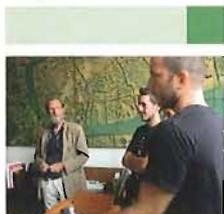


# UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



## Perché l'università

*Barni, Blasi, Dalla Torre, Fazzini, Fuscagni, Givone, Lorenzelli, Morcellini, Palla, Pallottino*

## Note italiane

*I laureati nel Mezzogiorno  
L'offerta formativa in lingua inglese*

## Idee

*Società della conoscenza e università*

## Italia-Usa

*I 60 anni del Programma Fulbright*

## Intervista

*Margaret Archer e l'Ateneo del Terzo Settore*

## Storia e immagini

*L'Università Iuav di Venezia*

# 108

ASSOCIAZIONE RUI

# *Perché* L'UNIVERSITÀ

*Riflessioni  
sull'etica del sapere*

a cura di  
ISABELLA CECCARINI  
PIER GIOVANNI PALLA

edimond

*Nell'immaginario collettivo, frutto spesso di un'informazione parziale, il termine "università" evoca sovente un potere accademico ottenuto con procedure discutibili, una gamma di complicate offerte didattiche, una laurea da conquistare a caro prezzo quale viatico per accedere a posizioni professionali di prestigio.*

*Con minor frequenza si considera il valore aggiunto che gli studi universitari apportano ai singoli cittadini e all'intera società in termini di conoscenze, di abilità, di crescita personale.*

*Il volume contiene una selezione di articoli e saggi pubblicati nella rivista "Universitas", accomunati dal riferimento ai valori universali e allo spirito accademico su cui fondare l'università ideale, affinché questa recuperi il senso di comunità che l'ha sempre caratterizzata.*

## *Gli Autori*

BALLESTEROS – BERTOLINO – BETTINI – BLASI  
BRICALL – CAMPBELL – CAPASSO – CECCARINI  
CIAPPEI – CORRADINI – DAHRENDORF – DALLA TORRE  
FARRI – FERRAROTTI – FINOCCHIETTI  
GIOVANNI PAOLO II – LLANO – LOBKOWICZ – LORENZELLI  
MATVEJEVIC – MAYOR – MCGETTRICK – MORIN – MOTTINI  
NEAVE – PALLA – PELÁEZ – RATZINGER – RAZZANO – REVOJERA  
RUBERTI – SABUZI GIULIANI – SAMEK LODOVICI – SCOTT  
SETTIS – TOSI – URBANI – VITALE – ZAMAGNI – ZICHICHI

[www.edimond.com](http://www.edimond.com)

[edimond@edimond.com](mailto:edimond@edimond.com)

tel. 075 8521451 – fax 075 8520907

## STORIA E IMMAGINI

2

L'Università IUAV  
di VeneziaIL TRIMESTRE  
Perché l'università

6

Perché l'università  
*Pier Giovanni Palla*

7

Un antidoto al disincanto  
*Giuseppe Dalla Torre*

10

Una domanda non scontata  
*Sergio Givone*

11

L'università insostituibile  
*Paolo Blasi*

13

La forza di non essere di moda  
*Mario Morcellini*

16

L'anima dell'università  
*Vincenzo Lorenzelli*

17

Ritrovare la vocazione  
fondamentale  
*Giovanni Vittorio Pallottino*

19

Lo studente al centro  
del sistema  
*Stefania Fuscagni*

21

L'università e la persona:  
dall'*unicum* al *continuum*  
*Marco Fazzini*

26

Non bastano le parole  
*Mauro Barni*

## NOTE ITALIANE

27

Il dottorato di ricerca  
all'esame della riforma  
*Andrea Lombardinilo*

35

Analisi del *brain drain*  
nel Mezzogiorno  
*Margherita Scarlato*

## I CORSI IN LINGUA INGLESE

38

L'università italiana  
che parla inglese  
*Massimo Carfagna*

41

Trento, crocevia di popoli  
e culture  
*Georgia Gabrielli*

42

La vocazione internazionale  
di Camerino

## L'INTERVISTA

44

L'università del Terzo Settore  
*Intervista a Margaret Archer*

## IDEE

47

Società della conoscenza  
e università  
*Lorenzo Ornaghi*DIMENSIONE  
INTERNAZIONALE

49

L'università spagnola  
e l'Europa  
*Caterina Steiner*

52

60 anni del Programma  
Fulbright  
*Maria Grazia Quieti*

57

Le sfide di un "mondo piatto"  
*Manuela Borraccino*

59

La chiave per lo sviluppo  
è nella parità  
*Intervista a Fadwa Allabadi*

## BIBLIOTECA APERTA

62

Libri  
*Recensioni di Maria Luisa  
Marino e Luca Cappelletti*

## 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,  
abbonamentiViale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma  
Tel. 06/86321281 Fax 06/86322845  
<http://universitas.fondazionerui.it>

E-mail:

[universitas@fondazionerui.it](mailto:universitas@fondazionerui.it) (direzione)  
[adv@fondazionerui.it](mailto:adv@fondazionerui.it) (abbonamenti)

## Abbonamento annuale

Italia: euro 50,00 Estero: euro 85,00

Conto Banco Posta n. 36848596 intestato a:  
Associazione Servizi e Ricerche Rui  
(oppure ASRUJ);  
c/c bancario intestato a Associazione Rui presso  
Banca INTESA SAN PAOLO

IBAN IT 10 0 030 6903 3260 7400 3000 237

## Registrazione

Tribunale di Roma n. 300 del 6/9/1982  
già Tribunale di Bari n. 595 del 2/11/1979Iscrizione al Registro degli  
Operatori di comunicazione n. 5462

## Stampa

Finito di stampare nel mese  
di luglio 2008 dalla Edimond srl  
di Città di Castello (PG)In copertina:  
il galeone IUAV alla sfida remiera  
universitaria in occasione della regata storica

# L'UNIVERSITÀ IUAV DI VENEZIA

**L**o IUAV si costituisce nel 1926 come Regia scuola superiore di architettura, staccandosi dall'Accademia di Belle Arti, e inaugura il suo primo anno accademico nel 1926-27. Una convenzione tra Stato, enti locali e privati ne segna l'avvio, voluto da Giovanni Bordiga, presidente dell'Accademia di Belle Arti, e sostenuto dal ministro delle finanze Giuseppe Volpi. L'Istituto Superiore di Architettura di Venezia è la seconda scuola di architettura in Italia, dopo quella di Roma. Nel 1929, a Bordiga succede nella carica di direttore Guido Cirilli, professore di composizione dell'Accademia di Venezia. Nello Statuto, approvato con Regio Decreto nel 1936, l'Istituto Superiore viene definito "Istituto Universitario di Architettura di Venezia".

Nel 1943 Giuseppe Samonà diventa direttore dello IUAV. Dopo sette anni di direzione, con orgoglio Samonà può affermare davanti ai colleghi che l'Istituto veneziano è «il più noto nell'Europa e nel mondo».

Nel 1970 si inaugura il corso di laurea in urbanistica, artefice Giovanni Astengo.

Nel 1971 a Samonà segue la direzione di Carlo Scarpa e dal 1974 è direttore Carlo Aymonino. Negli anni Settanta e Ottanta diressero l'Istituto Valeriano Pastor (1979-1982), Paolo Ceccarelli (1982-1991), Marino Folini (1991-2006). Dal 2006 è rettore Carlo Magnani.

Alcuni fra i massimi protagonisti della cultura architettonica e urbanistica italiana ed europea, oltre a teorici e storici, hanno insegnato e sono passati per lo IUAV: fra questi Franco Albini, Giovanni Astengo, Ignazio Gardella, Bruno Zevi, Giancarlo De Carlo, Carlo Aymonino, Leonardo Benevolo, Manfredo Tafuri, Massimo Cacciari, Franco Rella, Aldo Rossi, Vittorio Gregotti, Bernardo Secchi, Massimo Scolari, Pierluigi Cervellati, Franco Purini, Francesco Venezia.

## L'età della riforma: da Istituto a Università

Dal 1993 l'ateneo si impegna ad attuare la riforma degli ordinamenti didattici delle facoltà di Architettura. Come tutti gli atenei italiani, IUAV vive

un intenso processo di trasformazione in seguito alla riforma universitaria, che inizia ad attuarsi nel triennio 2001-2003 e che rappresenta il punto di partenza per uscire dall'anomalia che lo ha reso per anni l'unico ateneo monofacoltà d'Italia. Con l'attivazione di due nuove facoltà, Pianificazione del territorio e Design e Arti, IUAV cessa di essere istituto universitario e diventa università. A seguito dei cambiamenti dell'ateneo, è giocoforza cambiare il nome – IUAV non è più Istituto, ma Università IUAV di Venezia – e il logo dell'Ateneo.

## IUAV oggi: nuove forme della didattica...

IUAV ha scelto di ridurre il numero degli studenti iscritti introducendo l'accesso programmato per tutti i corsi di studio. Tale scelta è ritenuta condizione indispensabile per la qualità della didattica. IUAV è dotato di una specificità che lo rende unico nel panorama degli atenei italiani: quella di essere una università "a tema". È infatti l'unico ateneo italiano dedicato nella sua totalità all'insegnamento della progettazione di tutto ciò che riguarda gli spazi e l'ambiente abitati dall'uomo. Le tre facoltà che lo compongono sono articolazioni di sviluppo del ceppo originario. Si è scelto di rinnovare le forme stesse dell'insegnamento, la cui struttura portante sono i laboratori didattici e i *workshop* di progettazione, esperimento formativo – il primo in Italia – fortemente voluto da IUAV.

La "centralità del progetto" implica l'insegnamento non solo delle teorie e delle tecniche, ma anche dell'intero procedimento che va dall'ideazione di un'opera alla sua realizzazione. Per questo l'Università IUAV ha dato un ruolo centrale all'esperienza dei *workshop*. I *workshop* di progettazione architettonica della facoltà di Architettura sono una pratica didattica unica nel panorama nazionale. Ogni estate, per tre settimane, gli studenti lavorano sotto la guida di importanti architetti italiani e stranieri, docenti e professionisti: attraverso una sperimentazione diretta e guidata affrontano il progetto in modalità intensiva e in gruppo.

La facoltà di Pianificazione del territorio ha dato particolare importanza al contenuto professionalizzante dei laboratori e all'esperienza del tirocinio in qualificate strutture extrauniversitarie, pubbliche e private, italiane o straniere. Nei laboratori sperimentali della facoltà di Design e Arti gli studenti progettano e realizzano le loro opere utilizzando le tecniche idonee talvolta fino alla vera messa in opera: come è stato il caso delle produzioni teatrali per i teatri di Parma, Roma e Torino o La Fenice di Venezia, delle mostre dei corsi di disegno industriale o di quelle dei corsi di arti visive (la più recente al MAXXI di Roma) e di design della moda.

### ...e nuova geografia della ricerca

Dalla recente riflessione sull'identità scientifica e culturale dell'ateneo promossa dal rettore Carlo Magnani è nata una nuova geografia della ricerca IUAV, che rappresenta anche una possibilità concreta di rilancio dell'ateneo nel panorama nazionale e internazionale. I nuovi orizzonti della ricerca riguardano temi di particolare rilievo ed emergenza: fra questi sostenibilità, paesaggio, comunicazione della conoscenza, infrastrutture e mobilità, made in Italy, nuove frontiere del design, etc.

Dopo un lungo e appassionato dibattito, sono state ripensate le forme di organizzazione sia nei contenuti delle pratiche della ricerca, sia nella gestione operativa e amministrativa: per tornare a essere comunità scientifica, puntando sull'interdisciplinarietà dei saperi e aprendo le proposte di ricerca non solo a chi è strutturato, ma anche ai collaboratori, in particolare ai giovani.

IUAV si è distinta in Italia per aver dato i primi tre assegni di ricerca "libera", attribuiti a 3 ricercatrici

che hanno presentato progetti sui temi dell'energia e dell'ambiente, della sostenibilità, dei beni culturali.

### La formazione

IUAV ha attivato lauree triennali in Scienze dell'architettura, Produzione edilizia, Disegno industriale, Arti visive e dello spettacolo, Moda, Scienze della pianificazione urbanistica e territoriale, Sistemi informativi territoriali; lauree specialistiche in Architettura (con cinque indirizzi: paesaggio, costruzione, città, sostenibilità, conservazione), Disegno industriale del prodotto, Arti visive, Teatro, Comunicazioni visive e multimediali, Pianificazione della città e del territorio, Pianificazione e politiche per l'ambiente.

La formazione post laurea offre master di I e II livello e la scuola di dottorato che si è recentemente costituita per accorpere in un progetto formativo multidisciplinare ma coordinato i dottorati di Composizione architettonica, Storia dell'architettura e dell'urbanistica, Urbanistica, Pianificazione territoriale e politiche pubbliche del territorio, Scienze del design, Nuove tecnologie e informazione territorio e ambiente, oltre ai dottorati internazionali Quality of design e Villard d'Honnecourt.

Numerosi sono i centri e laboratori specializzati che svolgono attività di supporto alla didattica e alla ricerca e realizzano progetti conto terzi per enti pubblici e privati: l'Archivio progetti; il Centro di rilievo, cartografia ed elaborazione; il Laboratorio di analisi dei materiali antichi; il Laboratorio di fotografia; il Laboratorio di scienza delle costruzioni; Archivio delle Tecniche e dei materiali per l'architettura e il disegno industriale; Laboratorio di ricerca in progettazione

Università IUAV di Venezia:  
la facciata sul Canal Grande  
di Ca' Tron, sede della  
facoltà di Pianificazione  
del territorio



architettonica; Laboratorio multimedia e foto Magazzino7; Classica Centro studi Architettura Civiltà Tradizione del Classico.

### I servizi e le opportunità

Tra i servizi e le opportunità offerte agli studenti: una biblioteca centrale aperta fino a mezzanotte e tre biblioteche specializzate; aule informatiche attrezzate; stazioni di scansione e plottaggio; posta

elettronica e spazio web per ogni studente; gestione online della carriera universitaria; test center per la certificazione delle abilità informatiche e la possibilità di conseguire la patente europea di abilità informatica (Ecdl); collegamento *wireless* con il proprio Pc a internet in tutte le sedi IUAV grazie alla nuova rete IUAV su fibra ottica collegata al GARR; attività formative autogestite nei settori della cultura, degli scambi, dello sport, del tempo libero finanziate dal senato degli studenti.

## Una trasformazione radicale

Intervista a Carlo Magnani

Rettore dell'Università IUAV di Venezia

Dal 2001 l'IUAV da Istituto Universitario di Architettura si è trasformato in Università. Al di là dell'aspetto formale, il cambio di denominazione ha riguardato e in che modo la qualità e l'efficienza dell'ateneo e la sua offerta formativa?

Nel solco di un processo di responsabilizzazione degli atenei, questo è stato per noi un passo particolarmente importante perché ha coinciso con una trasformazione radicale. Il passaggio da Istituto a Università ha avuto come conseguenza l'istituzione al nostro interno di tre facoltà: Storia dell'architettura, Pianificazione del territorio, Design e Arti. Questa trasformazione si può leggere almeno in due modi: da un lato come un naturale processo di divisione del lavoro all'interno della grande filiera dell'Accademia di Belle Arti e Architettura, dall'altro come il segno di un ateneo che sta adeguando i processi formativi al mondo che cambia. Tutto ciò ha comportato una maggiore precisazione dei processi formativi e una crescita della qualità; parallelamente abbiamo deciso di istituire il numero chiuso in tutte e tre le facoltà e mantenere un rapporto fra docenti e studenti attorno ai laboratori di progettazione di 1 a 50. Si tratta dunque di rapporti numerici di rilievo per il panorama italiano, ai quali si è accompagnato un deciso miglioramento dell'efficienza complessiva dell'insegnamento e dell'offerta formativa. La struttura della formazione – al di là dei corsi tradizionali sui fondamenti dell'apprendimento – è centrata sull'idea dei laboratori di progettazione, che vedono la confluenza attorno allo stesso tavolo di docenti portatori di diversi saperi. Noi riteniamo che un progetto complesso nel mondo con-

temporaneo richieda il concorso di più saperi, e ponga allo studente il problema di capire che cosa non sa prima di comprendere che cosa sa. Una modalità formativa differente che abbiamo adottato è quella dei *workshop*, esperienze di formazione intensiva che durano di solito due-tre settimane e sono condotte in tutte e tre le facoltà cercando di utilizzare un corpo docente anche proveniente da diversi paesi del mondo. In questo modo, il momento della formazione centrato sull'espressione libera diventa anche un'occasione di incontro fra diverse provenienze culturali, differenti modi di insegnare l'idea della progettazione. L'innovazione si traduce nella responsabilità nel progetto formativo, nel passaggio dall'idea dell'insegnamento all'apprendimento, nell'introduzione di novità anche nelle modalità di insegnamento e nella capacità di tenere gli standard il più possibile alti per le risorse che abbiamo a disposizione.

Per il tipo di formazione che offre, l'IUAV aspira ad essere all'avanguardia nella progettazione e nell'innovazione. Secondo lei, quale ruolo possono svolgere le università in generale, e l'IUAV in particolare, per la modernizzazione del paese?

Un ruolo molto importante. L'IUAV è un ateneo speciale nel senso che è "l'ateneo del progetto", come lo chiamiamo noi; tutte e tre le facoltà sono basate sull'idea del progetto secondo le diverse scale. In più, credo che nel panorama nazionale, forse anche internazionale, università le cui facoltà possiedono e parlano linguaggi in grado di comunicare gli uni con gli altri sono assai poche: se mettiamo insieme un pro-

fessore di medicina e uno di ingegneria spaziale è difficile che riescano a comunicare. Ecco la differenza fra noi e gli atenei di maggiori dimensioni.

Il progetto come noi lo intendiamo riguarda la formazione, la conoscenza, la coltivazione di un pensiero critico, il confronto della complessità laddove per complessità non deve intendersi, come di solito accade, il sinonimo di opacità bensì il rifiuto di quest'ultima grazie alla collaborazione dei tanti saperi necessari per decifrare la complessità stessa. Il progetto come noi lo intendiamo è anche relativo alla responsabilità sociale e civile, all'innovazione, intesa non come banale trasferimento tecnologico (brevettare un'idea e trasferirla a un'azienda), ma come trasferimento della conoscenza, della cultura necessaria anche per arrivare all'applicazione tecnologica. È dunque una nozione di progetto a tutto tondo, che coinvolge una modalità di formazione di figure professionali che poi siano in grado da un lato di affrontare le sfide del mondo contemporaneo con capacità di riaggiornarsi completamente, dall'altro di avvalersi di quel sapere critico che rappresenta il principale contributo che l'università deve dare a un'idea di modernizzazione.

**Qual è il rapporto dell' Iuav con il territorio e con le imprese locali?**

È un rapporto che sta superando le difficoltà reciproche. Abbiamo per antica tradizione un rapporto più facile con gli enti territoriali, essendoci occupati di architettura e pianificazione. Gli enti che governano il territorio nel nostro paese hanno necessità di processi formativi molto forti. In questi ultimi anni, inoltre, stiamo coltivando una rete di rapporti con le aziende, che in questo momento sembrano molto interessate a problemi di sostenibilità ambientale e edilizia, di innovazione delle modalità dell'abitare, di impiantistica in generale. Gli ultimi interventi che abbiamo eseguito riguardano il problema della gestione del paesaggio, cioè capire come si può passare dalla sensibilità generica alla coltivazione del progetto operativo.

**Per quanto riguarda l'internazionalizzazione, qual è il grado di attrattività esercitato dall'Iuav e che tipo di scambi sono stati attivati con gli atenei stranieri?**

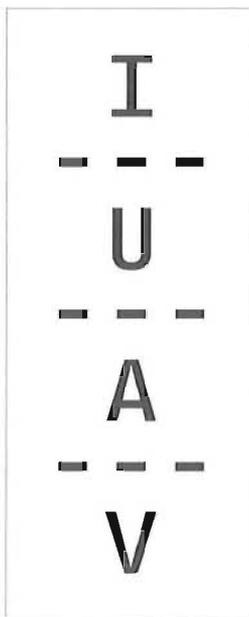
Abbiamo una rete di rapporti internazionali molto estesa e, devo dire, a volte fin troppo per le nostre forze, perché l' Iuav è quasi più famosa all'estero che non in Italia. Il problema è passare dagli accordi qua-

dro alle effettive possibilità di collaborazione, perché si tratta di livelli diversi. Ci sono studenti che vanno e vengono grazie ai rapporti instaurati nell'Unione Europea nell'ambito degli scambi Socrates ed Erasmus; ma abbiamo anche convenzioni e accordi quadro con atenei in aree più lontane che vanno dall'università in Cina ai politecnici di Delhi o di Hong Kong fino alla rete delle università cattoliche del Sudamerica, passando ovviamente per gli atenei di Berkeley e Columbia con cui vantiamo rapporti consolidati. Tutta questa attività però – se vogliamo essere un po' critici – non è orientata, cioè si tratta di una rete molto estesa che non sempre si consolida su programmi di scambio di ricerca specifici. Quello che ora stiamo cercando di implementare sono rapporti di collaborazione più diretta con il Sudamerica e con i paesi dell'Est Europa recentemente entrati nell'Unione.

**Quali obiettivi si prefigge l'Iuav per il futuro? E, a proposito di futuro, quale augurio vorrebbe formulare all'Ateneo?**

L'augurio è di ritornare ad essere una comunità scientifica coesa e compatta, soprattutto in grado di rimettere la ricerca al centro della propria attenzione e del proprio fare. Senza ricerca non c'è didattica sensata, perché essa è l'attività principale che deve coltivare un ateneo; un concetto del genere richiede, nella situazione che stiamo vivendo, un profondo mutamento anche del senso di organizzazione dell'ateneo stesso. Per fare un esempio, la struttura tecnico-amministrativa di supporto alle attività è sempre stata considerata una parte qualunque della pubblica amministrazione, invece io credo che non sia così. Abbiamo in corso un processo di riorganizzazione generale nell'ambito del quale abbiamo fatto emergere la specificità anche dei mestieri relativi all'università: una struttura di *management* della ricerca è qualcosa di molto specifico all'interno dell'ateneo che spesso in altri casi non è presente. Gestire un insieme di accordi internazionali di ricerca – da quelli nell'Unione Europea a quelli con paesi lontani – oppure rapporti con il Comune più vicino, richiede un lavoro comune dei ricercatori e del personale dedicato, nonché la capacità di chiudere contratti e la rapidità nell'agire, soprattutto quando si vogliono avere relazioni con le aziende. Tutto ciò significa una diversa concezione della pubblica amministrazione e un processo di riforma e di sperimentazione generale per l'ateneo.

a cura di Livio Frittella



# PERCHÉ L'UNIVERSITÀ

**U**n riflesso condizionato scatta quando in un dibattito pubblico o nei mezzi di comunicazione affiora il tema "università": subito si pensa alle scelte dei giovani per studi che condurranno ad una professione che connoterà buona parte della loro esistenza e alle difficoltà connesse all'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro; ma il tema "università" evoca anche le "cattive notizie" che provengono dagli atenei – gli sprechi, le baronie, le sopraffazioni di matrice ideologica, etc. Non è invece immediato ragionare in termini del valore da attribuire all'istituzione, della mission che essa è chiamata a svolgere nel nostro paese e nel mondo. Eppure, se di questa istituzione quasi millenaria si vuole evitare il declino, questo genere di riflessione è essenziale.

La realtà fondamentale per l'università – scriveva agli inizi degli anni Sessanta un grande saggio, Clark Kerr, presidente dell'Università della California – è il riconoscimento che «la conoscenza è il più importante fattore della crescita economica e sociale [...] Compito dell'università è produrre conoscenze per scopi civili, regionali e nazionali e trasmetterle a una parte senza precedenti della popolazione».

Nella società della conoscenza, oggi tanto evocata e invocata, si realizza quella che Llano chiama la «rivoluzione dell'intelligenza», in cui i processi formativi di acquisizione della cultura non si interrompono mai. Scrive il filosofo spagnolo che «non possiamo più lasciare le aule perché queste ormai non hanno muri: si trovano dovunque. Per tutta la vita dobbiamo essere studenti e studiosi, apprendisti e maestri, lettori e scrittori, alunni e professori. Soltanto così si può incrementare la qualità della vita sociale, qualità che si fonda soprattutto nell'esercizio più pieno delle nostre capacità squisitamente umane».

Della vocazione universale dell'università contro gli eccessi della specializzazione e delle sirene del mercato scriveva Federico Mayor, direttore generale dell'Unesco degli anni Novanta, scienziato spagnolo con accentuate connotazioni umanistiche. Nella sua opinione le nuove generazioni aspirano ad essere guidate da istituzioni d'istruzione che sul fondamento di valori eterni «fungano da misura di raffronto etico e intellettuale». Le università saranno innanzitutto, come chiarisce l'art.26,1 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, spazi aperti che si estendono a tutto l'arco dell'esistenza, sicché giovani e adulti possano utilizzarne i servizi. E sapranno porsi al servizio della società, in quanto l'istruzione oltre ad essere un diritto primario dell'uomo è anche una risposta ai problemi che affliggono le nostre società: senza istruzione non si può partecipare appieno, non si dà vera democrazia e senza democrazia, non possono esservi sviluppo sostenibile e cultura della pace.

Formazione della persona, quindi, come aspirazione e destino di un'autentica vocazione universitaria. E la persona è innanzitutto lo studente, il discente, troppo spesso trascurato nel tentativo di concentrare gli sforzi riformisti sugli accessi, sui concorsi, sugli ordinamenti didattici. Per superare questo deficit di attenzione 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'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.

Produzione e trasmissione delle conoscenze, servizio della società, formazione della persona: al di là delle temperie contingenti che le attraversano, sono i tratti che da sempre caratterizzano le istituzioni universitarie e sui quali è sempre utile una riflessione di ampio respiro, quale ci viene oggi suggerita dal libro antologico curato dalla nostra rivista. Perché l'università – Riflessioni sull'etica del sapere raccoglie 40 contributi di personalità del mondo accademico e culturale, pubblicati nei numeri 50-100, in un arco quindi di 13 anni. In questo "Trimestre" pubblichiamo la stimolante presentazione del volume di Giuseppe Dalla Torre e alcuni commenti di illustri docenti intervenuti alle presentazioni che del volume si sono svolte a Firenze (18 aprile), Roma (23 aprile), Siena (20 maggio). Ridare ispirazione all'università, affinché recuperi l'aspetto di comunità che da sempre l'ha caratterizzata, in alternativa ai riduzionismi che sembrano oggi prevalere: è la missione non "impossibile" riproposta nelle pagine del volume, una sfida da raccogliere prima di ogni intervento riformista. Un invito e un auspicio all'inizio di una nuova legislatura.

# UN ANTIDOTO AL DISINCANTO

Giuseppe Dalla Torre

Rettore dell'Università LUMSA di Roma

**D**innanzi alle sollecitazioni che, con sempre maggior forza e in sempre più rapida successione, vengono dalla realtà contemporanea all'istituzione universitaria, può talora prendere il sopravvento il sentimento del disincanto e, con esso, quello del disimpegno.

Il fatto è che una serie di fattori diversi concorrono a destrutturare l'idea di università che abbiamo ereditato dal passato e che affonda le sue radici nella *koiné* europea medievale. Vero è che, nel tempo, quell'idea aveva avuto letture e declinazioni diverse: la concezione dell'università in von Humboldt è diversa dall'idea di università in Newman, quella di un Ortega y Gasset è diversa da quella di un Jaspers, e così via. Così come diverso spessore ha assunto nel tempo la consapevolezza condivisa di che cosa sia l'università, a seconda della concreta esperienza in cui essa si è concretamente calata: dalle dominanti visioni teologiche e giuridiche dell'età medievale, all'umanesimo rinascimentale, alla nascita nel Seicento della scienza galileiana, al sapere illuministico, all'università napoleonica come strumento del moderno Principe per formare i grands commis dello Stato, fino all'università che diviene di massa nel Novecento.

Ma oggi l'istituzione universitaria pare attaccata da troppi fronti e troppo violentemente nelle sue radici, al punto da far sorgere l'interrogativo se quella sua sia, ormai, una missione impossibile.

Molti i fattori che, al riguardo, sembrano giocare un ruolo fondamentale; di essi in particolare tre assumono un rilievo del tutto singolare.

Il primo tocca direttamente il patrimonio genetico di questa invenzione tutta europea. Nell'Europa delle cattedrali – per usare un'espressione cara alla scuola medievistica francese – l'università nasce dalla felice unione di un sapere sapiente con un sapere utile: proprio il sapere sapiente e utile al tempo stesso permette la grande riflessione teologica e l'arditezza delle costruzioni gotiche, la spe-

culazione giuridica e la costruzione di una *communitas* ordinata nelle sue istituzioni politiche e nei suoi commerci familiari e sociali. La ricerca e la formazione universitarie non sono state mai dirette alla costruzione di una sorta di *turris eburnea* dell'erudizione, chiusa nel soddisfatto possesso di un sapere non distribuito né solidale; così come, al contrario non si sono mai ridotte ad acquisizione e trasmissione di mere conoscenze tecniche, non supportate da un pensiero alto e teso alla ricerca della verità.

## Il rischio di perdere l'identità

Oggi questo equilibrio pare rotto. Nell'odierna società dell'avere ciò che si domanda con sempre maggiore insistenza all'università è un sapere utile: ricerche che possano tradursi in brevetti, brevetti che possano trovare una ricaduta tecnologica, tecnologia infine con applicazione economica. Ma se ridotta a questo solo terreno l'università perde la propria identità, non è più un *unicum*: l'industria ha i suoi laboratori di ricerca e li finanzia, così come può avere le sue scuole di formazione che è in grado di finanziare; d'altra parte i saperi senza ricaduta tecnologica appaiono sempre più inutili o, quantomeno, stentano a vivere, perché è difficile trovare chi sia disposto a finanziarli senza sperarne un ritorno economicamente utile.

Un secondo fattore può individuarsi proprio sul piano del rapporto tra scienza e tecnologia. Tradizionalmente le scienze naturali si servivano della tecnologia per progredire nelle conoscenze: Galileo poté elaborare le proprie teorie astronomiche grazie a una migliore osservazione del cielo, consentitagli da una tecnologia più raffinata, in grado di fornirgli lenti migliori, capaci di penetrare più a fondo nell'universo. All'opposto di quanto avveniva in passato, invece, oggi la scienza tende ad essere ancillare di una tecnologia sempre più poten-

temente, e non di rado prepotentemente, protesa al raggiungimento di obiettivi concreti. In questo contesto la scienza di limita a fornire alla tecnologia le basi cognitive indispensabili al perseguimento dei risultati pratici cui questa tende.

La conseguenza è che la scienza, la quale pure giustamente reclama con forza la propria libertà di ricerca, rischia ogni giorno di più di essere sempre meno libera e sempre più condizionata dalle esigenze della tecnologia. Sotto questo profilo la tecnologia parrebbe giungere talora a condizionare lo stesso potere economico, nella misura in cui la continua produzione di beni tecnologicamente sempre più sofisticati esige l'addomesticamento del mercato e la creazione artificiale di una domanda di tali beni.

### L'incomunicabilità tra saperi

Un terzo fattore, infine, pare toccare il cuore stesso della ricerca universitaria. L'università, come tutti sanno e come dimostra l'etimologia del termine, è nata con l'idea di una convergenza tra i diversi saperi: *uni-versum*, volgere tutti verso un centro di senso. Ma paradossalmente l'università sembra aver prodotto in se stessa gli anticorpi rispetto a tale carattere originario. Nel senso che una metodologia della ricerca sempre più affinata e specializzata, ambito per ambito, settore per settore, ha finito per produrre l'incomunicabilità tra saperi e, conseguentemente, l'impossibilità della *reductio ad unum* che costituiva dato essenziale e caratteristico del suo patrimonio genetico. Insomma: dall'*uni-versum* al *multi-versum*.

E se c'è un paradosso nel paradosso, esso è dato dal fatto che mentre i fenomeni di globalizzazione complessivamente intesi postulano sempre maggiore interdisciplinarietà, il metodo e la stessa cultura formativi, nel divenire della storia, negli ambiti universitari porta viceversa a saperi sempre più parcellizzati. Se poi dalla ricerca si passa alla formazione, i fattori di crisi dell'antica idea di università sono anche qui tanti. A cominciare dal fatto, solo in parte legato all'essere divenuta un'istituzione di massa, che all'università sono sempre più delegate funzioni di formazione superiore che un tempo non erano sue. Da questo punto di vista l'affermarsi, nello spazio universitario europeo, della nota modulazione degli studi universitari in un triennio e un biennio, può anche essere letto, talvolta, come la liceizzazione degli atenei.

Dunque: una *mission* (ormai) impossibile, quella dell'università?

Contro il disincanto e l'eventuale, susseguente, di-

simpegno, possono utilmente leggersi i saggi raccolti nel volume *Perché l'università*; saggi apparsi sulla rivista "Universitas" in un arco di tempo sufficientemente significativo per cogliere l'esperienza dell'antica istituzione universitaria nei vortici della post-modernità.

Si tratta di saggi, accuratamente selezionati dai numeri 50-100 della rivista, che sono innanzitutto lo specchio fedele e l'interprete intelligente dei dubbi, delle incertezze, dei travagli dell'istituzione universitaria nella società contemporanea.

Naturalmente i saggi riprodotti non entrano nei particolari di dibattiti ben conosciuti: la varietà delle realtà universitarie, il sistema nazionale e le esigenze dell'internazionalizzazione, la creazione dello spazio comune europeo, il crescente problema di finanziamenti sempre più scarsi rispetto ad esigenze crescenti, il rapporto tra docenti e studenti nell'università di massa, le nuove tecnologie per la ricerca e per la didattica, la formazione a distanza, la competizione nel sistema nazionale, in quello europeo, sul piano planetario, la valutazione della ricerca e della didattica e via dicendo. I saggi pubblicati hanno tutti un taglio alto, per certi aspetti di carattere positivamente generale. Ma sotto di essi si legge, quasi in trasparenza, la vita pulsante della realtà universitaria negli anni a noi più vicini, con le sue tentazioni e i suoi ravvedimenti, le sue fughe in avanti e i suoi ritardi, i vincoli con il passato e la tensione verso il futuro.

### Un ruolo ancora unico e insostituibile

Ma soprattutto tali saggi costituiscono tanti contributi, specifici ma convergenti, che pongono in evidenza come la *mission* dell'università non sia superata; come, anzi, nell'odierna società complessa l'università abbia un ruolo ancor più significativo da giocare. Un ruolo unico e insostituibile.

La loro (ri)lettura è come una pozione tonificante, un'iniezione di energia e di fiducia, che aiuta positivamente a comprendere il presente e a programmare il futuro, nella fedeltà all'identità di una istituzione quasi millenaria.

L'itinerario si dipana a partire dalla questione di fondo: perché l'università. Nella certa consapevolezza che la crisi dell'istituzione non è tanto crisi di mezzi o di contingenze, ma crisi di identità, i primi saggi riportano l'attenzione sui *valori universali* che l'università è chiamata a conoscere e professare, verso i quali è protesa, ai quali deve informare la propria ricerca e il proprio insegnamento. Valori che sono universali perché hanno il loro fondamento nell'uomo, nella sua inalienabile dignità, nella sua

superiorità rispetto a ogni altro vivente (pur da riconoscere e garantire nella sua propria dignità); valori che sono sussistenti e da far valere per tutti, dappertutto e sempre.

