

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

# UNIVERSITAS

- **Africa: nuove strategie per l'istruzione superiore**
- **Rapporti, indagini, ricerche: Censis, Cnvsu, Isfol, Banca d'Italia, Istat**
- **È possibile insegnare la solidarietà all'università?**
- **La Fondazione Rui festeggia i 50 anni**
- **L'Università di Padova**

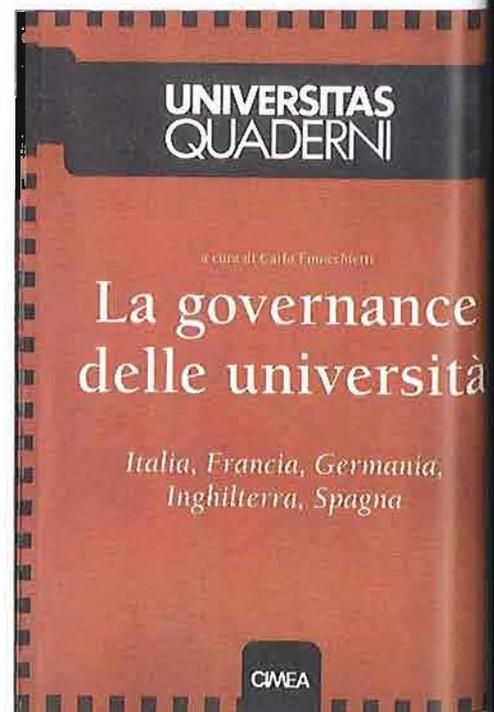
# 115



# UNIVERSITAS QUADERNI

## Ultimi volumi pubblicati

- 25. Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.  
Dieci anni del Processo di Bologna a cura di Carlo Finocchietti,  
Daniela Giacobazzi, Pier Giovanni Palla marzo 2010
- 24. La governance delle università a cura di Carlo Finocchietti ottobre 2009
- 23. Fabbriche di titoli a cura di Benedetto Coccia e Carlo Finocchietti marzo 2009
- 22. L'accreditamento dei corsi universitari a cura di Carlo Finocchietti ottobre 2008
- 21. I nuovi titoli accademici. Accesso al pubblico impiego e professioni a  
cura di Federico Roggero aprile 2007, € 15



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

**IL TRIMESTRE****Africa: nuove strategie per l'istruzione superiore**

- Africa, una realtà diversa  
*Sergio Paleana* ..... 2
- La Cina alla conquista dell'Africa  
*Manuela Borraccino* ..... 5
- Un'altra idea di sviluppo e di economia  
*Intervista a Jean-Léonard Touadi* ..... 8
- Coinvolgere le multinazionali  
*Damew Teferra* ..... 11
- Le politiche della Banca Mondiale  
*Pier Giovanni Palla e Raffaella Cornacchini* ..... 14
- Iniziative di aiuto alle università  
*Germania, Belgio fiammingo, Unione Europea, Paesi lusofoni, Usa* ..... 17
- Sudafrica/Il legame inscindibile tra formazione e sviluppo  
*Intervista a Karen MacGregor* ..... 25
- Kenya/Parole chiave: innovazione e imprenditorialità  
*Intervista a Florence Oloo* ..... 28
- L'Africa per l'Africa ..... 30
- L'Africa non è senza speranze  
*Martyn Drakard* ..... 32

**STORIA E IMMAGINI**

- Padova/Un centro culturale attraversato dalla storia ..... 34

**IDEE**

- È possibile insegnare la solidarietà all'università?  
*Gianluigi Mottini* ..... 36

**NOTE ITALIANE**

- Rapporti, indagini e ricerche  
*Censis, Cnvsu, Isfol, Banca d'Italia, Istat* ..... 40

**DIMENSIONE INTERNAZIONALE**

- La Santa Sede e il Processo di Bologna  
*Angelo Vincenzo Zani* ..... 53
- Un ateneo tedesco in Vietnam  
*Carmen Tata* ..... 57

**OCCASIONI/50 ANNI DELLA FONDAZIONE RUI**

- Costruire il futuro  
*Cristiano Ciappei* ..... 59
- I collegi universitari come laboratori di creatività  
*Maria Cinque* ..... 61
- Valori e attualità della Costituzione  
*Antonio Melfi* ..... 66

**INDICI**

- Indici 2009 ..... 68

**Comitato scientifico**

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

**Direttore responsabile**

Pier Giovanni Palla

**Redazione**

Manuela Borraccino, Isabella Ceccarini (segretaria di redazione), Giovanni Finocchietti (responsabile del sito web), Stefano Grossi Gondi, Andrea Lombardini, Emanuela Stefani

**Editore**

Associazione RUI

**Direzione, redazione, pubblicità, abbonamenti**

Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma  
Tel. 06/86321281 Fax 06/86322845  
<http://www.rivistauniversitas.it>

**E-mail:**

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

**Abbonamento annuale**

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

Conto Banco Posta n. 36848596

**intestato a:**

Associazione Servizi e Ricerche RUI (oppure ASRUI),  
c/c bancario 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 2/11/1979

Iscrizione al Registro degli Operatori di comunicazione n. 5462

**Stampa**

Finito di stampare nel mese di aprile 2010 dalla Edimond srl di Città di Castello (PG)

Le foto di questo numero illustrano l'Università di Padova, la Strathmore University (Kenya), la Vietnamese German University

**In copertina:**

Università di Padova: interno del Palazzo Liviano



# Africa, una realtà diversa

Sergio Paleana

C'è qualcosa di tristemente noto e di ossessivamente ripetuto nelle informazioni e nelle immagini che descrivono le piaghe dell'Africa – povertà, malnutrizione, guerre civili, corruzione, mancanza di affidabilità dei settori pubblici – di fronte alla crisi finanziaria che ha investito il mondo. Ovunque i *media* illustrano la brutalità e la disperazione che regnano in luoghi come la Somalia e la Repubblica democratica del Congo. Ma c'è un altro aspetto trascurato dai mezzi di comunicazione ed evidenziato invece da numerosi economisti, fra i quali il banchiere senegalese Sanou Mbaye: i paesi africani che erano stati tagliati fuori dai mercati internazionali per la maggior parte degli ultimi cinquant'anni hanno per lo più evitato la doppia sventura del disordine finanziario e del rovescio economico. Le economie del Continente hanno subito un rallentamento, ma non sono entrate in recessione.

Nel 2009 l'Africa è stata tra i maggiori motori della crescita economica mondiale, al terzo posto dopo Cina e India. Diversi paesi africani hanno ricevuto dalle agenzie internazionali aperture di credito che hanno dato loro accesso ai centri finanziari; in tutto il continente sono fioriti gli uffici di Borsa; paesi come Cina, India e Brasile hanno stabilito una piattaforma di scambi per l'esportazione e introdotto un modello di cooperazione basato sul trasferimento di commerci, investimenti e tecnologie piuttosto che sugli "aiuti"<sup>1</sup>. Questo tipo di sviluppo ha contribuito a migliorare in modo impressionante la macroeconomia delle nazioni africane<sup>2</sup>. Dal 2000 i paesi subsahariani hanno conosciuto una crescita economica fra il 5 e

il 7%. A questa rivoluzione hanno contribuito molti fattori: la domanda dei mercati emergenti ha spinto i prezzi dei beni di consumo, l'urbanizzazione ha dato vigore a un settore dinamico e informale; hanno aiutato anche la migliore amministrazione, la maggior produzione di cibo, gli accresciuti scambi interstatali, la cancellazione del debito, il miglior uso degli aiuti allo sviluppo, l'espandersi delle telecomunicazioni e la nascita di mercati nazionali. Ma il contributo più significativo è arrivato dalla diaspora africana: uno studio commissionato dal Fondo internazionale per lo sviluppo agricolo, che ha sede a Roma, indica come oltre 30 milioni di persone che vivono lontane dai loro paesi di origine abbiano contribuito con più di 40 miliardi di dollari di rimesse ogni anno mandati alle loro famiglie e alle loro comunità. Nell'Africa subsahariana secondo la Banca Mondiale queste rimesse sono salite da 3,1 miliardi nel 1995 a 18,5 miliardi nel 2007 e rappresentano un importo che va dal 9% al 24% del Pil.

Questa analisi di Mbaye<sup>3</sup> è corroborata dall'affermazione della direttrice della Banca Mondiale Ngozi Okonjo Iweala secondo la quale «il continente più povero del pianeta appare più propizio per gli investimenti di numerose altre regioni del mondo».

