dei paesi *partner*, nonché alla loro integrazione con la società civile e con il settore industriale. TEMPUS è essenzialmente un programma *bottom up* ed è diretto al raggiungimento di precisi scopi politici. In larga parte questi sono delineati negli accordi stabiliti tra la Commissione e i paesi *partner* (strategie comuni, accordi di *partnership* e di cooperazione, programmi indicativi pluriennali, programmi annuali). In termini più specifici, le priorità nazionali dei programmi TEMPUS sono delineate ogni anno di comune accordo con la Commissione e i paesi *partner* in modo tale da soddisfare le strategie politiche riguardanti l'istruzione superiore dei singoli paesi. Ciò ha fatto sì che le priorità delle regioni CARDS, MEDA e TACIS siano diverse tra loro, pur mantenendo dei temi comuni emersi chiaramente dal dialogo con i paesi *partner*.

I paesi eleggibili per ricevere i finanziamenti comunitari sono:

- gli Stati membri della Comunità Europea;
- i paesi CARDS: Albania, Bosnia Erzegovina, Croazia, ex-Repubblica Iugoslava di Macedonia, Serbia, Montenegro e Kosovo;
- i paesi MEDA: Marocco, Algeria, Tunisia, Egitto, Giordania, Autorità Palestinese, Siria, Libano, Israele (per Israele, poiché non beneficia dei finanziamenti bilaterali a titolo del programma MEDA, viene previsto l'autofinanziamento);
- i paesi TACIS: Armenia, Azerbaigian, Bielorussia, Georgia, Kazakistan, Kirghizistan, Moldavia, Mongolia, Fed. Russa, Tagikistan, Turkmenistan, Ucraina, Uzbekistan.

INDICI 2006

nn. 99-102

a cura di Isabella Ceccarini

1. Indice delle rubriche e degli articoli

EDITORIALE

99

L'università nei programmi elettorali
Pier Giovanni Palla

100

Fiducia nell'università
Pier Giovanni Palla

STORIA E IMMAGINI

100

Politecnico di Torino/Respiro internazionale

102

L'Università Politecnica delle Marche

IL TRIMESTRE

99 – Gli studenti al centro dei sistemi universitari

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

Identificare gli studenti e le loro esigenze
Elke Middendorff

L'economia della conoscenza come elemento competitivo
Dominic Orr

Gli interventi del Ministero a favore degli studenti

Olimpia Marcellini

L'orientamento fra servizi e accompagnamento formativo
Francesca Giannessi

L'educazione come trasmissione di valori
Marco Vignolo

100 – Patrimonio culturale e valori accademici in Europa

I valori dell'università europea
Paolo Blasi

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

Storia e tradizioni guardando al domani
Balint Magyar

La grande forza delle diversità
Daihi Mac Sithigh

L'università come memoria della società
Theodor Berchem

Il bisogno di un nuovo umanesimo
A. Vincenzo Zani

Ideali e valori al servizio dell'uomo
Benedetto XVI

101 – Scenari e proposte per l'università

Questo Trimestre
Pier Giovanni Palla

L'agenda di modernizzazione delle università in Europa
Commissione Europea

Verso gli obiettivi di Lisbona

Come sarà l'università nel 2020
Caterina Steiner

Le attese dell'università, gli impegni del ministro
Audizione del ministro Mussi

L'impresa come partner nel cambiamento
Intervista ad Alberto Meomartini

Il piano d'azione di Confindustria per l'università

102 – Cina, non solo mercato: il ruolo dell'università
Cina, non solo mercato
Pier Giovanni Palla

Il paese dei grandi numeri
Caterina Steiner

Le porte aperte dell'università cinese
Pier Giovanni Palla

ESPERIENZE SUL CAMPO

La scala dei valori passa attraverso il sapere
Luigi Del Re

Un progetto lungimirante

Li Baowen

Insegnare l'italiano e imparare
il cinese

Valeria Sansavini

L'EUROPA PER LA CINA

China Windows, la "finestra
cinese" del Programma

Erasmus Mundus

Luca Lantero

Lo spazio europeo della ricerca
si apre alla Cina

L'ITALIA PER LA CINA

Promuovere e rafforzare le
relazioni bilaterali

Intervista ad Alberto Bradanini

Confindustria per
l'internazionalizzazione

Intervista a Claudio Gentili

Il Progetto "Chinese-Italian
Joint Campus"