In questa prospettiva si colgono, in particolare negli insegnamenti pontifici, i nodi fondamentali dei rapporti tra fede e ragione, tra verità penultime e verità ultima, che un certo ottimismo ottocentesco sulla trionfante avanzata della scienza aveva sostanzialmente portato ad emarginazione, ma che proprio la scienza oggi riporta, se non altro problematicamente, all'attenzione della riflessione degli studiosi così come all'interesse dell'opinione pubblica in generale. Il passaggio successivo è quello della riscoperta e rivalutazione dello *spirito accademico*. Il grandissimo contributo che l'università ha dato nell'ultimo millennio allo sviluppo dell'Europa, ponendola in una posizione di indiscusso primato di civiltà e di sviluppo, è senza dubbio dato dal fatto che si tratta di un'istituzione animata da uno spirito proprio, peculiare; da una cultura capace di mantenere un equilibrio tra un sapere saggio e un sapere sapiente, tra l'ordine dell'essere e l'ordine dell'avere, tra molteplicità di saperi e unicità di senso.

L'accademico ha un'identità forgiata grazie ad elementi ben definiti, quali il rispetto del vero, una mentalità critica, la libertà interiore, la finalizzazione della ricerca alla propria scelta vocazionale, un impegno alla formazione continua di sé, l'insoddisfazione per ogni risultato conseguito e la spinta a procedere oltre, la necessità di una auctoritas, un sentimento solidaristico verso la società e il bene comune. Occorre dunque riscoprire e rivalorizzare queste virtù accademiche, se si vuole che l'università non perda la propria anima e, con essa, la propria identità.

Il passaggio successivo, assolutamente necessario, è quello delle relazioni tra *l'uomo e la scienza*.

Il problema qui è di ritrovare un sapiente equilibrio di rapporti, che veda la scienza per l'uomo e non l'uomo per la scienza, che guardi alla scienza non come strumento di potere e di dominio ma come mezzo di bene universale, che nella non limitabilità della ricerca scientifica sappia peraltro cogliere i limiti intrinseci del rispetto dell'uomo e

della natura. Ma soprattutto qui il problema è di rielaborare una "spiritualità" dell'uomo di scienza: spiritualità che non è una dimensione interiore del solo credente, ma di ogni ricercatore che affina *in interiore homine* il senso profondo dell'istanza mai soddisfatta alla conoscenza, l'approfondimento della consapevolezza che l'ansioso e inesausto desiderio di ricercare è ontologicamente costitutivo dell'uomo e concorre a definirne la radicale dignità.

Per questo l'università non può che avere un carattere universale; è chiamata ad andare *oltre i confini*, a creare ponti e rapporti.

### Superare i limiti delle conoscenze acquisite

I confini sono naturalmente quelli tra saperi – *universum*, appunto –, tra scuole, tra visioni culturali, ideologiche, religiose. I confini sono dati dai limiti delle conoscenze acquisite: il complesso di Ulisse, la curiosità irrefrenabile di superare le colonne d'Ercole per vedere al di là che cosa c'è, è un *habitus* mentale necessario del ricercatore universitario. I confini sono anche quelli territoriali, nazionali, geopolitici: l'università non può che tendere a una comunità planetaria di ricerca, nella quale le acquisizioni sono comunicate, sono condivise, non vengono nascoste e mai tesaurizzate. Ma i confini sono anche quelli che, all'interno delle singole comunità locali o nazionali, passano marcando le diversità negatrici della dignità che accomuna ogni uomo. Diversità di sesso, di lingua e cultura, di razza, di nazionalità, di appartenenza, di credo religioso o poli-

Università Iuav di Venezia:  
workshop VivereVenezia  
sul tema  
della segnaletica urbana



tico, di condizioni personali o sociali. Etica fondamentale sottesa all'idea di università è, dunque, quella della solidarietà e dello sviluppo.

Dunque occorre recuperare *l'ideale di università*. Esso rifugge dalle opposte tentazioni di guardare solo al passato o solo al futuro; richiede invece di salvaguardare continuità e cambiamento in un'equilibrata visione che fa cadere il vecchio ma non l'antico, che coglie la solidità delle linee di sviluppo discernendole dalle mode fatue e passeggere.

Si tratta di un compito non facile, che postula saggezza e coraggio, audacia e temperanza. Esso deve guidare la navigazione tra scogli pericolosi, come quello della catalogazione tra istituzioni universitarie, dell'assurda contrapposizione tra istituzioni di ricerca e istituzioni dedicate alla didattica, tra legittime autonomie e necessità di armonizzazioni della rete.

In realtà, senza chiudere gli occhi su diversità oggettivamente esistenti e senza d'altra parte pen-

sare a illogiche massificazioni delle varie istituzioni universitarie, che sacrificino carismi originari, peculiari identità, specifiche linee di tendenza, non c'è dubbio che si debba guardare a fare sistema ed a crescere come sistema. L'eccellenza deve essere del sistema, non nel sistema.

Da questo punto di vista il ripercorrere la vita dell'istituzione, cioè andare a rileggere *l'università dalle sue origini* per vederne gli sviluppi nel divenire della storia, per cogliere elementi di continuazione ed elementi di discontinuità, per individuare nel plurisecolare processo il *fil rouge* che tutto tiene insieme e che porta fino a noi, è impegno non solo gratificante dal punto di vista culturale, ma anche costruttivo nello sforzo, che tutti i ricercatori universitari attende, di proiettare nel futuro, con i necessari ammodernamenti, questa istituzione che ha permesso agli europei innanzitutto, ma poi a tutti, di solcare felicemente e con sempre maggiore successo l'ultimo millennio.

## Una domanda non scontata

Sergio Givone

Prorettore dell'Università di Firenze

**P**erché l'università? Perché un'etica della conoscenza, un'etica del sapere? E, prima ancora, quale etica della conoscenza e del sapere? Che il sapere esiga un'etica sembra fuori dubbio. Non c'è sapere, non c'è conoscenza senza impegno, senza rigore, senza onestà intellettuale, senza fiducia nella possibilità di trasmettere e partecipare la conoscenza stessa. E tuttavia il sapere, o meglio l'etica del sapere, di cui stiamo parlando va cercata a un livello più profondo. Qui non si tratta di legare il sapere a ciascuno dei fini che di volta in volta esso si propone; si tratta piuttosto di legare il sapere al fine dei fini, a quel fondamento, a quella sorgente da cui scaturisce l'etica del sapere. È una domanda, questa, "quale università, quale sapere, quale conoscenza?" che tendiamo a rimuovere. Forse perché la consideriamo scontata. Ma forse per una ragione più seria e sulla quale vale la pena, anzi è doveroso interrogarsi: e la ragione è che non abbiamo più la capacità di vedere il nesso,

di legare i singoli saperi settoriali e i fini che i saperi si pongono a quel fondamento unitario e originario che contiene una risposta alla domanda: quale etica del sapere?

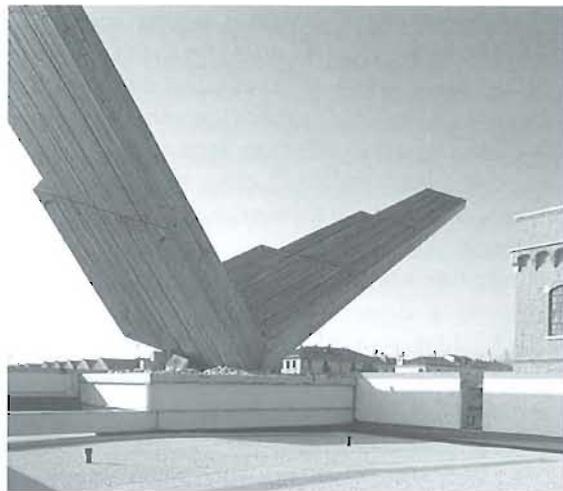
Il primo dei saggi che compaiono in questo libro è quello di Emanuele Samek Lodovici, sul quale desidero aprire una parentesi personale. Non posso non ricordare colui che è stato uno dei miei più cari amici degli anni di formazione torinese: Samek veniva da Milano e ci siamo incontrati, giovani ricercatori – allora si diceva assistenti – all'Università di Torino. Insieme siamo andati in cattedra nel 1980; l'anno dopo Samek morì per i postumi di un incidente automobilistico, lasciando due importantissimi contributi filosofici, uno su Sant'Agostino, uno sulla gnosi, gnosi antica e gnosi moderna. Lo ricordo perché credo doveroso farlo, ma soprattutto perché questo saggio, che ho riletto dopo tanti anni, ha mantenuto tutta la sua freschezza, tutta la sua incisività e credo davvero che valga la pena partire da qui.

In questo saggio, pubblicato nella rivista "Universitas" nel 1993, ma risalente agli anni tra il 1978 e il 1980 Samek sostiene sostanzialmente questa tesi: l'università nasce basandosi sull'idea della dignità dell'uomo che pensa, che cerca, non solo per costruire un mondo più ampio dove abitare in modo tecnicamente più efficace. Ma pensa, cerca, anzitutto per essere se stesso, in risposta a quella che è la sua più profonda vocazione, e cioè «per seguir virtù e conoscenza».

Questa era l'università. L'università ha poi perso questo riferimento all'uomo, alla persona e alla centralità dell'uomo e della persona. L'università moderna in qualche modo rovescia l'assunto, perché non è più l'uomo al centro ma il sapere, sia pure il sapere come strumento di cui l'uomo dispone. Non più il sapere per l'uomo, ma l'uomo per il sapere, che diventa il fine: rovesciamento di cui ci sfugge tutta la drammaticità se non addirittura la tragicità.

### Il tratto umano del sapere

Come rimettere le cose a posto? Secondo Samek c'è una via e la via è quella di un ritrovamento nel sapere di quello che il sapere è, sapere, un certo gusto, una certa passione, un tratto specificamente umano. Non importa che sia il sapere del filosofo, del fisico, del matematico o del biologo. Importa che il sapere sia per



ciascuno, umanista o scienziato, la via per affermare e rivendicare l'umanità del suo essere ricercatore, del suo essere operatore di conoscenza. Ho voluto raccogliere l'indicazione che viene da questo saggio per motivi quasi biografici, come ho detto, ma non solo. Si vadano comunque a vedere anche i molti contributi raccolti in questo libro già pubblicati sulla rivista "Universitas" dal 1993 al 2006 e tutti incentrati sul tema in questione: una testimonianza unica e un'occasione di riflessione in cui è in gioco l'idea stessa di università e di conoscenza.

Università IUAV di Venezia:  
l'Aliante di M. Scolari  
nella sede all'ex-cotonificio  
di Santa Marta

## L'università insostituibile

Paolo Blasi

Ordinario di Fisica sperimentale nell'Università di Firenze

**I**l volume *Perché l'università – Riflessioni sull'etica del sapere* ci comunica in modo vivo e attuale cosa rappresenta e cosa deve essere oggi l'università. La rivista "Universitas" – da cui sono tratti gli articoli – ha svolto negli ultimi decenni un'opera importante di guida culturale, indicando il percorso che l'università doveva seguire e i valori che doveva salvaguardare mentre si realizzavano i grandi cambiamenti introdotti dalle successive leggi. "Universitas" fu voluta da Domenico Fazio con questo scopo.

Domenico Fazio, per molti anni direttore generale del

Ministero della Pubblica Istruzione – che allora comprendeva anche l'università – aveva chiaro cosa doveva essere l'università; non era il bravo funzionario burocrate che si preoccupava degli aspetti formali, bensì un uomo colto e appassionato con una visione moderna e strategica dell'università. Ricordo soltanto la sua apertura già dagli anni Ottanta all'internazionalizzazione degli atenei, per esempio volle introdurre nella legge la possibilità per chi aveva lavorato all'estero di rientrare in Italia avendo riconosciuti nella carriera pubblica i periodi di ricerca e insegnamento là svolti. Per la sua visione "accademi-

ca” dell’università abbiamo sempre percepito Domenico Fazio come uno di noi. Quando Fazio ci ha lasciato l’università si è avvalsa dell’impegno instancabile del suo primo discepolo Giovanni D’Addona che, posso affermare senza tema di smentita, amava l’università più di se stesso. Oggi sentiamo la mancanza di persone di questo spessore e dedizione.

Nel frattempo eravamo passati dall’università di *élite* all’università di massa, un passaggio avvenuto con modalità e tempi diversi nei vari paesi d’Europa. Fu perciò necessario avviare a livello europeo un processo di armonizzazione delle diverse realtà universitarie. Nacque così il “Processo di Bologna” che fu avviato da 4 paesi tra cui l’Italia (e debbo ricordare il ruolo importante svolto allora da Luigi Berlinguer). A Bologna poi nel 1999 ben 29 paesi sottoscrissero il documento programmatico. Oggi sono 46 i paesi che aderiscono al Processo di Bologna, e fra questi vi è anche il Vaticano.

L’obiettivo di Bologna era quello di armonizzare il quadro della formazione superiore europea, per favorire la mobilità degli studenti e dei docenti, per incrementare la cosiddetta impiegabilità dei giovani nel mondo del lavoro e per rendere più attrattivo il sistema di formazione europeo nei confronti del resto del mondo.

Oggi l’architettura prevista da questo processo, il cosiddetto 3+2+3, è praticamente realizzata in tutti i paesi europei, non ancora in tutti gli altri che successivamente si sono agganciati. È stato introdotto il sistema dei crediti, così come il cosiddetto *diploma supplement*. Però, se questo schema è stato adottato da tutti, il livello dei contenuti formativi è ancora molto diverso e siamo ancora lontani dall’aver incrementato la qualità della formazione. Si sono resi equivalenti i percorsi di studio, ma la qualità della formazione non è cresciuta perché non sono stati rinnovati a sufficienza né i contenuti dei corsi né le modalità didattiche. Quindi, in questa fase, è doveroso e prioritario, acquisita l’attuazione formale del Processo di Bologna, impegnarsi in questa direzione.

Viviamo nella cosiddetta “società della conoscenza”, c’è una grande disponibilità d’informazione e una facile accessibilità ad essa, in un contesto globale di rapido sviluppo. È necessario, in questo quadro, fornire agli studenti delle competenze metodologiche generali.

Come ha detto Sergio Givone, la centralità dell’università è passata dall’uomo al sapere, all’informazione, alla conoscenza. Dobbiamo recuperare la centralità dell’uomo studente e docente, dobbiamo cioè fornire agli studenti quelle che si chiamano *core*

*competencies*, cioè quelle competenze di base che permettano loro di affrontare con successo la vita nella società contemporanea, ovvero saper apprendere, ascoltare, interagire, comunicare, essere attivi, concreti e anche coscienti della propria identità.

## Emergenza educativa

Non è più sufficiente, oggi, raccogliere l’informazione e saperla trasformare in conoscenza, occorre anche saper fare un buon uso della conoscenza acquisita. Petrarca, mutuando una frase di Ovidio, diceva: «Vedo il meglio ed al peggior m’appiglio». Oggi, forse, molti non riescono nemmeno a vederlo il meglio.

Viviamo una vera emergenza educativa. Proprio nel dare centralità alla conoscenza rispetto all’uomo si è persa la coscienza del valore primario della persona umana e della rilevanza sociale del nostro modo di essere. L’individualismo è sempre più esasperato ed è favorito da tutti i processi che richiedono consenso, sia quelli politici, sia quelli economici, sia quelli culturali, mentre il rifugio nelle corporazioni comporta limiti alla libertà di pensiero e di azione. La società sta perdendo gradualmente la coesione e la politica risponde a queste situazioni tentando di controllare i comportamenti personali moltiplicando leggi, divieti, regolamenti; anche nell’università, gli ultimi decreti che fissano esasperatamente tanti dettagli, secondo me, non hanno senso per una realtà come quella universitaria, soprattutto in regime di autonomia.

## È ora di invertire questa tendenza

Peraltro, moltiplicare leggi, divieti e regolamenti spinge i cittadini ad atteggiamenti farisaici, cioè a dare importanza solo alla forma e a deresponsabilizzare tutti. È quindi necessario invertire questa tendenza attraverso processi veramente formativi, prima di tutto nelle famiglie, nella scuola, nell’università e anche nella società.

Dobbiamo passare, quindi, dalla società della conoscenza a quella che io chiamo “società della saggezza”, cioè a una società dove la maggioranza delle persone sia capace di usare la conoscenza per il bene comune e di riacquisire piena consapevolezza della rilevanza sociale dei singoli comportamenti. Oggi si iscrive all’università oltre il 50% dei diciannovenni: una situazione ben diversa rispetto a 50 anni fa quando mi iscrissi io e quando eravamo solo il 3% dei diciannovenni.

Si deve passare da una università basata sull’insegnamento ad una università basata sull’apprendimento – e qui si ritorna alla centralità della perso-

na, in particolare dello studente; si deve passare da una ricerca chiusa in un laboratorio ad una ricerca aperta al trasferimento delle conoscenze acquisite e quindi al servizio della società. Questo è oggi un compito importante dell'università che si aggiunge istituzionalmente alla didattica e alla ricerca.

Si deve inoltre recuperare la consapevolezza dell'unità del sapere. Tutti i grandi problemi che dobbiamo oggi affrontare e cercare di risolvere richiedono collaborazioni multidisciplinari. La rigida divisione in discipline, che pure è servita a sviluppare le nostre conoscenze, deve essere vista in altro modo, come un elemento di partenza per poter interagire con più efficacia. È essenziale, pertanto, sviluppare negli studenti l'apertura alle diverse dimensioni della conoscenza e dell'essere. Tanzella Nitti in un suo saggio ha definito questa caratteristica «*habitus*»: non una somma di conoscenze diverse, tipo enciclopedia, ma un atteggiamento di apertura verso le differenti modalità di conoscenza.

Nell'università deve essere favorito il dialogo tra docenti e studenti sviluppando un'etica dell'apprendimento e della ricerca. Bisogna recuperare l'onestà intellettuale che ci permette di vedere la realtà per quello che è non facendosi condizionare da vincoli esterni né da ideologie, né tanto meno dalla vanità, che è sempre in agguato, soprattutto in noi che

siamo ricercatori e docenti.

L'università deve, quindi, diventare un'agorà, dove l'apprendimento viene sviluppato attraverso il dialogo e la ricerca. Per fare questo è necessario rimettere al centro l'uomo e recuperare quelli che erano i valori che hanno fatto nascere e reso fondamentale l'università agli inizi del Medio Evo. Allora il processo di inurbamento poneva problemi completamente nuovi, e quindi era necessario non solo recuperare i classici, la cultura, la sapienza del mondo classico, ma soprattutto trovare soluzioni nuove per i problemi nuovi. Oggi viviamo in una situazione simile, perché lo sviluppo delle scienze e della tecnologia e la globalizzazione ci pongono problemi nuovi che richiedono soluzioni nuove.

Il volume *Perché l'università*, proprio perché contiene una selezione intelligente degli articoli comparsi negli ultimi 50 numeri di "Universitas", offre una solida base culturale, riferimenti e suggerimenti originali sui quali, secondo me, tutti siamo chiamati a riflettere per adeguare qualitativamente l'università di massa alle esigenze e alle domande della società del terzo millennio.

E quindi perché l'università? Perché l'università è e ha dimostrato di essere nel corso dei secoli e in particolare nei periodi di grande cambiamenti un'istituzione non sostituibile.

## La forza di non essere di moda

Mario Morcellini

Preside della facoltà di Scienze della Comunicazione nell'Università Sapienza di Roma

I saggi raccolti nel volume *Perché l'università – Riflessioni sull'etica del sapere* sono stati scritti in un arco di tempo di 13 anni. A leggerli oggi, "in un'unica soluzione", emerge quanto poteva sfuggire a una lettura diluita nel tempo: si svincolano dalla logica dell'emergenza e puntano a rimettere in discussione le ragioni stesse dell'esistenza dell'università. Il titolo rivela il loro carattere coraggioso e impertinente: sfidano quanti pensano che l'università sia un luogo di polveroso dibattito, di mera restaurazione del passato in apparente contrasto con l'emergere delle culture della modernità. Non è del resto la prima volta che viene rimesso in

discussione il contenuto intrinseco dell'università, la sua *mission*: quello di andare in profondità, di trovare una ragione della propria esistenza nel perfezionamento dell'essere umano. Quasi che questo straordinario impegno, non solo intellettuale, venisse ridotto ad un insieme di chiacchiere inutili, come talvolta sembrerebbe dalle polemiche sterili che la nostra politica e il nostro giornalismo sono assuefatti a contrapporre alla nostra esistenza.

Perché l'università, dunque? Perché ne vale la pena, anzitutto. Perché l'università ha una storia e un'anima, perché senza università non avremmo nel nostro dizionario parole come democrazia, cittadi-



Università IUAV di Venezia:  
il rettore Carlo Magnani  
con gli studenti protagonisti  
della sfida remiera

no, diritto; parole che qualificano il nostro essere nel mondo. Se non fosse mai esistita, probabilmente non avremmo nemmeno un dizionario in cui cercarle.

Il libro mostra e argomenta le ragioni per cui l'università è diventata tale: per la sua stessa esistenza e singolarità rispetto al resto delle istituzioni, ma anche per l'accumulazione nel tempo di interpretazioni diverse ma coerenti e compatibili su cosa significhi la preparazione delle generazioni, l'acculturazione e l'approfondimento. Non ci stancheremo mai di pensare che gli esseri umani possano diventare migliori se "sottoposti" al sapere, alla trasmissione e alla condivisione delle culture del passato.

### Un grande potenziale di innovazione

L'università è sopravvissuta a tempi e traumi ben peggiori del definanziamento, dell'incapacità culturale di capire la sua importanza e la sua specifica forza nel creare valore negli individui, e dunque nella società. È un mondo in cui le buone pratiche, i comportamenti virtuosi, la capacità di premiare i meritevoli fanno parte della quotidianità, basta saperle leggere e non accontentarsi delle chiacchiere e dei luoghi comuni: è nello spirito stesso dell'università utilizzare l'intelletto per dare una nuova prospettiva all'esperienza delle cose.

Oggi, il giornalismo italiano – con le debite eccezio-

ni – sconta la sua incapacità di raccontare il cambiamento culturale che l'università porta con sé, il suo potenziale d'innovazione. Ciò si spiega con il fatto che le odierne culture pubbliche sembrano, infatti, ispirarsi ad un cinismo di maniera, enfatizzando solo quello che si può verificare subito e non quello che è legato alla lentezza, alla profondità: per capire l'università, invece, è indispensabile la capacità di guardare oltre il domani, in una visione di lungo periodo. È questo uno dei motivi per cui i politici faticano a capirci: la loro prospettiva si limita all'oggi e, talvolta, al domani, mentre per definizione l'università deve

necessariamente posizionarsi in una prospettiva di lungo termine. È forse questo uno dei problemi più urgenti per il futuro: occorre migliorare la nostra capacità di dialogare con le retoriche e le culture dominanti, contrapponendo proposte ad assunti che restano tuttora indimostrati, quali ad esempio, l'idea che il saper fare debba essere più importante del sapere.

Ciononostante, resta in noi un atteggiamento di profondo ottimismo sulla continuità nel tempo dell'istituzione universitaria, proprio perché noi non siamo di moda. È paradossalmente questa la nostra forza. Non possiamo cercare consenso e legittimazione rinunciando ai messaggi profondi in cui crediamo e di cui siamo portatori, e non dobbiamo pertanto stravolgerli cedendo alle ansie del nuovismo. Tuttavia, l'università non si declina soltanto al tempo passato, ed è la sua stessa storia a mostrare come molti dei suoi elementi di contesto siano soggetti a un incessante e radicale mutamento, senza che per questo sia stato intaccato il modello della sua funzione nella società e nel tempo. Si tratta, in altre parole, di tentare una recensione del futuro attraverso le possibili leve in grado di realizzare il mutamento senza rimettere in discussione l'identità più profonda del sistema universitario.

### Comunicare nel modo giusto

Il primo tra gli elementi a rimettere in moto il suo

dinamismo è la *comunicazione*. Il sistema universitario – per una malintesa tradizione – non ha finora coltivato i saperi del comunicare, rischiando a più riprese di alimentare la sua stessa autoreferenzialità. A volte ha fatto della comunicazione un cinico elemento di verifica delle capacità di socializzazione dello studente, in un'ottica secondo la quale la "fatica", anche nella ricerca di informazioni, fosse una delle principali condizioni di crescita cognitiva, culturale e relazionale della persona in formazione, componente strutturale del servizio offerto. Basti pensare a quando nella "vecchia" università quello che oggi si chiama Manifesto degli studi si chiamava Ordine degli studi: l'uso stesso delle parole era in pratica legato ad una visione dogmatica del sapere, quasi a sottolineare la separatezza delle sue "province di significato".

Al secondo punto vi è l'*orientamento*. In Italia non c'è una vera tradizione dell'orientamento: ciò significa che l'università ha dovuto inventarla, anche a costo di fare tutto da sola, e costringendo alcuni docenti a un impressionante superlavoro senza un minimo di riscontro finanziario delle loro attività. È questa una situazione piuttosto sconcertante, perché è ben difficile parlare di meritocrazia senza indicare strumenti per incentivare i comportamenti virtuosi. Non c'è un altro sistema pubblico in cui la scelta dell'impegno o del disimpegno sia lasciata così totalmente alla persona.

Terzo, l'*indipendenza dalla politica*. Le relazioni dell'università con il sistema politico non sempre sono state idilliache, e non si può negare come qualche volta in passato sia capitato di subire le mode. Ma ci sono fondati motivi per credere che l'università sia ancora un posto in cui la scelta del personale docente, come gli orientamenti della didattica siano abbastanza indipendenti rispetto all'invadenza della politica in altri settori della società.

Quarto, il *definanziamento* dell'università rispetto alle promesse dei politici in campagna elettorale. Se il sistema è riuscito nonostante tutto a sopravvivere a decenni di disinvestimento progettuale e di ridimensionamento delle risorse economiche per l'ordinaria amministrazione, ciò significa che l'università ha davvero qualcosa da dire al futuro. Un diverso orientamento, un impegno meno convinto, avrebbero decretato la scomparsa del sistema universitario sotto i colpi di politiche fintamente nuoviste, ma in realtà orientate solo alla sopravvivenza e talvolta ispirate ad una malintesa idea di redditività dei sistemi.

Quinto, il *mezzo*. L'università è ancor oggi la più presente risorsa per la mobilità sociale e di democratizzazione delle *chance* che conosciamo. È, in altre

parole, una chiave d'accesso alla società che ripaga con la possibilità di far crescere socialmente e culturalmente chi decide di farne parte e di sottoporsi alla fatica del sapere: non esiste un sistema universalistico che tuteli talenti e meriti come l'università.

### La trasgressione culturale dell'università

Il libro *Perché l'università* e il dibattito che prende le mosse a partire dalle istanze culturali che in esso si esprimono, mettono in evidenza altri due elementi rilevanti per dichiarare una valutazione. Vi è in primo luogo un ultimo elemento positivo, che è la persistenza e quasi la perseveranza della fede nell'idea di università. Colpisce che in tempi così moderni e patinati ci sia ancora gente che crede in un'istituzione nata sull'idea della trasmissione e condivisione del sapere, della restituzione al discente dei saperi coltivati ed accumulati dal docente, piuttosto che sul possesso del sapere visto unicamente come strumento di competizione. La sopravvivenza nel tempo di un'istituzione fondata sul dono è ancor oggi la più grande trasgressione culturale che l'università esprime: sarebbe sufficiente soltanto questo per affermare che merita un pezzo rilevante di futuro.

Ma le analisi serie non possono concludersi occultando le criticità. Vi è almeno un punto che ostinatamente gioca contro: a fare problema, nel suo complesso, è la ridotta disponibilità del corpo docente a formarsi e ri-formarsi. Potrebbe apparire come una questione al limite dell'incredibile, ma oggi il dibattito sull'innovazione del sistema universitario si svolge più sulle pagine di "Universitas", nei libri dei protagonisti di questo cambiamento, nei convegni cui contribuiamo con le nostre riflessioni, che non al suo interno.

### È la qualità delle persone che fa la differenza

Eppure è proprio sui docenti, sulla loro disponibilità, sulla loro forza e anche quindi sulla selezione, sulla modificazione dei sistemi d'accesso, sull'apertura ai giovani che si va aprendo la vertenza decisiva. Tutto ciò che abbiamo detto è stato, infatti, affidato alla forza di un'istituzione e alla fede nella sua missione. Ma non è possibile dimenticare come, alla fine dei conti, è la qualità delle persone a fare la differenza. In passato si è creduto che potessero bastare le regole di sistema per assicurare partecipazione, ma il tempo ha dimostrato che non è vero o quantomeno che rischia di non bastare. È il modo in cui i soggetti si dispongono verso il nuovo, verso gli altri, verso il futuro che decide davvero la sopravvivenza dell'idea di università.

## L'anima dell'università

Vincenzo Lorenzelli

Rettore dell'Università Campus Bio-Medico di Roma

**I**l volume *Perché l'università*, dal titolo abbastanza provocatorio, raccoglie una serie di interventi che sono stati pubblicati nel corso di alcuni anni sulla rivista "Universitas".

Una trentina di anni fa, con alcuni colleghi che come me avevano il gusto di indagare sul fenomeno universitario, abbiamo deciso di incontrarci annualmente nel bellissimo Castello di Urio sul lago di Como per riflettere su questo tema, in quanto avevamo preso coscienza che l'università, che è l'intelletto eretto a istituzione, affrontava tutti i campi del sapere senza però riflettere su se stessa. Del resto è rarissimo ancora oggi vedere dei docenti che pensano di indagare sul fenomeno universitario per cercare di capire cosa è stata l'università alle origini, qual è stata la sua storia e come di conseguenza possa, senza perdere le sue caratteristiche originali, adeguarsi alle necessità dei tempi.

Conosciamo tutti l'origine medioevale dell'università, uno dei gioielli più belli che la civiltà occidentale – e permettetemi anche di dire cristiana – ha saputo offrire all'umanità; una peculiarità della nostra civiltà per secoli e secoli, che poi è stata esportata in tutto il mondo dove ha dato luogo a istituzioni estremamente diverse, legate alle differenti realtà sociali e culturali. In ogni caso, l'università rappresenta quella sede dove si annida, o si annidava, il massimo del pensiero di un paese.

### Il senso di comunità

L'università ha mantenuto solo in alcuni casi il suo carattere di *studium generale* secondo l'impostazione medievale, cioè lo studio di tutte le discipline in uno spirito unitario di ricerca dell'unica verità. Essa è molto cambiata nei secoli, ha perso il suo carattere di omogeneità e si è andata differenziando in molti modi: oggi forse ha perso anche, ma non lo dico solo in senso negativo, la sua caratteristica che è all'origine del nome, infatti quando si dice "universitas" le persone pensano che la parola si riferisca all'universalità del sapere; in realtà "universitas" ha il senso di comunità, perché originariamente l'università doveva essere una comunità di discenti e di docenti nella comune ricerca della verità. Ma allora è legittimo

utilizzare il nome di "università" per una università telematica dove il rapporto tra studente e docente non esiste per definizione se non per il tramite di un mezzo e di uno strumento mediatico?

Certamente l'università ha rappresentato per la nostra civiltà un valore così grande che se non fosse stata inventata nel Medioevo sarebbe da inventare oggi. Quello che non è più sicuro è che il nome di università sia applicabile a qualsiasi realtà che si colloca in un qualsiasi tipo di prospettiva nei riguardi del sapere. Se vogliamo che questo nome abbia un significato, noi docenti per primi dobbiamo sforzarci di identificare la realtà nella quale ci troviamo a operare, altrimenti le contraddizioni non faranno che esplodere; le difficoltà in cui giorno per giorno ci troviamo non sono dovute al fatto che i ministri ci danno pochi soldi o che facciamo i concorsi in un certo modo, ma al fatto che non sappiamo più esattamente chi siamo e cosa vogliamo.

### Vestali della cultura o ente di servizio?

Da un lato c'è chi pretende che rimaniamo una sorta di vestali della cultura, custodi della verità, dall'altro c'è chi ci vuole come ente di servizio per la realizzazione dello sviluppo economico e industriale del paese. Tra queste due giustissime esigenze bisogna trovare una mediazione, una linea che ci permetta di lavorare con una certa logica, altrimenti veniamo criticati perché dal punto di vista degli industriali siamo gente che vive nella torre d'avorio e pensa solo a sognare, dal punto di vista di coloro che ci vogliono come ente di cultura, invece, siamo gente che si imbratta le mani con la pratica. Sicuramente l'università non può essere un'istituzione che si chiude nelle sue tradizioni perché è giusto rapportarsi continuamente con la società, ma non può nemmeno diventare un supermercato del sapere, altrimenti dovremmo anche riconoscere che le nostre toghe e le nostre inaugurazioni degli anni accademici sono delle manifestazioni folcloristiche; invece noi vogliamo mantenere la nostra anima. Questi temi si discutono poco all'interno dell'università. Da dieci anni faccio parte della Conferenza dei Rettori e negli ordini del giorno delle riunioni

sono stati trattati raramente, a vantaggio di altri come: il Ministero stanziava pochi fondi, le risorse sono limitate, i concorsi, i precari.

Leggere questo libro è stato per me come ritornare indietro nel tempo, anche perché la maggior parte degli interventi viene da amici carissimi con i quali ho discusso questi temi per decenni. Ritrovarli raccolti tutti insieme fa fare una considerazione ottimistica: ci sono decine, forse centinaia, di persone che hanno a cuore la *mission* di questa istituzione, e il suo servizio alla società e agli studenti.

Purtroppo a volte si ha l'impressione che nell'università gli studenti siano un male necessario per giustificare la presenza dei professori. Sicuramente è il caso di rivedere quella che è l'origine dell'università, prendere in considerazione di nuovo l'università dei docenti e dei discenti, ricreare un luogo nel quale ci sia un rapporto umano di crescita comune. Perché gli studenti a volte possono dare a noi di più di quanto possiamo dare noi a loro, anche se in altra forma. Solo così potremo recuperare il senso della vera "*universitas*".

## Ritrovare la vocazione fondamentale

Giovanni Vittorio Pallottino

Ordinario di Elettronica nell'Università Sapienza di Roma

**I**l prof. Lorenzelli sostiene che l'università riflette poco su se stessa. È sicuramente vero, ma è altrettanto vero che non abbiamo modo di farlo per i numerosi e variegati adempimenti che incombono su di noi ogni mattina: leggere un foglio firmato dal rettore, un'indicazione del consiglio del corso di laurea, una nota del direttore, poi svolgere le azioni conseguenti, spesso richieste per il giorno prima. E magari può anche capitare per sbaglio che si debba fare anche lezione... Insomma, il tempo materiale per riflettere non esiste più a fronte della crescita mostruosa dei cosiddetti doverosi adempimenti, cosa che riguarda del resto ogni cittadino di questa felice repubblica, perché continuamente la legiferazione massiccia provoca nuove richieste di pezzi di carta. Persino collaborare a una rivista significa poi riempire carte: il foglio fiscale, il foglio da dare all'amministrazione; l'articolo mi fa piacere scriverlo, ma riempire tutti gli altri fogli no. Tutto questo occupa tempo e ci impedisce di pensare, quindi chiedo scusa se pensiamo poco.