Le voci che invitano a guardare con ottimismo allo sviluppo dell'Africa subsahariana non provengono solo da economisti, ma anche da imprenditori, uomini di cultura, giornalisti occidentali e africani. Mo Ibrahim, magnate sudanese attivo in Gran Bretagna e presidente dell'omonima Fondazione per la promozione di *leader* africani, rovescia come in-

gannevole l'immagine di un continente devastato dai conflitti e dalla miseria («sarebbe come affermare che tutti gli europei sono colpevoli di pulizie etniche solo perché accadute nell'ex-Yugoslavia»). L'Indice che la Fondazione compila ogni anno sulla base di circa 100 indicatori per misurare l'impatto dell'attività dei governi sulla vita dei cittadini, nel 2009 ha mostrato in due terzi degli Stati africani un netto miglioramento nei servizi e beni pubblici forniti alle popolazioni. Ibrahim auspica una maggiore integrazione regionale, per aiutare soprattutto le piccole nazioni: oggi, infatti, meno del 4% del commercio africano è tra paesi del continente, assai poco se paragonato al 70% in Europa e al 50 in Asia<sup>4</sup>.

Uno spauracchio agitato in particolare dai "catastrofisti" occidentali è quello demografico. Secondo le stime delle Nazioni Unite, a fine anno 2009 è nato il miliardesimo africano e le previsioni parlano di 1,9 miliardi di abitanti entro il 2050. Si confrontano su tale traguardo due scuole di pensiero: i pessimisti, per i quali questa marea umana richiederà un carico insostenibile in termini di cibo, scuole, case e cure sanitarie; gli ottimisti, che indicano per l'intero continente l'opportunità di seguire i passi della crescita economica dell'India e della Cina, nazioni miliardarie in senso demografico. Mo Ibrahim smonta il pregiudizio neomalthusiano: l'Africa è sottopopolata, con il 20% delle terre mondiali e il 13% della popolazione del pianeta. Gli individui in età inferiore ai 15 anni sono 400 milioni e rappresentano il 40% dell'intera popolazione, un potenziale enorme di crescita, che oggi in buona parte resta nell'igno-

ranza e nella povertà. «Occorre pertanto focalizzarsi sull'educazione e l'istruzione, il vero nodo dello sviluppo, unitamente alle infrastrutture».

Il falso sillogismo di un continente povero a motivo dell'eccesso di bocche da sfamare non tiene conto della scarsa densità (31 abitanti per km quadrato, contro i 61 dell'Europa comunitaria e i 343 del Giappone): l'India, con più di un miliardo di abitanti, ha un'estensione di poco superiore a Sudan ed Etiopia che insieme sommano 120 milioni di abitanti. Eppure mentre in questi paesi la fame è endemica, l'India esporta cibo – anche in Africa – e da vent'anni è in pieno sviluppo; la povertà e la fame in quella nazione asiatica sono infatti causate dalla insufficiente distribuzione dei beni, non da scarsa produzione alimentare. È indubbio che l'Africa produce poco cibo e che i paesi al sud del Sahara debbano importare circa il 30% degli alimenti di base, riso, mais, grano. Ed è sconcertante apprendere che degli 1,6 miliardi di ettari di terreno coltivabile che potrebbero essere aggiunti agli 1,4 attualmente coltivati nel mondo, oltre la metà si trovano in Africa e America Latina<sup>5</sup>, e sono nel mirino di paesi ricchi, di potenze emergenti e di multinazionali. Lo scorso anno i *media* europei hanno enfatizzato questo aspetto della globalizzazione che spinge governi e banche ad acquistare milioni di ettari quale polizza per la propria sicurezza alimentare o come investimento altamente redditizio nell'*agrobusiness*. A proposito dell'Africa si è parlato di "nuovo colonialismo": per fronteggiarlo occorrerebbe «riuscire a rafforzare la capacità dei governi di negoziare gli accordi con le società e i fondi di investimenti esteri, ma anche a tutelare i diritti dei piccoli contadini, dei pastori, le pedine più deboli nel grande risikio della terra»<sup>6</sup>.

Prima di ogni altra causa, la povertà in Africa dipende dalla mancanza di istruzione. In presenza del 50% di analfabeti

e di un altro 20-30% di analfabeti di ritorno è impossibile lo sviluppo: la scolarizzazione e l'istruzione a tutti i livelli sono pertanto la priorità assoluta per i singoli paesi e per tutta l'area geografica considerata. Di conseguenza, gli aiuti internazionali dovrebbero essere indirizzati principalmente a questo obiettivo. Ma è pure evidente se non il totale fallimento, quanto meno la scarsa incidenza che tali aiuti hanno avuto nella promozione dello sviluppo del Continente africano. Nel dibattito a volte acceso su questo tema si è andata affermando la convinzione che i flussi finanziari provenienti dalle agenzie internazionali debbano essere in via prioritaria destinati a infrastrutture, sanità, educazione, agricoltura. Un primo risultato si è ottenuto nella riunione del G8 all'Aquila nel luglio 2009, con l'accordo di stanziare per il successivo triennio 20 miliardi di dollari per interventi strutturali nelle agricolture arretrate, con l'obiettivo di avvicinarle alla sicurezza alimentare. È l'"Aquila Food Security Initiative", a cui l'Italia contribuirà con 480 milioni di dollari<sup>7</sup>. Commentando la decisione del G8 è stato notato con amarezza che ogni 1.000 dollari andati ai paesi ricchi a seguito dei provvedimenti nazionali anticrisi, i paesi poveri ne riceveranno 13.

Il 2009 è stato un anno di importanti prese di posizione a favore dell'Africa e degli africani. Dopo il viaggio di Papa Benedetto XVI in Camerun e Angola nel mese di marzo, si è svolta a Roma a ottobre l'assemblea speciale per l'Africa del Sinodo dei Vescovi. Da Accra, capitale del Ghana – paese in controtendenza sotto il profilo della gestione pubblica – il 12 luglio il Presidente americano Obama ha lanciato un forte appello affermando che «il futuro dell'Africa dipende dagli africani» se si saprà rinunciare alle tirannie, alla corruzione, ai conflitti locali e sviluppare un'economia basata non solo sullo sfruttamento delle materie prime ma an-

che sull'agricoltura, l'industria e le nuove energie, in modo da non dover più dipendere dagli aiuti stranieri. «Non avete bisogno di uomini forti – è stato l'ammocimento e l'auspicio di Obama – ma di istituzioni forti». Nel chiamare gli africani a farsi carico del proprio destino, nel respingere l'approccio assistenziale – ha osservato l'economista Marco Vitale – «Obama ha trasmesso un sentimento di grande rispetto per gli africani ed ha acceso la speranza nei loro cuori»<sup>8</sup>.

#### Note

<sup>1</sup> Per la penetrazione cinese nel continente cfr. l'articolo di M. Borraccino alle pp. 5-7. Un'invasione economica del Continente, più discreta di quella cinese, ma altrettanto ambiziosa, è quella indiana: con una crescita dell'8%, 1 miliardo e duecento milioni di abitanti, il 70% del petrolio importato, l'India ha necessità enormi di energia e materie prime che l'Africa può soddisfare. Gli investimenti sono per lo più di grandi imprese private; nel 2012 lo scambio si prevede salirà da 36 miliardi di dollari (dato del 2008) ad almeno 70.

<sup>2</sup> Rispetto agli Anni Novanta l'inflazione è stata dimezzata e le riserve del commercio estero sono cresciute del 30%. La finanza pubblica è passata nel 2008 a un più 2,8% del prodotto interno lordo mentre nel 2000-2005 era in deficit per l'1,4. I tassi di risparmio sono tra il 10% e il 20% e il debito estero è passato dal 110% del Pil nel 2005 al 21% nel 2008.

<sup>3</sup> *Reinventare la finanza dell'Africa*, in "La Stampa", 16 febbraio 2010. Mbaye è autore di *L'Afrique au secours de l'Afrique*.

<sup>4</sup> Mo Ibrahim, *I leader africani sono cresciuti*, in "La Stampa", 13 marzo 2010.

<sup>5</sup> *Agricultural Outlook 2009-2018*, studio della FAO in collaborazione con l'Ocse.

<sup>6</sup> Franca Roiatti, *Il nuovo colonialismo. Caccia alle terre coltivabili*, Università Bocconi Editore, 2009, pp. 191, 15 euro.

<sup>7</sup> Ci si augura che il nostro paese onori questo impegno con stanziamenti nuovi e non spostando da un programma all'altro somme già in bilancio. Una preoccupazione, questa, indotta dai tagli al bilancio della cooperazione allo sviluppo che si susseguono da una finanziaria all'altra.

<sup>8</sup> Marco Vitale, *Basta con l'elemosina all'Africa. Il continente è già in cammino*, in "Corriere della Sera", 26 luglio 2009.