Roberto Schmid

Il Progetto Marco Polo

Stefania Giannini

Esperienze di cooperazione
universitaria

Carlo De Marchi

Formazione di formatori

Domenico Laforgia

NOTE ITALIANE

99

IL NUOVO REGOLAMENTO DIDATTICO DI
GIURISPRUDENZA

Formazione unitaria per le
professioni legali

Carlo Angelici

Enigmistica accademica

Vincenzo Ferrari

A che punto è la formazione
iniziale degli insegnanti

Roberto Peccenini

Studenti e laureati nel 2004-05

Paolo Turchetti

100

AlmaLaurea sui laureati

Maria Luisa Marino

L'esperienza del prestito

Intesabridge

Tommaso Agasisti e Brunella Mezzio

101

Le nuove frontiere della didattica

Massimo Carfagna

La riforma della docenza/Dalla
legge 230 ai decreti attuativi

Valentina Martino

Associazioni di laureati/

Mantenere i contatti con la
propria università

Livio Frittella

102

Il presente comincia dal futuro

Guido Trombetti

L'università italiana a tre anni
dalla riforma

Andrea Lombardinilo

L'università e il tormento della
finanziaria

Antonello Masia

Studiare a Salerno

Raimondo Pasquino

DOSSIER

99 – La valutazione della ricerca

Rapporto Civr/La ricerca
italiana supera il test

Andrea Lombardinilo

Rapporto Civr/Le valutazioni
del panel di area

Franco Cuccurullo

I dati sulla produttività scientifica

Caterina Steiner

Il campionato accademico

Gianni De Fraja

OCCASIONI

99

Università della Tuscia/Bilancio
di 25 anni

Marco Mancini

102

Istruzione e crescita economica

Mario Draghi

OPINIONI

100

L'autonomia incompiuta e i
ritardi della politica

Luciano Guerzoni

RIFLESSIONI

99

Rapporto Caritas Italiana-
Unicef/ Uscire dall'invisibilità

Luca Cappelletti

DIMENSIONE INTERNAZIONALE

99

Donne e scienza, talenti
sottoutilizzati

Sveva Avveduto

Consiglio D'Europa/Forum sulla
governance

100

Pro e contro il polo tecnologico
europeo

Caterina Steiner

Politica e metodologia dei
ranking universitari

Jan Sadlak

I rettori dei primi cento atenei del mondo

Amanda Goodall

101

I dati vanno all'estero

Paolo Turchetti

Romania/Dall'eredità del passato alle riforme di oggi

Raluca Moldovan e Camelia Moraru

102

Il punto su Erasmus

Clara Grano

Il IV Programma quadro europeo per la ricerca (2007-2013)

EAIE/Grande successo della 18ª Conferenza annuale

BIBLIOTECA APERTA

100

Centro Risorse Nazionale per l'Orientamento, *I titoli di studio italiani all'estero* (Virgilio Mancinelli)

E. Durante, *Fisica, tecnologia, economia, la fisica fondamentale, le sue tecnologie, il suo impatto economico* (Sveva Avveduto)

G. Fioravanti, *Pedagogia dello studio – Considerazioni e spunti per una pedagogia del desiderio* (Lucia Berta)

Riviste/Segnalazioni

101

A. Cammelli (a cura di), *La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia* (Maria Luisa Marino)

A. V. Zani, *Formare l'uomo*

europeo (Italo Fiorin)

L. Biggeri, G. Catalano (a cura di), *L'efficacia delle politiche di sostegno agli studenti universitari – L'esperienza italiana nel panorama internazionale* (Misia Centioli)

S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea – Saggi in onore di Luciano Corradini* (Luca Cappelletti)

Riviste/Segnalazioni

2. Indici

Indici 2005, nn. 95-98

a cura di Isabella Ceccarini

3. Foto

99

Università della Tuscia

100

Politecnico di Torino

101

Università Politecnica delle Marche

102

Studenti cinesi e Università di Salerno

4. Autori

AGASISTI, Tommaso (100, 40)
 ANGELICI, Carlo (99, 31)
 AVVEDUTO, Sveva (99, 59; 100, 61)
 BAOWEN, Li (102, 13)
 BENEDETTO XVI (100, 27)
 BERCHEM, Theodor (100, 20)
 BERTA, Lucia (100, 62)
 BLASI, Paolo (100, 4)
 BRADANINI, Alberto (102, 20)
 CAMPBELL, Francis (100, 8)
 CAPPELLETTI, Luca (99, 65; 101, 63)
 CARFAGNA, Massimo (101, 33)