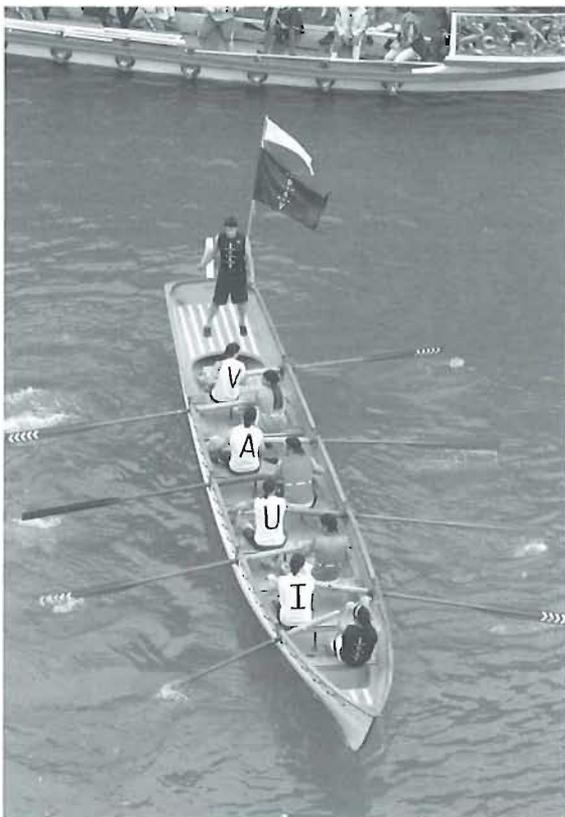
### Il tempo per riflettere

Ma veniamo a *Perché l'università*. Sfogliando questo libro si viene semplicemente travolti dalla quantità di spunti di riflessione, e sono spunti di alto livello, proprio quegli spunti che dovrebbero sollevarci

dalle problematiche spicciole che viviamo quotidianamente. La quantità degli spunti è tale che è praticamente impossibile commentare tutto, ma si può cogliere qualche aspetto specifico: ad esempio il richiamo di Lorenzelli all'attenzione verso gli inquietanti sviluppi delle biotecnologie, oppure la demistificazione di Settis dello slogan dell'eccellenza, oggi usatissimo soprattutto a sproposito: università autoproclamatesi di eccellenza, corsi di eccellenza, etc.

### Valori e disvalori

Spunti essenziali, tuttavia, sono i riferimenti alla caduta dei valori fondanti dell'università, che stiamo dimenticando, sostituiti da quei disvalori che soprattutto nei decenni recenti hanno fortemente influenzato le ultime generazioni di cittadini, compresi i docenti. La trasgressione, ad esempio, è un disvalore, che però nel recente passato è stata considerata un valore, al punto che molti si vantavano di trasgredire; in realtà la trasgressione è una distorsione di certi valori essenziali, come la capacità critica e la libertà di manifestarla. Del resto oggi sono numerosi i contestatori di ieri che stanno recuperando faticosamente i valori veri di sempre. Sicché parlare di merito, di doveri e di autorità non è più uno scandalo.



Università Iuav di Venezia:  
il galeone dell'università  
durante la regata storica

Un altro punto chiave è quello dell'unità del sapere, oggi perduta quasi totalmente. Siamo stati distribuiti in tante facoltà, dove ognuno sa il suo e non si interessa al resto; all'interno

di queste facoltà esistono ulteriori steccati dipartimentali e all'interno dei dipartimenti altri steccati di gruppo: ci troviamo così davanti a eccessi di specializzazione, che rendono difficile qualsiasi colloquio. Così l'unità del sapere, una vocazione fondamentale dell'università, è stata travolta dalla specializzazione provocando fra l'altro quella frammentazione che Antonio Ruberti, come è ricordato in *Perché l'università*, aveva chiamato «produzione di tecnici delle conoscenze settoriali».

### Le colpe dei docenti

Alla frammentazione ha grandemente contribuito proprio la classe accademica con la proliferazione dei corsi di laurea prodotti con il 3+2: una «fiera delle materie», come l'ha qualificata Ferrarotti. Perché 2.500 corsi di laurea quando un tempo avevamo matematica, lettere, medicina, giurisprudenza, ingegneria, e pochissimo altro? Per fare spazio agli egoismi disciplinari e personali nel quadro di un'autonomia male intesa e male applicata dai tanti attori della riforma che troppo spesso hanno

dimenticato che non ci può essere libertà, specialmente accademica, senza responsabilità. Ma libertà e responsabilità sono da esercitare a vantaggio del bene comune, e non della propria scuola, della propria disciplina, dei propri amici o addirittura *ad usum familiae*. Fino a sfiorare il ridicolo, come si avverte leggendo certe denominazioni delle nuove lauree. O a dar luogo alla rissa fisica, come è avvenuto fra i docenti di due corsi di laurea pressoché identici, ma antagonisti nella ricerca di allievi, di uno stesso antico ed ex-glorioso ateneo.

Perché se ieri il docente importante, spesso tuttavia caposcuola del nulla, si accontentava di un insegnamento (beninteso obbligatorio), oggi pretende un corso di laurea, se non addirittura, come pure è successo, un'intera università, con serena indifferenza nei confronti delle esigenze degli allievi e della loro formazione. Sicché sarebbe apprezzabile tornare a un'antica norma prevista dal codice di Giustiniano: quella del *reprobari posse*. Cioè allontanare dall'ufficio quei docenti che non sono utili ai loro allievi, come ha sottolineato Bettini nella sua rievocazione dell'istruzione superiore nell'antichità classica; o quantomeno emarginarli moralmente, come invece non avviene.

A questo punto entra in gioco la valutazione, che teoricamente dovrebbe dar luogo a un circolo virtuoso, mentre è vanificata da implicazioni ridicolmente burocratiche e da un sistema di controllo poco selettivo e soprattutto lento. Controllo poco selettivo vuol dire: se abbiamo un'università assai mediocre con un dipartimento buono, che succede al fondo di finanziamento ordinario? E come sarà finanziato il dipartimento? Non è affatto chiaro. Controllo lento: quanto tempo passa tra il periodo di attività analizzato su cui si esprime un giudizio e il momento di effettivo aumento o diminuzione delle risorse assegnate? Se passa troppo tempo la valutazione serve a ben poco perché nel frattempo sarà cambiato il rettore, il preside e il direttore di dipartimento, e a nessuno importa delle conseguenze che ricadono sui successori, un po' come accade per i governi. Il controllo, come ho imparato dal mio illustre maestro Antonio Ruberti, o è immediato e quindi efficace, oppure è lento e allora può dare luogo a risultati oscillanti o addirittura di segno opposto a quanto desiderato, ciò che i filosofi chiamano eterogenesi dei fini.

Molte difficoltà dell'università sono legate alle crisi della scuola, per cui l'esigenza della cosiddetta eccellenza si scontra con quella di fornire una minima acculturazione generale a chi ne è privo. Poiché tanti ne sono privi, allora l'italiano, la storia, la matematica, le scienze dovrebbero essere obbliga-

tori al primo anno in tutte le facoltà. Come succede in altri paesi, in particolare negli Stati Uniti, nei quali la scuola è particolarmente disastrosa.

### Le moderne indicazioni didattiche che esistevano già nell'Ottocento

Didattica. Didattica nuova o vecchia? Lezioni cattedratiche ben recitate o lezioni interattive? Qualche tempo fa ho cercato di aggiornarmi e di attuare una didattica moderna secondo le indicazioni più avanzate. In seguito mi è capitato di consultare il regolamento della scuola degli ingegneri di Roma (nel 1817, al tempo dello Stato Pontificio). E allora ho trovato che gran parte delle modernissime indicazioni didattiche erano già contenute in questo regolamento, dove ad esempio si dice: «Ciascuna scuola, cioè la presenza in aula del docente, durerà un'ora e mezza mentre la durata ordinaria della lezione essendo di un'ora il professore si tratterà a scuola mezz'ora in più per risolvere i dubbi e dare chiarimenti che fossero domandati dagli allievi», a differenza di molti illustri colleghi che alla fine dell'ora spariscono rapidamente fuggendo verso altre cose. L'art. 25 recita poi: «Alla fine di ogni lezione il docente detterà il sommario della lezione seguente affinché i giovani avendone letto e meditato vengano preparati a seguirne più agevolmente l'esposizione». Questo è un punto essenziale. Non si può far bene una lezione interattiva se gli allievi non hanno

già guardato il materiale, perché non sarebbero in grado di fare domande e interagire efficacemente; e quindi io raccomando sempre di leggere prima la lezione per poterne poi discutere in aula. Questo lo avevano già ben capito i "pontifici" nel 1817: se ne desume che non è poi così sbagliato rifarsi seriamente alle origini dell'università.

Sugli esiti del 3+2, che tuttavia a suo tempo ho applicato perché mio dovere come presidente di consiglio di corso di laurea, sono personalmente molto incerto. Vedo molte differenze nei diversi settori dell'università, che dipendono anche molto da "come" la riforma è stata effettivamente attuata. Devo dire che non mancano le industrie che già oggi assumono laureati triennali: forse questo riguarda solo alcune facoltà, ma è un dato non del tutto sconsigliante. D'altra parte è un fatto che a Fisica il 95% circa dei laureati triennali prosegue gli studi verso la laurea specialistica, come del resto in tutti i settori con forte vocazione scientifica.

Concludo con un apprezzamento per il viaggio allegorico di Carlo Finocchietti. A chi fosse sfuggito ne suggerisco la lettura. Che consiglio anche ai dirigenti della Cui, perché possano riorientare la traballante e incerta *governance* dei nostri atenei. Ma anche nel quadro normativo attuale è mai possibile che i rettori debbano essere sempre calati dall'alto, come espressione di poteri forti? Non sarebbe meglio che venissero designati, prima ancora che eletti, dalla base?

## Lo studente al centro del sistema

Stefania Fuscagni

Già prorettore dell'Università di Firenze

**N**onostante l'età e l'esperienza, che ordinariamente sono una garanzia per trattene-re le emozioni, quando ho cominciato a leggere *Perché l'università* ho avuto il cuore in subbuglio, perché in qualche modo ho ripercorso – in una sorta di diacronia – la mia esperienza di membro del CUN via via fino a quella di prorettore agli studenti dell'Università di Firenze. Ricordo la curiosità con cui osservavo il fervore e l'impegno a Viale Trastevere, all'inizio degli anni

Ottanta, quando intorno a Domenico Fazio e a Giovanni D'Addona nasceva "Universitas". Una rivista che voleva guardare dentro il convulso e contraddittorio processo evolutivo dell'università di massa e orientarlo con forza verso un'idea di università che già gli studenti sperimentavano nelle residenze. Ricordo anche il fascino suscitato in me da quest'Aula Magna dell'Università di Firenze nella sua fisicità all'inizio della mia avventura universitaria (1963-64): *auctoritas* e *dignitas*

sia formali che sostanziali. Noi, quelli del presalaro di Fanfani, avevamo una voglia straordinaria di fare qualcosa d'eccellente; per noi, essere all'università significava promozione sociale, era uscire da una società sapienziale densa di valori per entrare nella "modernità", un processo impossibile senza un'immersione in una *universitas* che non fosse "comunità". Tant'è vero che costituimmo naturalmente al suo interno movimenti studenteschi diversi. Feci appena in tempo, perché l'Aula Magna fu chiusa e divenne uno sgombero.

Solo con il rettore Scaramuzzi si ebbe il coraggio di riaprirlo come luogo simbolico di una *universitas* che vuol ricondurre le specificità disciplinari ad *unum*. Un processo ancora aperto! Quella ricerca di convergenza tuttavia sembrò non valutare la centralità di un altrettanto importante soggetto: lo studente. È stata questa l'attenzione che ha assillato la mia attività di prorettore.

### University e Job Fair

Università Iuav di Venezia:  
una lezione di  
Le Corbusier nel 1965

Ricordo la passione con la quale ci siamo dedicati a manifestazioni di orientamento come "University": occupare l'allora inviolabile Piazza della Repubblica con modernissime tenso-



strutture bianche in cui venivano illustrate le facoltà sembrò una follia, eppure non è passato un secolo.

E, ancora, la promozione del primo Job Fair, che doveva mettere in contatto "alla luce del sole" gli studenti con le imprese. Oggi le cose sono cambiate, ma allora parlare d'impresa nell'università era politicamente scorretto. Oggi termini come "orientamento", "stage", "alternanza scuola-lavoro" sono diventati correnti, ma nel retropensiero e soprattutto nella prassi mantengono un tasso pesante di astrattezza.

Ancor oggi il tema centrale nell'università non è lo studente. Eppure, si potrà veramente parlare di svolta nel momento in cui lo studente si proporrà come committente primario dell'università, e non come un utente passivo.

La mia generazione può consegnare a questi studenti il senso di essere di nuovo protagonisti e la volontà di esigere una formazione di qualità. È giunto il momento di fare un passo avanti, di spezzare il disincanto dello studente di cui parla Giuseppe Dalla Torre nell'introduzione del libro *Perché l'università*, di farlo uscire dal suo stato di estraneità che gli impedisce di capire i problemi di fondo.

Lo studente deve crescere, ma come? Certamente non da solo.

### Docenti autorevoli

E allora cosa serve? Un professore "mentore", affascinato dallo studente che ha di fronte, in grado di stimolarlo a conoscere se stesso e a trovare la sua libertà interiore. Perché, alla fine, il fondamento di tutto è lo studente, la persona.

Il docente può dirsi tale se riesce a dire allo studente che magari ha sbagliato strada e deve seguire la sua vocazione, oppure che non può finire lì, ma deve continuare ad andare avanti; il vero docente deve trasmettere allo studente il concetto di autorevolezza. Tutto ciò è possibile solo se c'è un'attenzione convinta e positiva verso la persona e, di conseguenza, verso la società.

Il mio sogno è quello di acquisire una *licentia docendi et discendi* che ci possa far girare per l'Europa e per il mondo con un agio che ci permetta di riportare ai vertici l'università, quel luogo che è stato capace di formare uomini e donne completi.

Infine, una considerazione amara: non distogliamo – come universitari – lo sguardo dal diritto allo studio, guardiamolo invece con attenzione, perché ha a che fare con il concetto di *communitas*, di comunità. Com'è ormai noto, per una questione di meccanismi burocratici di ingresso, difficili da controllare (come il reddito), le Case dello Studente si

stanno trasformando da luoghi di partecipazione in luoghi difficili. È un problema vero che non possiamo ignorare.

Attenzione poi alle specificità universitarie. In questo momento è in discussione alla Regione Toscana una riforma – che ha i numeri per passare – in virtù della quale tutte e tre le Agenzie per il diritto allo studio verranno unificate a Firenze, cosa che onestamente mi sembra antistorica in quanto pretende di unificare tre università tra loro diverse e per questa diversità frequentate da studenti diversi. Pisa,

per esempio, è amatissima dai fuorisede per essere città primariamente universitaria, dunque accogliente, e anche perché attraverso l'erogazione diretta dei servizi "riconosce" l'universitario. Ecco il tema: come non burocratizzare e dunque penalizzare la qualità sotto la specie di un presunto risparmio! In altre parole come mantenere o creare allo studente un habitat gradevole dove egli possa sviluppare – in uno spazio temporale relativamente breve – una potenzialità di apprendimento e una consapevolezza delle proprie attitudini.

## L'università e la persona: dall'*unicum* al *continuum*

Marco Fazzini

Docente di Economia aziendale nell'Università di Napoli "Parthenope"

**S**e chiediamo a una persona di richiamare alla mente gli anni dell'università, molto probabilmente il pensiero si riallaccia a ricordi che non evocano tanto un luogo fisico, quanto uno stato mentale, una fase della propria esistenza in cui si sono alternati periodi di studio "matto e disperatissimo" a momenti di leggerezza propri di quel periodo della vita che precede una piena assunzione delle responsabilità. Una riflessione accurata porta poi a mettere a fuoco volti di professori e di amici ormai persi di vista, aule affollate e, perché no, anche l'immane bar dove si sono consumate colazioni e festeggiate le promozioni agli esami. Nei corridoi di alcuni atenei non è difficile imbattersi in vecchie foto color seppia raffiguranti i laureati dell'anno (poche decine di studenti) stretti intorno a professori dall'aria austera e compunta che sembrano dire con malcelata soddisfazione: "il nostro lo abbiamo fatto, ora sta a voi diventare grandi e affrontare la vita anche grazie a quello che vi abbiamo insegnato".

Per molte generazioni l'università è stata questo: una fase della propria esistenza e al contempo l'ultimo atto del percorso formativo, iniziato sui banchi delle elementari e concluso in un'aula magna davanti a una commissione di laurea. L'università ha tradizionalmente rappresentato la

fine di un ciclo, sia della conoscenza che della crescita personale.

Questo modello interpretativo ha retto per circa un secolo ed ha attraversato indenne anche le turbolente stagioni delle contestazioni studentesche, che dell'università hanno confutato metodi e logiche, ma non la funzione sul piano della formazione. In fondo, scesi dalle barricate, è stato proprio grazie al "pezzo di carta" del diploma di laurea che molti di loro hanno potuto trovare un impiego sicuro e una collocazione nel sistema duramente criticato.

### Un po' di storia recente

Cambiamenti ben più profondi li stiamo vivendo da dieci anni a questa parte, durante i quali il ruolo dell'università si è progressivamente modificato; e questo non tanto per le riforme che si sono incoerentemente succedute (fortunatamente la politica tocca più la superficie che la sostanza), quanto a causa di una società che si sta trasformando a ritmi serrati e che sta stravolgendo un'identità che per lungo tempo aveva mantenuto tratti omogenei.

Il mondo del lavoro (sia concessa questa espressione un po' indefinita) è sempre meno generoso in termini di opportunità e sempre più attento alla

logica del saper fare piuttosto che a quella dell'apparenza: l'occupazione si riduce, le soglie all'ingresso sono più elevate, la laurea (di primo o secondo livello) è spesso *conditio sine qua non* per svolgere professioni per le quali, fino a quindici anni or sono, era sufficiente un diploma, il precariato è la norma, soprattutto nella progressione della carriera. In uno scenario così delineato viene ribadita con forza la centralità del "capitale umano" e la necessità di creare profili preparati e costantemente aggiornati nelle differenti professioni e impieghi. Quasi non si contano gli slogan all'uopo coniati e fatti rapidamente propri da formatori, aziende, sindacati, associazioni di categoria, enti di ricerca: "valorizzazione delle competenze", "ottimizzazione degli skills", "aggiornamento della conoscenza", "ruolo della risorsa" sono soltanto alcuni dei tanti esempi che possono essere citati.

In questa sede non è il caso di aprire una *querelle* che rischierebbe di essere estremamente ampia in merito alla linea di confine che separa la facciata delle parole vane dalla sostanza dei contenuti. Solo fra parentesi e in modo sommesso potremmo chiederci se ha ancora un senso la ricerca di competenze estremamente elevate in un'economia come quella italiana caratterizzata più da fornitori di servizi di medio livello che da produttori di tecnologie all'avanguardia. Le Edison, le Olivetti, le Alfa Romeo di una volta non esistono più; di contro, sono proliferate migliaia di società di consulenza, di certificazione, di revisione che sgomitano in un mercato sempre più rado che si limita a commercializzare beni prodotti a molti chilometri di distanza. *Cui prodest?*

Chiudendo l'inciso e tornando alle istanze di una società in continua trasformazione, ci domandiamo in che modo l'università possa contribuire a questa "valorizzazione delle competenze". Razionalizzando i corsi di laurea? Migliorando la qualità dell'offerta formativa? Passando da una logica teorica ad una più pratica e informativa? E tutto questo in che modo? La via che sembra essere stata intrapresa (non solo in Italia, ma a livello quasi globale) è quella di sviluppare un sistema di formazione continua che preveda differenti stadi della conoscenza. Si parte con corsi (di primo e secondo livello, nel nostro caso) mirati a fornire competenze di base e si prosegue con un mix di soluzioni, che puntano a coprire esigenze differenziate, come moduli professionalizzanti, corsi di perfezionamento, master, dottorati di ricerca. In tal modo, le università, non derogando, ma ampliando la loro tradizionale funzione, si stanno proponendo come interlocutori a tutto tondo in questo processo di *continuing education*

che accompagna una persona nell'arco della sua vita lavorativa. L'università non chiude dunque un ciclo, ma da essa si esce e ad essa si torna in differenti momenti dell'esistenza, in funzione di specifiche necessità. L'esperienza universitaria passa dunque da un *unicum* a un *continuum*.

## E adesso un po' di geografia

La domanda "dove hai fatto l'università?" presuppone solitamente una risposta puntuale: Genova, Roma, Bologna, Torino, Catania, e così via. Casomai, una specificazione può essere necessaria per quelle città che ospitano più atenei e in tal caso viene precisato il nome: Napoli "Parthenope", piuttosto che Napoli "Federico II" o Seconda Università di Napoli. Fra qualche anno sarà necessario replicare: "a che livello ti riferisci?".

Il processo di *continuing education* richiamato poco sopra si basa infatti sulla possibilità di fruire di molteplici esperienze formative in differenti sedi, a seconda dell'eccellenza riconosciuta nei determinati ambiti della conoscenza. Così, a titolo esemplificativo, un ricercatore che intende studiare la spettroscopia non lineare e le applicazioni del laser può trovare nel Lens dell'Università di Firenze uno dei più importanti centri all'avanguardia in Europa; chi desidera perfezionarsi nel *management* e conseguire un MBA può selezionare varie alternative che spaziano dall'Università Bocconi di Milano, alla London School of Economics, allo IESB di Barcellona e così via.

In linea di massima, in ogni fase della vita è possibile trovare, se le condizioni (economiche, lavorative, familiari) lo consentono, la soluzione che meglio si presta a soddisfare le differenti esigenze formative. La consapevolezza nella scelta, ovviamente, aumenta via via che si progredisce nel percorso professionale.

Nella fase iniziale, cioè nel corso di laurea di primo livello, è facile che lo studente scelga in funzione della localizzazione dell'università. Generalmente, a parità di condizioni, una soluzione vicina alla propria residenza di origine è preferibile a una più distante per ragioni che sono immediatamente intuibili. Solamente laddove un ateneo non offra un certo percorso, lo studente, dovendo comunque trasferirsi, effettua una scelta improntata a una maggiore consapevolezza.

Già il passaggio al secondo livello presenta dinamiche più coscienti. Lo studente, dotato a questo punto di maggiore cognizione di causa, valuta avendo in mente una prospettiva lavorativa: se le condizioni lo permettono, può prendere in considerazione più sedi, esaminare le potenzialità prospettate in

termini di qualità e *placement*, giudicare le specificità e ipotizzare gli stimoli culturali che un nuovo contesto può garantire. Negli ultimi anni sono aumentati i casi di trasferimento da un ateneo a un altro nel passaggio dello studente dal triennio al biennio. Invero non si tratta di numeri particolarmente elevati ed effettuare statistiche precise sulle cause è oltremodo azzardato. In ogni caso, l'esperienza tratta da numerosi colloqui con studenti del terzo anno suggerisce che i più motivati ambiscono a un percorso di crescita che contempla anche lo spostamento in una diversa sede universitaria. In Italia, ciò che limita fortemente questo flusso è la penuria di borse di studio: si preferisce dare poco a tanti piuttosto che un importo adeguato a coloro che mostrano effettivamente la loro determinazione nel migliorarsi.

Nelle successive fasi formative la selezione è ancora più fondata sulla consapevolezza degli obiettivi che si intende raggiungere. Optare per un programma di master solo perché "è vicino casa" snatura il significato della scelta. Trattandosi di investimenti importanti non solo di tempo, ma anche di denaro, è auspicabile che in tempi congrui sia possibile vederne i benefici; i quali non dovrebbero essere misurati solo in termini economici, ma soprattutto, forse principalmente, in funzione della propria crescita professionale e umana.

Il percorso brevemente delineato evidenzia che sta prendendo forma una sorta di geografia della conoscenza. Lungo "itinerari del sapere" gli studenti tendono a muoversi da una sede universitaria ad un'altra, quasi novelli *clerici vagantes* desiderosi di accrescere il proprio bagaglio culturale laddove è garantita una migliore formazione. E come i *clerici vagantes* sanno cogliere le opportunità di un cammino interdisciplinare, che li può portare su rotte anche diverse da quelle originariamente intraprese. È forse un caso che alcuni dei più valenti esperti di econometria e cultori della finanza provengano dalla fisica e dalla matematica pura?

La geografia della conoscenza può disegnare percorsi che vedono lo studente a Trieste per il primo livello, a Pisa per il secondo, a Parigi per un master e a Chicago per una specializzazione in un determinato ambito. E non si tratta di un fenomeno ancora di là da venire, ma di un fatto concreto con il quale l'università italiana in particolare deve confrontarsi con tempestività.

Queste dinamiche non sono al momento particolarmente diffuse. Come sono poche le università di eccellenza, così nel nostro paese è relativamente esiguo il numero di persone che è disposto a svilup-

pare con consapevolezza un *iter* formativo che certamente richiede un notevole impegno. Spesso il limite non è soltanto economico, ma anche di natura culturale, soprattutto in un contesto quale il nostro dove il "diritto allo studio" soprassiede al "dovere allo studio".

### Sapere e saper fare

A margine di queste osservazioni, mi sia consentita una piccola provocazione. Nella *Genesis* troviamo scritto che l'uomo è stato generato *ut operaretur*, «per lavorare» (Gn 2,15). Potremmo chiederci: non è che a forza di studiare e di accrescere il proprio livello formativo si perde di vista il fine per cui tutto questo viene fatto? O peggio, che si impieghino più energie ad imparare che a fare? In altre parole, dopo aver sottolineato l'importanza dell'*iter* formativo, con uguale attenzione è necessario soffermarsi sull'aspetto operativo, ricordandosi sempre che il primo deve essere in funzione del secondo, salvo ambiti più speculativi.

Il lessico universitario si sta infarcendo di termini quali "obiettivi formativi", "crediti formativi", "finalità didattiche" che ricorrono un po' dovunque, dai regolamenti di corso di laurea, ai piani programmatici, alle normative ministeriali. Il tutto improntato a una logica che sembra privilegiare più il sapere che il saper fare; prova ne è il fatto che, mettendo a confronto le proposte di differenti atenei, si rilevano differenze davvero poco marcate. Né potrebbe essere altrimenti, giacché l'articolazione delle classi di laurea è definita in modo univoco a livello centrale. Non a caso, negli ultimi anni sono proliferati corsi di specializzazione, spesso permeati più sul "così fan tutti" che su una progettualità coerente e di livello.

L'università, o meglio, il suo corpo docente, dovrebbe forse trovare in Tommaso Moro fonte di ispirazione per recuperare il primato della coscienza contro la ragion di Stato, l'autonomia del pensiero contro l'intellettualismo organico. Il rischio, altrimenti, è quello di approdare a un formalismo della conoscenza e svuotare così il significato stesso di università. Tuttavia, a breve termine, per richiamare un concetto chiaro al santo e statista inglese, questo sembra essere più "utopia" che realtà.

### Il ruolo dell'*universitas*

L'università deve dunque recuperare la sua ragion d'essere rifocalizzandosi sul significato che essa assume nell'ambito della conoscenza. Il termine

*universitas* è infatti un concetto vasto e aperto, il quale si articola in due livelli fra loro strettamente correlati (Peláez, 1996): quello di *universitas magistrorum et scholarium* e quello di *universitas studiorum*. Il primo definisce il legame tra le persone che la compongono; il secondo, invece, il legame che si instaura tra le varie discipline del sapere. In altri termini, l'università non è fatta soltanto di aule, regolamenti e piani di studio, ma anche e soprattutto di uomini, donne e conoscenza.

È proprio alla luce di queste due prospettive che occorre chiedersi quali siano le finalità dell'università. Non le finalità contingenti, che alimentano formalismo della conoscenza e nozionismo spicciolo. Ma le finalità di ordine superiore, quelle che restituiscono all'istituzione la sua ragione di essere più profonda.

In quanto *universitas magistrorum et scholarium* il fine è quello di «educare la persona nella sua interezza e formare la sua interiorità» (McGettrick, 2004). È un percorso di confronto fra maestri e allievi che non deve essere circoscritto ad una fase della vita, un *unicum*, ma rappresentare un *continuum* lungo i vari livelli di studio. Riprendendo le parole di McGettrick l'università è «anzitutto un luogo di attività intellettuale che si esplica nella ricerca, nella didattica, nel servizio all'umanità e nella promozione dello sviluppo umano e culturale in ogni suo aspetto. L'equilibrio di tutti questi fattori forma e trasforma le risorse che l'uomo ha e che non rimangono mere statistiche né del singolo né della società. Nel mondo moderno c'è il pericolo dell'immediato e dell'*hic et nunc*, esiste cioè il rischio che le finalità dell'educazione possano essere ravvisate nel semplice *curriculum* e nel contenuto del sapere».

Ne consegue che la scelta di attribuire la dotazione alle università, fra l'altro, sulla base del numero di studenti, porta a snaturare la sua missione. Gli studenti, nelle varie fasi (dal primo livello ai corsi di dottorato), non sono un mercato da aggredire, ma persone da formare. «L'università svuotata della sua dimensione comunitaria non dà ai suoi membri alcun senso di appartenenza se non la semplice e anonima iscrizione tra i suoi registri come studenti e come laureati» (Peláez, 1996).

In quanto *universitas studiorum* potremmo identificare centinaia di finalità di ordine contingente, ma, volendo puntare a qualcosa di più elevato, potremmo dire che il vero fine consiste nell'educare alla conoscenza, ovvero alla ricerca della verità. Dice Giovanni Paolo II che «compito essenziale dell'università è quello di essere palestra nella ricerca della verità: dalle più semplici verità, come quelle sugli

elementi materiali e sugli esseri viventi a verità più articolate, come quelle sulle leggi della conoscenza, del vivere associato, dell'uso delle scienze; a verità, infine, più profonde, come quelle del senso dell'agire umano e sui valori che animano l'attività individuale e comunitaria. L'umanità ha bisogno di cattedre di verità e quanti vi operano devono avere come bussola del proprio agire l'onestà intellettuale» (Giovanni Paolo II, 2002).

L'università si proietta dunque nella società grazie alla capacità di formare l'interiorità delle persone e di stimolare la ricerca della verità. Se però i docenti non sono in grado di oltrepassare il confine del formalismo della conoscenza, il sapere diventa nozionismo e la laurea soltanto un addendo del *curriculum*.

Il modello di formazione continua che si sta progressivamente affermando può forse scongiurare questo rischio; se non del tutto, almeno in parte.

Gli studenti più attenti (o forse, i più capaci), andando avanti nel *cursus studiorum* (che dovrebbe essere percepito alla stregua di *cursus honorum*), scelgono sedi e percorsi con consapevolezza sempre maggiore. La loro prospettiva, ai vari livelli, si modifica, così come assume diversa connotazione il rapporto con i docenti. Se volessimo abbozzare una semplice qualificazione, si inizia come studenti (primo livello), si diventa discenti (secondo livello), si continua come interlocutori in un dialogo (master, dottorato, etc.). Non limitando l'esperienza formativa a una fase della propria esistenza, ma proiettandola su un più esteso arco temporale, il discente acquisisce una cognizione sempre maggiore sul significato del sapere e sul suo ruolo.

In questo ruolo gli *alumni* (cioè gli ex-studenti), possono progressivamente costituire un tramite attivo fra *universitas* e *societas*. Ovvero fra il mondo del sapere e quello del saper fare.

### *Hic et nunc*: quale prospettiva per l'università italiana

La società si sta trasformando, il mondo del lavoro richiede una specializzazione sempre maggiore e l'università italiana, pur se con una lentezza maggiore di quella di altri paesi, cerca di fornire una risposta ai tanti cambiamenti.

Nel nostro paese, inutile nascondere, esiste una miopia che deve essere combattuta. Senza pretesa di esaustività e con una punta provocatoria possiamo delineare alcune sfide con cui, presto o tardi, sarà necessario ingaggiare un confronto.

Gli atenei non possono più godere di rendite di localizzazione, perché il mondo è sempre più piccolo e

## perché l'università

le persone si spostano in funzione del livello di formazione che intendono ricevere. Se l'università offre percorsi validi non ha bisogno di muoversi: è lo studente che viene. Mettiamo dunque uno stop alla delocalizzazione senza senso, a sedi secondarie distanti poche decine di chilometri inaugurate solo per compiacere particolarismi locali e lasciate poi allo sbando con aule fatiscenti, nessun servizio e docenza a contratto.

Gli atenei, ugualmente, non possono più godere di rendite di posizione, perché devono sapersi rinnovare e adeguare l'offerta formativa in modo sostanziale; non quella modificata dalle varie riforme Zecchino o Mussi e nemmeno quella funzionale ai settarismi dei docenti o dei raggruppamenti scientifico-disciplinari, ma quella reale, che rispecchia le aspettative e le esigenze delle persone.

I corsi di specializzazione (master e dottorati *in primis*) devono caratterizzarsi per contenuti di alto livello. Troppo spesso a etichette altisonanti corrisponde una sostanza inferiore alle aspettative, associata a prospettive di *placement* nebulose e incerte. Questo non accade necessariamente per negligenza, ma perché chi è preposto a coordinare e indirizzare queste attività, spesso lo fa con una logica ormai superata, senza confrontarsi con le esperienze più positive a livello nazionale e internazionale. Altra questione annosa è quella del valore legale del titolo. Addentrarsi in questi meandri rischia di suscitare feroci opposizioni, ma una domanda possiamo porla: nei paesi in cui esso non esiste (vale a dire quasi tutti quelli sviluppati), le cose vanno così male? Il venir meno di questa garanzia crea davvero pregiudizi o limitazioni nel mondo del lavoro?

Inoltre, occorre superare i vincoli burocratici che attanagliano sia i docenti che gli studenti. L'università è sempre più costretta da lacci e laccioli che ne limitano fortemente l'operatività, nonché la capacità di competere attivamente ed efficacemente sul piano internazionale. La politica chiede agli atenei di operare con una logica imprenditoriale e poi fornisce un sistema normativo e strumenti



Università Iuav di Venezia:  
assemblea degli studenti  
nel chiostro della sede  
centrale ai Tolentini

di intervento improntati a un sistema centralizzato e levantino.

Infine, e questa è forse la provocazione maggiore, con l'incremento dei livelli formativi, non si può pensare che un docente possa indifferentemente tenere un corso del primo livello e uno altamente specialistico con connotazioni fortemente professionalizzanti. Pur non sapendo assolutamente come operare una distinzione, sarebbe auspicabile che i professori trovassero una collocazione che fosse loro più congeniale sul piano didattico.

Alcune università hanno compreso la sfida e, nonostante i limiti della normativa e delle riforme, cercano di fornire una risposta convincente ai propri studenti. Altre, invece, rimangono legate ad uno schema sorpassato e sembrano non rendersi conto delle sfide che dovranno affrontare con il nuovo modello formativo. Il rischio concreto è che si allarghi sempre più il *gap* che ormai esiste fra università italiane e quelle europee e nordamericane.