## L'AFRICA SUBSAHARIANA IN CIFRE\*

a cura di Luca Cappelletti

Speranza di vita alla nascita (in anni, dati 2008)	52
Popolazione totale (in migliaia, dati 2008)	821.614
Popolazione totale sotto i 18 anni (in migliaia, dati 2008)	405.963
Popolazione urbana (dati 2008)	36%
Tasso di crescita media annua della popolazione urbana (dati 2000-08)	3,8%
PNL pro capite in \$ (dati 2008)	1.109
Crescita media annua del PIL pro capite (dati 1990-2008)	1,7%
Tasso medio annuo di inflazione (dati 1990-2008)	36%
Popolazione sotto la soglia internazionale di povertà (1,25 \$ al giorno, dati 1992-2007)	53%
Flusso di Aiuti Ufficiali allo Sviluppo (AUS) in milioni di \$ (dato 2007)	32.123
Flusso di AUS % sul PNL del paese beneficiario (dati 2007)	4%
Tasso di crescita annua della popolazione (dati 2000-2008)	2,5%
Registrazioni delle nascite (dati 2000-2008)	35%
Matrimoni precoci (2000-2008)	39%
Popolazione che ha accesso a fonti "migliorate" di acqua potabile (dati 2006)	58%
Popolazione che ha accesso a impianti igienici adeguati (dati 2006)	31%
Lavoro minorile (5-14 anni, dati 1999-2008)	33%
Mutilazioni genitali femminili /escissione (dati 1997-2007)	
<i>tra le donne (15-49 anni)</i>	38%
<i>tra le figlie</i>	21%
Tasso di mortalità infantile sotto i 5 anni (per mille nati vivi, dati 2008)	144
Tasso di alfabetizzazione degli adulti (dati 2003-2008)	62%
Tasso di alfabetizzazione tra i giovani (15-24 anni, dati 2000-2007)	
<i>maschi</i>	77%
<i>femmine</i>	69%
Tasso di iscrizione a scuola primaria (dati 2003-2008)	
<i>maschi</i>	76%
<i>femmine</i>	70%
Tasso di iscrizione a scuola secondaria (dati 2003-2008)	
<i>maschi</i>	30%
<i>femmine</i>	26%
Collegamenti a internet su 100 abitanti (dati 2006)	4
Cellulari su 100 abitanti (dati 2006)	23

(Fonte: Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo, Special edition – Statistical tables*, novembre 2009)

\* I paesi dell'Africa subsahariana sono (in ordine alfabetico): Angola; Benin; Botswana; Burkina Faso; Burundi; Camerun; Capo Verde; Ciad; Congo, Costa d'Avorio; Eritrea; Etiopia; Gabon; Gambia; Ghana; Gibuti; Guinea; Guinea Bissau; Guinea Equatoriale; Isole Comore; Kenya; Lesotho; Liberia; Madagascar; Malawi; Mali; Mauritius; Mauritania; Mozambico; Namibia; Niger; Nigeria; Repubblica Centro Africana; Repubblica Democratica del Congo; Ruanda; Sao Tomè e Príncipe; Senegal; Seychelles; Sierra Leone; Somalia; Sudafrica; Sudan; Swaziland; Tanzania; Togo; Uganda; Zambia; Zimbabwe.

# La Cina alla conquista dell'Africa

Manuela Borraccino

**N**on ingerenza negli affari interni, concezione a "scatola chiusa" dello Stato, utilizzo mirato delle grandi multinazionali di origine cinese per penetrare nei mercati africani e di un sapiente mix fra aiuti umanitari e assistenza economica. Sono questi gli assi portanti della politica estera cinese in Africa, come ricostruiscono innumerevoli saggi che negli ultimi anni hanno scandagliato le ragioni del successo e le caratteristiche di una *partnership* rafforzata dopo l'11 settembre quando, mentre l'attenzione della comunità internazionale era concentrata sul Medio Oriente e sulla lotta globale al terrorismo, la ricerca di petrolio e di nuovi sbocchi commerciali ha ulteriormente avvicinato la *leadership* cinese a quella africana.

La presenza della Cina in Africa è passata in pochi anni da argomento per specialisti di geopolitica a tema centrale nell'agenda internazionale e nella vita quotidiana del Continente. Il commercio bilaterale tra le due aree si è moltiplicato per cinquanta tra il 1980 e il 2005, passando da 10 a 55 miliardi di dollari tra il 2000 e il 2006 e potrebbe sfiorare i 100 miliardi nel 2010. Oggi la *partnership* sino-africana si sta rivelando qualcosa di più di una forma di cooperazione: sembra piuttosto prefigurare la proposta di un vero e proprio modello di sviluppo assai diverso da quello che l'Occidente ha cercato di imporre all'Africa, e non privo di pericoli, perché il modello cinese è basato sulla mera crescita economica, alla quale vengono subordinati i diritti politici, civili e la protezione dell'ambiente.

Quale sarà a lungo termine il ruolo e l'impatto della Cina in Africa? Nasce da questa domanda *Cinafrica. Pechino alla conquista del continente nero* (Il Saggia-

tore, 2009) dei giornalisti francesi Serge Michel, corrispondente di *Le Monde* dall'Africa occidentale, e Michel Beuret, caporedattore Esteri della rivista *L'Hebdo*. Corredato dalle immagini del fotoreporter Paolo Woods, frutto di un viaggio durato due anni in 15 paesi africani e in Cina, il saggio offre uno spaccato vivido e lucido di quanto sta avvenendo in Nigeria, Niger, Congo, Zambia, Angola, Camerun, Senegal e in paesi affacciati sul Mediterraneo come Egitto e Algeria. I *reportage* nei cantieri cinesi in Africa, gli incontri con piccoli e medi imprenditori cinesi che in Africa hanno scoperto i grandi spazi, l'esotismo, l'avventura individuale o addirittura spirituale e le interviste con personalità dell'intelligenza cinese formano la trama di un racconto avvincente su quanto sta nascendo dall'incontro tra due mondi agli antipodi per geografia e cultura e di quello che potrebbe risultare nei prossimi anni dalla presenza di oltre 900 aziende cinesi sparse nel Continente Nero.

## Vivere in Africa come se si fosse in Cina

Quanti lasciano la Cina per l'Africa, raccontano i due cronisti, mantengono la tendenza a restare fra loro e a mangiare come a casa propria, non si sforzano di imparare le lingue autoctone e nemmeno l'inglese e il francese e mostrano un certo disgusto all'idea di uniformarsi ai costumi locali o addirittura di sposare un'africana. Ma allo stesso tempo non si lasciano spaventare dalla corruzione, che secondo i *partner* occidentali soffoca qualsiasi attività economica in Africa, e neanche dall'assenza di democrazia, che essi stessi non hanno conosciuto in Cina. Si cimentano spesso con imprese che non avrebbero mai pensato di avviare in

Cina, come racconta Philippe Zhang (il cui nome cinese è Ke Qian) in un capitolo illuminante per capire la sete della Cina non solo di petrolio ma anche di pesci, prodotti agricoli e soprattutto legno. Ex-corrispondente dell'agenzia di stampa *Cina nuova* in Congo, Zhang oggi dirige una azienda forestale che partecipa con altre compagnie cinesi al disboscamento del bacino del Congo, la seconda più grande foresta tropicale del mondo dopo l'Amazzonia. Si scopre così come alberi secolari vengano abbattuti uno dopo l'altro, ignorando gli appelli degli organismi internazionali, in un'area dalla quale proviene gran parte della produzione mondiale di moabi, un legno solido e di valore utilizzato per fabbricare i mobili Ikea, di cui la Cina è il maggior fornitore.

La presenza della Cina in Africa non è nuova. Durante tutto l'arco della Guerra fredda, essa ha esercitato un ruolo cruciale negli affari politici africani. In nome dell'amicizia fra i popoli, l'Impero di mezzo assegna da anni borse di studio a migliaia di studenti di tutto il Continente e questo processo si è accelerato dopo il 2000. Fin dagli anni Sessanta, l'enfasi sulla necessità di mutua cooperazione e assistenza economica fra «amici poveri» che prevenisse gli «atteggiamenti da bulli» dei «grossi e forti» nei confronti dei paesi più deboli, come ebbe a dire l'allora capo di governo della Repubblica Popolare Cinese Zhou Enlai nel tour africano del 1963-64, mirava alla costruzione di una comune identità storica costellata dai soprusi commessi dall'imperialismo occidentale.