CECCARINI, Isabella (99, 69; 102, 18, 64)

CENTIOLI, Misia (101, 63)

COMMISSIONE EUROPEA (101, 8)

CUCCURULLO, Franco (99, 49)

DE FRAJA, Gianni (99, 54)

DEL RE, Luigi (102, 12)

DE MARCHI, Carlo (102, 29)

DRAGHI, Mario (102, 55)

FERRARI, Vincenzo (99, 34)

FINOCCHIETTI, Giovanni (99, 3)

FIORIN, Italo (101, 59)

FRITTELLA, Livio (101, 47; 102, 64)

GENTILI, Claudio (102, 22)

GIANNESI, Francesca (99, 26)

GIANNINI, Stefania (102, 27)

GOODALL, Amanda (100, 53)

GRANO, Clara (102, 61)

GUERZONI, Luciano (100, 33)

LAFORGIA, Domenico (102, 31)

LANTERO, Luca (102, 17)

LOMBARDINOLO, Andrea (99, 43; 102, 45)

MAC SITHIGH, Daithi (100, 17)

MAGYAR, Balint (100, 14)

MANCINELLI, Virgilio (100, 61)

MANCINI, Marco (99, 56)

MARCELLINI, Olimpia (99, 20)

MARINO, Maria Luisa (100, 37; 101, 57)

MARTINO, Valentina (101, 38)

MASIA, Antonello (102, 48)

MEOMARTINI, Alberto (101, 30)

MEZZIO, Brunella (100, 40)

MIDDENDORFF, Elke (99, 12)

MOLDOVAN, Raluca (101, 53)

MORARU, Camelia (101, 53)

MUSSI, Fabio (101, 24)

ORR, Dominic (99, 17)

PALLA, Pier Giovanni (99, 2; 100, 2; 101, 7; 102, 2)

PASQUINO, Raimondo (102, 51)

PECCENINI, Roberto (99, 37)

SADLAK, Jan (100, 49)

SANSAVINI, Valeria (102, 14)

SCHMID, Roberto (102, 24)

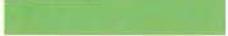
STEINER, Caterina (99, 52; 100, 46; 101, 19; 102, 3)

TROMBETTI, Guido (102, 42)

TURCHETTI, Paolo (99, 40; 101, 49)

VIGNOLO, Marco (99, 30)

ZANI, A. Vincenzo (100, 23)



UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA

NUMERO 103 • MARZO 2007 • Euro 14,00

Message Pubblicitario. Per le condizioni contrattuali fare riferimento ai Fogli Informativi disponibili in Filiale. La concessione delle Carte è subordinata all'approvazione della Banca.

ZERO CANONE, ZERO SPESE, ZERO COSTI.



ZEROTONDO. IL MODO PIÙ SEMPLICE PER CONOSCERE INTESA SANPAOLO.

Da una grande banca ti aspetti molto. Anche che ti offra il minimo, in fatto di spese e complicazioni. Ecco perché per presentarci abbiamo pensato a Zerotondo: un conto economico, semplice e trasparente. Proprio come vogliamo che sia la nostra banca.

ZEROTONDO LO TROVI IN TUTTE LE FILIALI BANCA INTESA, SANPAOLO, SANPAOLO BANCO DI NAPOLI, CASSA DI RISPARMIO DI PADOVA E ROVIGO, CARISBO, SANPAOLO BANCA DELL'ADRIATICO, CASSA DI RISPARMIO DI VENEZIA, FRIULCASSA, CASSA DEI RISPARMI DI FORLÌ E DELLA ROMAGNA.

Numero Verde
800-330022

 **CONTO
ZEROTONDO**

- ◀ ZERO CANONE SU CONTO, CARTA BANCOMAT E CARTA REVOLVING.
- ◀ ZERO SPESE DI CONTO OPERANDO VIA INTERNET E TELEFONO.
- ◀ ZERO COSTI SU BONIFICI E PAGAMENTI EFFETTUATI VIA INTERNET, TELEFONO E BANCOMAT.
- ◀ DA OGGI, ATTIVAZIONE ANCHE ON LINE SU WWW.CONTOZEROTONDO.COM

INTESA  **SANPAOLO**