Sono sempre più numerose le persone disposte a dare un senso alla propria formazione e a mettersi in gioco per raggiungere determinati traguardi: possiamo solo auspicare che siano messe in grado di raggiungere le proprie aspirazioni.

# Non bastano le parole

Mauro Barni

Già rettore dell'Università di Siena

**M**i è molto piaciuto il sottotitolo *Riflessioni sull'etica del sapere* per due motivi sostanziali: la riconosciuta inscindibilità tra scienza ed etica (sentita nel mondo anglosassone, da noi solo predicata), e l'intrinseca allusione all'*Allegoria del buon governo*, affrescata da Ambrogio Lorenzetti nel Palazzo Civico di Siena. Nell'empireo simbolico ivi raffigurato siede solitaria la Sapienza, che dà strumenti di ispirazione e di valutazione alla Giustizia, cui è intrinseca la virtù massima del senso morale, essenziale per i saggi e per i politici e garantita dalla Concordia oltre che dalla Temperanza e dalla Pace.

Il valore supremo è dunque quello della scienza ma solo se liberato dalle presunzioni dell'assolutezza, dell'insindacabilità, della verità proclamata ma non controllata: vizi mortiferi della università italiana.

Il contenuto di questa silloge è avvincente e, al contempo, disperante. Vi è tutto il dramma dell'università italiana invano chiamata al cimento con la modernità da attori anche di primissimo piano, preoccupati di apparire come innovatori a ogni costo, come detentori di formule magiche, spesso troppo lontane dalla realtà, spesso affidate alla sola forza delle parole, spesso tradotte in innovazioni non sempre felici.

Ha senso parlare di novità? Scrive un classicista come Maurizio Bettini che tutto o quasi era presente nel mondo classico nel quadro dell'elaborazione e della diffusione della cultura, di una cultura che, almeno nel metodo, e nello spirito, attinga lo spazio dell'universalità. A che servono le parole, le nuove parole (autonomia, nuova dialettica, logica dipartimentale, etc.) se poi hanno avuto nell'università italiana una ricaduta solo gattopardesca? E a che servono le strutture di eccellenza, che Salvatore Settis esemplifica nelle scuole superiori, se alcune lo sono solo di nome? Non basta, ad esempio, a Siena inventare una scuola superiore "Santa Chiara" solo per mimare la scuola Sant'Anna di Pisa!

Tra gli autori mi piace ricordare la scettica laboriosità di Antonio Ruberti che nella sua missione di ministro esaltò la libertà e la laicità (seguito solo dal grande Tullio De Mauro): «L'università, luogo di coesistenza e di incontro delle diverse discipline, ha una funzione centrale rispetto al bisogno di recuperare l'unità della

cultura e favorire il dialogo tra i saperi. È il luogo privilegiato per rispondere a quel bisogno di interdisciplinarietà che nasce dalla natura stessa dei grandi problemi socio-economici che occorre affrontare».

Il libro non può essere letto – come scrive Pier Giovanni Palla – «tutto d'un fiato», perché si tratta di un materiale complesso, meditato sul divenire dell'università italiana. È proprio questo il merito dell'opera: presentarsi come una guida, come una provocazione che invoglia alla ricerca di errori, illusioni, passioni, chimere...

Voglio chiudere con un richiamo – ancora – alla forza delle metafore e dei simboli, così come ho iniziato, evocando l'affresco di Ambrogio Lorenzetti. E mi piace segnalare il saggio di Carlo Finocchietti: *Viaggio allegorico verso l'università ideale*, presentato alla stregua di una dantesca "minicommedia" con tanto di Inferno, Purgatorio e Paradiso. Il vate è guidato non già da Virgilio e Beatrice, ma da Abelardo ed Eloisa, martiri terreni e celesti di una storia immensa d'intelletto e d'amore. Visiteranno gironi infernali rappresentativi di sette categorie di università, ognuna delle quali interpreta straordinariamente i peccati delle false città della scienza: il disimpegno, l'asservimento, la licealizzazione, l'assenza di senso morale. Il piccolo gruppo le abbandona una dopo l'altra per salire poi il monte (il Purgatorio) della conoscenza, in compagnia di Paolo distruttore dei falsi ideali e di Ulisse, simbolo del pensiero critico, della creatività intellettuale, dell'angoscia umana intesa come vertigine di libertà. Nel Paradiso trovano invece solo formule: la curiosità intellettuale, il metodo scientifico (Galileo), l'internazionalizzazione della conoscenza (Marco Polo), la funzione etica del cittadino libero e civile (Newton), il binomio solitudine-libertà (Von Humbolt), la qualità (Bonhoeffer) e infine il primato della coscienza contro la ragion di Stato, l'autonomia del pensiero contro l'intellettuale organico (Thomas More).

Utopia? Sfiducia? Speranza? Le ansie del nostro tempo, della nostra società, della nostra università sono il retrogusto amaro dei contributi raccolti in questo volume.

Ha collaborato a questo "Trimestre" Valentina Testuzza.

# IL DOTTORATO DI RICERCA ALL'ESAME DELLA RIFORMA

Andrea Lombardinilo

Segreteria tecnica del direttore generale per l'Università del Mur

**T**empo di riforma per il dottorato di ricerca. Nel corso delle Dichiarazioni programmatiche rese il 17 giugno in Commissione Istruzione di Camera e Senato, il ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Maria Stella Gelmini, ha annunciato l'atteso aumento delle borse di dottorato, incrementate di 240 euro mensili. Ha inoltre prospettato una riforma del dottorato «improntata alla riduzione del numero dei corsi, a un carattere più intensivo di ricerca, ad una più radicale internazionalizzazione». Obiettivo, «dare maggiore prestigio al dottorato, offrendo ai dottorandi più strumenti per compiere le loro ricerche, che devono portare, però a una produzione scientifica originale, come avviene nel resto del mondo».

A tale proposito, va rilevato che poco meno di un anno fa il Ministero ha presentato al Consiglio Universitario Nazionale (CUN) uno Schema di regolamento di riforma del dottorato di ricerca, fondato su tre principi fondamentali:

- l'attivazione dei dottorati che prevedano uno stretto coordinamento con lo svolgimento di attività di ricerca documentate e di elevato profilo scientifico;
- l'istituzione dei dottorati nell'ambito di vere e proprie scuole di dottorato, a livello di ateneo o inter-ateneo;
- la puntuale e rigorosa attività di accreditamento e valutazione delle scuole a livello nazionale e di valutazione dei singoli corsi di dottorato, affidata all'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR)<sup>1</sup>.

Nelle intenzioni del Ministero, il provvedimento mira da un lato a elevare lo standard qualitativo dei corsi e a promuovere un rapporto più stretto con il mondo delle professioni; dall'altro, si prefigge di conferire al dottorato una più marcata impronta laboratoriale, nonché a stimolare la mobilità e l'internazionalizzazione di studenti e docenti. Le università provvederanno in piena autonomia alla realizzazione delle scuole di dottorato, cui è demanda-

to il compito di definire le strategie di ricerca d'ateneo. La prospettiva è, inoltre, quella di garantire particolare rigore nelle attività di accreditamento e valutazione esterna nazionale delle scuole.

Più in generale, va detto che la riforma è ispirata all'esigenza, sempre più diffusa nella comunità scientifica, di conferire un nuovo impulso ai corsi di dottorato, così da migliorare il processo di formazione dei giovani ricercatori. A ben vedere, nell'evoluzione effettiva del dottorato, il sistema universitario ha registrato punte di eccellenza, ma anche preoccupanti criticità. Le più evidenti sono individuabili nell'incertezza sulle finalità e gli obiettivi, nella frammentazione dei corsi per sedi e per discipline, nel basso numero di studenti dottorandi iscritti a ciascun corso, nella carente internazionalizzazione. Si riscontra poi la tendenza ad una gestione personalistica dei dottorati da parte dei docenti, la limitata idoneità scientifica di alcune sedi o di alcuni colleghi dei docenti, l'affiancamento di dottorandi con borsa e a tempo pieno e dottorandi senza borsa in larga misura in condizione lavorativa.

Criticità per così dire storiche, che hanno segnato lo sviluppo del dottorato sin dalla sua istituzione, e che i provvedimenti normativi susseguitisi nel corso del tempo hanno soltanto in parte risolto. L'azione di riforma appena avviata dal Ministero mira dunque a tamponare e, ci si augura, a risolvere tali problematiche, palesatesi nel corso dei quasi quarant'anni di vita del terzo dottorato di ricerca<sup>2</sup>.

## Le scuole di dottorato e i Piani di programmazione triennali del Mur

Il potenziamento dei corsi di dottorato e la creazione delle relative scuole è obiettivo prioritario del Ministero, ribadito nei Piani di programmazione triennale succedutisi a partire dal 2001, contenenti le strategie ministeriali in tema di qualità dei processi formativi. Essi prevedono che il potenziamento dell'alta formazione universitaria sia perseguito

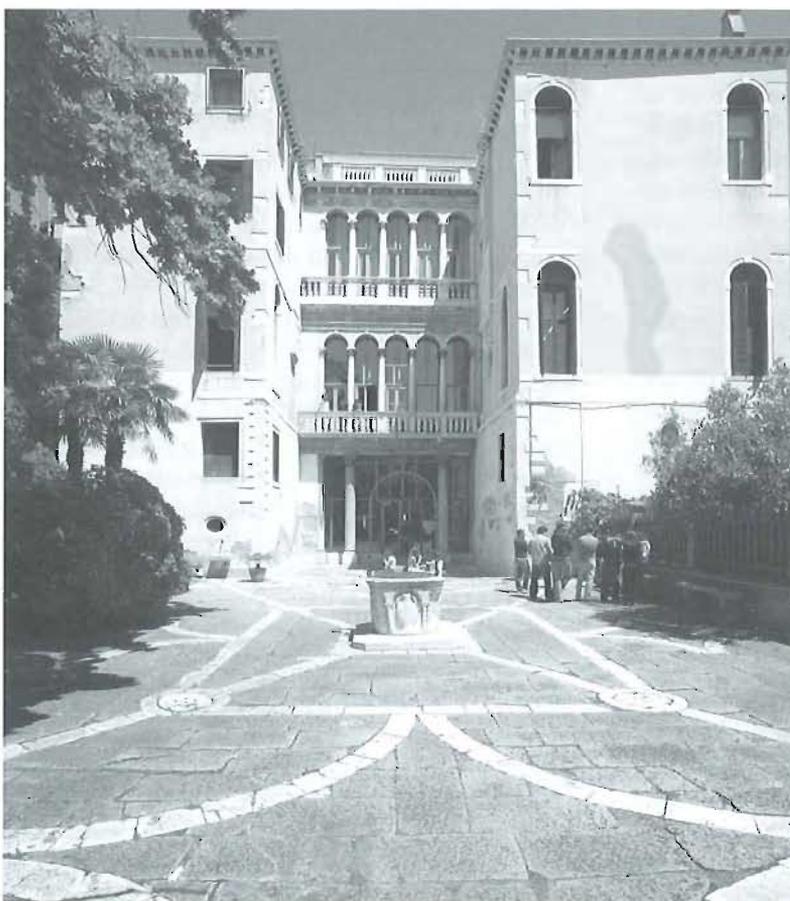
anche mediante il sostegno alle attività per la formazione degli studenti iscritti ai corsi di laurea, di laurea magistrale e per la formazione dottorale (corsi e scuole di dottorato). Tutto questo avviene avvalendosi di criteri definiti con decreto del Ministro, dopo aver ricevuto il parere del CNVU.

Il DM 115/2001, inerente alla programmazione del sistema universitario per il triennio 2001-2003, prevede infatti il finanziamento «di un numero limitato di iniziative finalizzate a costituire poli di riferimento di alta qualificazione, per grandi aree disciplinari e tematiche di ricerca, in ordine alla promozione e al consolidamento di corsi di dottorato di ricerca e di correlate attività di ricerca avanzata» (art. 12).

Il decreto stabilisce i requisiti che tali iniziative devono osservare: oltre al soggetto promotore (costituito da una o più università, anche in convenzione tra loro e con istituti scientifici, imprese, enti pubblici e privati, italiani e stranieri), sono richiesti l'inserimento della struttura promotrice in reti nazionali e

internazionali di collaborazione interuniversitaria, la previsione di uno o più comitati o consigli con funzioni di definizione dei programmi dei corsi di verifica periodica dello stato di

Università IUAV di Venezia:  
Ca' Tron, sede della facoltà  
di Pianificazione del  
territorio, vista dal giardino



attuazione e della qualità, la presenza di responsabili (dei corsi di dottorato di ricerca e delle correlate attività di ricerca scientifica avanzata) con dimostrata qualificazione formativa e scientifica.

Requisiti fondamentali sono inoltre: l'impostazione tematica dei corsi di dottorato di ricerca; il coinvolgimento a tempo pieno dei dottorandi e dei dottori di ricerca, con adeguato incremento dell'ammontare delle borse per i periodi di effettiva permanenza all'estero; l'obbligo di assegnare almeno il 50% delle borse di dottorato di ricerca a laureati provenienti da altre sedi universitarie, anche estere. Particolare attenzione è rivolta anche alla disponibilità di personale docente e ricercatore a contratto, alla reperibilità di risorse finanziarie, al coinvolgimento di una o più tra le aree scientifiche espressamente indicate nel decreto<sup>3</sup>.

A distanza di tre anni, il DM 262/2004 (relativo alla programmazione 2004-2006) stabilisce che, sulla base della valutazione positiva da parte del Comitato, venga disposta la continuazione della sperimentazione delle scuole di dottorato (art. 18). Menzione a parte è riservata per quegli atenei «che hanno costituito il Consorzio interuniversitario denominato Istituto italiano di Scienze umane (con

sede in Firenze), il Consorzio interuniversitario di studi avanzati (con sede a Roma) e i Politecnici di Milano e Torino, che hanno costituito il Centro interuniversitario denominato Alta Scuola politecnica...» (art. 18). Per queste scuole è previsto un apposito finanziamento (art. 21), ed è prescritta la loro prosecuzione «sulla base della valutazione positiva [...] da parte del Comitato, in ordine al raggiungimento degli obiettivi previsti dagli accordi di programma e dei risultati dei processi formativi».

Ulteriore impulso è impresso allo sviluppo delle scuole di dottorato dal decreto sulla programmazione 2007-2009<sup>4</sup>. Nelle Linee di indirizzo contenute nell'allegato A del documento, si esplicita che «il Ministero ritiene che gli obiettivi di miglioramento della qualità dei processi formativi siano perseguibili anche attraverso il potenziamento, all'interno degli atenei, dell'alta formazione, mediante la sperimentazione, il consolidamento o l'istituzionalizzazione delle attività per la

formazione degli studenti iscritti ai corsi di laurea, di laurea magistrale e ai corsi di dottorato (Scuole Superiori) e per la formazione dottorale (Scuole di dottorato)», sempre attraverso criteri stabiliti dal Ministro, previo parere del CNVSU.

Il documento configura inoltre il dottorato come uno dei canali preferenziali all'accesso della carriera da ricercatore. A tal proposito, alle università è richiesto di concorrere – in coerenza con le “Linee Guida del Governo per il settore della ricerca scientifica e tecnologica” e con le priorità indicate nel Programma Nazionale per la Ricerca – insieme al sistema delle imprese, all'incremento della competitività del paese, «ponendo particolare attenzione a promuovere e sostenere:

- corsi di dottorato di ricerca in settori strategici, mantenendo il collegamento con le imprese anche attraverso l'istituzione di specifiche borse di studio;
- azioni di partecipazione alla rete dei distretti tecnologici;
- creazione di “spin off”;
- collaborazione con le imprese attraverso la messa a disposizione di servizi avanzati, di strumentazione e competenze nell'ambito di specifici contratti di ricerca».

Si tratta di un ulteriore impulso impresso dal Ministero al processo di realizzazione di un più stretto raccordo tra corsi di dottorato, comunità scientifica e mondo delle professioni, nel segno della promozione della qualità delle attività di ricerca.

### Il parere del CNVSU e del CUN sulle Scuole di dottorato

La nascita delle scuole di dottorato costituisce una novità sostanziale nel panorama del nostro sistema universitario. Il decreto sulla programmazione 2004-2006 ha conferito un nuovo impulso alla loro realizzazione. L'art. 17, comma 2 del decreto stabilisce infatti che, «con decreto del ministro, sentito il CNVSU, vengono definiti i criteri per l'istituzione, nell'ambito delle università, delle scuole di dottorato di ricerca, connotate oltre che dal possesso dei requisiti di cui al comma 1, dall'afferenza di uno o più corsi della medesima macro-area scientifico-disciplinare, da stretti rapporti con il sistema economico-sociale e produttivo, nonché da documentate e riconosciute collaborazioni con atenei ed enti pubblici e privati anche stranieri».

Stabilendo che l'attivazione delle scuole sia elemento premiante ai fini della ripartizione delle borse di dottorato, il decreto richiede implicitamente che il CNVSU intervenga sia in sede di definizione dei criteri per l'i-

stituzione delle Scuole, sia per una valutazione consuntiva, al fine di disporre di appositi incentivi al termine del triennio. In proposito, nel gennaio 2005 il CNVSU ha emanato un *Documento di indirizzo sulla istituzione di Scuole di dottorato di ricerca*, che fornisce indicazioni sulla loro configurazione. Se ne definiscono le caratteristiche generali e il carattere “addizionale” rispetto alle realtà formative esistenti e si individuano i criteri di valutazione, in modo da orientare l'azione degli atenei e agevolarne l'operato.

Dall'analisi delle iniziative avviate (Politecnici di Milano e Torino, Università di Siena, Pisa, Torino, Ferrara, Lucca), di quelle in corso di definizione (Bologna, Milano statale) e in fase di definizione (Padova, Bocconi), si evidenziano tre diverse tipologie organizzative. La prima è la “Scuola unica”, che raccoglie al suo interno e organizza tutti i corsi di dottorato: si tratta di una struttura che coordina le diverse attività formative e riceve e ripartisce le risorse (come nel caso dei due Politecnici e di Ferrara). La seconda tipologia è quella delle “Scuole di area”, che raccolgono al loro interno corsi di dottorato pre-esistenti in possesso di tematiche condivise. Questa tipologia prevede la creazione di decine di Scuole nelle sedi maggiori, in cui vengono gestite autonomamente le attività dei dottorati (Siena, Padova, Bologna). La terza e ultima forma di organizzazione dottorale è la “Scuola integrativa” che, riferita ad ambiti specifici, si sovrappone ai corsi, integrandone le risorse con risorse aggiuntive.

I corsi di dottorato hanno piena autonomia nel definire posti a bando, modalità di accesso, organizzazione formativa e di ricerca. La Scuola svolge un ruolo complementare, contribuendo a eventuali attività comuni o a singoli aspetti, come il reclutamento di studenti esterni e l'internazionalizzazione (Scuole di Pisa e Torino).

Pur nella varietà delle tipologie, l'analisi dei regolamenti e delle iniziative avviate svolta dal Comitato, ha evidenziato alcuni obiettivi fondamentali comuni:

- similarità dell'organizzazione dell'attività formativa, mirata a evitare la dispersione delle iniziative di dottorato e a programmare percorsi formativi con fasi comuni a più corsi di dottorato tradizionali;
- una maggiore apertura del dottorato verso l'esterno: nasce nella Scuola la figura del responsabile dell'informazione, della gestione degli accessi, dei rapporti con le realtà esterne;
- condivisione del principio dell'internazionalizzazione, intesa sia nel senso di apertura a studenti di altri paesi, sia come inserimento dell'attività formativa e di ricerca degli studenti all'interno di robuste reti internazionali;

- creazione di maggiori sinergie con le realtà produttive e sociali presenti nel territorio;
- sviluppo di un programma di potenziamento della residenzialità per studenti.

Al documento del Cnvsu fa seguito, nel luglio del 2005, il parere del CUM sull'attivazione delle Scuole di dottorato. Per il Consiglio Universitario Nazionale l'introduzione a livello normativo delle Scuole implica necessariamente la revisione del complesso delle norme che regolano i corsi, sulla base dei principi introdotti per la loro istituzione e valutazione. Obiettivo delle scuole sarebbe quello di «preparare alla ricerca orientata sia in direzione della docenza universitaria, sia all'inserimento negli enti di ricerca pubblici e privati, sia nel mondo industriale e dei servizi, per contribuire alla innovazione e allo sviluppo scientifico e tecnologico della società».

Per perseguire questi fini, le Scuole di dottorato dovrebbero costituirsi sulla base di un coerente progetto di ricerca, individuando una o più aree che siano condivise in base alle affinità di carattere metodologico e scientifico. L'obiettivo è «favorire approfondimenti coerenti e multidisciplinari, fondati sulla costruzione di percorsi formativi comuni ai diversi dottorati, relazioni sinergiche tra la pluralità di aree, settori e discipline, in grado di supportare ricerche di approfondimento multidisciplinare o ricerche di confine tra i diversi saperi». In questo senso, sarebbe necessario sostenere quei processi di aggregazione promossi per accrescere le migliori pratiche dei dottorati consolidati, sulla scorta di progetti di formazione alla ricerca riconosciuti e spesso fondati su accordi di cooperazione internazionale.

### Il rapporto Cnvsu sui dottorati attivati nel 2005-06

Nel dicembre 2007 il Cnvsu ha presentato la relazione sullo stato dei dottorati relativa all'a.a. 2005-06, elaborata utilizzando i dati contenuti nell'anagrafe dei dottorati e mutuando il modello della relazione sullo stato dei dottorati utilizzato dai Nuclei di valutazione degli atenei (Doc 1/06)<sup>5</sup>.

Per la quasi totalità dei dottorati il Comitato rileva, in prima istanza, non solo che l'area scientifica coperta dal dottorato è sufficientemente ampia da giustificare la denominazione, ma anche che il collegio dei docenti è generalmente composto in maniera adeguata: ciò si verifica sia per dottorati che coinvolgono diversi settori scientifico disciplinari o che appartengono a scuole dottorali costituite da tempo, sia per dottorati strettamente monodisciplinari e riguardanti un solo settore.

Sul versante delle risorse, non risultano particolari

problemi per le borse dottorali e la disponibilità di infrastrutture. Meno incoraggiante è la situazione delle risorse per il funzionamento del dottorato: solo il 48,2% dei dottorati dispone di risorse adeguate, oltre il 15% ha risorse insufficienti e per il 36,7% esse sono valutate solo sufficienti.

Da questi numeri si inferisce che una frazione significativa dei dottorati esistenti opera in condizioni non ottimali. Solo nel 68,5% dei casi il dottorando risulta inserito in gruppi di ricerca che dispongono di finanziamenti tali da garantire un buon livello qualitativo della ricerca svolta. È un dato preoccupante ma in qualche misura preventivabile, alla luce della tendenza costante, riscontrata negli ultimi anni, al ridimensionamento dei fondi per la ricerca scientifica nel nostro paese.

Segnali positivi anche sul versante della produzione scientifica dei coordinatori e del collegio dei docenti, ritenuta adeguata in almeno il 90% dei casi. Più preoccupanti appaiono invece le valutazioni riguardanti lo svolgimento di esperienze nel contesto di attività lavorative da parte dei dottorandi: circa un terzo dei dottorati non prevede tali attività né in Italia né all'estero, mentre il 45,5% non le prevede affatto all'estero. Inoltre il 48% dei dottorati non è convenzionato con strutture di ricerca extra-universitarie. A tal proposito, il Comitato rileva che la grande maggioranza dei dottorati (64,8%) non sottoscrive alcuna convenzione con strutture produttive di beni o servizi per la formazione o l'attività dei dottorandi. Per quel che concerne gli sbocchi professionali, si valuta che l'attività formativa conduce, nell'80% dei casi, a un adeguato inserimento nella comunità scientifica internazionale di riferimento. Qualche problema sembra esservi invece nell'organizzazione di soggiorni e stage, non soddisfacente nel 28% dei casi. L'analisi del livello di soddisfacimento dei requisiti evidenzia come «sia soprattutto nel rapporto con le realtà di lavoro extra-universitarie che il sistema dottorale italiano presenta punti di debolezza». La *mission* del dottorato rimane, ancora oggi, quella di «formare alla ricerca per la ricerca», nella maggior parte dei casi di matrice universitaria. Sotto questo aspetto, «l'obiettivo, più volte dichiarato in varie sedi, di fare della formazione dottorale un elemento di sviluppo per il paese, appare lontano». Il Comitato esprime preoccupazione per la crescita progressiva del numero di corsi dottorali e di dottorandi, «in quanto è del tutto improbabile che a questa offerta formativa avanzata corrisponda una ragionevole possibilità di impiego nel contesto della ricerca nazionale nei prossimi anni».

A conclusione della sua analisi, il Cnvsu propone i criteri per la ripartizione del Fondo nazionale per il

finanziamento delle borse di dottorato. Per l'anno in corso il Comitato conferma i criteri adottati nel 2007, così articolati:

- una quota del 40% sulla base del numero di laureati nel biennio precedente, pesando i laureati per età;
- una quota del 40% sulla base dei dottori nello stesso periodo;
- una quota del 10% proporzionale agli iscritti ai corsi di dottorato attivati nell'ultimo biennio e provenienti da sedi diverse da quella del dottorato (nel caso di dottorati consorziati da sedi diverse rispetto a quelle consorziate), inclusi gli stranieri;
- una quota del 10% proporzionale alle borse di dottorato acquisite da enti esterni nell'ultimo biennio e regolarmente messe a bando.

L'applicazione di questi criteri mira a stimolare una maggiore apertura dei dottorati sia verso candidati esterni, sia a creare maggiori possibilità di collegamento dell'attività di formazione dottorale con il mondo del lavoro, come previsto anche dal nuovo schema di regolamento messo a punto dal Ministero nel corso della XV Legislatura.

## Il dottorato nella XV Legislatura

Lo schema di regolamento di riforma del dottorato di ricerca è stato trasmesso dal Ministero al CUN nel luglio del 2007. Il nuovo decreto prevede che dai due livelli di laurea consolidati si passi a tre, con il dottorato di ricerca pronto a divenire un «terzo livello della formazione universitaria» (art. 1, comma 2). I corsi, istituiti dalle singole università o da atenei convenzionati, sono accorpatisi a tale fine in «Scuole di qualità certificata», non attivabili senza l'autorizzazione dell'Agenzia nazionale di valutazione, il cui regolamento è stato registrato dalla Corte dei Conti il 7 aprile 2008. L'Agenzia è deputata all'esame dei requisiti: l'autorizzazione è revocata nel caso in cui le Scuole, sottoposte a una «valutazione periodica», non mantengano livelli di elevata qualità. Altra novità sostanziale è la scomparsa dei dottorati senza borsa di studio (art. 5, comma 3).

Sul piano programmatico, il testo del nuovo decreto si propone obiettivi ambiziosi: fornire agli atenei ricercatori di elevata qualificazione scientifica; dotare la pubblica amministrazione di dirigenti di alto profilo; formare una filiera di ricercatori altamente qualificati anche per il comparto industriale. Si prevede che le scuole di dottorato siano pur sempre attivate in stretto rapporto con gruppi di docenti che garantiscano la necessaria copertura delle linee di ricerca nelle quali i dottorandi possano inserirsi

nella loro attività di apprendimento e ricerca. È determinata anche la possibilità di attivare corsi convenzionati con altri atenei.

Le scuole prevedono nel proprio regolamento una valutazione periodica dei risultati della propria attività, sottoponendo all'analisi di *referee* di alta qualificazione, individuati autonomamente dalla scuola, l'attività formativa svolta, l'apprendimento in itinere e i risultati finali conseguiti dai dottorandi, oltre agli esiti della ricerca scientifica del corpo docente (art. 4, comma 4).

Sono previste attività di formazione comune per tutti i dottorandi di una scuola, attraverso la promozione di seminari su temi interdisciplinari, corsi comuni a tutti i curricula o corsi integrati tra curricula, finanche l'organizzazione di *summer school*. L'attività della scuola di dottorato riserva l'opportuna attenzione agli aspetti formativi, integrando forme avanzate di apprendimento con ulteriori specializzazioni rispetto ai livelli del secondo ciclo (art. 5, comma 2). Le scuole prevedono al proprio interno qualificate collaborazioni di carattere internazionale con programmi di scambio di docenti e dottorandi e la possibilità di un collegamento tra corsi di laurea magistrale – relativamente a percorsi formativi particolarmente votati alla formazione alla ricerca – e scuole di dottorato. Presso ogni scuola di dottorato è previsto un *institutional repository* per tutte le

## È INIZIATA LA XVI LEGISLATURA

Con la legislatura iniziata a seguito delle elezioni generali del 13 e 14 aprile vinte dallo schieramento di centro destra il Dicastero dell'Università e della Ricerca è stato riunificato con quello dell'Istruzione. Ministro del MIUR è stata nominata l'on. Mariastella Gelmini (Popolo della Libertà). Nata in provincia di Brescia, laureata in Giurisprudenza, avvocato, ha svolto un'intensa attività politica a livello comunale, provinciale e regionale: già deputata nella scorsa legislatura, è stata eletta nella Circoscrizione IV Lombardia.

Sottosegretario del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca è stato nominato Giuseppe Pizza, calabrese, consulente aziendale e segretario politico del partito della Democrazia Cristiana. L'Avvocato dello Stato Vincenzo Nunziata è il nuovo capo di Gabinetto del ministro.

Presiede la Commissione Istruzione pubblica e Beni culturali del Senato Guido Possa (Popolo della Libertà); vicepresidenti sono i senatori Paolo Barelli (Pdl) e Vincenzo Maria Vita (Pd), segretari Andrea Marcucci (Pd) e Giuseppe Valditarà (Pdl).

La VII Commissione della Camera (Cultura, Scienza e Istruzione) è presieduta da Valentina Aprea (Popolo della Libertà); ne sono vicepresidenti Paola Frassinetti (Pdl) e Luigi Nicolais (Pd), segretari Maria Letizia De Torre (Pd) e Paola Goisis (Lega Nord Padania).

tesi di dottorato, così da renderle consultabili in rete attraverso un portale nazionale di accesso.

Le università dovranno adeguarsi a quanto previsto dal decreto entro il 31 marzo 2010 (art. 9, comma 1). Nella fase transitoria, a partire dal 2008-09, il Ministero ripartisce le risorse disponibili per il 90% in base all'attività di valutazione dell'ANVUR, e per il 10% a corsi di dottorato in collaborazione con soggetti esterni. Dal 2010-11 il regime previsto dal decreto e da eventuali successive linee guida per l'applicazione (definite nel confronto con le istituzioni rappresentative del sistema universitario) sarà

### IL NUOVO PRESIDENTE DELLA CRUI

Enrico Decleva, rettore della "Statale" di Milano, è il nuovo presidente della Conferenza dei Rettori, eletto il 19 giugno a maggioranza assoluta.

Nato nel 1941, laureato in Lettere, Enrico Decleva è dal 1976 Professore straordinario, e in seguito ordinario, di Storia contemporanea nella facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano. Tra il 1986 e il 1997 riveste la carica di preside della facoltà di Lettere e Filosofia. È pro rettore tra il 1997 e il 2001, anno in cui viene eletto rettore. Dal 2004 è vicepresidente della Crui.

I membri della giunta sono: Paolo Luciano Garbarino (Università del Piemonte Orientale), Stefania Giannini (Università per Stranieri di Perugia), Marco Mancini (Università della Tuscia), Alessandro Mazzucco (Università di Verona), Marco Pasquali (Università di Pisa), Raimondo Pasquino (Università di Salerno), Corrado Petrocelli (Università di Bari), Giovanni Puglisi (IULM), Antonio Recca (Università di Catania) e Angiolino Stella (Università di Pavia).

«Il mio mandato inizia in salita» ha detto Decleva subito dopo l'elezione. «La manovra triennale predisposta dal ministro Tremonti, infatti, prevedrebbe non solo un blocco della spesa per il personale universitario pari all'80% del turnover ma anche un parallelo taglio di analoga entità a carico del Ffo. Ciò in evidente contraddizione con le linee di politica universitaria enunciate in questi giorni dal ministro Gelmini alle Commissioni parlamentari e al convegno del CUN. [...] Ai tagli pesanti già subiti si aggiungono tagli. Se ciò fosse confermato le conseguenze per la situazione finanziaria e per la funzionalità stessa degli atenei sarebbero devastanti. Verrebbe vanificata ogni possibilità programmatica. Si minerebbe in maniera irreparabile l'autonomia delle università. [...] È indispensabile ripartire dal documento della Commissione tecnica per la finanza pubblica del MEF dello scorso luglio. E passare dal "Patto", di fatto contraddetto dagli stanziamenti in Finanziaria, ad un vero "Progetto per l'Università e la Ricerca". Un'intera legislatura per innescare il circolo virtuoso che a fronte di maggiori investimenti preveda le necessarie revisioni normative e la valutazione puntuale dei risultati. Siamo pronti a rivedere l'impalcatura complessiva della governance degli atenei, a sottoporci alle procedure di valutazione e dare valore alla meritocrazia. Siamo pronti a discutere di reclutamento, ad accogliere le sfide internazionali e a fare proposte. Ma non è un cammino che possiamo affrontare da soli».

obbligatorio. Al Ministero spetterà il compito di ripartire il finanziamento tra gli atenei per le scuole di dottorato, mentre all'ANVUR quello di valutare il programma di ciascun ateneo e i suoi risultati.

### Le reazioni dell'AdI

L'Associazione dottorandi e dottori di ricerca italiani (AdI) giudica sostanzialmente positivo lo schema di riforma del dottorato di ricerca proposto dal Ministero<sup>6</sup>. Tra gli aspetti condivisi del testo vi è, *in primis*, l'individuazione del dottorato di ricerca come strumento privilegiato di formazione alla ricerca, sia in ambito accademico che professionalizzante. È accolta positivamente la decisione di eliminare la figura del dottorando senza borsa, così come previsto nella precedente normativa. Giudizio favorevole è espresso in merito all'istituzione delle scuole di dottorato e alla definizione con decreto ministeriale del numero minimo di dottorandi da ammettere a una singola scuola.

Non solo. L'AdI sottolinea l'importanza che l'importo minimo delle singole borse di studio sia definito a livello centrale e non lasciato all'arbitrarietà dei singoli atenei. Positivo è il proposito di incentivare una maggiore apertura dei corsi agli scambi internazionali anche attraverso l'istituzione di scuole di dottorato. Non meno importante è ritenuta la verifica della qualità dei percorsi formativi e di ricerca attraverso le agenzie di valutazione locali e nazionali. Questo perché «l'autonomia nel campo della ricerca, infatti, deve sempre essere sempre accompagnata da momenti di verifica dei risultati».