Oggi la Cina, rimarca Stefano Gardelli in *L'Africa cinese. Gli interessi asiatici nel continente nero* (Università Bocconi Editore, 2009), continua a utilizzare la retorica del «contesto storico della *partnership* sino-

africana» per comunicare con il Continente nero. Tanto che i riferimenti a un comune passato di floride relazioni commerciali (le cui origini vengono fatte risalire al XV secolo) e i richiami a un comune destino negli eventi tragici del XX secolo scandiscono costantemente la retorica dei documenti e dei rituali diplomatici delle missioni cinesi in Africa. «La possibilità di utilizzare delle analisi storiche al fine di rivendicare una continuità positiva nelle relazioni con l'Africa manca, per ovvie ragioni, agli Stati occidentali e, nonostante alcune evidenti forzature storiche da parte di Pechino, il genio politico cinese sta nell'aver riconosciuto e cavalcato sia questo spiraglio di comune memoria che il risentimento anticoloniale ancora fortissimo in molte zone dell'Africa». Tanto più che sia l'Unione Europea che gli Stati Uniti si trovano drammaticamente a corto di strategie politiche a medio e lungo termine nelle loro relazioni con il Continente africano. Se a questo si aggiungono i risultati, non è difficile capire il punto di vista di Festus Mogae, ex-presidente del Botswana, uno dei paesi più stabili dell'Africa: «I cinesi ci trattano come pari, gli occidentali come ex-subordinati: questa è la verità. Io preferisco l'atteggiamento del governo di Pechino a quello degli occidentali».

### Gli obiettivi da raggiungere

Da almeno 15 anni la diplomazia cinese punta in Africa al raggiungimento di tre obiettivi: l'acquisizione di materie prime, l'apertura di nuovi mercati emergenti e il sostegno africano nelle istituzioni internazionali. Si stima infatti che entro il 2020 il 60% del petrolio e il 30% del gas utilizzato in Cina sarà d'importazione. Per la *leadership* cinese la sfida di doversi assicurare delle riserve sicure e stabili di energia e di cibo è diventato un fattore essenziale per la sicurezza del paese. Questo perché l'auto-sufficienza energetica e la *food security*, come dimostra l'aumento delle rivolte so-

“**Quanti lasciano la Cina per l'Africa mantengono la tendenza a restare tra loro, non si uniformano ai costumi locali e continuano a parlare cinese. Ma non si lasciano spaventare dalla corruzione né dall'assenza di democrazia, che essi stessi non hanno conosciuto,**”

prattutto nelle campagne cinesi, sono una priorità di lungo periodo per la stessa stabilità politica della Cina. Da qui il ruolo chiave dell'Africa: il Continente nero rappresenterà sempre di più l'architrave della sopravvivenza politica del Partito Comunista Cinese e degli stessi equilibri interni alla Cina. L'Africa, dal canto suo, vede crescere i profitti grazie all'aumento della produzione di petrolio e Pechino investe dove gli altri sono restii a farlo: l'industria estrattiva, per sua natura, richiede grandi capitali e non sempre offre rese immediate e proporzionate agli sforzi richiesti.

Oltre alla politica energetica, c'è la ricerca di nuovi mercati: quando, all'inizio del 2009, la crisi ha fatto calare i consumi in Occidente, anche la produzione industriale cinese ha subito una frenata e l'Africa è emersa in modo ancora più netto come un potenziale nuovo mercato per assorbire la sovrapproduzione cinese a basso costo. Infine, a muovere l'interesse di Pechino è anche il vantaggio numerico dell'Africa quale maggiore singolo raggruppamento di Stati negli organismi internazionali e la loro tendenza a votare in blocco nei contesti multilaterali come l'Onu e le sue agenzie (i voti africani si sono rivelati cruciali per bocciare la proposta di condanna della Cina per vio-

lazione dei diritti umani presso l'apposita Commissione ONU, per assegnare le Olimpiadi del 2008 a Pechino e l'Expo 2010 in programma dal prossimo maggio a Shanghai).

Nell'analisi della politica estera della Cina in Africa, Gardelli non manca di sottolineare le contraddizioni del modello di sviluppo che la Cina vorrebbe esportare in Africa. A cominciare dalla più controversa caratteristica dell'assistenza economica cinese: la politica di aiuti economici all'Africa senza alcun vincolo o condizione, che prescrive la più assoluta non-interferenza negli affari interni degli altri Stati e riafferma l'inviolabilità della sovranità statale. Il governo cinese, infatti, ha una concezione forte della sovranità statale, un'idea «a scatola chiusa» (*black box*) che teorizza che gli affari interni di uno Stato e il suo ordinamento politico sono solo raramente, e in maniera comunque limitata, un interesse legittimo della comunità internazionale e non giustificano in quasi nessun caso un'azione militare da parte di potenze straniere. Ritenuta «pilatesca, reazionaria ed estremamente nociva» in Occidente, la politica di non interferenza negli affari interni di altri paesi è una caratteristica storica della politica estera di Pechino, non solo in Africa. Ma in un contesto come quello africano è destinata a entrare in collisione con gli interessi cinesi: quando uno Stato conclude accordi economici con regimi dittatoriali, che quindi sono instabili, è necessario proteggere tali regimi, perché qualsiasi attore politico tende a mettere al sicuro i propri investimenti. Il principio di non interferenza non può essere permanente quando si opera in uno scenario di instabilità politica e nel lungo periodo è insostenibile. Radicando i propri interessi economici in molti paesi africani non democratici, la Cina non può mantenersi al di fuori delle loro dinamiche politiche interne e la presenza di interessi cinesi sul

territorio proietta inevitabilmente Pechino nella politica nazionale. Sostenendo chi è al potere, la Cina configura una politica estera africana favorevole allo *status quo*, e quindi al mantenimento dei regimi dittatoriali, trattando come un nesso non necessario la relazione fra trasparenza/democrazia e crescita economica.

### L'appoggio alle dittature

Ne è prova quanto sta avvenendo in Sudan. Pechino riceve oggi da Khartoum più del 16% delle importazioni totali di petrolio, ma la cooperazione tra i due paesi include anche la costruzione di dighe e centrali elettriche oltre che cospicue commesse militari: la Cina rifornisce continuamente il governo con munizioni, armi leggere, missili antiaerei, mine anticarro e antiuomo, carri armati, elicotteri e aerei da guerra. Vi è poi un numero imprecisato di militari cinesi presenti in Sudan con il compito di proteggere gli investimenti cinesi sul territorio e respingere le offensive di gruppi ribelli come l'Esercito popolare per la liberazione del Sudan (SPLA). E tutto questo mentre il Sudan è sottoposto a sanzioni internazionali e all'embargo dell'ONU per il genocidio in Darfur.

Altro esempio è quello dell'Angola. Dopo essere stato fra il XVI e il XIX secolo il primo fornitore di schiavi dall'Africa con una cifra che secondo gli storici oscilla tra i 3 e i 4 milioni di deportati, l'ex-colonia portoghese è riemersa nel 2002 da una guerra pluridecennale ed è divenuto nel 2006 il primo fornitore di greggio della Cina, superando l'Arabia Saudita e l'Iran. La ricchezza di risorse naturali, petrolio e diamanti potrebbe rappresentare la via d'uscita, visto che la produzione petrolifera costituisce il 61% del Pil (l'agricoltura solo l'8% e l'industria appena il 4%): nel 2007 l'Angola è diventata il dodicesimo paese membro dell'Opec e il primo produttore di petrolio africano, con un sorpasso storico sulla

## IL PIANO TRIENNALE CINA-AFRICA

Entro il 2012 diventeranno 5.500 le borse di studio offerte ogni anno da 20 università della Cina agli atenei di altrettanti paesi africani; verranno rafforzate le borse di studio per gli insegnanti africani di lingua cinese per aiutarli a studiare *in loco*, e verrà offerto il praticantato in Cina per 3.000 fra medici, paramedici e personale sanitario amministrativo. Sono questi i punti fondamentali del Piano triennale per potenziare la cooperazione universitaria fra la Cina e 49 paesi africani, firmato nel novembre 2009 durante il quarto Forum della cooperazione fra Cina e Africa a Sharm el Sheikh, in Egitto. Il piano d'azione intende creare una *partnership* strategica nella scienza, nella tecnologia, nell'università in vista di uno sviluppo sostenibile fondato sulla conoscenza e si baserà su un modello di cooperazione bilaterale *one-to-one* fra le varie istituzioni coinvolte.

Oltre a portare avanti 100 progetti di ricerca e sviluppo congiunti da qui al 2012, la Cina inviterà 100 studenti africani che hanno concluso il dottorato a condurre ricerche scientifiche. Verranno inoltre assistiti i ricercatori africani che rientrano nei loro paesi dopo aver completato un ciclo completo di ricerca congiunta in Cina. Durante il summit di novembre il premier cinese Wen Jiabao ha annunciato ai paesi africani prestiti per lo sviluppo a basso interesse per 10 miliardi di dollari nei prossimi tre anni; inoltre verrà istituito un programma di prestiti del valore di un miliardo di dollari per piccole e medie imprese, e verrà condonato il debito in interessi che alcuni paesi africani hanno accumulato. La Cina infine invierà 50 squadre di esperti di agricoltura e formerà 2.000 tecnici agrari, mentre sorgeranno in Africa centri di ricerca all'avanguardia per progetti sperimentali e programmi di coltura.