Perplessità destano invece altri aspetti del decreto. L'AdI si sofferma sull'assenza di riferimenti ad eventuali risorse aggiuntive da destinare alla riforma, sull'approssimativa definizione del dottorato part-time, sull'obbligo delle tasse universitarie per i dottorandi. Inoltre non risulterebbe chiara la procedura di accreditamento e di valutazione delle scuole: «In particolare sembrerebbe che l'ANVUR abbia una semplice funzione di ratifica della valutazione interna fatta dai nuclei di valutazione. Si configurerebbe in questo modo un processo di valutazione debole ed esposto ad un conflitto di interessi fra il valutatore e il valutato entrambi interni all'ateneo. Dovrebbe essere poi garantita la presenza di dottorandi all'interno dei nuclei di valutazione d'ateneo almeno durante i processi di valutazione delle scuole di dottorato».

Per l'AdI bisognerebbe valorizzare maggiormente l'internazionalizzazione dei corsi di dottorato, anche attraverso la possibilità di svolgere parte del dottorato all'estero. La riforma non affronterebbe adeguatamente la relazione tra i diversi canali di formazione

post-laurea: dottorato, master e scuole di specializzazione. Particolare attenzione andrebbe posta anche alle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (Ssis), con l'obiettivo di prevedere uno specifico interscambio tra i due percorsi, a beneficio dell'intero sistema e nel rispetto delle competenze culturali già acquisite. In particolare, per chi è in possesso del titolo di dottore di ricerca, si potrebbe ipotizzare un percorso abbreviato annuale, nel caso in cui il laureato avesse già frequentato un corso biennale. La prospettiva sarebbe di istituire un canale di accesso non occasionale, pur sempre a numero programmato e cui si accede per concorso.

L'Adi osserva infine che andrebbero previste, attraverso provvedimenti di accompagnamento al decreto di riforma, importanti forme di incentivo, quale la detraibilità fiscale, pensate per quei soggetti privati che decidano di finanziare l'istituzione di posti di dottorato. Questo «sia al fine di reperire risorse utili alla copertura di tutti i posti banditi con borsa, ma anche per istituire collegamenti positivi fra le realtà della ricerca accademica e quelle della ricerca privata».

### Il parere del Consiglio di Stato

Nell'adunanza del 25 febbraio 2008 il Consiglio di Stato ha espresso alcune osservazioni sullo schema di regolamento di riforma del dottorato, riservandosi di pronunciarsi definitivamente soltanto dopo aver preso in esame il parere obbligatorio del Cnvsu. Sul piano generale, il Consiglio esprime perplessità soprattutto sulle modalità di istituzione delle scuole di dottorato, alla luce del fatto «che la norma primaria sui dottorati di ricerca contempla i soli corsi di dottorato e nulla dice circa le scuole la cui istituzione è prevista dallo schema». Il rischio paventato anche dal Cun è di ingenerare una «non auspicabile proliferazione di strutture», con conseguenti costi aggiuntivi.

In particolare, sono gli articoli 1, 2, 3 e 8 dello schema a presentare, secondo la sezione, «notevoli profili di incertezza». In prima istanza, non risulterebbe chiaro il rapporto fra i corsi di dottorato e le scuole: è da appurare, cioè, se l'istituzione dei corsi sia conditio qua non per la costituzione delle scuole, come si inferirebbe dall'art. 2 comma 2, oppure se, al contrario, requisito preliminare sia la costituzione delle stesse. Da verificare anche se, una volta costituita la scuola, sia possibile istituire altri corsi e, in tal caso, sia sempre il rettore chiamato a provvedervi, oppure un organo interno alla scuola.



Anche per questa ragione, il Consiglio invita a chiarire le ragioni per cui la proposta di istituire i corsi debba provenire esclusivamente dai dipartimenti o dalle strutture di coordinamento della ricerca (ai sensi del comma 1), e non anche dagli organi interni alle scuole.

La Sezione ritiene necessario delineare «in modo più puntuale e articolato» il procedimento istitutivo delle scuole, soprattutto nel caso in cui esse siano frutto di convenzioni interuniversitarie. Inoltre andrebbe precisato se «i finanziamenti pubblici ministeriali, che l'articolo 8 dello schema prevede come destinati alla scuola, debbano comunque avere un vincolo di scopo in relazione a corsi determinati e se tali finanziamenti siano ammissibili nel caso di scuole compartecipate da soggetti privati». In merito alla relazione biennale sullo stato di funzionamento delle scuole di dottorato e sui risultati di ricerca conseguiti, affidata all'ANVUR, la sezione rileva l'assenza di termini temporali per la sua presentazione, dell'indicazione dei destinatari e dei necessari riferimenti alle sue finalità.

La sezione si sofferma, infine, sul comma 2 dell'art. 6, che prevede l'assegnazione di un quinto dei posti, per ciascuna scuola di dottorato, da destinare a laureati magistrali di altro ateneo. Questa riserva, se da un lato può contribuire a contrastare il fenomeno dell'ammissione ai corsi solo di studenti interni, dall'altro va applicata valutando «l'opportunità di ancorare la riserva dei posti ai casi di idoneità e parità di merito dei candidati esterni con quelli interni». Si richiede, in ogni caso, di individuare meccanismi mirati a evitare che la riserva dei posti

Università IUAV di Venezia: l'ex-cotonificio a S. Marta, dove si svolgono le lezioni della facoltà di Architettura

sia svincolata dai necessari criteri meritocratici.

## Il dottorato di ricerca tra presente e futuro

Si è aperta dunque una fase di profondo rinnovamento per i corsi e le scuole di dottorato, strettamente legata alle strategie di riforma che il ministro Gelmini deciderà di attuare. In attesa del definitivo parere da parte del Consiglio di Stato e del visto della Corte dei Conti dello schema di regolamento, le novità più immediate riguardano l'aumento dell'importo delle borse di studio destinate ai dottorandi, previsto dalla Finanziaria 2008 grazie all'accantonamento di 40 milioni di euro per ciascun anno del triennio 2008-2010 (art. 2, comma 430). È opportuno ricordare, a questo proposito, che ai sensi dell'art. 7 comma 1 del DL n. 81/2007, sono state incrementate di 10 milioni di euro le risorse destinate alle borse di studio per la formazione di corsi di dottorato di ricerca, di perfezionamento e di specializzazione presso università italiane e straniere a favore dei laureati.

Le novità riguardano non soltanto i finanziamenti e la configurazione strutturale dei corsi, ma anche la possibilità di consultare i progetti di ricerca elaborati al termine dei corsi di dottorato. La Commissione biblioteche della Crui ha approvato infatti le Linee guida per il deposito delle tesi di dottorato negli archivi aperti, elaborate dal Gruppo Open Access, istituito dalla Commissione nell'aprile 2006 per dare attuazione al dettato della Dichiarazione di Berlino per l'accesso aperto alla letteratura scientifica<sup>7</sup>.

Le Linee guida prendono le mosse dal riconoscimento delle tesi di dottorato come veri e propri prodotti dell'attività di ricerca, pubblicamente accessibili secondo la Dichiarazione di Berlino e le recenti raccomandazioni della Commissione Europea. Il documento prevede che le tesi siano inviate agli archivi in formato elettronico, grazie ad un accordo raggiunto con le Biblioteche nazionali centrali di Roma e di Firenze, cui le tesi devono in ogni caso essere inviate per legge (comma 11 dell'art. 6 del DM 224/99). Le Linee guida individuano uno standard nazionale nella raccolta e divulgazione dei dati, mirato anche ad avviare un confronto anche con altri progetti in corso in ambito europeo. A questo fine vengono suggerite una serie di raccomandazioni, affinché gli atenei possano realizzare una procedura di deposito delle tesi di dottorato negli archivi istituzionali pienamente autonoma e, allo stesso tempo, basata su parametri omogenei e condivisi.

Il lavoro di studio svolto dal Gruppo ha riservato particolare attenzione alle problematiche legate al diritto d'autore, considerando il nuovo regolamento attuativo per il deposito legale (legge 15 aprile

2004, n. 106). Inoltre è stato acquisito il parere di docenti, bibliotecari, amministratori e archivisti di diversi atenei italiani. Non si è trascurata l'eventualità di un periodo di embargo (per motivi brevettuali, o legati alla pubblicazione della tesi) e la possibilità di utilizzo di materiali da parte di terzi.

Il Gruppo Open Access tiene nella debita considerazione gli sviluppi internazionali in materia di e-theses, ma allo stesso tempo non trascura le specificità italiane. Fondamentale è il supporto fornito dai delegati dei circa 40 atenei italiani che partecipano ai lavori del gruppo, per realizzare, in maniera attenta e puntuale, la raccolta dei dati. L'auspicio è che l'adozione delle Linee guida rappresenti un primo, significativo passo verso la realizzazione dei principi enunciati nella Dichiarazione di Berlino.

### Note

<sup>1</sup> Istituita dal decreto legge 3 ottobre 2006, n. 262 (convertito dalla legge 24 novembre 2006, n. 286, commi 138-142). Nel corso delle Dichiarazioni programmatiche in Commissione Istruzione di Camera e Senato, il neo ministro ha annunciato una pronta revisione della struttura dell'Agenzia, ritenuta «costosissima e ad alto tasso di burocrazia». Allo stesso tempo ha assicurato che «è allo studio una proroga» del Comitato nazionale di valutazione del sistema universitario (Cnvsu) e del Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca (Civr), in attesa di definire l'assetto di un Sistema di valutazione "integrato", che tenga conto anche della capacità degli atenei di attrarre finanziamenti europei e privati, del numero dei brevetti, dei corsi in lingua inglese, del tasso di occupazione dei laureati coerente con il titolo di studio.

<sup>2</sup> Per un'analisi dello sviluppo del dottorato di ricerca in Italia, in rapporto alla situazione europea, si veda il volume di Claudia Bordese, Enrico Predazzi, Nicola Vittorio, *Innovare, crescere, competere. Le sfide del dottorato di ricerca*, Il Sole 24 Ore, Milano 2008.

<sup>3</sup> Si tratta di Scienze umane e discipline demioetnoantropologiche; Scienze economiche, giuridiche, filosofiche e politiche; Medicina molecolare e bioingegneria; Scienze di base (matematica e informatica, chimica, fisica); Archeologia, beni culturali, ambiente e risorse naturali; Tecnologie per la comunicazione e l'informazione; Innovazione tecnologica applicata alle imprese e ai sistemi industriali complessi.

<sup>4</sup> Decreto ministeriale n. 362 del 3 luglio 2007, Attuazione art. 1-ter (programmazione e valutazione delle università), comma 2, del DL 31 gennaio 2005, n. 7, convertito nella legge 31 marzo 2005, n. 43 – definizione delle linee generali di indirizzo della programmazione delle università per il triennio 2007-2009.

<sup>5</sup> Il documento è consultabile sul sito [www.cnvsu.it](http://www.cnvsu.it).

<sup>6</sup> Il documento con cui l'Associazione esprime il parere di merito sullo schema di regolamento di riforma dei dottorati è consultabile sul sito [www.dottorato.it](http://www.dottorato.it).

<sup>7</sup> Il testo del documento è consultabile sul sito [www.crui.it](http://www.crui.it).

# ANALISI DEL *BRAIN DRAIN* NEL MEZZOGIORNO

Margherita Scarlato

Ordinario di Economia dello Sviluppo nell'Università di Roma Tre

**N**egli ultimi dieci anni un numero di meridionali che oscilla tra 120mila e 150mila unità, ha abbandonato ogni anno il Sud del Paese per trasferirsi al Centro-Nord alla ricerca di un impiego. Niente che ricordi il sogno americano oltre la nebbia di Ellis Island, l'approdo ai piedi della Statua della Libertà che attendeva i milioni di emigranti europei nell'Ottocento. E non si tratta neanche dei "fuggiaschi del Mezzogiorno" cioè i lavoratori poco qualificati che scappavano dalla miseria delle campagne negli anni del miracolo economico, la cui sofferenza è tutta racchiusa in poche, fortissime parole di Manlio Rossi-Doria che denunciavano quel viaggio interminabile verso il triangolo industriale su treni che non assicuravano un posto per dormire, pure se «santamente pagato», e lo spazio per mettere le loro cose<sup>1</sup>.

## Le ragioni dell'esodo

Il fenomeno attuale si distingue dall'esodo del passato almeno per due motivi. Il primo, è che i flussi migratori dei nostri giorni sono alimentati in misura prevalente da giovani meridionali diplomati e laureati. La seconda differenza è che questo processo di radicamento non è necessariamente accompagnato, o sostenuto, dalla speranza di andare incontro a un miglioramento della propria condizione economico-sociale di partenza.

Spiegherò meglio queste affermazioni riportando in breve i principali risultati di una ricerca che Mariano D'Antonio ed io abbiamo pubblicato di recente nella collana dei Quaderni Svimez<sup>2</sup>. Il lavoro consiste in una serie di elaborazioni di dati tratti dalle indagini Istat sui laureati a tre anni dal conseguimento del titolo di studio, dati relativi ai laureati nel periodo 1992-2001.

<sup>1</sup> Manlio Rossi-Doria, *Scritti sul Mezzogiorno*, Einaudi, Torino 1982.

<sup>2</sup> Mariano D'Antonio e Margherita Scarlato, *I laureati del Mezzogiorno: una risorsa sottoutilizzata o dispersa*, Quaderno Svimez n. 10/2007.

Sintetizzando, ogni anno un quinto dei laureati del Mezzogiorno hanno scelto di studiare in un ateneo del Centro-Nord dove hanno conseguito il titolo di studio. I laureati meridionali che hanno studiato nel Centro-Nord rimanendovi dopo la laurea, sono cresciuti fino a toccare il 60% di questo sottoinsieme del 2001. Complessivamente, quasi il 30% dei giovani meridionali, laureati nel Sud o nelle altre regioni, a tre anni dalla laurea risultano residenti nel Centro-Nord. Sotto il profilo territoriale, Basilicata, Molise e Calabria occupano i primi posti nella classifica delle regioni che hanno perduto capitale umano mentre Sardegna, Sicilia e Campania sono le regioni che negli anni considerati hanno subito la minore emorragia di giovani laureati.

I dati mostrano poi che il mercato del lavoro intellettuale è in grado di assorbire nel Centro-Nord i giovani laureati meridionali, tanto coloro che hanno studiato negli atenei meridionali e dopo la laurea sono emigrati nelle regioni più ricche quanto i meridionali che hanno studiato in quelle regioni, vi hanno ottenuto una laurea e hanno deciso di restarci.

Viceversa, il mercato del lavoro intellettuale è particolarmente asfittico nel Mezzogiorno. Prova ne è l'elevato tasso di disoccupazione, più alto della media, per i laureati meridionali che dopo la laurea hanno deciso di restare nelle regioni di residenza originaria come pure per quei giovani del Mezzogiorno che si sono laureati nel Centro-Nord e hanno poi scelto di rientrare nel Mezzogiorno.

La mancanza di occasioni di lavoro è risultata particolarmente acuta per i laureati che hanno frequentato le università del Sud soprattutto in alcune aree disciplinari: nel 2001 i laureati nel Mezzogiorno che non hanno trovato un impiego a tre anni dalla laurea, sono quelli in particolar modo appartenenti all'area umanistica (41,5% di disoccupati contro il 20,4% di laureati in quest'area disciplinare nel Centro-Nord), all'area economico sociale (34,5% contro 12,3%) e all'area d'ingegneria e architettura (19% contro 8,3%). Due delle competenze professionali (economia



Università IUAV di Venezia:  
il workshop estivo di  
Progettazione architettonica

e ingegneria) colpite dalla disoccupazione risentono più delle altre della stagnazione che ha finora interessato l'economia del Mezzogiorno, mentre l'area umanistica offre scarse occasioni di lavoro, nel Sud più che altrove, per la caduta della domanda d'insegnanti nella scuola pubblica.

### I nodi della mobilità territoriale

La mobilità territoriale per i giovani meridionali è dunque largamente influenzata dalla percezione che rimanendo nel Sud essi avrebbero scarse opportunità d'impiego ed è una scelta obbligata dalle condizioni del mercato del lavoro del Sud d'Italia piuttosto che il segno della ricerca di nuove esperienze stimolanti o di una migliore qualità della vita.

Per comprendere le cause dei flussi migratori è necessario però andare oltre e indagare i tre nodi del processo: la qualità della formazione universitaria, l'esito degli studi e lo sbocco sul mercato del lavoro. Esaminando i percorsi seguiti dai laureati che hanno frequentato gli atenei nelle due circoscrizioni, Centro-Nord e Mezzogiorno, risultano marcate differenze a partire dalla produttività degli studi fino alle modalità di accesso al lavoro, alla posizione professionale, al grado di soddisfazione delle conoscenze acquisite e del lavoro trovato.

I laureati del Centro-Nord appaiono maggiormente coinvolti nella frequenza alle lezioni, concludono gli studi in tempi più brevi, sono sottoposti ad una valutazione finale più severa rispetto ai laureati

negli atenei del Mezzogiorno. Utilizzano poi in misura minore i canali informali, vale a dire le relazioni amicali o di parentela, per accedere ad un'occupazione.

Veniamo all'anello finale della catena: è soddisfacente lavorare? Gli studenti che si sono laureati nel Centro-Nord appaiono nell'insieme più soddisfatti delle conoscenze acquisite e soprattutto più soddisfatti dei laureati nel Mezzogiorno per la qualità complessiva del lavoro ottenuto.

Un caso particolarmente eloquente della divaricazione dei risultati nelle due aree è rappresentato dai laureati che svolgono un lavoro atipico: i giovani si sono detti molto soddisfatti delle conoscenze acquisite nel 28,1% dei casi se laureati nel Centro-Nord e di meno, nel 19,1% dei casi, se laureati nel Mezzogiorno. Si sono poi definiti poco soddisfatti del lavoro trovato nel 36,8% dei casi quando si sono laureati nel Sud e in una percentuale più bassa (31,9%) se laureati nel Centro-Nord.

Queste differenze di autovalutazione possono essere spiegate con la seguente ipotesi: i laureati del Centro-Nord con lavoro atipico, essendo più consapevoli della preparazione universitaria acquisita, considerano in molti casi la loro collocazione professionale insoddisfacente ma transitoria, come passaggio ad un'attività più strutturata e soddisfacente, mentre più ampia è la platea dei lavoratori atipici laureatisi nel Sud i quali vivono la condizione di lavoro come precaria e con scarse prospettive di miglioramento professionale.

In conclusione, se il contesto dell'economia locale

risulta particolarmente ostile ai laureati che frequentano gli atenei del Mezzogiorno, se il ristagno dell'economia meridionale impedisce l'accesso di molti giovani laureati a un'occupazione dignitosa nei luoghi d'origine, queste difficoltà sono esacerbate dalla qualità delle attività formative e dal rendimento degli studi che nelle università del Mezzogiorno appaiono relativamente più modesti a confronto con le università del Centro-Nord.

Per migliorare le prospettive di lavoro e di avanzamento sociale dei laureati meridionali, non basta perciò rivendicare una nuova fase per l'economia del Mezzogiorno, un rilancio dello sviluppo locale. Sono necessarie anche misure tese a migliorare la formazione impartita negli atenei meridionali, a sostenere gli studenti meritevoli perché frequentino di più le attività universitarie, perché si laureino regolarmente negli anni di corso prestabiliti, perché l'investimento in capitale umano deciso dalle famiglie produca un risultato in termini di votazione finale più aderente alle conoscenze acquisite.

### Istruzione universitaria e mobilità sociale

Un diverso aspetto dell'indagine che vale la pena sottolineare, riguarda la relazione tra istruzione universitaria e mobilità sociale. L'istruzione universitaria garantisce un progresso nella scala sociale per i giovani meridionali? Il trasferimento al Centro-Nord offre migliori opportunità di carriera rispetto alla scelta di restare nella regione di origine?

Dalla nostra analisi emerge che le probabilità di accesso all'università sono fortemente determinate dall'origine sociale, quale risulta dalla professione del padre al momento dell'iscrizione all'università. Inoltre il rendimento degli studi e lo sbocco professionale appaiono anch'essi influenzati non solo dall'area territoriale, come si è già detto, ma anche dall'origine sociale dei laureati. Il sistema di istruzione universitario quindi non è in grado di compensare gli svantaggi nelle condizioni di partenza: lo status sociale dei genitori è trasmesso ai figli con una significativa persistenza, rafforzando l'ineguaglianza nelle opportunità dei giovani, specie meridionali.

Abbiamo poi analizzato la relazione tra l'origine sociale dei laureati meridionali e la loro mobilità territoriale, vale a dire con la scelta di studiare fuori dal territorio di residenza originaria oppure di trasferirsi altrove una volta conseguita la laurea, per così dire, in casa propria.

I risultati sono i seguenti: la preferenza dei giovani meridionali a laurearsi nel Centro-Nord e la propensione a trasferirsi nel Centro-Nord dopo aver conseguito la laurea in un ateneo del Sud sono maggiori

nei casi in cui il padre svolge un'attività professionale di alto profilo, sia che si tratti di lavoratore dipendente sia nel caso di lavoratore autonomo. Inoltre, tra i meridionali laureatisi al Nord sono più propensi ad affrontare il rischio di un rientro per inserirsi nel mercato del lavoro del Sud i rampolli di padri con qualifica alta, soprattutto lavoratori autonomi ai quali risulta facile aiutare i figli nella ricerca di un'occupazione.

Diversamente, tra i laureati meridionali che scelgono di rimanere nel Centro-Nord dopo avervi conseguito la laurea sono relativamente più numerosi quelli il cui genitore è un lavoratore, dipendente o autonomo, con bassa qualifica professionale: in altre parole, i giovani meridionali appartenenti a famiglie disagiate, una volta sostenuti gli oneri di una laurea conseguita al Nord, cercano più degli altri di mettere a frutto l'investimento in formazione scegliendo la strada del non ritorno nel Mezzogiorno.

Interessa poi osservare che i laureati meridionali che si sono meglio avvantaggiati dei canali formali d'accesso al lavoro (come il concorso o il colloquio) disponibili nel Centro-Nord, sono stati soprattutto i giovani con genitore lavoratore dipendente oppure autonomo dotato di bassa qualifica professionale, mentre i figli dei lavoratori con alta qualifica sono stati più propensi a utilizzare canali informali sia quando hanno scelto di rimanere dopo la laurea nel territorio meridionale sia quando hanno scelto di rientrare nel Mezzogiorno dopo essersi laureati nel Centro-Nord. In altre parole, l'emigrazione intellettuale nel Centro-Nord è stata colta come un'occasione per trovare un lavoro soprattutto dai laureati meridionali che, provenendo da famiglie economicamente più deboli, non disponevano di sufficienti risorse relazionali nelle regioni d'origine. Questo dato riflette l'immagine di una società meridionale ripiegata su se stessa, bloccata in un sistema di transazioni opache cioè dominate da rapporti interni a gruppi ristretti della società, dalla caccia alla rendita e al conseguimento di attività protette dalla concorrenza.

Appare dunque evidente che nel Mezzogiorno sono molto accentuati sia il problema della bassa mobilità sociale sia quello della vera e propria esclusione sociale. In assenza di misure di politica economica mirate alla promozione del merito, attraverso il sostegno dell'istruzione universitaria e il supporto alla mobilità del lavoro dei laureati meridionali, è molto difficile che i giovani del Sud provenienti da famiglie deboli possano farsi strada realizzando alti rendimenti che in teoria sono offerti dall'investimento in capitale umano.

# L'UNIVERSITÀ ITALIANA CHE PARLA INGLESE

Massimo Carfagna  
Fondazione CRUI

**A** dieci anni dall'avvio del processo di Bologna e a più di venti dalla nascita del Programma Erasmus, il sistema europeo della formazione superiore è costantemente impegnato a coltivare la propria vocazione internazionale.

Di pari passo con l'accrescersi della dimensione globale delle dinamiche che regolano i rapporti tra paesi – in campo politico, finanziario, commerciale, occupazionale, culturale, etc. – l'esigenza di valorizzare gli scambi con l'estero si è fatta più pressante anche per l'università, un'istituzione che per sua natura trae dalla contaminazione internazionale una linfa essenziale per progredire.

Se sul fronte della cooperazione nel campo della ricerca vanno ricordate le iniziative volte a favorire la mobilità del personale accademico e lo sviluppo di progetti congiunti, l'altra faccia che connota il fenomeno dell'internazionalizzazione dell'università è data invece dalla capacità dei singoli sistemi nazionali di attrarre dall'estero nuovi studenti. È da questi propositi che prende le mosse una tendenza in crescita, seppure recente e per certi versi embrionale, che vede gli atenei italiani compiere i primi passi verso la predisposizione di un'offerta didattica erogata in lingua inglese e più agevolmente fruibile, pertanto, anche da studenti provenienti da altri paesi.

La diffusione dei corsi in inglese, pur tenuto conto delle dimensioni contenute che tuttora riveste, merita di essere documentata e monitorata proprio perché i richiami all'internazionalizzazione si fanno sempre più pressanti. Per questo motivo la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) conduce con cadenza annuale un'indagine (disponibile sul sito [www.cru.it](http://www.cru.it)) – di cui andiamo a esaminare i dati del 2007 – per rilevare la presenza di corsi in lingua inglese negli atenei italiani.

L'attrattività del sistema universitario italiano

Se messo a confronto con la situazione di altri paesi, il caso italiano si delinea per una contenuta presenza

di giovani stranieri tra gli studenti universitari. Coloro che provengono dall'estero per frequentare un intero corso di laurea in uno dei nostri atenei cor-

Tabella 1 – Iscritti di cittadinanza straniera nelle università dei paesi Ocse (anno 2004)

paesi	% stranieri su tot. iscritti	variaz. stranieri 2000-2004 (2000=100)
Nuova Zelanda	28,3	456
Australia	19,9	158
Svizzera	18,2	137
Regno Unito	16,2	135
Austria	14,1	111
Germania	11,2	139
Francia	11,0	173
Canada	10,6	116
Belgio	9,6	114
Svezia	8,5	143
Danimarca	7,9	133
Repubblica Ceca	4,7	262
Norvegia	4,5	142
Portogallo	4,1	145
Paesi Bassi	3,9	152
Stati Uniti	3,4	120
Islanda	3,3	121
Ungheria	3,1	130
Giappone	2,9	177
Finlandia	2,6	142
Grecia	2,4	167
Spagna	2,3	164
Italia	2,0	163
Repubblica Slovacca	1,0	104
Turchia	0,8	87
Polonia	0,4	133
Corea	0,3	320
Media Ocse	7,3	161
Media UE-19	6,5	152

Fonte: OECD, *Education at a glance*, 2006.

## i corsi in lingua inglese

rispondono infatti a poco più del 2% dell'intera popolazione universitaria. In paesi come Francia, Germania o Regno Unito lo stesso dato si attesta abbondantemente al di sopra del 10% (tab. 1). Naturalmente i differenziali qui riportati non sono da ascrivere al solo potenziale di attrattività dei sistemi universitari: in comparazioni di questo tipo entrano in gioco variabili di altra natura come l'immigrazione, le affinità linguistiche tra le aree di origine degli studenti stranieri e i paesi di destinazione, le normative che regolamentano l'ingresso di cittadini stranieri nonché le caratteristiche dei mercati del lavoro. La componente straniera degli studenti universitari in Italia sta comunque conoscendo un *trend* di crescita, con una numerosità che ha varcato la soglia delle 40mila presenze. Si tratta prevalentemente di studenti europei ma non mancano rappresentanze da tutto il mondo: in totale, sono 182 i paesi di provenienza. Un'analisi di massima dei connotati di questa popolazione porta a individuare negli studenti europei e americani un profilo caratterizzato dalla prevalenza di donne e da un maggiore interesse verso le scienze sociali; tra asiatici e africani è più numerosa la componente maschile ed è maggiore la propensione a iscriversi nei corsi di tipo tecnico-scientifico. Gli studenti stranieri tendono inoltre a concentrarsi nelle università del Centro-Nord a scapito di quelle del Mezzogiorno e la loro incidenza sulla popolazione universitaria locale risulta più elevata nelle regioni del Nord-Est.

## Il fenomeno Erasmus

Diverso è il caso degli studenti che approdano nelle aule universitarie del nostro paese attraverso le opportunità offerte dal programma Erasmus, i quali trascorrono all'estero solo periodi limitati per poi fare ritorno nelle proprie università. Com'è noto, il programma ha tra i suoi principali obiettivi quello di promuovere la mobilità degli studenti universitari europei nell'ambito dell'Unione attraverso periodi di studio da svolgere al di fuori del proprio paese. Nato nel 1987, il programma ha coinvolto di anno in anno un numero crescente di studenti, che nell'a.a. 2006-07 ammontavano a circa 160mila.

Di questi, poco più del 10% (circa 17mila) erano italiani, diretti per lo più in Spagna e Francia. Ma qual è stata la ricettività del nostro paese nei confronti degli studenti del resto d'Europa? Contrariamente alle statistiche internazionali che assegnano all'Italia un modesto piazzamento in termini di iscritti stranieri ai corsi di laurea (tab. 1), nell'ambito del programma Erasmus il nostro paese risale diverse posizioni in graduatoria (tab. 2) figurando tra le prime 5 mete più

Tabella 2 - Programma Erasmus. Numero di studenti in mobilità, per paese di destinazione (a.a. 2006-07)

paese di destinazione	numero studenti	distrib. %
Spagna	27.464	17,2
Francia	20.673	13,0
Germania	17.878	11,2
Regno Unito	16.508	10,4
Italia	14.779	9,3
Svezia	7.358	4,6
Olanda	6.914	4,3
Finlandia	5.998	3,8
Belgio	5.308	3,3
Portogallo	4.787	3,0
Danimarca	4.545	2,9
Irlanda	4.012	2,5
Austria	3.776	2,4
Polonia	3.730	2,3
Repubblica Ceca	3.059	1,9
Norvegia	2.575	1,6
Grecia	1.841	1,2
Ungheria	1.708	1,1
Turchia	1.321	0,8
Lituania	808	0,5
Romania	792	0,5
Slovenia	752	0,5
Repubblica Slovacca	655	0,4
Estonia	489	0,3
Lettonia	373	0,2
Malta	331	0,2
Islanda	327	0,2
Bulgaria	296	0,2
Cipro	211	0,1
Liechtenstein	31	0,0
Lussemburgo	24	0,0
<b>Totale</b>	<b>159.324</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Erasmus Programme website: <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus>

ambite d'Europa e ponendosi alle spalle di Spagna, Francia, Germania e Regno Unito.

## L'offerta formativa in lingua inglese delle università italiane

Sia che voglia incentivare la crescita delle presenze di studenti Erasmus, sia che punti a incrementare il numero di iscritti stranieri negli atenei, il sistema universitario italiano può trovare nella predisposizione di corsi in lingua inglese un contributo funzionale ai propri obiettivi di internazionalizzazione. Una scelta di questo tipo, peraltro, può andare a beneficio anche degli studenti italiani i quali, specie nei corsi di

dottorato per la formazione alla ricerca, possono acquisire e maturare familiarità con l'inglese che, quasi sempre, è lo strumento di veicolazione della letteratura scientifica in campo internazionale.

Lo studio curato dal Centro Studi e dall'Ufficio Relazioni Internazionali della Crui si propone di offrire una mappatura della diffusione dei corsi tenuti in lingua inglese (lauree di primo e di secondo ciclo, dottorati, master, winter/summer school). Oltre ad essere un'iniziativa di documentazione statistica, che si somma alle varie indagini che descrivono i diversi aspetti del sistema universitario, lo studio intende avere anche un'utilità di servizio, mettendo a disposizione di studenti italiani e stranieri uno strumento che può arricchire le opportunità di scelta del corso universitario cui iscriversi. Tenendo presente che un questionario di rilevazione è stato distribuito a tutte le 77 università associate alla Crui nel 2007 e che la quasi totalità di esse (oltre il 90%) ha preso parte all'indagine, si può in prima analisi sintetizzare il quadro nazionale attraverso queste cifre:

- 8 atenei offrono corsi di laurea in inglese;
- 14 atenei offrono corsi di laurea specialistica in inglese;
- 24 atenei offrono corsi di dottorato in inglese;
- 34 atenei offrono master in inglese;
- 20 atenei offrono summer/winter school.

Si registrano inoltre i casi di alcune università in cui sono presenti degli insegnamenti in lingua inglese all'interno di percorsi che si tengono prevalentemente in lingua italiana.

Università IUAV di Venezia:  
le sedi all'ex-Cotonificio a S. Marta e ai Magazzini 6 e 7 dal Canale della Giudecca

Una quantificazione puntuale dell'offerta formativa erogata in lingua inglese dalle università italiane dà luogo ad un quadro così delineato:

- 12 lauree;

#### L'OFFERTA DIDATTICA IN INGLESE

##### Lauree triennali

Corsi di laurea in inglese o insegnamenti in inglese all'interno di programmi triennali sono presenti in 14 università (di cui 8 offrono interi corsi di laurea in inglese per un totale di 12 CdL, prevalentemente nelle facoltà di Economia).

##### Lauree magistrali

Insegnamenti in inglese nel biennio di specializzazione o interi corsi di laurea magistrale vengono offerti in 21 università. Sono tuttavia 14 gli atenei in cui è presente almeno un intero corso di laurea magistrale erogato in lingua inglese, per un'offerta a livello nazionale pari a 38 corsi, prevalentemente tenuti nelle facoltà di Ingegneria, Economia e Scienze.

##### Corsi di dottorato

In 24 università italiane sono presenti dei corsi di dottorato erogati interamente in lingua inglese e afferenti in larga parte alle discipline delle Scienze fisiche e naturali affiancate da una discreta rappresentanza di corsi anche nelle aree medica e ingegneristica. In totale i corsi sono 189, solo 6 dei quali offerti nelle università del Mezzogiorno (Cagliari, Bari e Lecce).

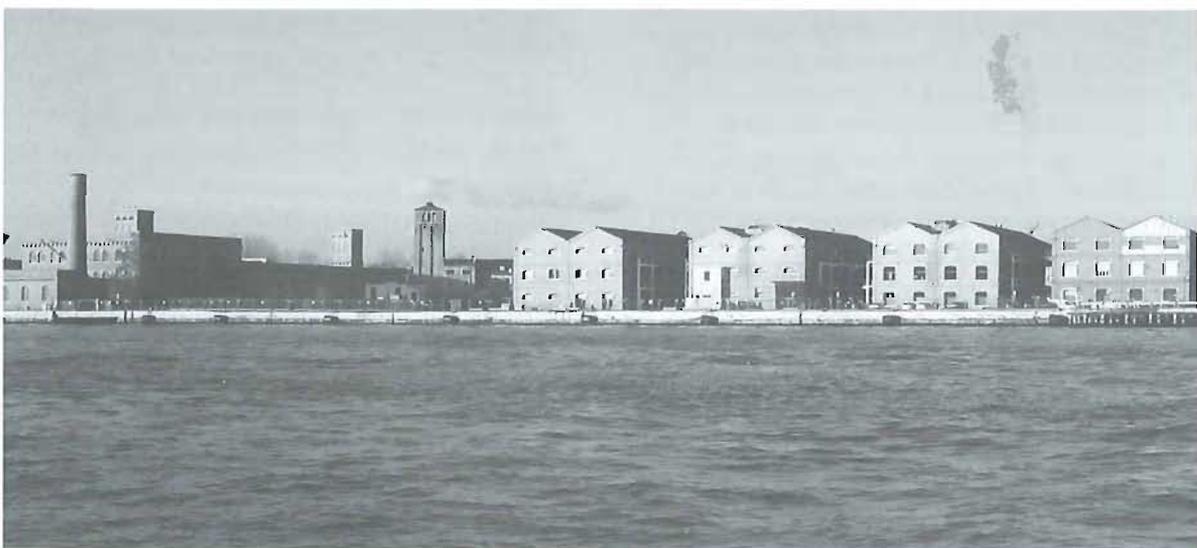
##### Master

In 34 università si registra la presenza di almeno un master in lingua inglese per un totale di 106 corsi a livello nazionale nel 2007.

- 38 lauree specialistiche;
- 189 corsi di dottorato;
- 106 master;

56 winter/summer schools.

In genere, comunque, sono le facoltà di Economia, e a seguire quelle di Ingegneria, a mostrarsi più attive nel predisporre programmi di studio in inglese.



## Trento, crocevia di popoli e culture

Georgia Gabrielli

Responsabile dell'Ufficio Comunicazione dell'Università di Trento

**N**ata nel 1962 come Istituto Universitario Superiore di Scienze Sociali in un territorio da sempre crocevia di popolazioni e culture diverse, l'Università degli Studi di Trento ha perseguito l'apertura alla dimensione europea e internazionale quasi come una vocazione naturale sin dalla sua fondazione. Attraverso lo sviluppo di reti e *partnership* con prestigiose università e centri di ricerca di tutto il mondo, questo Ateneo di medie dimensioni ha infatti puntato da un lato alla valorizzazione in termini di qualità dell'offerta formativa, dall'altro allo sviluppo di alleanze strategiche internazionali nell'ottica della complementarità. Negli ultimi dieci anni ha accelerato il processo di internazionalizzazione, attraverso una serie di iniziative concrete, quali la presenza sempre più consistente di docenti, ricercatori e studenti stranieri, la partecipazione a programmi di scambio non solo in Europa ma in tutto il mondo, l'attivazione di numerosi accordi bilaterali e di percorsi di doppia laurea su tutte le sette facoltà, l'adesione a progetti di ricerca internazionali e un'interessante e variegata offerta formativa interamente in lingua inglese: una laurea specialistica e due magistrali, tre master di II livello, quattro dottorati e due programmi Erasmus Mundus.

### Un ateneo cosmopolita

Il ventaglio di proposte formative offerte completamente in lingua straniera rappresenta dunque solo la punta dell'iceberg chiamato "internazionalizzazione" e nel contempo si prefigura come un passo cruciale verso l'idea di università cosmopolita a cui l'Ateneo trentino aspira da sempre. Esemplificativo di questo approccio a tutto tondo è il fatto che l'offerta didattica in lingua inglese non si concentra in un unico settore, ma abbraccia diverse aree. Per quanto riguarda i corsi di alta qualificazione, le scuole di dottorato che utilizzano l'inglese come lingua ufficiale sviluppano i propri temi di ricerca nelle aree delle neuroscienze, dell'informatica, del *management* e degli studi internazionali. La prima laurea specialistica ad essere inserita completamente in

inglese è stata quella in Informatica, nel 2005-06, seguita nel 2007-08 da quella in Ingegneria delle Telecomunicazioni e dal Master in International Management che sarà attivo a partire dal prossimo anno accademico. Per quanto riguarda i Master di II livello, i corsi spaziano dalle tecnologie del linguaggio per lo sviluppo di interfacce uomo-macchina evolute, ai nano e microsistemi elettromeccanici fino all'approfondimento dei sistemi informativi utilizzati dalla pubblica amministrazione. Due sono infine i programmi Erasmus Mundus: lo European Master in Informatics (EuMi), attivato congiuntamente con le Università di Aachen e di Edimburgo e il Joint European Master in Comparative Local Development, finalizzato a fornire le conoscenze e abilità necessarie a introdurre, sostenere e co-ordinare i processi di cambiamento a livello locale. Un risultato di cui essere soddisfatti, ma che non rappresenta un traguardo bensì un punto di partenza. L'impegno ad incrementare di anno in anno i programmi offerti in lingua straniera è costante e l'Ateneo sta già lavorando alla definizione di altri due percorsi completamente in inglese: la laurea magistrale in Studi europei e internazionali e la laurea specialistica in Ingegneria dei materiali.

### I perché di una scelta

Forti e tenacemente sostenute dagli organi di governo le motivazioni che hanno spinto l'Università di Trento a intraprendere questo cammino: volontà di affinare le peculiarità della propria istituzione sul panorama nazionale e renderla competitiva a livello internazionale, desiderio non solo di attrarre giovani stranieri – che altrimenti non avrebbero potuto fruire dei corsi messi a disposizione in lingua italiana – ma anche di offrire ai propri studenti una didattica di alta qualità, che li prepari ad affrontare al meglio il mercato del lavoro globale. Assistere a lezioni in lingua inglese, rapportarsi con esperti provenienti da tutto il mondo e conoscere culture diverse attraverso i colleghi stranieri contribuisce in modo decisivo alla creazione di un campus internazionale, un luogo di incontro e scambio, dove anche gli studenti autoctoni possono fare esperienze signifi-



Università IUAV di Venezia:  
Palazzo Badoer, sede  
della scuola di dottorato

ficative per il loro futuro professionale e personale. All'origine di tale scelta risiede inoltre la consapevolezza che il futuro della ricerca dipende anche dalla capacità di coltivare al proprio interno delle risorse altamente qualificate e che un elevato livello di educazione contribuisce in modo determinante al progresso di paesi svantaggiati e in via di sviluppo. A tale proposito, dal 2001 l'Università ha avviato il progetto "Università a colori", che mette a disposizione borse di studio per favorire l'accesso all'alta formazione a giovani meritevoli provenienti dai paesi del Sud del mondo e da nazioni emergenti, con un'attenzione particolare per quelle in

condizioni socio-economiche svantaggiate.

Il percorso che l'Ateneo ha dovuto percorrere per concretizzare il progetto è stato ed è tuttora lungo ed estremamente impegnativo, ma ricco di stimoli e soddisfazioni. L'Università ha dovuto adeguare la sua offerta didattica al fine di renderla appetibile e fruibile per gli stranieri, sopperire al diverso livello di preparazione di questi ultimi rispetto agli autoc-

toni, dotarsi di strutture e personale amministrativo in grado di accogliere e aiutare tali studenti durante la loro permanenza in Italia, attivando anche strutture dedicate alla promozione della multiculturalità.

A quasi cinquant'anni di distanza dalla propria fondazione, l'Ateneo di Trento può dunque affermare di aver fatto della dimensione internazionale il proprio fiore all'occhiello: infatti accoglie oltre un migliaio di stranieri iscritti – originari principalmente dell'area europea, ma anche e sempre più dell'Asia, Africa e Americhe –, gestisce circa cinquecento mobilità all'anno e conta una proporzione di studenti stranieri iscritti a corsi di dottorato quasi cinque volte superiore alla media nazionale.

## La vocazione internazionale di Camerino

L'università è per sua natura aperta al mondo, e in questo spirito l'Università di Camerino è impegnata ad assumere una forte caratterizzazione internazionale nel campo della didattica, della ricerca e della sua componente studentesca.

Agli accordi di cooperazione scientifica e ai progetti internazionali si sono affiancate più recentemente iniziative volte a incrementare la mobilità di studenti e ricercatori da e verso l'estero.

Nel 2005, prima tra le università statali, Camerino ha attivato un corso di laurea tenuto interamente in lingua inglese: Biotechnology. La gestazione, necessariamente faticosa, comportò all'inizio una comunicazione tardiva soprattutto all'estero, eppure già nel primo anno di attivazione il numero di matricole raddoppiò rispetto al convenzionale corso tenuto in lingua italiana negli anni precedenti.

Al corso in Biotechnologie, che è anche uno di quelli cer-

## i corsi in lingua inglese

tificati dall'agenzia di valutazione Afaq France secondo le norme internazionali ISO 9001:2000, è seguita l'attivazione dei corsi di laurea magistrale in Pharmaceutical Biotechnology e Physics, e l'indirizzo in Resources and Risks del corso di laurea magistrale in Rischi e risorse geoambientali. I risultati non si sono fatti attendere: la percentuale di studenti stranieri iscritti ai corsi in lingua inglese è passata dal 2% dell'a.a.

2005-06 al 33% del 2007-08. Anche se i numeri di questi corsi sono ridotti (48-50 studenti in tutto), è confortante notare la crescita dell'attrattiva degli stranieri, che compensa una certa titubanza degli italiani. È da tenere presente inoltre che l'Università di Camerino si colloca oggi al secondo posto per iscrizioni di studenti stranieri (a tutti i corsi di laurea, anche quelli tenuti in italiano) tra le università statali – con l'esclusione delle università per stranieri di Perugia e Siena –, con una percentuale del 6% che è il triplo della media nazionale (circa 2%).

Il successo dell'impegno internazionale dell'Ateneo è rappresentato dalla School of Advanced Studies, la Scuola Internazionale di Dottorato, istituita nel 2005 con l'obiettivo di incrementare la partecipazione di candidati stranieri ai propri programmi di dottorato di ricerca. Tutte le attività didattiche e formative, infatti, sono tenute in lingua inglese. Anche in questo caso i numeri premiano la vocazione internazionale dell'Università: da zero candidati non italiani su 73 esaminati nel 2003, siamo passati a 163 su 280 quest'anno. Intanto, fra i dottorandi che stanno ultimando il loro triennio di studio, i non italiani sono già 31 su 168. Per quanto riguarda il dottorato, la per-



centuale di iscritti stranieri supera addirittura il 20%.

Queste esperienze hanno innescato alcune buone pratiche che servono a incrementare ancora di più la qualità delle attività formative. Solo per citarne alcune: corsi di aggiornamento periodici rivolti ai docenti per migliorare la padronanza della lingua inglese, corsi per gli studenti stranieri di lingua italiana e corsi aggiuntivi di lingua inglese per gli studenti italiani.

Quanto finora evidenziato dimostra che la strategia di condurre attività didattiche in lingua inglese sta fornendo i risultati sperati e va ulteriormente ampliata: dal prossimo a.a. 2008-09 la laurea magistrale in Informatica passerà alla lingua inglese, e altre se ne aggiungeranno andando a caratterizzare la nostra Università anche dal punto di vista della qualità.

Attrarre studenti stranieri costituisce uno strumento formidabile di promozione della nostra cultura e della nostra lingua nei loro paesi, quando vi faranno ritorno al termine degli studi. Siamo convinti che "aprire" il nostro sistema formativo e farlo conoscere a livello internazionale sia la strada per incrementarne la competitività e l'attrattiva.

Università IUAV di Venezia:  
la mostra degli studenti di  
Design della moda svoltasi  
a Treviso nel 2007

## l'università del terzo settore

# UN'ALTRA ECCELLENZA

Intervista a Margaret Archer

Dipartimento di Sociologia dell'Università di Warwick (Gran Bretagna)

In Europa e Stati Uniti gli studenti del XXI secolo chiedono all'università una formazione non necessariamente disegnata sui parametri del mercato e del profitto: in un'era in cui l'Information Technology ha aperto possibilità di interazione sconosciute alla generazione precedente ma ha anche aumentato le disparità socio-economiche fra Nord e Sud del mondo, essi vogliono «fare la differenza», spiega la sociologa Margaret Archer, una delle più brillanti docenti dell'Università di Warwick. I giovani di oggi, dice, chiedono all'università di prepararli a professioni che riempiano «il grande deficit di solidarietà di cui soffrono le società moderne», sempre più frammentate e individualistiche; scambiano saperi su Internet riscoprendo il valore del dono e della relazionalità; vivono con altruismo il volontariato in organizzazioni non profit; reclamano dai professori una trasmissione di conoscenze che tenga conto delle innovazioni e non mere ripetizioni delle lezioni impartite da vent'anni. Siamo di fronte a una «de-istituzionalizzazione» dell'istruzione che, spiega la Archer, pone alle università private la sfida imperdibile di elaborare nuovi parametri – non basati sulla mera «efficienza» – che attraggano i giovani. Organizzatrice con il collega Pierpaolo Donati dell'Università di Bologna del convegno «Sussidiarietà e solidarietà al servizio del bene comune» promosso dalla Pontificia Accademia delle Scienze Sociali dal 2 al 6 maggio, in questa intervista a «Universitas» critica con forza la «inflazione e conseguente inutilità» degli MBA e annuncia un'iniziativa senza precedenti: in Gran Bretagna sta nascendo una università del terzo settore.



Professoressa, lei ha denunciato l'«obesità accademica» degli atenei.

Ho fatto presente che, com'è noto, i costi dell'istruzione universitaria sono notevolmente aumentati negli ultimi decenni, mentre la frequenza sfiora in alcuni paesi sviluppati il 40% della fascia di popolazione fra i 18 e i 25 anni. A causa dell'istruzione universitaria di massa, il valore della laurea breve nei paesi ricchi è diventato quello di evitare di essere penalizzati per non averne una; le specializzazioni post-laurea crescono a dismisura. Perciò le università, in concorrenza sugli indicatori di *performance* sia sulla ricerca che sugli standard di insegnamento, aumentano le tasse di iscrizione inseguendo il mercato globale e intanto continuano a crescere drammaticamente in quantità e a ridurre la qualità.

**In questo quadro, quali sono le opportunità offerte dal passaggio dell'istruzione universitaria dallo Stato ai privati?**

L'ideale sarebbe di non ripetere nel settore privato gli errori che sono stati commessi nel pubblico, cosa alquanto difficile. A mio avviso l'errore principale dell'istruzione statale universitaria è stata la standardizzazione dei parametri di efficienza. In termini di lauree, l'esempio più emblematico è rappresentato dai Master di specializzazione, i cosiddetti MBA (Master in Business Administration), ormai così diffusi da averli resi praticamente irrilevanti: risultano nient'altro che l'imposizione da parte di alcune autorità universitarie di «ciò che è utile». Ma guardiamo in faccia la realtà: gli MBA non sono particolarmente utili, lo è piuttosto il

trasferimento di abilità. Quello che dobbiamo sperare per gli atenei privati è che siano capaci di evitare i limiti e i vincoli molto forti posti dallo Stato ad esempio sulle certificazioni. L'intero Processo di Bologna (avviato nel 1999 per una maggiore omologazione universitaria europea, ndr) si sta diffondendo in tutti i paesi, omologando in termini di produttività e risultati i nostri sistemi, con qualificazioni statali, ispezioni statali, federazioni statali che stabiliscono quali sono le buone e le cattive università... E la domanda per le università private diventa: possiamo fare la differenza? Possiamo cercare l'eccellenza, ma in un modo diverso?

#### Ha in mente esempi concreti?

Posso dire che in Gran Bretagna sta prendendo piede un'iniziativa nuova: fondare una università del terzo settore. E questo sarà un esperimento affascinante, con una sfida precisa: trovare il modo di eludere questi vincoli dello Stato stabilendo una serie di standard e qualifiche che risultino attraenti per i giovani.

#### Quali dovrebbero essere le caratteristiche di questa università?

Innanzitutto per entrare non metteremmo gli studenti nella consueta agguerrita concorrenza fra di loro, o in competizione per diventare tutti uguali. Ma ad esempio accetteremmo persone adulte: perché non parliamo più di impieghi che durano tutta la vita. Ormai si parla di formazione permanente, aggiornamento costante, un tipo di percorso in cui ciascuno svolge lavori diversi a 30 anni, a 40, fino a raggiungere il culmine di questo processo dopo i 60 anni: e questo perché le nostre società vivono il paradosso del pensionamento che avviene sempre prima mentre si vive sempre più a lungo. Che cosa fanno queste persone con 30 anni di tempo libero a disposizione? Sappiamo perfettamente che questo sistema è economicamente insostenibile: non può funzionare, è improponibile. Quel che è molto più interessante a mio avviso è: come possiamo creare dei benefici per cittadini ultrasessantenni che vorrebbero fare del volontariato, o divenire insegnanti di sostegno nelle scuole, fare visite negli ospedali o lavorare da casa, senza vedersi ridotte le loro pensioni o essere qualificati come "lavoratori tardivi"? Dobbiamo creare degli incentivi per incoraggiare la partecipazione volontaria.

#### Secondo lei su quali criteri si dovrebbe misurare l'efficienza delle università private?

La mia provocazione è proprio contro l'impostazione della sua domanda: l'efficienza può essere il solo

criterio di valutazione? Per me un criterio molto più utile potrebbe essere: l'addestramento che noi forniamo nelle università è adatto, va incontro alle aspirazioni degli studenti di oggi? Dobbiamo tutti renderci conto che lo scopo primario della vita non è aumentare la produttività, nella società o nel mondo globalizzato. Ci sono molte altre cose che è importante raggiungere ed è cruciale tenerne conto nei nostri istituti. Di recente ho effettuato un sondaggio con dei miei studenti ed erano d'accordo su questo: molti di loro non sono interessati ad entrare nelle grandi aziende capitalistiche e tanto meno nelle grandi multinazionali, hanno una concezione diversa dell'efficienza. Se chiedi loro: che cosa vorreste fare con la laurea? Ti rispondono: vorrei fare la differenza, differenza nella qualità. I più umili direbbero: anche nella vita di una sola persona!

#### Quali conseguenze ne dovrebbero trarre i docenti universitari?

Io penso che dovremmo prenderli molto sul serio: vogliono lavorare per qualcosa di diverso, rifiutano lo statalismo, rifiutano i servizi sociali per cui lavoravano prima perché tutto questo sta diventando burocrazia. Quindi il nostro compito deve essere quello di prepararli a lavorare per le organizzazioni non governative, per le associazioni della società civile e del volontariato, dove quello di cui hanno bisogno non è una formula, come ad esempio quella insegnata negli MBA e applicata a qualsiasi disciplina, dall'industria farmaceutica all'ingegneria civile. Nelle associazioni della società civile è diverso: il concetto è che tu conti sulle persone con cui lavori, ed è diverso se il tuo incarico è con la cura delle persone anziane o con il recupero dei bambini di strada. Per questo la formazione deve puntare su abilità, competenze sociali che sono molto più importanti delle competenze manageriali. E uno dei nostri compiti chiave deve essere quello di aiutare i giovani a identificare – visto che non possono saperlo a 18 anni, non è colpa loro se non hanno sufficiente esperienza per capirlo – identificare dove loro pensano di potersi impegnare non solo con le loro qualifiche ma con se stessi.

#### Lei sostiene che il prestigio delle università o dei singoli dipartimenti non può essere misurato su quanti fondi ottengono per la ricerca.

Esattamente. Gli indicatori di *performance* sono stati utilizzati fin dagli anni Venti nelle fabbriche per capire come abbattere i costi del lavoro traendo il massimo del profitto da ogni singolo lavoratore. E la risposta è stata la deprimente catena di montaggio: far dedicare ogni operaio ad un piccolo pezzo della ruota

di un'automobile, come se un essere umano potesse dedicare 8 ore al giorno tutti i giorni a questa attività. Nelle università è stato quasi applicato lo stesso principio e non va bene. Anziché dedicarsi alla ricerca dei fondi come ci viene imposto ogni anno dalle facoltà, a volte si ha semplicemente bisogno di incontrare una volta all'anno un gruppo di colleghi italiani e sedersi a pensare, e si torna a casa con idee nuove e un piano di studi migliore, molto di più che se vengo misurata da quanti fondi "porto" in facoltà.

**L'avvento di Internet ha cambiato radicalmente i processi di apprendimento, anche quelli universitari. Con quali rischi?**

Le rispondo con un aneddoto: durante la revisione di una tesi di laurea, ho chiesto al mio studente se aveva letto un certo libro, che in ogni caso poteva trovare facilmente in biblioteca. La sua risposta è stata: io non vado mai in biblioteca! Sul mio pc ho tutto quel che mi occorre! D'accordo, gli ho detto, benissimo, questo è il futuro: ma dimmi che uso fai del tuo computer. Wikipedia? Parliamoci chiaro: Wikipedia è molto utile quando si è al di fuori della propria disciplina e si vogliono apprendere le informazioni di base, e se non ti soddisfa quel che trovi in Wikipedia puoi sempre cercare altrove. Ma quel che ci manca è il ponte fra Wikipedia – che dà un'informazione utile ma elementare – e altre fonti di conoscenze che sono facilmente e gratuitamente accessibili sulla rete e sono risorse estremamente utili. Anche intere biblioteche ormai! Per me è un paradosso: perché abbiamo ancora bisogno di questi grandi edifici, pieni di libri, estremamente costosi da mantenere? Ora stanno lentamente mettendo a disposizione tutti questi libri in formato digitale. Ma quello di cui i nostri studenti hanno bisogno è l'addestramento su come raggiungere tutto questo materiale al di là di Wikipedia.

**Pensa che questo addestramento dovrebbe far parte del piano di studi?**

Absolutamente sì, ne sono fermamente convinta!

**Cosa pensa delle comunità virtuali già attive nelle università, dei gruppi creati dal sistema di "scambio da pari a pari"?**

Il *peer to peer* è uno dei più promettenti esperimenti sui software per lo scambio di saperi che si stanno conducendo. La diffusione e infusione di idee allo stesso tempo ne fanno un tipico esempio di recipro-

rità: lo scambio di conoscenze continua in base all'interesse volontario e al rispetto reciproco come fonti. È interessante che gli insegnanti di questo metodo che usa le più avanzate tecniche informatiche in circolazione siano studenti loro stessi: questa è una tendenza molto legata alla generazione sotto i 30 anni. Più si è giovani e più queste nozioni vengono assorbite senza andare a lezione, si diventa in fretta capaci di creare altri nodi e c'è un aspetto di socializzazione che non va trascurato: in questi casi la relazione tra docente e discente è infinitamente più amichevole e alla pari rispetto a quando un professore sta dando l'ennesima noiosa lezione.

**Non pensa che ci sia una certa resistenza da parte delle autorità universitarie verso queste trasformazioni radicali?**

Il mondo sta cambiando a una velocità tale che dobbiamo adattarci a nuovi modi di vivere, non possiamo permetterci di fermarci a quelli che abbiamo conosciuto finora. Le comunità virtuali sono diventate estremamente importanti anche perché il nostro mondo soffre di un grande deficit di solidarietà: il 50% delle famiglie in Europa e America sono mono-parentali, la gente ha bisogno di relazioni, di associazioni e questo spiega il grande successo dei *social network* sulla rete. Anche noi accademici viviamo nel cyberspazio almeno tanto quanto nelle nostre facoltà ed è ora che le nostre università locali lo riconoscano. Perché la cosa più ridicola è che alcuni di noi – conosco vari colleghi che lo fanno – solo perché hanno sempre insegnato nella stessa università ripetono da vent'anni la stessa lezione: una grande perdita di energie! Perché non facciamo in modo piuttosto che ciascuno di noi dia la sua migliore lezione in teleconferenza, interagendo con i presenti? Gli studenti otterrebbero così una migliore qualità dell'insegnamento, domanda e risposta con gli esperti mondiali di una disciplina, una migliore esposizione, un più rapido scambio di idee e i costi dell'istruzione che stanno portando sul lastrico così tante famiglie sarebbero notevolmente ridotti. Noi professori possiamo anche essere nostalgici ma non possiamo spostare indietro le lancette dell'orologio: è molto più utile trarre il meglio da questi nuovi mezzi che abbiamo a disposizione. Software come FaceBook o YouTube così popolari fra gli under30 possono anche non appassionare gli ultracinquantacinquenni, ma con questo? Possiamo comunque creare altri tipi di comunità virtuali: anche dopo i 55 anni si può essere molto innovativi.

\* Per *peer to peer exchange* s'intende una rete di computer senza server fissi, con dei nodi equivalenti che fungono da server verso altri nodi della rete.

# SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA E UNIVERSITÀ

Lorenzo Ornaghi

Rettore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

**N**ella società della conoscenza che cosa realmente è la conoscenza?\* Conoscenza significa la comprensione di dati, fatti, informazioni, alla luce di criteri in grado di ordinare tali contenuti in un insieme il più possibile coerente. Se conveniamo su questa pur sommaria ma non inesatta definizione, cogliamo allora quanto sia essenziale il distinguere tra conoscenza e semplice possesso di informazioni. È questo il principale motivo per cui, non a caso, stiamo adesso giustamente parlando di “società della conoscenza” e non di “società dell’informazione”.

Le informazioni attualmente sembrano il cibo virtuale di cui può sfamarsi a piacimento ogni individuo, il quale – trovandosi in qualsiasi pur minima o remota parte della società – sia connesso a una sorgente molteplice e ipoteticamente inesauribile di notizie, commenti e riferimenti a oggetti di numero se non infinito, certamente enorme, per il tramite dei nuovi mezzi di comunicazione sociale cosiddetti “di massa”. Ma se le informazioni ci investono con la crescente energia di un’onda (significativamente si afferma che su internet si navighi; in inglese, *to surf*), le conoscenze di cui disponiamo rappresentano i nostri battelli, le nostre vele, i nostri remi e, in fondo, noi stessi mentre ci avventuriamo tra i flutti.

Fuor di metafora: la conoscenza è in realtà un processo intimamente relato con il soggetto conoscente, e insieme è il suo stesso risultato. È allora evidente quanto sia decisivo il ruolo della persona che conosce nella elaborazione della conoscenza medesima. Nonostante questo, oggi pare maggiormente enfatizzata e assecondata l’esigenza di accumulare quante più informazioni possibile (non di rado erroneamente scambiate per conoscenza), nell’illusoria convinzione che tale accumulo comporti una più grande capacità di comprensione del mondo, delle

relazioni con gli altri, di se stessi. Oggi, di conseguenza, si insegue il mito fallace della “società dell’informazione” rinunciando a uno sforzo di autenticità e di compimento delle potenzialità umane.

La società della conoscenza, invece, definisce un orizzonte che dovrebbe spingerci in una diversa direzione. A mio avviso, essa ci propone di guardare a chi l’uomo possa essere nella sua pienezza, e nel contempo ci sprona ad affrontare, con rinnovata urgenza, la questione educativa. Poiché, se la conoscenza è un processo – e quindi un percorso – proprio dell’uomo, a tale percorso occorre essere educati. E sottolineo il termine “educati”, perché troppo spesso cadiamo nell’equivoco di ragionare sull’educazione, in realtà riferendoci a nulla più che a un addestramento.

Ecco dunque emergere il nesso cruciale fra società della conoscenza e università. Proprio quest’ultima si conferma come il “luogo naturale” dell’educazione allo sviluppo della conoscenza, orientata a una unitarietà ordinata, coerente e consapevole delle informazioni. Sono convinto che al proposito debba essere posto in primo piano proprio il significato – in verità trascurato, come molti elementi che banalmente si assumono come scontati – della stessa parola *universitas*. Essa, infatti, come sappiamo racchiude nell’etimologia il suo insegnamento: l’*uni-versitas*, che in origine indicava la totalità, manifesta il richiamo ideale a quella tensione verso l’unum propria di tutta la società medioevale (dal XII secolo il termine venne infatti utilizzato per definire ogni forma di attività umana): una società dove, in sintesi, era chiaro e diretto il riferimento al servizio che ogni professione o impiego, e in particolar modo la scienza e la cultura, potevano offrire al bene comune, e quindi alla verità, alla giustizia e alla salute di tutti.

Nonostante le prime apparenze, e senza tema di estremizzare questa posizione, si potrebbe dunque argomentare che, dentro e rispetto alla società della conoscenza, la principale e insostituibile funzione delle università consiste nel riuscire a essere, sempre di più, un “laboratorio di unificazione”. L’università,

\* Il testo è tratto dall’intervento svolto in occasione del convegno “Europa e Americhe insieme per uno sviluppo integrale e solidale” (Roma, Pontificia Università Gregoriana, 28 febbraio-1° marzo 2008).

come ci insegna tutta la sua storia, rappresenta lo spazio in cui efficacemente si possono concentrare ogni sforzo, ogni risorsa e ogni energia disponibili – a partire dalle stupefacenti e mai sufficientemente esplorate capacità umane – al fine di ottenere il progresso dell'umanità, vale a dire migliori condizioni materiali e immateriali, relazionali e spirituali, per tutti gli abitanti della terra, mutuamente legati e interdipendenti nell'era globale (cfr. ad esempio il volume *The Globalization of Higher Education*, a cura di Luc E. Weber e James J. Duderstadt, 2008). È importante che un simile scopo venga perseguito con determinazione: l'urgenza di una profonda riconduzione all'unità dell'umano è quanto mai impellente nell'attuale stagione di frammentazione delle esperienze affettive e di parcellizzazione delle istituzioni, dell'economia, della società.

Per numerosi aspetti, un tale processo di crescente frammentazione – così specifico delle società dell'Occidente – appare strettamente connesso a quell'altro processo di frammentazione, che, soprattutto dal tardo Ottocento in poi, ha riguardato tutte le forme di conoscenza scientifica. Anche nell'ambito stesso della ricerca scientifica va contrastata la tendenza a un'eccessiva specializzazione che non tenga in debito conto il singolo uomo che ricerca, che studia, che apprende; va favorita, invece, una dimensione sempre più "intercomunicante" della ricerca, così da rendere sempre più condiviso quell'affascinante cammino che avvicina alla verità.

### La forza della speranza

Come Benedetto XVI ci ha splendidamente spiegato nel discorso scritto per "La Sapienza", l'università trae la sua origine dalla «brama di conoscenza che è propria dell'uomo», ma tale conoscenza vale che è propria dell'uomo», ma tale conoscenza vale che conduce alla verità e al bene, intrinsecamente vincolati l'una all'altro.

Il Cristianesimo offre, al riguardo, una chiave di lettura tanto preziosa quanto ineludibile. Il Dio vivente è il modello a cui ogni cristiano deve guardare,

per proporlo in primo luogo a se stesso e quindi a tutti coloro i quali abbiano a cuore il destino dell'intera comunità umana. Se oggi l'unità cede il passo a una pluralità che sfocia in parossistici pluralismi; se le derive relativistiche generano confusione e smarrimento in molti, tuttavia la speranza sa perdurare. Ma ciò avviene solo se quest'ultima si declina in una speranza meditata, dischiusa al domani perché colma di una tradizione, di un patrimonio intellettuale che va sempre ricompreso e tradotto nella realtà in cui siamo immersi, in continua e frenetica evoluzione.

La ricerca della verità si deve allora connotare come un consapevole esercizio di libertà, nell'indagine sui grandi temi, specialmente delle scienze umane e sociali, le quali, pur operando in campi di non immediata redditività, lavorano sui tempi più lunghi delle trasformazioni antropologiche e culturali. L'università, soprattutto quando cristianamente ispirata, è chiamata a rendere sempre più visibile e realmente praticabile quel "nuovo umanesimo" che ha segnato il lungo e appassionato magistero di Giovanni Paolo II e che con rinnovato coraggio è oggi propugnato da Benedetto XVI.

La "persona che conosce" può allora tornare a essere collocata al centro del progetto formativo che l'università ha il dovere di animare in forza dell'autorevolezza del proprio ruolo sociale, insieme tuttavia all'indispensabile contributo della famiglia e della società civile. Solo se anche in questo caso viene compiuto un convinto sforzo nel segno dell'unitarietà da parte di tutte le agenzie educative, potrà essere contrastata una certa deriva consumistica della cultura, che pare dilagare. Solo così i nostri giovani verranno spronati a non subire i momenti educativi, al limite partecipando con l'atteggiamento di chi si rechi a un mercato dove acquistare una merce: come avviene invece con le informazioni, appunto. La cultura non è merce; la letteratura o la matematica non possono essere comprate, ma devono essere imparate (e, quindi, insegnate), perché solo così divengono conoscenza, arricchimento per l'uomo.

## l'università spagnola e l'europa

# TRA LA STORIA E IL FUTURO

Caterina Steiner

**L**a storia dell'istruzione superiore in Spagna inizia nel 1218 con la nascita dell'Universidad de Salamanca, cui andranno ad aggiungersi, prima del 1500, altre cinque istituzioni (Valladolid, Barcellona, Saragozza, Santiago e Valencia). Il più antico ateneo privato è l'Universidad de Deusto, fondata dai Gesuiti nel 1886.

Nel corso del XX secolo il sistema universitario spagnolo ha conosciuto tre fasi nettamente distinte:

- un primo periodo, durato fino agli anni Sessanta, ha visto gli istituti universitari sotto il completo controllo dello Stato, la cui pervasiva influenza si estendeva tanto agli aspetti amministrativi e finanziari quanto ai programmi accademici. A beneficiare dell'istruzione superiore era un ristretto numero di studenti: ci troviamo quindi di fronte a una tipica *università di élite*;
- il trentennio tra il 1970 e il 2000, di converso, è stato contrassegnato dalla forte crescita nel numero degli atenei e dei laureati. Le università, sottratte al controllo del potere centrale, entrano nella sfera di competenza delle autorità regionali, le 17 Comunidades Autónomas che formano lo Stato spagnolo, acquisendo una più netta autonomia gestionale. L'impetuosa pressione demografica, con un numero di potenziali iscritti maggiore di quello che gli istituti pubblici potevano gestire, stimolò, come logica conseguenza, lo sviluppo delle università private, che divennero una presenza importante nel panorama accademico del paese (in precedenza ve ne erano solo quattro, tutte di matrice religiosa). Potremmo designare questo secondo periodo come fase dell'*università di massa*;
- con gli inizi del XXI secolo si apre una nuova fase, che potremo chiamare di *università universale* per l'elevatissima quota percentuale degli iscritti - oltre il 75% dei giovani spagnoli frequenta infatti un ciclo superiore di studi - cui fa però da contraltare un brusco calo degli studenti in termini assoluti, conseguenza di due decenni

di decremento demografico. Determinanti, in questo nuovo corso dell'università spagnola, sono stati l'adesione alle molteplici iniziative adottate dall'Unione Europea in materia di istruzione superiore e l'avvio del Processo di Bologna.

### L'università e la storia della Spagna

Le complesse vicende dell'università spagnola negli ultimi trent'anni rispecchiano le profonde trasformazioni socioeconomiche e politiche vissute dal paese: la transizione dalla dittatura alla democrazia, l'adozione di nuovo concetto di Stato basato sulla regionalizzazione e l'ingresso nell'Unione Europea nel 1986 sono stati solo alcuni dei fattori che hanno conferito un grande dinamismo alla nazione iberica.

Mutamenti così pervasivi non potevano non avere un forte impatto sull'istruzione superiore: una prima riforma del mondo accademico si è avuta nel 1983 con la Ley de Reforma Universitaria o LRU, cui ha fatto seguito, nel 2001, la Ley de Ordenación Universitaria o Lou. Quest'ultima ha introdotto importanti cambiamenti: ha favorito il coinvolgimento dei non accademici nella *governance* universitaria, ha introdotto l'elezione del rettore con voto diretto, ha ridimensionato il ruolo della componente studentesca negli organismi collegiali favorendo una maggiore rappresentatività del personale accademico e, soprattutto, ha sancito definitivamente il trasferimento delle università nella sfera di competenza delle Regioni ampliandone marcatamente l'autonomia. Nel corso del suo iter parlamentare la Lou ha incontrato in larghe fasce della società una viva opposizione, sfociata in tumultuose manifestazioni di piazza, in quanto si temeva che essa potesse favorire gli atenei privati a discapito di quelli pubblici.