Come vedono gli africani la presenza della Cina nei loro paesi? Molto dipende dal paese e dalla comunità di appartenenza, come dimostra un'inchiesta condotta nell'arco di diversi anni con 165 personalità del Continente da un ricercatore della Nanyang Technological University di Singapore. Si sono dichiarate favorevoli alla presenza cinese ben 63 su 67 personalità africane della politica e dell'esercito di sei paesi (Angola, Mozambico, Sudafrica, Namibia, Capoverde e Zambia), mentre dei 98 rappresentanti della società civile intervistati (venditori ambulanti, insegnanti, piccoli imprenditori) 73 hanno espresso opinioni piuttosto negative.

(Fonte: [www.universityworldnews.com](http://www.universityworldnews.com))

Nigeria. Però mancano la programmazione dello sviluppo produttivo, una corretta gestione dei proventi derivanti dalle esportazioni e la redistribuzione della ricchezza: nella sostanziale indifferenza della Cina che ha investito pesantemente nell'industria petrolifera, anche qui la miseria dilaga, rimarca il giornalista Angelo Ferrari in *Africa gialla. L'invasione economica cinese nel continente africano* (Utet 2009). Ferrari parte dall'Angola, ma estende l'analisi ad altri paesi per rispondere alla domanda se la presenza cinese

sia un bene per l'Africa. E sottolinea come venga dal Senegal la maggiore opposizione alla potenza asiatica. «L'intervento della Cina in Africa – spiega il giornalista senegalese Adama Gaye – sta distruggendo i passi in avanti della democrazia. Questo perché stabilisce nuove norme che degradano il sistema, ripristina la centralità dello Stato e porta a una progressiva marginalizzazione delle forze democratiche che stavano sorgendo».

M. B.

# Un'altra idea di sviluppo e di economia

Intervista di Manuela Borraccino a Jean-Léonard Touadi

**O**ccorre «ripensare il concetto di sviluppo in Africa» e restituire un primato all'economia ovvero ai «bisogni domestici» interni al Continente. L'africanista Jean-Léonard Touadi invita a rivolgere lo sguardo verso le caratteristiche e le suggestioni dell'"economia informale" e del protagonismo che essa assicura ai suoi attori. Nato in Congo-Brazzaville nel 1959 e in Italia dal 1979, giornalista e autore di vari saggi sull'Africa, primo parlamentare di colore della storia italiana eletto alla Camera nel 2008, Touadi vede con speranza la pacificazione di alcune regioni del Continente e la crescita economica rilanciata dalla *partnership* cinese. Ma sottolinea le criticità di questa *partnership*: essa non avrà effetti positivi sul cammino dell'Africa verso il pieno rispetto dei diritti umani, del pluralismo e della democratizzazione, rimarca in questa intervista a "Universitas".

**Onorevole Touadi, Lei ha documentato come il controllo delle potenze coloniali sia continuato con gli strumenti dell'economia anche dopo la decolonizzazione. Cosa è cambiato negli ultimi 15 anni nella percezione delle vie d'uscita dal sottosviluppo?**

A mio avviso il dibattito sullo sviluppo, e in particolare se l'Africa sia o non sia idonea allo sviluppo, è sbagliato, perché non può esserci un'idea di sviluppo adatta per tutti i popoli e tutti i tempi. Questa è la critica da fare con coraggio e senza complessi: lo sviluppo non è uguale per tutti. Proviamo a risalire alle origini, al momento in cui il concetto di sviluppo è stato imposto al contesto africano attraverso la

cosiddetta *occidentalizzazione del mondo*. Ebbene, nel XVI secolo l'*economia mondo* viveva la sua prima tappa con il commercio triangolare: giunta sulle coste africane, la merce europea veniva scambiata con schiavi che nelle Americhe producevano merci che tornavano in Europa. La seconda fase arriva con la colonizzazione vera e propria, con l'Europa che entra nella rivoluzione industriale e che ha bisogno sia di materie prime che di sbocchi per la produzione: siamo al commercio rettangolare. La decolonizzazione ha coinciso con l'introduzione di un terzo tipo di economia, quello del controllo attraverso il commercio internazionale e lo sfruttamento delle risorse: 500 anni fa l'Africa era un immenso serbatoio di materie prime, e anche oggi è rimasta un forziere di risorse, il ruolo non è mutato. Dunque il concetto di sviluppo non si è evoluto in Africa di pari passo con le sue culture e tradizioni: l'Africa è stata inclusa nell'*economia mondo*, ma esclusa in quanto subalterna.

Certamente l'indipendenza avrebbe dovuto aprire una fase nella quale non solo riappropriarsi del proprio destino ma rifondare l'economia, a cominciare dalla critica del concetto di sviluppo. Così non è stato, perché i *leader* africani si sono ispirati talvolta al socialismo, talaltra al capitalismo, ma entrambe queste ideologie hanno prodotto effetti negativi anziché tener conto delle specificità e dei bisogni geostrategici e geoambientali dell'Africa. Il risultato è che l'indipendenza politica non è stata seguita da quella economica: oggi non si può parlare di economia africana perché essa lavora per l'esterno e

non per gli interessi della sua gente. Nel frattempo si è sviluppata la cosiddetta *economia informale* che andrebbe studiata a fondo. Perché tale economia ha tre qualità di fondo. Primo: nell'*economia informale* c'è un protagonismo delle persone che non si trova nell'economia formale. Secondo: i bisogni ai quali la produzione economica risponde sono interni e non esterni. Terzo: è un'economia che detiene una sostanziale compatibilità antropologica e culturale con la società che la esprime, perché sposa il modo di pensare e i comportamenti delle persone. Se dobbiamo ripensare l'economia in Africa dobbiamo ripartire da lì: restituendo all'economia la sua funzione essenziale che etimologicamente è quella di pensare alla casa, ai bisogni essenziali domestici.

**La tensione fra etnia e Stato non è stata mai risolta ed è tornata a inquinare la vita politica di paesi considerati relativamente stabili. Il tribalismo fa parte in modo indissolubile della politica africana? L'identità nazionale è davvero un concetto di importazione occidentale?**

È una questione complessa: l'etnia è stata ignorata in primo luogo quando vennero ratificati i confini ereditati dalla Conferenza di Berlino del 1895. Quando nel dopoguerra arrivò l'indipendenza, avremmo dovuto compiere il processo inverso: criticare quei confini e ritracciarli, ma tutti capivano che toccare queste frontiere poteva destabilizzare il contesto. Cosa è successo dopo? Dentro i paesi si doveva trovare una volontà generale di stare insieme, mentre dobbiamo tenere conto che il

fattore etnico è stato pesantemente utilizzato dalla colonizzazione, secondo la logica del "divide et impera". La guerra che ha travolto il Ruanda e il Burundi è scoppiata in modo "artificiale", perché la polarizzazione etnica era già stata compiuta dai coloni, e abbiamo visto come, se manca la volontà generale di trovare le ragioni di stare insieme, in presenza di uno Stato fragile ciascuno si rifugia nell'appartenenza etnica. Quello che è mancato è stato in primo luogo il processo di *Nation building*, in assenza del quale gli africani sono tornati all'aggregazione spontanea, all'etnia, e questo ha impedito il processo successivo di *State building*. Possiamo dire dunque che il tribalismo che travaglia la vita politica degli Stati africani sia il frutto del fallimento del tentativo di costruire una vita nazionale, ma affonda le radici nel colonialismo. Come la si supera? Secondo me una delle soluzioni può essere la costruzione di comunità regionali, di spazi sopranazionali. Se il Ruanda e il Burundi entrano a far parte con il Congo, l'Uganda, la Tanzania di una comunità di libero scambio e con la libera circolazione delle persone, il faccia a faccia secolare fra *hutu* e *tutsi* si inserisce in un contesto più ampio, e con i benefici dello scambio regionale anche l'exasperazione per la rivalità etnica viene meno.

**Lei ha raccontato il saccheggio internazionale avvenuto in Congo con "la prima guerra mondiale africana", dove le lotte fra opposte etnie miravano di fatto al consolidamento delle reti affaristico-mafiose in atto nella regione. Quale ruolo ha giocato in quel caso il tribalismo?**

Innanzitutto mi preme sottolineare che non si tratta di guerre tribali: considerarle tali è in realtà il frutto di un'analisi superficiale. La guerra iniziata nel 1996 e combattuta dentro i confini del Congo è figlia legittima della catastrofe ruandese e della

“ **La Cina, a differenza dell'Europa e degli Stati Uniti, non chiede il rispetto dei diritti umani e, non essendo una democrazia, non chiede ai regimi africani di diventarlo. Ma i cinesi stanno rilanciando le infrastrutture e l'economia come non era mai successo con gli europei** ”

strategia di potere *tutsi*, incarnato da Kagame e dal suo ex alleato Museveni. Due disegni autonomi ma complementari contribuirono a creare le condizioni per l'inizio della prima guerra del Congo: da un lato le ambizioni egemoniche dei *tutsi* che puntavano a fare della regione zairese del Kivu lo spazio naturale dell'allargamento della loro influenza nella zona; dall'altro l'offensiva anglo-americana in funzione anti-francese, che riproponeva in chiave contemporanea la storica battaglia anglo-francese per la conquista dei territori dell'Africa orientale. Dunque i gruppi di interesse anche in quel caso erano politici, e le dinamiche e le motivazioni di queste guerre sono contemporanee: la componente etnica è quella più evidente, ma dietro questi gruppi c'è la grande ricomposizione geopolitica e geostrategica fra interessi europei, americani, cinesi in un'area di passaggio e di mediazione fra Oceano Indiano e Oceano Atlantico, fra le spinte della penetrazione islamica e le immense ricchezze del Golfo di Guinea.

**Vede dei segnali di speranza oggi?**

Il Congo e il Darfur sono le due aree di maggiore difficoltà. Negli scorsi anni

l'Africa ha attraversato vari processi di pacificazione: le guerre sono finite in Liberia, in Sierra Leone, in Angola, in Costa d'Avorio. Quindi oggi sono molto più speranzoso che in passato, anche grazie alla crescita economica che è molto sostenuta e si aggira intorno al 5-6% annuo. È soprattutto la presenza cinese ad aver rilanciato l'economia, perché ha riagganciato l'Africa ai flussi finanziari mondiali e ha investito sulle infrastrutture, che sono in cima all'agenda delle priorità per i disastrati assetti statuali africani.

**Tutti si chiedono: la Cina soppiantterà definitivamente l'Occidente in Africa? Aiuterà l'Africa a prendere in mano il proprio destino?**

Certamente la penetrazione cinese in Africa va vista con molte criticità: la Cina, a differenza dell'Europa e degli Stati Uniti, non chiede il rispetto dei diritti umani e, non essendo una democrazia, non chiede ai regimi africani di diventarlo. Perciò in Africa dicono: è vero, preferiamo i cinesi, e non solo perché loro non ci fanno alcuna predica e accettano di convivere con la corruzione endemica che si trova nei nostri paesi, ma soprattutto perché noi con i cinesi rilanciamo le infrastrutture e l'economia, ovvero stiamo arrivando a fare quello che con voi europei, prima e dopo il colonialismo, non si è mai fatto. Dobbiamo riconoscere che anche questo punto di vista ha la sua validità. Per decenni gli africani hanno visto le organizzazioni internazionali impiegare quinquenni per uno studio di fattibilità sull'eventuale costruzione di un ospedale: i cinesi invece gli ospedali glieli hanno costruiti nel giro di un anno, in due anni gli hanno consegnato il palazzo della televisione e radio pubbliche, in tre anni asfaltano un'autostrada di centinaia di chilometri. Dunque la lezione principale che recepiscono dalla presenza dei cinesi nel Continente è che ottenere delle infrastrutture dalle potenze straniere è possi-



Un'aula della Strathmore University (Kenya)

bile, non è qualcosa al di fuori della loro portata, e che la cosa migliore è accompagnare questo cammino di *State building* con opere visibili. Altro esempio: gli africani non hanno mai avuto un servizio di porcellana, mentre oggi con le paccottiglie cinesi che invadono città e campagne se lo possono permettere. Sarà banale, ma è questo che i cinesi vogliono.

#### **Giudica eccessive le pressioni dei nostri paesi di fronte a casi come quello della giornalista condannata in Sudan perché indossava i pantaloni?**

Penso siano battaglie sacrosante che vanno combattute con tenacia: perché i diritti umani sono indivisibili e universali, e bisogna lottare ogni giorno perché vengano sempre più riconosciuti e osservati in tutto il mondo. Però, detto questo, dobbiamo ammettere che diventiamo meno credibili quando facciamo prediche a un Continente al quale abbiamo voltato le spalle, e dove la nostra presenza è diventata residuale dopo secoli che siamo stati loro interlocutori privilegiati. La classe dirigente africana ormai non viene più in Europa, ma va in Canada, in Cina, in Corea: ed è colpa nostra se non abbiamo investito per

aiutare questi paesi a risollevarsi dalle guerre e dalla miseria, e oggi si rivolgono ad altri per uscire dalla povertà. Penso che la presenza cinese avrà effetti negativi nel cammino verso la democrazia, la costruzione del pluralismo politico, il rispetto dei diritti umani proprio perché il principio sbandierato dai cinesi della *non ingerenza negli affari interni* è un chiudere gli occhi rispetto a violazioni e abusi gravissimi, e personalmente avrei preferito che l'Europa continuasse a esserci. Però finché l'Europa non cambierà il proprio approccio verso l'Africa non sarà un *partner* credibile.

#### **E l'Italia? Esiste una politica estera italiana verso l'Africa?**

L'Africa non è un obiettivo strategico per l'Italia: non è tra le priorità della politica estera italiana. Si parla di cooperazione euro-mediterranea, ma di fatto stiamo abbandonando l'Africa a se stessa, e ne pagheremo le conseguenze perché ci ritroveremo nel giro di pochi anni ad affacciarsi su un Continente di un miliardo di persone dove siamo completamente irrilevanti. Con la Commissione internazionale istituita nel 2004, all'ora pre-

*mier* britannico Tony Blair aveva coniato lo slogan *Africa, our common interest*. Sì, era nostro interesse, ma di fatto l'Africa non si è mai tradotta in un'opzione rilevante, sia a livello bilaterale che multilaterale: si tratta di una grave forma di miopia strategica.

Anche il presidente Obama in Ghana ha detto: *in Africa abbiamo bisogno di istituzioni forti e non di uomini forti*. Però non si è visto un cambio da parte degli Stati Uniti. L'ottica, dal punto di vista degli africani, resta sempre la stessa: è inutile che ci fate le prediche se non investite sull'economia dei nostri paesi. Il fatto è che l'Europa e gli Stati Uniti hanno abbandonato l'Africa proprio negli anni Novanta, quando gli africani hanno cominciato a fare quello che l'Europa chiedeva.

#### **Che ne pensa della proposta di insegnare nelle università nelle lingue locali, ad esempio in kiswahili nel Corno d'Africa, anziché nelle lingue europee, in modo da rafforzare l'identità culturale degli africani?**

Secondo me questo è un falso dibattito: è vero che brillanti scrittori hanno scritto intelligentemente sull'identità culturale degli africani e sulla necessità di recuperare e valorizzare le culture locali, ma è difficile dire che oggi in Africa si parla in una lingua straniera. Io stesso ho sempre ascoltato a casa le due lingue: e non ho mai considerato il francese una lingua straniera, bensì un dato della storia. Inglese, francese e portoghese sono da tre secoli lingue africane: è come se, 150 anni dopo l'unità d'Italia, dicessimo ai siciliani che l'italiano è una lingua straniera. Le società e le culture non sono delle monadi: preferire le lingue autoctone a quelle europee sarebbe una scelta miope e anacronistica, perché questi scrittori verrebbero immediatamente tradotti. Bisogna rifuggire da queste forme di nazionalismo: non si può cancellare la storia. La cultura è piuttosto acquisizione, inclusione e interpretazione.

# Coinvolgere le multinazionali

**Damtew Teferra** Fondatore e direttore dell'International Network for Higher Education in Africa (INHEA)

**L**e multinazionali vanno ampliando sempre più la propria sfera di azione in Africa, attratte dalle ingenti riserve di materie prime e dalle opportunità economiche e commerciali che tale area geografica offre\*. L'Africa, infatti, è il continente più ricco di risorse naturali e molte sono le società e gli enti impegnati nel loro sfruttamento. Petrolio, diamanti, oro, rame e coltan (un minerale ampiamente usato nell'industria aerospaziale e degli armamenti e per la fabbricazione dei telefoni cellulari, *ndt*) – solo per citare alcune tra le sue tante risorse – muovono interessi economici enormi. Ma l'Africa è anche un mercato in espansione, verso cui confluiscono importazioni dei più diversi settori, dall'editoria all'elettronica, dall'alimentare al tessile, dall'industria automobilistica a quella degli armamenti.

Nei propri paesi di origine le multinazionali stanziavano sovente fondi ingenti a favore dell'istruzione per motivi che vanno dai benefici fiscali e dal ritorno di immagine al sincero desiderio di contribuire al generale progresso economico e sociale. In che misura però sono esse disposte e interessate ad assumersi anche all'estero analoghe responsabilità? Questo articolo esamina la portata e l'impatto potenziale di tale fenomeno nonché gli aspetti positivi e negativi legati all'impiego delle risorse delle multi-

nazionali per la promozione dell'istruzione superiore e della ricerca in Africa.