Attualmente esistono in Spagna 50 università pubbliche, 22 università private ufficialmente riconosciute, svariate università private non riconosciute e alcune Business School di fama mondiale che

offrono programmi di perfezionamento ottimamente spendibili sul mercato del lavoro; si tratta principalmente di master in business administration o in materie giuridiche o finanziarie.

Il nuovo corso dell'università spagnola ha tratto rinnovato impulso dall'adesione della Spagna allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e dalla conseguente adozione, nel 2005, del sistema universitario a tre cicli di stampo anglosassone, che porta, in successiva progressione, al conseguimento dei diplomi di graduado, di master e di dottorato. A questa nuova impostazione, destinata ad andare pienamente a regime in ogni sua componente nel 2012, sfuggono alcuni corsi di laurea tradizionalmente "lunghi" quali Medicina, Architettura, Veterinaria, Farmacia e Odontoiatria. Come del resto avveniva anche in Italia, tre cicli di studi, seppure di durata diversa, esistevano già prima della riforma, con un primo ciclo che consentiva il conseguimento del diploma di laurea, un secondo ciclo equiparabile a una scuola di specializzazione e un ciclo di alta formazione costituito dal dottorato.

Nel primo ciclo della nuova strutturazione, che sarà attivato per la prima volta nell'a.a. 2008-09, lo studente acquisirà una formazione generale di base, mono- o pluridisciplinare, formante dal punto di vista professionale, e dovrà conseguire tra i 180 e i 240 crediti formativi, corrispondenti a 3-4 anni di studio. La successiva laurea magistrale avrà invece come obiettivo il conseguimento di una formazione avanzata finalizzata a una specializzazione accademica o professionale o agli inizi di un'attività di ricerca. Richiedendo da 60 a 120 crediti, questo secondo ciclo avrà durata annuale o biennale. Per accedere al dottorato lo studente dovrà avere conseguito una laurea magistrale oppure avere frequentato un programma postlaurea da almeno 60 crediti e disporre di un "patrimonio", tra primo e secondo ciclo, di almeno 300 crediti. Gli studi di dottorato, che si prefiggono di formare le nuove generazioni di accademici e ricercatori, avranno durata quadriennale e saranno caratterizzati dall'alternanza tra un biennio di formazione e un biennio di ricerca. Gli atenei avranno ampi margini di discrezionalità nella strutturazione del contenuto di entrambi i periodi.

### L'accesso all'università

Per poter accedere a una università spagnola occorre essere in possesso del Bachillerato, il diploma che segna la conclusione del ciclo di studi secondari, e passare un esame nazionale, la Prueba de Actitud. In alcuni casi un basso punteggio all'esame può pre-

cludere l'immatricolazione alla facoltà desiderata; spesso però, a fronte della contrazione demografica nel numero degli studenti – passati da 1.494.000 nell'a.a. 1997-98 a 1.331.000 nell'a.a. 2004-05 – il semplice superamento del test è condizione necessaria e sufficiente per potersi garantire l'immatricolazione al corso di studi voluto. Negli ultimi anni sempre più studenti si sono limitati a frequentare il primo ciclo di studi, che risulta in marcata espansione, e sempre meno iscritti si sono avuti ai successivi corsi di specializzazione. Accede attualmente al dottorato poco meno del 2% del totale complessivo degli studenti delle istituzioni pubbliche, e questa percentuale scende all'1% negli atenei privati. Il Ministero dell'Educazione prevede, per i prossimi anni, una sostanziale tenuta delle immatricolazioni al primo ciclo e una riduzione di circa 20.000 unità nei programmi di secondo ciclo.

La componente femminile è ben rappresentata e forma il 53,7% del corpo studentesco; come in molti altri paesi, la partecipazione delle giovani agli studi scientifici è modesta (25,4% degli studenti di primo ciclo, 29,2% per il secondo ciclo). L'area tematica che riscuote maggiore interesse è data dalle scienze giuridiche e sociali, cui afferisce circa metà degli studenti. Negli ultimi anni questa popolarità si è leggermente smorzata, mentre più marcata è la contrazione delle immatricolazioni ai corsi di studio in discipline umanistiche (-9,13% in un decennio): cresce invece l'interesse verso i corsi in materie scientifiche e sanitarie.

Una tendenza assai evidente è la scarsa mobilità degli studenti spagnoli, che tendono in larga parte a restare nella città o nella regione di provenienza. Forse la maggiore particolarità dell'università spagnola è data dal fatto che spetta alle università, e non al Ministero dell'Educazione e della Scienza o alla Consejería de Educación di ogni Regione, elaborare i piani di studio dei primi due cicli, che dovranno essere valutati dal Consejo de Universidades secondo i protocolli di verifica sviluppati dalla Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

### Il profilo dei docenti

I docenti universitari possono essere dipendenti statali strutturati nell'organico delle varie istituzioni oppure essere professori a contratto. Per i primi sono previsti tre profili professionali (A, B e C). I docenti di tipo C, che devono essere in possesso di un diploma universitario di secondo ciclo secondo i parametri dell'ultima riforma, possono insegnare solo nei programmi di primo ciclo. I docenti di tipo B, che forma-

no il gruppo numericamente più consistente, devono avere conseguito il dottorato e possono svolgere la propria attività in qualsiasi tipo di programma e di ciclo. Alla fascia A, che comprende i cattedratici più prestigiosi, possono accedere solo i docenti della tipologia B dopo almeno un triennio di insegnamento. Passando invece ai docenti non strutturati, il gradino più basso è occupato dai *becarios*, studenti di dottorato che collaborano allo svolgimento delle attività di laboratorio e di ricerca. Seguono gli assistenti, o *profesores ayudantes*, che partecipano alle attività di docenza e ricerca preparandosi così per la loro futura professione; poiché il loro costo è superiore a quello dei *becarios*, gli atenei sono alquanto restii a sviluppare questo tipo di professionalità. Un terzo gruppo è formato dagli associati, o *profesores asociados*, che numericamente non possono superare il 20% del personale accademico; si tratta di esperti e specialisti di estrazione non accademica e in possesso di un diploma di secondo ciclo che, per le loro competenze, si reputa conveniente inserire in ambito universitario. Vi sono infine i *visiting professors* provenienti da altre istituzioni – spagnole o estere – attivi in un dato ateneo su base temporanea.

La precarietà del lavoro universitario è un fenomeno che coinvolge tanto gli atenei pubblici quanto quelli privati. Si è stimato che, negli ultimi venti anni, il 40% dei contratti di lavoro stipulati dalle università sia stato a tempo determinato – una scelta, questa, particolarmente criticata dai giovani che desiderano accostarsi alla carriera accademica.

## La Spagna e l'Europa

Nell'ultimo quinquennio si sono succeduti diversi provvedimenti miranti ad armonizzare l'università spagnola a quella degli altri paesi dell'Unione Europea. Il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (Ects) è stato adottato nel 2003, il Supplemento al Diploma nel 2004 e la strutturazione in tre cicli degli studi superiori, come abbiamo già visto, nel 2005. L'istruzione superiore non universitaria è stata disciplinata nel 2006 dalla Ley Orgánica de Educación o LOE, mentre nel 2007 è stato varato un decreto finalizzato ad allineare la Spagna agli altri sistemi accademici europei entro il 2010 secondo le linee guida del Processo di Bologna. Per adattare le università allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore sono stati finanziati programmi e progetti pilota per un importo complessivo di 6,6 milioni di euro nel 2005 e di 13,2 milioni di euro nel 2006.

Un obiettivo primario individuato in questa fase è stato quello della promozione e della garanzia della qualità dell'istruzione superiore e degli istituti uni-

versitari. A tal fine è stata istituita, nel 2002, l'Agenzia Nazionale per la Garanzia della Qualità e l'Accreditamento (ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) cui è stato dato esplicito mandato di misurare le *performance* dell'istruzione superiore come servizio pubblico. Gli atenei dovranno quindi trasmettere all'ANECA dati quali la percentuale degli studenti che concludono i propri studi nei tempi previsti e i tassi di abbandono. Si stima che, al momento, circa 90.000 studenti interrompano ogni anno gli studi, con percentuali che vanno dal 19% dei corsi in ambito sanitario al 34% delle discipline tecnico-scientifiche. Pare che, in taluni settori, solo 8 studenti su 100 riescano a non andare fuori corso.

Questi dati indicano chiaramente una criticità da affrontare in modo rapido e incisivo: a fronte di una più ampia autonomia sui contenuti corsuali le università dovranno esercitare maggiori controlli sulle competenze che gli studenti dovranno raggiungere, sull'attività di insegnamento e di ricerca del corpo accademico e sui materiali utilizzati. Anche i singoli corsi saranno oggetto di valutazione, dapprima un anno dopo il loro inizio e quindi a intervalli di sei anni.

## Apertura al mondo

Un ultimo, importante tratto distintivo dell'università spagnola di oggi è la sua grande apertura al mondo. L'entrata della Spagna nell'Unione Europea nel 1986 ha segnato l'avvio di un forte processo di internazionalizzazione che ha coinvolto tutto il paese, e quindi anche l'istruzione superiore. Tale tendenza è esemplificata al meglio dalla partecipazione al programma Erasmus: nel primo anno accademico di operatività (1987-88) l'iniziativa coinvolse appena 240 studenti; ora, ogni anno, sono circa 21.000. Inoltre la Spagna è diventata la destinazione prediletta dai partecipanti al programma: ne ha ospitati più di 25.500 nell'a.a. 2004-05. Tale attenzione all'alterità non si limita all'interscambio studentesco, ma coinvolge in modo ugualmente incisivo anche i docenti, il che ha consentito al paese di beneficiare di un corpo accademico sempre più internazionale. In ambito extraeuropeo, i legami linguistici e culturali rendono la Spagna la meta prediletta di tutta l'area latino-americana, mentre più modesta numericamente, ma di grande importanza strategica, è la collaborazione posta in essere con gli Stati Uniti. La Spagna cerca inoltre di riscoprire e rinsaldare gli antichi legami che la univano ai paesi dell'Africa Settentrionale senza disdegnare le attività di partenariato con il Medio Oriente e con realtà emergenti quali Cina e India.

60 anni del programma fulbright

# UNO STRUMENTO PRIVILEGIATO DI DIPLOMAZIA CULTURALE

Maria Grazia Quieti

Direttore della Commissione Fulbright

Q uest'anno il Programma Fulbright in Italia compie 60 anni. Tale ricorrenza merita una riflessione su ciò che il Programma ha realizzato, la sua evoluzione nel corso degli anni e la sua rilevanza per i due paesi. La ricorrenza spinge inoltre ad esaminare il presente, come il Programma Fulbright si pone rispetto al mondo universitario e le tematiche contemporanee, e a considerare le sue prospettive future.

## La nascita del Programma

Il Programma Fulbright in Italia è nato nel 1948, come emanazione del Programma creato nel 1946 dal senatore Fulbright con l'intento di contribuire al processo di pace attraverso gli scambi culturali tra gli Stati Uniti e vari paesi nel mondo. Il Programma Fulbright è oggi presente in circa 140 paesi. Le sue borse di studio hanno contribuito a formare personalità di grande rilievo nel mondo dell'accademia e della ricerca, della politica e delle arti, divenendo nel tempo sinonimo di eccellenza e prestigio.

In Italia il Programma offre borse di studio per cittadini italiani e statunitensi per studiare, fare ricerca ed insegnare nei due paesi; organizza eventi culturali e costituisce un apporto di studio e documentazione agli organi competenti per le relazioni culturali internazionali. Promosso inizialmente solo dagli Stati Uniti, divenne ben presto un programma bi-nazionale, finanziato dai governi degli Stati Uniti e dell'Italia, rispettivamente attraverso il Dipartimento di Stato e il Ministero degli Affari Esteri e gestito dalla Commissione Fulbright.

## L'impatto del Programma in questi 60 anni

Non esistono ricerche sistematiche che permettano una valutazione scientifica approfondita sull'impatto del Programma Fulbright nella vita culturale italiana e statunitense. Per informazioni e considerazioni sul passato del Programma possiamo tuttavia

attingere alle testimonianze dei maggiori protagonisti; in ciò che segue, mi riferirò soprattutto all'esperienza e alle riflessioni di Cipriana Scelba, direttore della Commissione dal 1949 al 1988.

Il Programma Fulbright ha avuto un ruolo attivo nel determinare le aree prioritarie di interesse degli scambi culturali e nell'esecuzione delle politiche culturali dei due governi, in collaborazione con le università e il mondo della cultura. All'inizio gli scambi furono intesi principalmente come scambi nei campi di eccellenza dei due paesi: gli italiani infatti andavano negli Stati Uniti per assorbire e riportare in Italia i progressi nella scienza e tecnologia mentre gli statunitensi venivano in Italia per studiare e fare ricerca nelle arti e nelle discipline classiche e umanistiche.

Successivamente il Programma si estese ad altri ambiti disciplinari riflettendo nuove tematiche derivanti dall'evoluzione della società e dell'economia in Italia. Negli anni Cinquanta, ad esempio, il Programma Fulbright ha contribuito a portare a livello universitario materie fino ad allora trattate in scuole speciali e ad ampliare le prospettive teoriche ed empiriche di alcune discipline trascurate dalle università. Docenti Fulbright statunitensi introdussero in Italia corsi di giornalismo e di amministrazione e direzione d'azienda; università come quelle di Roma, Milano e Firenze iniziarono corsi di terapia della riabilitazione e di rieducazione motoria ed occupazionale.

Per molti italiani, il periodo trascorso negli Stati Uniti con la borsa Fulbright contribuì in modo significativo ad arricchire il loro percorso umano e intellettuale e, conseguentemente, il loro apporto alla vita accademica italiana. "Scienza della politica" e "government" divennero campi disciplinari a sé stanti grazie ai borsisti Fulbright Giovanni Sartori e Guglielmo Negri. Con Franco Ferrarotti, borsista Fulbright nel 1952, fu dato un grande sviluppo alla sociologia in Italia e, grazie a Tullio Tentori, l'antropologia si estese dagli aspetti fisici e geografici alla dimensione culturale. Gino Giugni iniziò corsi in materia di relazioni sindacali e industriali, fino ad

allora non esistenti in Italia. Nella psicologia si svilupparono gli aspetti sociali, educativi e industriali mentre dall'alveo tradizionale della pedagogia nacquero le scienze dell'educazione e della formazione grazie ad Aldo Visalberghi. La letteratura e la storia americane, fino a tempi recenti appendici ai corsi di letteratura inglese, sono ora diventate discipline autonome grazie alla schiera di appassionati americanisti formati con le borse Fulbright.

Una penetrazione capillare del Programma Fulbright nella vita culturale ha avuto luogo in tanti altri campi con borsisti Fulbright che hanno continuato a mantenere rapporti con gli Stati Uniti attraverso gli anni: Pierluigi Petrobelli negli studi di musicologia, Luigi Dalla Piccola nella composizione musicale, Bianca Maria Tedeschini-Lalli e Annarita Puglielli nella metodologia dell'insegnamento delle lingue e dell'inglese, Margherita Hack nell'astronomia, Luigi Squarzina nella regia teatrale, Manlio Rossi-Doria nell'economia agraria. Per la fisica vale menzionare i premi Nobel Tullio Regge, Carlo Rubbia e Riccardo Giacconi. Ricordiamo inoltre tra i borsisti Fulbright, Umberto Eco, il politologo Gianfranco Pasquino, gli storici e critici d'arte Lionello Venturi e Federico Zeri e politici come Giuliano Amato, Lamberto Dini, Francesco D'Onofrio e Marcello Pera.

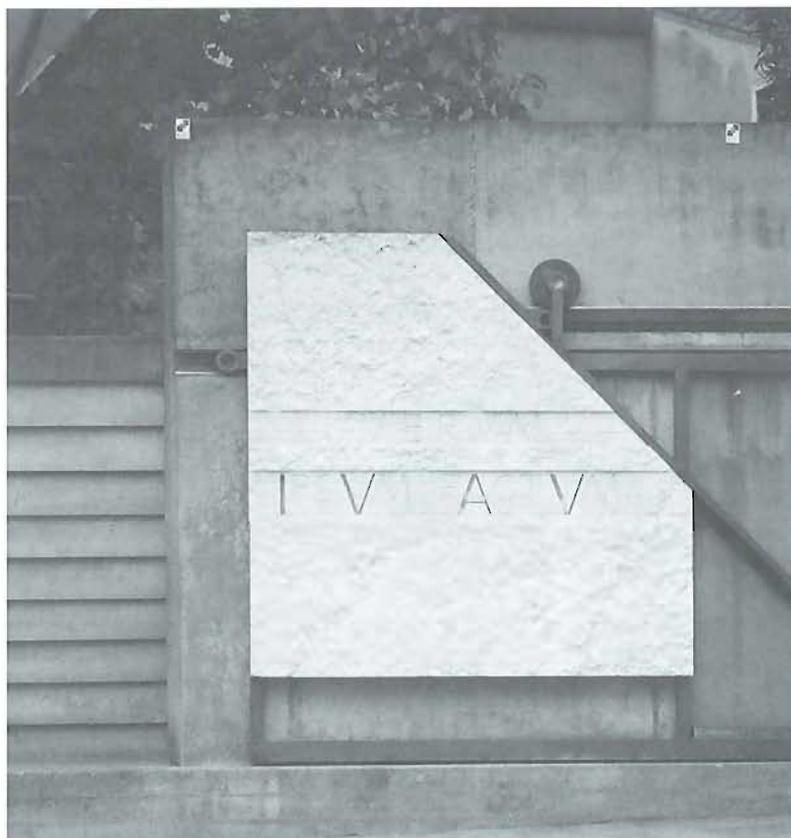
Per gli Stati Uniti cosa ha rappresentato il Programma Fulbright italiano? Su questo abbiamo meno informazioni, ma sappiamo che borsisti Fulbright statunitensi hanno fatto conoscere ed evidenziato tematiche dell'Italia contemporanea nelle università statunitensi; ricordiamo Joseph La Palombara e Robert Putnam, nonché Franco Modigliani, borsista in Italia nel 1961-62. Altri studiosi statunitensi hanno scoperto manoscritti musicali inediti e musicisti sconosciuti. Tra i molti che sono venuti a studiare canto, possiamo ricordare Cathy Berberian; altri artisti hanno tratto ispirazione dal loro soggiorno in Italia, come il maestro vetraio Dale Chihuly che approfondì l'arte del vetro a Venezia, lo scultore Richard Serra, il pittore Philip Pearlstein ed il maestro d'orchestra Lorin Maazel. Sappiamo che gli studiosi statunitensi venuti in Italia hanno generalmente contribuito a costruire quella fitta rete di relazioni oggi esistenti tra il mondo accademico italiano e quello statunitense.

## Presente e futuro

Quando il Programma Fulbright nacque in Italia era l'unico programma che permetteva scambi tra l'Italia e gli Stati Uniti. Gli scambi, resi possibili da contributi generosi degli Stati Uniti (1 milione di dollari nel 1948), erano circondati da un alone di prestigio e di eccezionalità e caratterizzati da viaggi all'epoca avventurosi con la nave e lunghi voli transatlantici. Oggi vediamo il coesistere di fattori che problematizzano l'unicità del Programma Fulbright: l'esistenza di numerosi accordi di interscambio tra le università italiane e quelle statunitensi e il livello delle risorse rimasto inalterato da molti anni, in linea con la sorte di tanti programmi del settore pubblico, e anche in seguito all'espansione del Programma Fulbright ad altri paesi europei e ad altri continenti.

Rispetto agli scambi e all'offerta di borse di studio oggi esistente tra le istituzioni statunitensi e italiane, le borse di studio Fulbright continuano a differenziarsi per il loro essere parte di un programma di scambi binazionale, appoggiato dai due governi, oltre che per il loro carattere di prestigio e di eccellenza. La Commissione Fulbright ha recentemente aumentato l'importo delle borse che in tal modo permettono di coprire una parte mag-

Università IUAV di Venezia:  
la sede centrale ai Tolentini.  
Particolare del portale su  
progetto di Carlo Scarpa



giore delle spese per studio o ricerca. Inoltre le borse di studio Fulbright continuano ad essere fortemente caratterizzate; non sono semplicemente l'esborso di fondi, ma vogliono essere un'esperienza culturale. Chi riceve una borsa di studio Fulbright viene associato ad attività culturali, assistito personalmente durante tutto il percorso della borsa ed entra a far parte di un *network* di borsisti Fulbright nel mondo che lo segue per la vita. Per moltissimi il periodo della borsa di studio Fulbright rimane fondamentale, non solo dal punto di vista accademico, ma soprattutto come esperienza personale. Nelle parole di alcuni, «il mondo si apre all'esplorazione con la speranza e l'ottimismo», e i borsisti in genere sono rinvigoriti dalla competizione del mondo accademico statunitense che ritengono "sana" e vedono la loro esperienza di ricerca come "ossigenante".

### Le aree prioritarie

Anche se il livello delle risorse finanziarie è rimasto inalterato per molti anni, il Programma Fulbright continua ad essere uno strumento privilegiato di diplomazia culturale e in quanto tale continua a ricevere l'appoggio dei governi. In Europa, il Programma Fulbright è finanziato dai governi europei in percentuali che variano da 50 al 75% delle risorse totali. Per ottimizzare le sue risorse e avere un maggiore impatto, la Commissione Fulbright in Italia ha determinato delle aree prioritarie, generalmente definite come segue:

- problematiche dell'Italia contemporanea, nell'ambito della sua appartenenza all'Unione Europea, nel campo delle scienze sociali ed umanistiche, ed anche nel campo artistico, e promozione della cultura contemporanea italiana negli Stati Uniti;
- discipline considerate prioritarie dall'accordo di cooperazione scientifica e tecnologica tra gli Stati Uniti e l'Italia ed approcci interdisciplinari, basati sull'apporto alle scienze dalle scienze umanistiche e sociali;
- discipline attinenti alla valorizzazione della ricerca in termini imprenditoriali.

### Il Programma Fulbright oggi

Il Programma per cittadini italiani continua ad avere tre assi principali che consistono in opportunità di studiare per conseguire Master e Ph.D., di fare ricerca e insegnare negli Stati Uniti, come si può vedere dal quadro riassuntivo nella pagina accanto.

Negli ultimi anni si sono aggiunte borse di studio volte a favorire la ricerca nelle relazioni tra l'Europa

e gli Stati Uniti. Il Programma è inoltre molto aperto nel promuovere e accogliere iniziative di filantropia che aiutano a espandere il numero delle borse e indirizzarlo nelle aree disciplinari ritenute importanti. Con la Commissione Fulbright, la Finmeccanica ad esempio ha istituito una borsa di studio Fulbright-Finmeccanica di 80,000\$ per incoraggiare lo studio e ricerca nelle discipline scientifiche e tecnologiche. Gli Amici del prof. Carlo Maria Santoro co-finanziano da anni una borsa di studio in Relazioni internazionali. La Casten Family Foundation co-finanzia una borsa di studio per un Master all'Università delle Scienze gastronomiche per un cittadino statunitense.

Numerosi donatori hanno aiutato a finanziare la borsa di studio Fulbright-BEST, promossa dall'ambasciatore Ronald P. Spogli, sul tema dell'imprenditorialità e commercializzazione della ricerca.

Il Programma per gli statunitensi è speculare a quello italiano. Notiamo che tra gli studenti *graduates*, oltre a coloro che vengono a fare ricerca per il loro Ph.D., ci sono studenti che vengono a seguire corsi offerti in inglese in varie materie da parte delle università italiane. I docenti e i ricercatori statunitensi costituiscono delle risorse importanti per le università italiane, in quanto durante il loro soggiorno tessono dei rapporti che continuano dopo la loro partenza, attraverso la pubblicazione congiunta di articoli in riviste internazionali, lo scambio di professori o studenti, l'organizzazione di convegni e conferenze. Per l'a.a. 2008-09 alcuni studiosi Fulbright statunitensi verranno a tenere lezioni e fare ricerca su temi quali l'ambiente e l'ecologia (al Politecnico di Torino, Università di Trento e Museo Civico di Zoologia di Roma), economia agraria e sistemi di produzione (Università della Tuscia e di Padova), linguistica (Università di Trieste), storia americana (Università di Bologna e di Roma III), giurisprudenza (Università di Trento), comunicazione (Università del Piemonte Orientale), sociologia (Università di Milano) e letteratura americana (Università di Catania).

### Le *partnership* con le università

Attraverso questa rete di contatti con le università la Commissione Fulbright cerca di rispondere al meglio alle loro necessità, con l'appoggio del Council of International Exchange of Scholars, con base a Washington. In molti casi sono le università a proporre delle cattedre e posizioni Fulbright finanziate dalle università stesse: ricordiamo gli incarichi di insegnamento all'Università di Trento in tecnologie dell'informazione e comunicazione, in matematica e ingegneria, e alla Scuola Superiore "Santa Chiara" di Pisa in metodologia della ricerca scientifica. La Luiss e

Programma Fulbright per cittadini italiani (anni accademici 2009-10 e 2010-11)

Concorso	n. borse	importo	obiettivo	durata
Fulbright Scholarships	7	fino a \$40,000	Master o Ph.D in tutte le discipline	9 mesi
Fulbright-Santoro	1	\$30,000	Master in Rel. Internaz.	9 mesi
Fulbright-Finmeccanica	1	\$80,000	Master in discipl. scient. e tecnol.	2 anni
Science & Technology Awards	2	copert. compl.	Ph.D. in discipl. scient. e tecnologiche	3-5 anni
Fulbright-BEST (Business Exchange and Student Training)	variabile	copert. compl.	corsi in Entrepreneurship e Management	6 mesi
Visiting Student Researcher	3	\$7,500	Progetti di ricerca in vari campi di studio concordati con le università ospitanti (per studenti di dottorato)	6 mesi
Research Scholar	14	\$9,000	Progetti di ricerca in vari campi di studio concordati con le università ospitanti per dottori di ricerca, ricercatori, professori associati)	6 mesi
(				
Distinguished Lecturer	4	\$18,000	Insegnam. degli Studi Italiani nell'ambito delle discipl. umanistiche e delle scienze sociali nelle Cattedre Fulbright in Usa (Notre Dame, Chicago, Pittsburgh, Northwestern)	3-5 mesi
Foreign Language Teaching Assistant Program	4	spese di viaggio e stipendio	Assistentati all'insegnamento della lingua italiana in univ. Usa	9 mesi
Summer Seminars	2	fino a \$13,000 e cultura americana	Seminari di lingua e	6 settim.
US-Europe Grants	4	spese di viaggio e fino a \$2,500 di stipendio mensile	Ricerca in Studi europei e Storia delle relazioni tra Europa e Usa	3-9 mesi
New Century Scholar Program	variabile	copert. compl.	Ricerca, seminari in Europa e negli Usa su argomenti di grande rilevanza scientifica	12 mesi
Scholar in Residence Program	variabile	spese di viaggio e stipendio	Incarichi di insegnamento in università Usa su temi proposti dalle università	4-9 mesi

L'Università della Calabria hanno partecipato al finanziamento di uno specialista statunitense nel tema dell'imprenditorialità. L'Università delle Scienze gastronomiche co-finanzia una borsa di studio per un Master in Food culture. Con il Politecnico di Torino si è lavorato su un sistema per incrementare gli scambi con il mondo accademico statunitense. Il Politecnico di Torino finanzia diverse posizioni per professori e ricercatori statunitensi Fulbright oltre che borse di studio per dottorandi italiani, con un piccolo contributo da parte della Commissione.

Con le università e le istituzioni di ricerca la Commissione Fulbright intende intensificare i suoi rapporti per continuare a definire le sue politiche culturali, per focalizzare le sue risorse e la sua ricerca di fondi verso aree ritenute prioritarie.

In una recente tavola rotonda, organizzata con la pre-

senza di borsisti Fulbright quali Carlo Rubbia, Giuliano Amato ed Alessandro Ovi, si è discusso il Programma Fulbright e la fuga dei cervelli. Come risultato da una rapida inchiesta tra i borsisti Fulbright e come espressamente suggerito da un altro borsista eminente, il prof. Remo Bodei, «l'alternativa non è tra la fuga o il rientro permanente dei cervelli, ma appunto su una loro circolazione oculata e sullo stabilire progetti di ricerca e di scambio di docenti congiunti tra università e istituti italiani e stranieri». Su tale circolazione di talenti tra l'Italia, come parte dell'Unione Europea, e gli Stati Uniti la Commissione Fulbright intende continuare a lavorare con l'appoggio e in collaborazione con le università, il mondo delle imprese e delle arti, cercando di infondere ideali di impegno civico e speranza nel futuro, secondo i principi ispiratori del Programma Fulbright.

#### ATLANTIS, COOPERAZIONE UE-USA

Atlantis (Actions for Transatlantic Links and Academic Networks in Training and Integrated Studies) è un programma di cooperazione tra l'Unione Europea e gli Stati Uniti nel campo dell'istruzione superiore e della formazione professionale. Nato nel 1995 grazie alla collaborazione tra la Commissione Europea e il Dipartimento americano dell'istruzione, ha riscosso negli anni un successo tale da venire rinnovato per altri otto anni (2006-2013) in occasione del Summit UE-USA a Vienna il 21 giugno 2006. Il suo obiettivo è promuovere e migliorare la comprensione e l'interazione fra i cittadini degli Stati membri dell'Unione Europea e degli Stati Uniti anche attraverso una conoscenza più approfondita delle rispettive lingue, culture e istituzioni; il programma, inoltre, si propone di migliorare la qualità dell'istruzione terziaria e dell'istruzione e formazione professionale nell'Ue e negli Stati Uniti.

Dal lancio del programma sono stati finanziati 136 progetti che hanno coinvolto 400 università e istituti di formazione professionale europei e altrettanti negli Stati Uniti. Fino ad oggi hanno partecipato al programma di scambi bilaterali più di 4.000 studenti. Con il nuovo accordo, la Commissione Europea ha stanziato 45 milioni di euro per il periodo 2006-2013, in modo da consentire ad altri 6.000 studenti comunitari e statunitensi di beneficiare delle opportunità di scambio offerte dal programma. Vediamo di seguito le azioni principali di Atlantis.

L'obiettivo del *Transatlantic Degree Action* è incoraggiare la realizzazione di diplomi doppi o congiunti, fornendo un sostegno ai consorzi multilaterali, ognuno dei quali dovrà comprendere almeno un'istituzione di istruzione superiore statunitense e due istituzioni europee situate in due Stati diversi. Queste ultime devono dar vita a programmi di studio congiunti: gli studenti potranno trascorrere un periodo sia nelle istituzioni europee che in quelle statunitensi e ottenere così un diploma congiunto (rilasciato congiuntamente dalle due istituzioni) o un diploma doppio (due diplomi, uno rilasciato dall'istituzione europea e l'altro dall'istituzione statunitense). Questa parte del progetto mira principalmente a rafforzare la mobilità studentesca, dare nuova linfa ai programmi di studio congiunti e a facilitare il riconoscimento accademico tra l'Unione Europea e gli Stati Uniti.

Gli *Excellence Mobility Projects* prevedono il finanziamento di progetti di programmi d'insegnamento internazionali, che comportano mobilità transnazionale a breve termine non direttamente collegata al rilascio di diplomi doppi e congiunti. I consorzi che vogliono farne richiesta devono dimostrare di avere un'ampia esperienza nella cooperazione e negli scambi internazionali, inclusi quelli finanziati in precedenti accordi. Il sostegno include borse per la mobilità degli studenti, dei membri del personale docente e amministrativo e sussidi per i consorzi.

Le *Policy-oriented Measures* intendono sostenere le iniziative multilaterali UE-USA per migliorare la collaborazione nel settore dell'istruzione superiore e della formazione professionale. Possono comprendere studi, seminari, gruppi di lavoro e valutazioni comparative che affrontano temi come l'istruzione terziaria e la formazione professionale, incluso il riconoscimento delle qualifiche e i problemi inerenti all'accREDITAMENTO.

Con la *Schuman-Fulbright Action* si vuole andare incontro alle esigenze economiche di chi desidera intraprendere gli studi o la formazione professionale nei settori che rivestono particolare importanza nelle relazioni UE-USA: si rivolge in particolare a professionisti altamente qualificati (tra cui professionisti della formazione, eventualmente impegnati in studi avanzati presso università e scuole professionali).

I sistemi di istruzione si trovano ad affrontare sfide comuni, come la globalizzazione, i cambiamenti nella demografia studentesca, i crescenti costi dell'istruzione, la costante necessità di mantenere un alto livello nell'insegnamento e nella ricerca: esigenze cruciali non solo per l'istruzione, ma anche per raggiungere obiettivi sociali di più ampio respiro.

Secondo il commissario europeo per l'istruzione, la formazione, la cultura e la gioventù Jan Figel «Atlantis è un esempio tangibile dei frutti della cooperazione con i nostri partner americani e dà un rinnovato impulso al processo di innovazione nel settore dell'istruzione superiore, obiettivo che la Commissione considera molto importante nell'ambito dei suoi sforzi per incoraggiare la riforma del sistema universitario».

Elena Cersosimo

banca mondiale, medio oriente e nord africa

# LE SFIDE DI UN "MONDO PIATTO"

Manuela Borraccino

**I**l numero degli studenti universitari nei paesi del Medio Oriente e del Nord Africa è quintuplicato dal 1970 al 2003 e si è ridotto il *gap* nell'accesso all'istruzione fra maschi e femmine. Ma, avverte la Banca Mondiale, l'accresciuta istruzione non si traduce nel possesso di quelle competenze divenute cruciali in un mondo sempre più competitivo e interdipendente; la disoccupazione «colpisce in modo sproporzionato» i laureati e si attesta intorno al 14% nella regione (sale al 26% nei Territori palestinesi); a differenza di quanto avvenuto in America Latina e nei paesi emergenti asiatici, nel Medio Oriente l'aumento dell'istruzione non ha trainato la crescita economica, una migliore distribuzione del reddito e la riduzione della povertà. L'ultima fotografia dell'«infelicità araba», nella profetica espressione dello scrittore libanese Samir Kassir, non lascia spazio a facili ottimismo: occorrono riforme urgenti per non perdere il treno dello sviluppo. È questo l'avvertimento lanciato da *The road not travelled*, (*La strada non percorsa*) l'ultimo rapporto regionale della Banca Mondiale sull'impatto dell'istruzione sullo sviluppo nei paesi del MENA (Middle East and North Africa), che segnala netti miglioramenti soprattutto in Giordania e Kuwait mentre restano in coda Yemen, Marocco e Gibuti.