*Damtew Teferra, nel sottolineare che svariate fondazioni filantropiche che contribuiscono con elargizioni tanto cospicue quanto indispensabili a progetti sociali e formativi si sono sviluppate per volere di personalità illuminate ai vertici di realtà economiche di successo (Carnegie, Ford, Gates, MacArthur e Rockefeller), rammenta che a trarre beneficio da azioni poste in essere in aree quali gli studi climatici e ambientali, la sicurezza alimentare e le scienze mediche sono non solo le popolazioni locali, ma tutti i paesi di una data area geografica e, in ultima analisi, l'intera comunità globale. Egli si chiede quindi come ottenere nel concreto un maggior impegno da parte delle principali multinazionali per promuovere ricerca, insegnamento e innovazione nella regione africana.*

## Oltre le azioni di facciata: uno scenario con soli vincitori

Le multinazionali sono già attive in Africa con iniziative di sviluppo di base miranti a garantire l'erogazione di acqua potabile, la realizzazione di sistemi viari, la creazione di strutture sanitarie e la tutela dell'ambiente attraverso opportune misure di conservazione e salvaguardia. Quali che siano le intenzioni che spingono le multinazionali a sostenere queste iniziative, si tratta di azioni lodevoli che contribuiscono al benessere degli Stati e dei loro cittadini.

Tuttavia, se si vuole che le scuole così assistite abbiano docenti, le strutture sani-

tarie medici e infermieri e le società di costruzione ingegneri, occorre che le istituzioni preposte a formare tutti questi specialisti funzionino in modo ottimale. È dunque necessario che le multinazionali in Africa contribuiscano non solo a quelle attività pubbliche che sono sotto gli occhi di tutti, ma anche a quegli sforzi meno visibili, e pur tuttavia vitali, che generano lo sviluppo di competenze.

Quando la De Beers, il colosso dei diamanti, ha trasferito alcune delle proprie attività in Botswana, paese che è tra i maggiori produttori di tale minerale, è finita sui titoli dei giornali di tutto il mondo. I *media* hanno giustamente sottolineato l'anomalia: estrarre ed esportare le pietre grezze è la norma, farle lavorare *in loco* è l'eccezione.

Devolvendo una piccola parte delle proprie risorse per la ricerca, l'innovazione e la formazione le multinazionali ottengono numerosi vantaggi pratici. Così facendo, infatti, esse consolidano il sistema di conoscenza di un paese e sviluppano competenze specifiche delle risorse umane in aree importanti per gli interessi intrinseci di una data società. Il modello di trasferimento di tecnologia di cui hanno beneficiato Asia e America Latina attraverso strategie di sviluppo delle competenze nazionali richiede che le multinazionali facciano lo stesso in Africa.

## Il petrolio: maledizione o oro nero?

Il petrolio è la linfa vitale di molti Stati africani e genera redditi immensi. La Nigeria, che ne è il maggiore produttore del continente, attrae diverse multinazionali impegnate nell'estrazione del-

\* Il testo riporta in tondo brani tratti dall'articolo di Damtew Teferra *African Higher Education: Projecting the Future*, in "International Higher Education", n.51, Spring 2008. Le parti in corsivo sono una sintesi dello stesso. Traduzione e sintesi di Raffaella Cornacchini.

l'oro nero e in altre attività legate allo sfruttamento delle risorse naturali. Anche se sono in molti a concordare che per decenni le risorse del Paese non sono state gestite in modo ottimale, la Nigeria è riuscita tuttavia a creare un fondo fiduciario alimentato dai ricavi petroliferi, l'Educational Trust Fund (ETF), che di recente ha stanziato miliardi di naira per avviare progetti educativi, rivitalizzare i laboratori e finanziare la ricerca universitaria. Nel 2009, inoltre, l'ETF ha concesso 500 borse di studio all'estero ad altrettanti cittadini nigeriani.

La vorace sete di petrolio del mercato mondiale e il suo prezzo relativamente alto faranno sì che esso continui a essere un'importante fonte di reddito per i paesi produttori dell'Africa. Questi Stati, così come le multinazionali impegnate nel settore, sono pertanto perfettamente in grado di devolvere una minuscola frazione dei propri profitti a favori di analoghi fondi fiduciari o di borse di studio dedicate alla ricerca, all'innovazione e all'insegnamento.

[...]

### Un bene nascosto: le risorse genetiche

L'Africa non è ricca solo di risorse estrattive, ma anche di materiale biologico. La Tanzania, ad esempio, possiede oltre 12.000 specie vegetali e l'Etiopia 7000, il 10% delle quali endemiche. Il Madagascar vanta una fauna tra le più eccezionali del pianeta, con molte specie attestate solo in tale area. Si tratta di risorse genetiche che possono – potenzialmente – risultare di grandi beneficio per settori quali, tra l'altro, l'industria farmaceutica, cosmetica e alimentare o per il turismo.

Purtroppo a volte l'uso di tali risorse va a tutto sfavore delle realtà locali. L'Etiopia, ad esempio, ha ingaggiato un vero e proprio braccio di ferro con la catena

“ I paesi africani e le loro istituzioni devono creare fondi fiduciari, borse di studio e fondazioni coinvolgendo le multinazionali e altre realtà economiche, stimolandole a sostenere e promuovere la ricerca e l'innovazione nelle aree di loro interesse ”

*di caffetterie Starbucks per la concessione, da parte delle autorità statunitensi, del marchio di origine a tutela di alcune varietà di caffè. La situazione è in fase di stallo, ma se tale concessione venisse approvata, l'Etiopia – uno tra i più poveri paesi del mondo con un Pil procapite di circa 160 dollari annui – avrebbe un ritorno di milioni di dollari di cui potrebbero beneficiare i propri abitanti. In un caso opposto è stato invece un colosso dell'industria della cura della persona, la tedesca Bayer, ad avanzare richiesta di brevetto per lo sfruttamento esclusivo, a fini cosmetici, dei principi contenuti sulle piante malgascse del genere Vernonia. Ed è ben più sconvolgente pensare che certe società senza scrupoli hanno cercato persino di brevettare il patrimonio genetico di alcuni gruppi etnici locali. In molti casi non si tratta del limitato utilizzo di risorse naturali locali, ma di uno sfruttamento così pervasivo e totale da far coniare il termine "biopirateria".*

*Teferra ritiene che i governanti africani debbano rivolgere ai vertici delle multinazionali una domanda che definisce «semplice, concreta e legittima»: «In che modo potete favorire le nostre istituzioni di R&S in quelle aree che risultano di vo-*

*stro interesse?». In breve, si tratta di convincere le multinazionali a effettuare investimenti a lungo termine tali da accrescere le competenze delle risorse umane locali. Da parte loro le autorità africane devono compiere la scelta strategica di non essere più semplici economie rurali, ma di compiere i giusti passi verso lo sviluppo e l'industrializzazione. Questo diverso approccio dà grande risalto all'azione delle università, poli centrali nella creazione, nell'assimilazione e nella diffusione della conoscenza.*

### Responsabilità delle aziende: un attributo universale?

Parecchie multinazionali attive anche in Africa tengono una linea di condotta diversa – irresponsabile, sconsigliata e a volte persino corrotta – quando operano all'estero, lontane dall'attenzione del pubblico e dei media del proprio paese. Le prassi di smaltimento dei rifiuti, la distruzione delle risorse naturali e il trattamento disumano dei lavoratori sono solo alcuni esempi di questa loro non-etichetta. Ma giacché le università tendono a criticare tali comportamenti, è difficile persuadere i vari gruppi industriali a stanziare fondi a loro favore. Va però sottolineato che non sono solo le multinazionali – avidi e preoccupate di massimizzare a qualsiasi costo i profitti – a tenere comportamenti non etici. Anche i governi stranieri, a volte, prendono decisioni lesive dei corretti rapporti sociali. Qualche tempo fa, ad esempio – e il fatto è stato denunciato dal *New York Times* – il governo cinese ha concesso le proprie borse di studio a studenti della Namibia facoltosi e con saldi agganci politici. Predicare l'equità, l'etica e la giustizia sociale è un conto, metterle in atto è un altro paio di maniche.