In 358 pagine viene stilata un'analisi dettagliata di "quel che è andato storto" negli ultimi 40 anni in 14 paesi ricorrendo ai parametri dell'accesso all'istruzione, qualità dell'insegnamento, uguaglianza di genere, efficacia nel fornire istruzione dalle elementari alle università. Un'analisi svolta alla luce di investimenti del 5% del Pil nei vari paesi e del 20% della spesa complessivamente sostenuta dai governi: il più alto investimento fra tutti i paesi in via di sviluppo a parità di reddito pro capite nello stesso periodo. Per quanto riguarda l'accesso alla scuola, in testa alla classifica si trovano Libano, Giordania, Egitto e Tunisia, con buoni risultati rispetto agli ultimi posti di Gibuti, Yemen, Marocco e Iraq (che fino agli anni Settanta e all'avvento di Saddam Hussein era uno dei paesi del mondo arabo con il

più alto tasso di istruzione). Questi quattro paesi non hanno del tutto colmato il *gap* di genere fra uomini e donne, come avvenuto negli altri paesi: anzi in Iran, Giordania, Libano, Kuwait, Arabia Saudita e Tunisia il numero delle studentesse universitarie supera di un significativo margine quello degli studenti. La distribuzione sociale più equa dell'istruzione è stata raggiunta in Siria e Giordania, mentre il sistema educativo di maggiore efficienza è stato giudicato quello palestinese. I risultati migliori complessivamente si sono registrati in Giordania e Kuwait, seguiti da Tunisia, Libano, Iran, Egitto, Territori palestinesi, Algeria. In coda Yemen, Gibuti, Marocco e Iraq. Da notare comunque che, secondo i dati dell'Arab League Educational Cultural and Scientific Organisation (Alesco, organismo con sede a Tunisi), il mondo arabo deve fare i conti con un 30% di popolazione adulta analfabeta (circa 100 milioni di persone sui 300 milioni complessivi).

## Alti livelli di disoccupazione

Gli investimenti sui sistemi scolastici non sono dunque bastati a raggiungere lo stesso livello di capitale umano delle più dinamiche economie dei paesi asiatici. Anzi, la disoccupazione è «più alta in modo sproporzionale proprio fra i laureati». Non fanno eccezione, nota il Rapporto, le economie petrolifere dei paesi del Golfo, che attraggono da decenni manodopera a basso costo dalla penisola indiana e dai paesi arabi limitrofi. Secondo gli analisti una delle cause dello scarso impatto dell'aumento dell'istruzione sulla crescita economica va ricercata nella "bassa qualità" dei docenti e dell'istruzione. Un'altra causa è nel tasso relativo piuttosto che assoluto di istruzione e sulla capacità di attrarre investimenti dall'estero: a parità di condizioni di stabilità politica ed economica, gli imprenditori dei paesi ricchi investono in paesi dove aumentano costantemente il numero e la qualità dei laureati, cioè di personale locale altamente qualificato che possa sviluppare i loro progetti. Ma non bastano i

laureati, prosegue il Rapporto, in quei paesi (come è il caso del MENA) caratterizzati da un peso eccessivo del pubblico impiego e dalla forte presenza dello Stato nell'economia, a discapito di una più fluida dinamica economica basata sulla concorrenza nel mercato interno e in quello internazionale.

### Istruzione e riduzione della povertà

L'analisi non è più indulgente se si passa a considerare l'impatto dell'accresciuta istruzione sulla riduzione della povertà: gli indicatori economici mostrano che se i tassi di povertà si sono abbassati è perché sono state messe a punto politiche di welfare a favore dei poveri e per, i paesi ricchi di gas e petrolio, per la ripartizione nei servizi sociali dei proventi delle risorse energetiche. «L'unico ambito in cui l'istruzione può avere fatto una grande differenza – si legge – riguarda le donne: è ormai assodato che donne più istruite tendono ad avere figli più tardi e questo ha ridotto tanto la povertà quanto la mortalità infantile». Il Rapporto non lo dice esplicitamente, ma è noto che l'arretratezza economica dei paesi del MENA affonda le radici anche nella questione femminile: per quanto in alcuni paesi (non in tutti) sia stata raggiunta la parità sostanziale di istruzione per le bambine e anche se i governanti sembrano aver cominciato a rendersi conto che lo sviluppo delle economie dei paesi arabi non potrà verificarsi tenendo improduttiva la metà femminile della popolazione, i dati mostrano che solo

Studenti all'esterno della  
Al-Quds University  
di Gerusalemme



una minoranza delle donne laureate decide di lavorare (cfr. l'intervista con la sociologa Fadwa Allabadi), tanto è forte la pressione sociale per l'esclusività del ruolo della donna nella famiglia.

Con queste politiche scolastiche, insomma, i paesi del Mena non sono pronti ad affrontare le nuove sfide economiche, demografiche e finanziarie di un mondo "divenuto piatto" per dirla con Thomas Friedman, di un mondo dove i progressi tecnologici e l'accresciuta mobilità hanno azzerato le distanze e accelerato le trasformazioni sociali e culturali su scala globale. Per questo gli analisti suggeriscono di scommettere innanzitutto sulla crescente rilevanza dell'economia della conoscenza nei processi di sviluppo. «La competitività nel mondo globalizzato di oggi – si legge nel Rapporto – si misura soprattutto su una forza lavoro ben istruita, con solide competenze tecniche, capace di adottare le nuove tecnologie e vendere beni e servizi sofisticati. Eppure, nei test internazionali che misurano l'Indice di Economia della Conoscenza (Knowledge Economy Index) i paesi del MENA scivolano quasi sempre al di sotto della media degli altri paesi in via di sviluppo».

### Riforme necessarie

Le falle, proseguono gli analisti, vanno cercate soprattutto nella scarsa attenzione data alle lingue straniere e alle materie scientifiche (i laureati dei paesi del MENA sono fra quelli che ottengono i risultati più bassi nei test scientifici internazionali): «La capacità di risolvere problemi e attitudini comunicative sono diventate altrettanto essenziali per l'aumento della produttività». Da questo punto di vista la Giordania e la Tunisia sono i paesi più avanzati: qui si sono introdotti meccanismi per una sorta di "controllo di qualità", maggiore autonomia delle università e un deciso impegno alla formazione professionale permanente. Occorre poi invertire la quota del 70% di laureati in Scienze sociali o umanistiche a vantaggio della minoranza di laureati in materie scientifiche: «Questa tendenza – nota il Rapporto – è il contrario di quanto osservato negli ultimi 20 anni nel Sud-est asiatico e in America Latina. Visto che l'innovazione

ne e l'adattamento tecnologico stanno giocando un ruolo sempre più marcato nei processi dello sviluppo, occorre vigilare che i sistemi d'istruzione dei paesi del MENA non producano il mix di competenze sbagliato».

Non c'è tempo da perdere soprattutto se si considera che la popolazione dei paesi del MENA è estremamente giovane: il 65% ha meno di 25 anni (nei Territori palestinesi il 72,4% è sotto i 30 anni) e ha bisogno di un solido piano formativo prima e di un posto di lavoro poi. Le conclusioni del Rapporto

sulla necessità di un nuovo cammino di riforme puntano soprattutto su due aspetti: fornire incentivi e rafforzare l'affidabilità delle strutture pubbliche di formazione da una parte, e ridurre il divario fra le competenze maturate dai laureati e la domanda di lavoro nei paesi di appartenenza dall'altra. In tal modo, conclude il Rapporto, i paesi del MENA avranno a disposizione un capitale umano capace di mettere a frutto le potenzialità economiche del mondo arabo e costruire economie capaci di generare lavoro, ricchezza, distribuzione delle risorse, sviluppo.

## La chiave per lo sviluppo è nella parità

### Intervista a Fadwa Allabadi

Direttrice del dipartimento di Studi sulla parità di genere nella Al Quds University di Gerusalemme

**S**timolare un maggiore senso critico negli studenti e incoraggiare l'iscrizione alle facoltà scientifiche piuttosto che a quelle umanistiche sono le sfide cruciali per il futuro, in attesa che cessi il conflitto arabo-israeliano e la stabilità regionale possa attrarre quegli investimenti dall'estero necessari a far decollare l'economia e fornire un futuro alle migliaia di laureati e laureate palestinesi oggi in cerca di lavoro. È questa la rotta per lo sviluppo tracciata in un colloquio con "Universitas" dalla sociologa Fadwa Allabadi – una delle protagoniste del miglioramento della condizione della donna in Palestina negli ultimi 30 anni e direttrice del Dipartimento di Studi sulla parità di genere (Sociologia) della Al Quds University di Gerusalemme – dopo la denuncia della Banca Mondiale sul "fallimento" dell'istruzione superiore nel mondo arabo. Nata a Gerusalemme nel 1947, Fadwa Allabadi è stata leader dei Comitati delle donne durante la prima Intifada degli anni Ottanta. Autrice di diversi saggi sulla questione femminile, la Allabadi ha iniziato nel 1990 i primi corsi sulla parità di diritti fra uomini e donne alla Al Quds University di Gerusalemme. Dall'istituzione del Dipartimento nel 1998, i suoi corsi sono oggi obbligatori al primo anno per tutte le facoltà del prestigioso ateneo palestinese:



un risultato non da poco se si considera che nelle sue classi si mettono in discussione le basi antropologiche e giuridiche della sharia, la legge islamica che sancisce l'inferiorità della donna nel mondo arabo e in base alla quale, in nome del "delitto d'onore", secondo le Nazioni Unite ogni anno vengono assassinate migliaia di donne dal Marocco al Pakistan ([www.unfpa.org](http://www.unfpa.org), [www.surgir.ch](http://www.surgir.ch)).

Fadwa Allabadi non ha dubbi: «Dobbiamo ridisegnare i piani di studi universitari sulle effettive necessità economiche, sociali e imprenditoriali dei nostri paesi» dice raggiunta al telefono nel suo ufficio ad Abu Dis, a Gerusalemme est, per un commento sul Rapporto della Banca Mondiale che conferisce ai laureati palestinesi il record negativo di disoccupazione: 26%.

**Il gap di genere è stato colmato ma l'istruzione universitaria non si è ancora tradotta in crescita economica e piena occupazione. Perché?**

Il raggiungimento della parità di istruzione fra uomini e donne è già in se stesso un primo passo verso lo sviluppo, e qui in Palestina l'abbiamo raggiunto ai più alti livelli, università comprese. Che poi ci siano i più alti tassi di disoccupazione tra i laureati dipende innanzitutto dal fatto che ci sono più lavori per gli

uomini che per le donne: la cultura patriarcale fissa così tante restrizioni sociali che molte donne, anche se istruite, ritengono opportuno restare a casa. Negli ultimi 30 anni qualcosa è cambiato ma la strada è ancora lunga. Non è ben visto per una donna lavorare in un ambiente misto, insieme a degli uomini che non siano della sua famiglia. E poi la maggior parte delle donne non vogliono lavorare a tempo pieno: questo è connesso con l'alto tasso di fertilità in Palestina, di circa 3,6 bambini per donna, e con la conseguente difficoltà a conciliare lavoro e famiglia. Mancano infine le strutture per le donne madri e lavoratrici: abbiamo pochissime fabbriche e quelle poche non hanno asili nido.

**In Palestina il tasso di occupazione femminile è fermo a circa il 13% della popolazione attiva, mentre il tasso di disoccupazione medio è del 26%. Quanto incide il conflitto con Israele?**

Certamente questo fattore distingue nettamente la Palestina dagli altri Paesi del Medio Oriente. La seconda Intifada, il Muro, la militarizzazione della vita nei Territori hanno escluso prima di tutto gli uomini dal mondo del lavoro e, di conseguenza, le donne. La chiusura dei varchi verso Israele ha drasticamente ridotto le opportunità di impiego e, poiché l'economia palestinese è implosa, finché non riapriranno le frontiere il tasso di disoccupazione continuerà a essere molto alto.

**Il Rapporto menziona tra i successi quello della riduzione della povertà grazie ai massicci investimenti sull'istruzione universitaria delle donne.**

Certamente: è ormai un dato assodato che donne più istruite tendono a sposarsi più tardi, ad avere il primo figlio non nella fascia di età tra i 15 e i 25 bensì fra i 25 e i 35; tendono a lavorare fuori casa proprio per capitalizzare i sacrifici fatti per studiare e, com'è noto, assicurano ai loro figli lo stesso grado di istruzione, se non superiore. Grazie al loro stipendio contribuiscono all'economia della famiglia e sono molto più indipendenti.

**I palestinesi figurano tra i più istruiti cittadini dei paesi arabi. Come si concilia questo alto tasso di istruzione con l'arretratezza delle strutture politiche ed economiche palestinesi?**

Effettivamente il Rapporto ONU sullo Sviluppo umano pone la Palestina in cima ai paesi arabi per tasso di istruzione: l'alfabetizzazione riguarda il 99% della popolazione sotto i 15 anni (la percentuale scende al 60% in Cisgiordania e Gaza solo per le donne ultra45enni, ndr) e il 7% della popolazione è in possesso di una laurea. In assenza di un'econo-

mia sviluppata, di terreni e proprietà da salvaguardare, le famiglie palestinesi hanno sempre considerato l'istruzione come il miglior investimento per il futuro, il miglior "bonus" per potere un giorno contribuire alla crescita economica dello Stato palestinese. Quanto alla democrazia, forse non con gli stessi standard occidentali ma in Palestina la democrazia esiste: abbiamo la possibilità di scelta in molti aspetti.

**Il Rapporto punta l'indice contro la scarsa capacità critica impartita dalla scuola nel mondo arabo, fino a raccomandare ai docenti di insegnare agli studenti "come pensare" e non "cosa pensare" come avvenuto finora. Qual è la Sua opinione?**

Quello di sviluppare negli studenti un maggiore senso critico credo sia davvero il nodo cruciale per il futuro, una sfida per ogni insegnante in ogni parte del mondo e sicuramente ancora di più nei paesi arabi: come far rielaborare le nozioni che sono state apprese acriticamente alle elementari, a casa, in moschea, penso sia la priorità dell'insegnamento universitario oggi. Posso assicurare che il problema è ben presente anche fra i docenti e si sta facendo molto da qualche anno a questa parte proprio per ridisegnare i curricula degli studenti fin dalle scuole secondarie e abituarli a pensare con le loro teste. Altra falla è quella del numero eccessivo di matricole nelle facoltà di Scienze sociali piuttosto che in quelle scientifiche: perché così tanti letterati e pochi ingegneri? C'è sicuramente un aspetto economico: le facoltà scientifiche sono molto più costose, e qui la povertà è diffusa. Ma in generale penso che anche questo dato sia legato allo scarso spirito critico: studiare matematica o medicina richiede un approccio molto più razionale e scientifico di quanto non avvenga nelle facoltà del pensiero e, in generale, di quanto non sia stato incoraggiato finora dalla cultura araba.

**Si è parlato anche del gap di innovazione che separa i paesi del MENA dal resto del mondo.**

Già, l'innovazione: ma questo non è forse un problema anche in Europa? La sfida della società della conoscenza è per tutti, non solo per il Medio Oriente... Certamente va diffusa la tecnologia e dobbiamo avere molti più studenti lanciati in questi campi, come sta avvenendo in Cina o in India. Ma penso che il problema fondamentale sia ridisegnare l'insegnamento universitario sulle effettive necessità economiche della società palestinese, in modo che gli studenti possano far coincidere le loro competenze con la domanda di lavoro. A quel punto, e se ci sarà una più stabile situazione politica, saremo

anche in grado di attrarre investimenti dall'estero e far decollare l'economia.

**L'Insan Center per gli Studi di genere che lei dirige è stato creato per incoraggiare la parità per le donne e lo sviluppo della democrazia in Palestina. Che riscontro avete dagli studenti?**

Posso dire che la situazione è migliorata moltissimo rispetto a quando abbiamo iniziato: avevamo appena 30 studenti e una sessione all'anno nel 1990, mentre oggi ne abbiamo 600 distribuiti in sette sessioni per

ogni anno accademico. All'inizio siamo state contestate da studenti e persino dai colleghi, ma non ci siamo fatte intimidire. Oggi i nostri corsi sono fra i più apprezzati: per le studentesse sono stati uno strumento per prendere coscienza dei loro diritti. Gli uomini hanno iniziato a frequentare per curiosità e per criticare: ma oggi partecipano attivamente al dibattito, hanno un interesse sincero e con il tempo si lasciano mettere in discussione dalle docenti.

*a cura di M. B.*

### A LOSANNA I LAVORI INAUGURALI DEL CONSIGLIO EUROPEO PER LA FORMAZIONE DOTTORALE

Una riforma del dottorato di respiro europeo. Ad auspicarla è il Consiglio per la formazione dottorale (CDe) dell'Associazione delle Università europee (EUA), la cui conferenza inaugurale si è svolta all'Università di Losanna dal 1° al 3 giugno scorsi. Un evento che ha richiamato in Svizzera rettori e prorettori, coordinatori e responsabili dei corsi e delle scuole di dottorato, ricercatori, esperti nel settore dell'alta formazione. Il Consiglio per la formazione dottorale è una struttura organizzativa di recente costituzione, approvata dal Consiglio dell'EUA (composto dai presidenti delle Conferenze nazionali dei rettori) nel gennaio 2008. Numerosi gli obiettivi prefissati dalla Conferenza di Losanna: sensibilizzare gli atenei sui propositi e sulle strategie dell'EUA, illustrare il programma delle attività in cantiere per i prossimi due anni, discutere dei benefici spettanti ai membri dell'organizzazione, raccogliere richieste e proposte programmatiche. La costituzione del Consiglio rappresenta una risposta significativa agli inviti provenienti da molti atenei europei a proseguire il confronto sulla formazione dottorale, avviato dall'EUA nel 2003: la prospettiva è sostenere e implementare la sinergia internazionale nel settore dell'alta formazione, con particolare attenzione per il dottorato di ricerca, di cui il Consiglio auspica una riforma ispirata a criteri condivisi. Questo perché le università giocano un ruolo chiave nello Spazio europeo dell'istruzione superiore in tema di ricerca, innovazione e divulgazione del sapere su scala sia nazionale che internazionale. «Alla luce di questo nuovo scenario – si legge nel comunicato diramato a conclusione dei lavori – la formazione dottorale e l'eccellenza nella ricerca divengono sempre più importanti. Per riuscire nella sfida della competizione globale, le università devono attivarsi per definire nuove politiche e prospettare una riorganizzazione efficiente e una migliore incidenza professionalizzante del dottorato, incrementando la qualità dei corsi, sviluppando un maggior collegamento con il mondo del lavoro, agevolando la carriera dei giovani ricercatori». Anche in considerazione delle diverse posizioni sorte in merito alla riforma del dottorato, il Consiglio vuole avviare da subito un confronto costante e proficuo con gli atenei, incentrato sull'individuazione degli esempi di buone pratiche presenti nelle istituzioni universitarie, sia in quelle che hanno già iniziato la riforma del dottorato, sia in quelle che non ne hanno ancora pianificato una revisione. Su un piano più generale, il dibattito avviato dall'EUA a Losanna riguarda tre aspetti fondamentali:

- l'evoluzione del ruolo della formazione dottorale e la nuova concezione del dottorato nella società della conoscenza;
- la promozione dell'eccellenza nel settore della ricerca, attraverso la realizzazione di strutture innovative, il potenziamento della valutazione, la necessità di nuovi corsi di dottorato, la definizione di programmi dottorali congiunti, la promozione dell'internazionalizzazione e dell'interdisciplinarietà, lo sviluppo delle carriere dei giovani ricercatori;
- l'attività del Consiglio per la formazione dottorale in cantiere per il biennio 2009-2010.

A. L.

## LIBRI

P. J. WELLS, J. SADLAK, L. VLASCEANU  
**The rising role and relevance of private higher education in Europe**  
 Unesco-Cepes, Cluj University Press, Bucarest 2007

Il volume esamina dettagliatamente le finalità e il funzionamento delle università private in tredici contesti nazionali europei alla luce dei cambiamenti politici intervenuti: dalle prime istituzioni non statali in Spagna e Portogallo (negli anni Settanta-Ottanta) fino all'esplosione di tale tipologia nei paesi dell'Est che dopo il 1989 hanno introdotto l'economia di mercato in un sistema in precedenza fortemente centralizzato. I mutamenti ideologici hanno determinato modificazioni anche nell'ambito della formazione, da un lato permettendo a nuovi soggetti di emergere, consentendo così alle nuove istituzioni di soddisfare la crescita della domanda di specialisti che le università statali da sole non sarebbero state in grado di soddisfare, dall'altro non prevedendo, date le dimensioni del fenomeno, la messa in atto di un adeguato controllo sulla qualità e gli standard educativi. Il Processo di Bologna, inoltre, ha spronato le università a migliorare la qualità, e tale obiettivo deve riguardare anche il settore privato che, giocando un ruolo sempre più importante, richiede la stessa responsabilità e del settore pubblico.

Lo studio del CEPES focalizza l'attenzione su cinque paesi dell'Europa occidentale (Austria, Germania, Italia, Spagna e Portogallo), sei dell'Europa centrale e orientale (Albania, Bulgaria, Estonia, Polonia, Romania e Ucraina), nonché Russia e Turchia. In verità non si tratta dei soli Stati europei dove coesistono istituzioni universitarie pubbliche e private, ma costituiscono un significativo esempio per quanto concerne la storia, la crescita e le dimensioni del fenomeno, mentre sono state escluse le realtà del Regno Unito, difficilmente comparabili alle strutture europee e più simili al sistema statunitense, e anche quelle della Penisola scandinava, che vantano una tradizione non consolidata di università private.

I singoli rapporti nazionali prendono analiticamente in esame l'organizzazione degli studi, le modalità di ammissione, la composizione del corpo docente, il finanziamento e i sistemi di accreditamento e di controllo sulle istituzioni.

## Esperienze diverse e nuove funzioni sociali

Al di là della denominazione apparentemente unificante, emerge un quadro dell'istruzione universitaria privata fortemente sfaccettato, frutto di esperienze differenti, quanto a finalità, dimensioni e rapporti con il sistema politico nazionale.

L'avvento dell'economia di mercato ha aggiunto nuove funzioni sociali all'università, tradizionalmente risultante dallo stretto connubio tra insegnamento e ricerca, ritenendola capace di apportare benefici all'intera società, alimentando la "cultura della democrazia". Secondo gli autori il diritto all'esistenza delle istituzioni private fa da contraltare al bisogno sociale di strutture formative private, perché la libertà di insegnamento riguarda sia il diritto all'istruzione sia la libera scelta della scuola o dell'università da frequentare, soddisfacendo in tal modo la richiesta studentesca non solo in termini quantitativi ma anche per quanto riguarda una più ampia offerta di discipline e di metodologie didattiche.

Le università private prese in esame si distinguono da quelle pubbliche per essere state create su istanza di realtà diverse da quelle statali, ma, a prescindere dalla terminologia ufficiale, il sistema privato adottato in Russia, rientrando nella competenza di organismi *non profit* diversi dallo Stato, appare molto più simile a quello pubblico di un paese meno centralizzato.

Allo stesso modo, se è vero che le strutture private sono generalmente caratterizzate da maggiore selettività negli accessi, il Portogallo – dove il numero delle istituzioni private supera di tre volte quelle pubbliche – e la Polonia ospitano un terzo della loro popolazione universitaria in strutture non statali.

## Autonomia, fonti di finanziamento e tasse

Un elemento importante che caratterizza il grado di autonomia è determinato dalle modalità di accreditamento e dalle fonti di finanziamento. Generalmente i rapporti tra le due tipologie di insegnamento superiore sono regolati a livello nazionale dalla legislazione universitaria, che, tuttavia, come dimostrano le frequenti modifiche normative intervenute all'inizio del terzo millennio nei paesi dell'Est europeo finiscono con il subire o meno alcune attenuazioni a seconda della resistenza da parte del mondo accademico,

ovvero dell'indirizzo politico più o meno favorevole allo sviluppo del settore privato.

In Ucraina le università private sono tassate come imprese commerciali e in Romania a partire dal 2000 è stata prevista una tassazione del 10% su tutti gli introiti; un più forte controllo statale è esercitato in Turchia, ivi compreso il controllo dei *curricula*, attraverso il Consiglio Nazionale Universitario, e in Portogallo, che gode però allo stesso tempo di un forte supporto politico. In Austria e in Germania le istituzioni private, che rappresentano un fenomeno quantitativamente limitato, non ricevono finanziamenti dal governo federale, bensì da quelli regionali, che giocano in tal modo un ruolo significativo per il loro sviluppo più strettamente correlato alle caratteristiche locali.

Negli ultimi anni il pagamento delle tasse da parte degli studenti, che era prerogativa del settore privato, è diventata, specialmente nei paesi dell'Est europeo, un'importante fonte di entrata anche delle università pubbliche, nonché uno strumento per regolare, secondo i casi, la competitività tra le due tipologie formative (ad esempio in Bulgaria e in Russia) e per ampliare o per pilotare le iscrizioni sulla base dei bisogni occupazionali del momento.

Il pagamento delle tasse, argomento di dibattito da parte degli esperti del settore, è molto spesso un'arma a doppio taglio: da un lato viene a configurare un maggiore finanziamento – che dovrebbe essere utilizzato dalle università riceventi per migliorare la qualità – dell'offerta formativa a favore degli studenti intesi come "clienti", ma dall'altro si scontra con il "diritto", tipico dell'università di massa, alla fruizione del servizio educativo da parte di tipologie studentesche precedentemente escluse per reddito, per sesso o per etnia.

Nei fatti però non sempre l'introito legato alle tasse studentesche si traduce in un'effettiva migliore qualità: molto spesso, e il Portogallo ne è un esempio, le università private offrono discipline (soprattutto scienze sociali, economiche e giuridiche) a forte attrazione studentesca e a bassi costi d'investimento, poiché non necessitano di costose apparecchiature, trascurando i reali bisogni del mercato con il risultato di ingenerare una spirale negativa, che finisce alcune volte con lo screditare i titoli di studio rilasciati.

### Frenare il *brain drain*

Molto spesso la creazione di atenei privati risponde alla necessità di disporre di istituzioni d'*élite* sul modello delle migliori università statunitensi, ovvero, come in Turchia e in Russia, costituiscono pure un tentativo di arrestare il *brain drain*, incoraggiando, con la qualità delle strutture nazionali, la scola-

rizzazione in patria degli studenti più brillanti, altrimenti invogliati a recarsi all'estero.

Neanche le modalità di ammissione agli studi rappresentano da sole indicatori efficaci di qualità delle istituzioni, considerato che alcune volte, come ad esempio in Estonia, in Polonia, in Portogallo e in Romania, e in minor misura in Russia e in Spagna, non è prevista nelle università private l'adozione del numero chiuso adottato in quelle pubbliche.

In alcuni paesi (Italia, Germania, Russia e Bulgaria) l'esperienza delle università private ha avuto inizio nei primi anni del XX secolo, ben presto interrotta dagli eventi politici.

Altre volte (come nell'Est europeo) le università private sono state create immediatamente dopo il 1989 per concretizzare ideologie politiche differenti da quelle precedenti, operando conseguenti sostituzioni nella classe docente e soprattutto per soddisfare la crescente richiesta di formazione a livello superiore anche da parte di ceti emergenti, con il risultato di far lievitare da tre a oltre cinque volte in dieci anni il numero delle strutture private (ad esempio Russia, Romania e Polonia). Nel decennio successivo, con il consolidarsi del sistema politico, si è reso necessario adottare criteri di accreditamento tali da salvaguardare lo standard qualitativo dell'insegnamento impartito, che hanno portato, ad esempio in Romania, con i provvedimenti adottati nel 1996, alla chiusura di ben due terzi degli atenei privati precedentemente creati. Senza contare la nascita del fenomeno del cosiddetto "*diploma washing*", ovvero la possibilità di completare la formazione universitaria, avviata in istituzioni private ritenute poco prestigiose, presso università pubbliche considerate di migliore qualità, in modo da presentarsi sul mercato del lavoro con un titolo più valutato. L'accREDITAMENTO è l'aspetto più delicato del sistema duale, in quanto, pur se si tratta di uno strumento legale rivolto a soddisfare lo standard qualitativo, può finire (come in Bulgaria) con il provocare proprio quell'uniformità negli insegnamenti e nelle metodologie che la creazione di università private dovrebbe contrastare.

Un'attenzione particolare va attribuita anche alle risorse umane, vale a dire la classe docente per il cui organico le università private, specialmente per determinate discipline (soprattutto economico-giuridiche), attingono a piene mani dalle università pubbliche, offrendo più lauti e molteplici benefici economici e incarichi ai docenti statali, che in tal modo svolgono la stessa attività – senza particolari differenze di metodologia e sacrificando la ricerca scientifica per mancanza di tempo – in entrambe le tipologie di insegnamento superiore e provocando in entrambe un decremento qualitativo dell'offerta formativa.

Nonostante alcuni esperti tradizionalisti abbiano stigmatizzato come *business* l'incremento registrato dal settore universitario privato, è innegabile la loro influenza giocata sulla concezione moderna da attribuire all'intero sistema universitario in Europa, tanto da rimettere in gioco il modello humboldtiano a favore di uno pluralistico. Le problematiche, acutamente evidenziate dall'attenta analisi comparata, sono molteplici, ma sono tutte espressioni di profonda vitalità, che disegna e auspica al giorno d'oggi una tipologia educativa non più rigidamente classificabile per tipologia (statale o non statale), per introiti economici (*for profit* o *non profit*) o per modalità didattica (*full-time*, *part-time*, insegnamento a distanza), ma contraddistinta unicamente dalla qualità del servizio offerto.

Maria Luisa Marino

CARITAS-MIGRANTES  
**XVII Rapporto sull'Immigrazione –  
 Dossier statistico 2007**  
 Idos Centro Studi e Ricerche

Secondo il *XVII Rapporto Caritas-Migrantes sull'Immigrazione-Dossier statistico 2007*, nell'a.a. 2005-06 gli studenti con cittadinanza estera iscritti alle università italiane erano 41.589 (2,3% del totale) e, tra gli iscritti, 9.113 erano gli stranieri immatricolati (2,8%). Questi dati confermano una crescita del numero di stranieri nelle nostre università (+ 8,6% tra gli iscritti e +4,1% tra gli immatricolati rispetto all'anno precedente) che continua ad essere costante e sostenuta negli anni, a differenza di quanto accade per la totalità degli studenti. Gli stranieri provengono da un paese europeo non comunitario (per il 44,2%), dall'Unione Europea a 25 Stati (per il 25,5%, dall'Asia (per l'11,4%), dall'Africa (per il 9,7%), dall'America (8,6%). Gli studenti latino-americani incidono costituiscono il 6,8% del totale degli iscritti.

Tra gli iscritti, gli studenti stranieri provengono soprattutto da: Albania (10.543, dati MIUR-Ufficio di statistica, Indagine sull'Istruzione Universitaria, 2006), Grecia (5.020), Romania (1.630), Germania, Camerun, Polonia, Croazia, Israele, Svizzera e Perù; tra gli immatricolati soprattutto da: Albania (2.284), Romania (550), Cina (350, in crescita), Germania, Perù, Polonia, Grecia, Iran, Svizzera, Croazia.

Per alcuni paesi l'incidenza femminile è inferiore al 40% (Israele, Libano, Tunisia, Giordania) e per altri arriva a superare il 70% (Romania, Polonia, Croazia, Russia, Ucraina, Moldavia, Ecuador, India).

Medicina e Chirurgia è la facoltà con il maggior

numero di iscritti stranieri (6.933 persone, il 16,7% degli studenti esteri), seguita da Economia (6.124) e Lettere e Filosofia (4.686). Le studentesse straniere frequentano soprattutto i corsi di infermieristica, Scienze giuridiche e Lingue e Letteratura straniera. I principali atenei per numero di iscritti sono Roma-La Sapienza e Bologna (tutte e due con il 10% degli stranieri, con oltre 4.000 iscritti), seguiti da Firenze, Padova, Milano, Roma Tor Vergata (che in un anno ha visto quasi raddoppiare i propri iscritti stranieri, da 777 a 1.393 unità), Torino.

Nel 2006 hanno conseguito la laurea 4.438 studenti stranieri (nel 2002 erano 2.230), il 62,4% dei quali donne, provenienti soprattutto da Grecia (17%), Albania (14,9%) e Germania (5,6%).

Come viene sottolineato nel volume, «si pone il problema di curare, nel sistema formativo, aziendale e associativo, i quadri, i dirigenti, i *leader*, gli *opinion maker*, così come hanno iniziato a fare le organizzazioni sindacali su tutto il territorio nazionale».

La presenza straniera, si afferma nel *Rapporto Caritas-Migrantes*, coinvolge anche la formazione post-laurea (dottorati di ricerca, istituti a ordinamento speciale, scuole di specializzazione, corsi di master) ed è aumentata, nel periodo 2002-06 del 45%, raggiungendo il numero di 4.994.

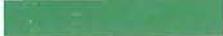
I ricercatori esteri che hanno vinto un concorso per accedere a un dottorato di ricerca nel 2005-06 sono stati il 5,3% dei partecipanti alle prove (704 persone su 13.289); gli iscritti stranieri nel 2005-06 sono stati, per le scuole di specializzazione 876, per i dottorati di ricerca 1.926, per i master universitari 2.192.

Gli studenti stranieri iscritti a corsi di formazione post laurea provengono soprattutto da Camerun ed Egitto (per l'Africa), Cina e India (per l'Asia), Albania, Romania, Svizzera, Serbia-Montenegro, Croazia e Grecia (per l'Europa), Brasile e Argentina (per il Sudamerica).

230 stranieri esteri hanno conseguito nel 2005 un diploma post laurea nelle scuole di specializzazione, 297 per dottorati di ricerca, 1.137 per i master, con una prevalenza di libici (per l'Africa), indiani e iraniani (per l'Asia), albanesi, greci e romeni (per l'Europa), messicani e statunitensi (per il Nord America), brasiliani e argentini (per l'America del Sud).

«Il costante incremento di cittadini stranieri nei sistemi formativi italiani mostra – secondo il *Rapporto* – come gli scambi e le interconnessioni tra persone e paesi possano da una parte essere frenati da normative e procedure troppo rigide, dall'altra procedano anche oltre esse, diventando uno stimolo propulsivo al rinnovamento delle stesse».

Luca Cappelletti



# UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



NUMERO 108 • GIUGNO 2008 • Euro 14,00



**“Voglio una banca  
che dia importanza  
al mio lavoro.  
Anche quando  
chiedo un prestito.”**

**SE ACCREDITI IL TUO STIPENDIO PRESSO DI NOI,  
PUOI AVERE UN PRESTITO A CONDIZIONI PREFERENZIALI.**

**E PER TUTTI I DIPENDENTI DI AZIENDE NOSTRE PARTNER  
CI SONO ANCORA PIÙ VANTAGGI.**

**TI ASPETTIAMO IN FILIALE PER UN CHECK-UP FINANZIARIO  
GRATUITO E SENZA IMPEGNO.**

**INTESA  SANPAOLO**

**Vicini a voi.**

[www.intesasanpaolo.com](http://www.intesasanpaolo.com)

Messaggio Pubblicitario con finalità promozionale. Le condizioni sono riportate nei Fogli Informativi disponibili in Filiale. L'erogazione del finanziamento è subordinata all'approvazione della Banca.

 **BANCO DI NAPOLI**

 **CASSA DI RISPARMIO  
DI PADOVA E ROVIGO**

 **CARISBO**

 **BANCA DELL'ADRIATICO**

 **CASSA DI RISPARMIO  
DI VENEZIA**

 **CASSA DI RISPARMIO  
DEL FRIULI VENEZIA GIULIA**

 **CASSA DEI RISPARMI  
DI FORLÌ E DELLA ROMAGNA**

 **BANCA DI TRENTO  
E BOLZANO**  **BANK FÜR TRIENT  
UND BOZEN** 