### Mobilizzare le forze interne

Nel 2007 Oprah Winfrey, la popolarissima conduttrice americana, ha fondato

la Oprah Winfrey Leadership Academy for Girls in South Africa con l'esplicita finalità di «educare, formare e trasformare nei futuri leader del paese le più brillanti adolescenti sudafricane provenienti da contesti svantaggiati». Madonna, la pop star americana che ha adottato un bambino in Malawi, ha recentemente annunciato un progetto per istituire a Lilongwe, capitale di questo paese, una scuola femminile. Immediatamente il locale ministro per l'Istruzione ha proposto a Madonna di finanziare, nell'ambito del proprio progetto, anche una struttura di istruzione superiore. E si potrebbe continuare a elencare iniziative analoghe volute da altri personaggi famosi che coinvolgono, tra lodi e critiche, la regione africana.

Di rado, però, si sente parlare di uomini d'affari o di personalità locali che promuovono l'istruzione in modo consono alla propria ricchezza. Quando, nel 2007, ho parlato con un miliardario africano che stava contemplando l'ipotesi di costituire a tal fine una fondazione, mi è apparso chiaro che per promuovere gli sforzi filantropici nell'area sono necessarie adeguate azioni di indirizzo e sostegno e politiche appropriate per incoraggiare le donazioni e gestire quanto donato.

*Un passo assolutamente indispensabile è dato dal potenziamento delle borse di studio offerte dalle università africane e finanziate tanto con risorse interne alle istituzioni che da fonti esterne (multinazionali, imprese, fondazioni, etc.). In un'area geografica in cui i fondi a favore di R&S sono scarsi così come la valuta estera, tale misura avrebbe un impatto notevole nel rivitalizzare l'istruzione superiore e la ricerca.*

### Le università come beneficiarie e attiviste

Nelle università africane, per una molteplicità di motivi tecnici, storici e logistici,



*Un gruppo di studenti della Strathmore University*

la cultura del *fund raising* è scarsamente diffusa. Solo di recente questa possibile fonte di reddito ha attratto l'attenzione dei vertici istituzionali, in larga parte a causa delle ristrettezze finanziarie e dei mutamenti nella locale *governance* accademica.

Il numero degli istituti che sono riusciti a individuare strategicamente le multinazionali da cui ottenere un sostegno per le proprie attività di didattica, di ricerca e di innovazione è scarso. È pertanto necessario che, su scala ben più ampia, i paesi africani e le loro istituzioni adottino misure proattive per creare fondi fiduciari, borse di studio e fondazioni con il coinvolgimento attivo delle multinazionali e di altre realtà economiche, che vanno stimolate a sostenere e promuovere la ricerca e l'innovazione nelle aree di proprio interesse in modi significativi.

In questo processo i singoli individui possono svolgere un ruolo fondamentale, provando che gli interessi delle multinazionali sono più locali di quanto non si creda. Molte attività sul campo, ad

esempio, sono affidate a laureati del posto, che sono interlocutori essenziali, ma che contribuiscono a tutt'oggi limitatamente al coinvolgimento attivo delle multinazionali.

Gli sforzi nazionali finalizzati a sensibilizzare le multinazionali a compiere la propria parte devono essere quindi incanalati attraverso le università. Un ruolo importante nel promuovere il dialogo e nel diffondere la consapevolezza a livello nazionale, regionale e mondiale lo hanno poi le istituzioni regionali attive nel settore accademico, come ad esempio l'Association of African Universities e la Southern African Regional Universities Association, che dovranno agire di concerto con strutture quali l'African Economic Research Consortium, con *business forum* come African Business e con le organizzazioni etiche. Non vi può essere un motivo giusto o logico per cui le multinazionali all'estero non perseguano quelle responsabilità sociali ed economiche che sono solite onorare in patria.

# Le politiche della Banca Mondiale

Pier Giovanni Palla e Raffaella Cornacchini

## L'UNIVERSITÀ DA LUSSO A INVESTIMENTO

Ripercorrendo le vicende che hanno caratterizzato le istituzioni d'istruzione superiore del continente africano, occorre collocarci negli anni Ottanta, quando si verifica un drastico taglio di finanziamenti – sotto forma di prestiti e di donazioni – da parte degli organismi internazionali e delle maggiori fondazioni filantropiche. Il motivo va fatto risalire alla politica adottata dalla Banca Mondiale di dirottare sul settore scolastico primario e tecnico-professionale i propri interventi. La Banca aveva infatti maturato agli inizi di quel decennio la convinzione che l'istruzione superiore fosse un lusso che il continente africano, alle prese con problemi giganteschi di arretratezza e di sopravvivenza, non potesse affrontare. Da allora, per quasi vent'anni, l'università in Africa è sopravvissuta a stento, dato che anche i governi nazionali si lasciarono sedurre dal verbo di Washington riducendo l'appoggio statale agli atenei<sup>1</sup>.

Nel 1994, la Banca nell'esaminare la situazione degli atenei nei Pvs, indicò le linee di riforma che i sistemi universitari avrebbero dovuto applicare per essere meritevoli di aiuto finanziario. Aiuto, di conseguenza, indirizzato prioritariamente ai paesi disposti ad adottare un quadro di politica universitaria basata su una struttura istituzionale differenziata comprendente lo sviluppo del settore privato e su una base di finanziamento in cui giocassero un ruolo maggiore i finanziamenti e i contributi dei privati (le tasse di frequenza)<sup>2</sup>.

Immediata fu la reazione dei Pvs a questa

impostazione, accusata di affrontare la crisi dell'istruzione solo avendo riguardo alle condizioni economiche e finanziarie dei singoli paesi e prescindendo dagli aspetti politici, storici e culturali. «Tagliare drasticamente l'aiuto all'Higher Education nei Pvs comporta la decapitazione del sistema educativo [...] Il modello della Banca Mondiale è una sentenza di morte all'indipendenza delle nazioni povere»: così si espresse nel novembre di quell'anno l'Associazione Internazionale delle Università nella *Dichiarazione di Buenos Aires*. Più possibilista, invece, l'Associazione delle Università Africane che nel Colloquio fra i rappresentanti di 100 atenei del continente e di 41 organizzazioni di donatori internazionali e regionali – svoltosi nel Lesotho nel gennaio 1995 – accettò alcune delle impostazioni della Banca (diversificazione delle istituzioni, spazio alle private, finanziamenti differenziati), assegnando alle università il compito di maggiore responsabilità per lo sviluppo della società, primariamente assicurando la qualità, l'efficacia e l'unità di obiettivi dell'intero sistema scolastico e formativo.

Ma è solo all'inizio di questo secolo che la Banca Mondiale in una serie di interventi<sup>3</sup> ha approfondito il ruolo che l'istruzione superiore è chiamata a svolgere in un mondo sempre più globalizzato, rovesciando di conseguenza la prospettiva degli ultimi decenni, ridando valore prioritario agli investimenti nel settore dell'istruzione superiore con il coinvolgimento di entità nazionali e supranazionali – specie dei paesi industrializzati.

Da allora si è assistito a un ritorno di interesse per il mondo dell'istruzione superiore in

Africa: ne sono scaturite concrete realizzazioni sotto il profilo delle politiche dei singoli paesi o di organismi continentali e regionali, massicci interventi finanziari dall'estero, nuove articolazioni della cooperazione internazionale. Ad esempio, la crescita del settore privato è stata enorme: in Etiopia operano oggi 60 atenei privati (dieci anni fa non ce n'era nessuno), in Kenya 18, in Tanzania 20, in Nigeria 32. Tuttavia, si tratta per lo più di istituzioni di dimensioni ridotte, che offrono corsi molto popolari orientati al mercato del lavoro, con docenti provenienti in gran parte dalle università statali, senza attività di ricerca, né programmi post-laurea.

### Note

<sup>1</sup> In un articolo dedicato ad atenei Pvs e organismi internazionali chi scrive analizzò la genesi di questa dottrina della Banca Mondiale. Cfr. Pier Giovanni Palla, *Il dilemma della Banca Mondiale*, in "Universitas" n. 40, 1991.

<sup>2</sup> Il Rapporto del 1994 della Banca Mondiale ha il titolo *Higher Education: the lesson of experience*. Secondo il commento di Lucy Hodges (in "The Times Higher Education Supplement", 15 luglio 1994), i suggerimenti e le indicazioni della Banca Mondiale ricalcano il modello americano, con un'alta percentuale dei costi dell'istruzione a carico degli studenti e molte istituzioni in mano ai privati; al contrario, il modello europeo tradizionale si sarebbe dimostrato costoso e non trasferibile ai Pvs. Per la Banca Mondiale il 30% dei costi dell'istruzione superiore andrebbe coperti da entrate non governative, gli studenti dovrebbero pagare maggiori tasse e i sussidi per vitto e alloggio essere sostituiti da prestiti.

<sup>3</sup> I rapporti della Banca Mondiale che hanno rivisitato e corretto la precedente impostazione sono: *Higher Education and Developing Countries: Peril and Promise* (2000); *Constructing Knowledge Societies: New challenges for Tertiary Education* (2002).

## LA SVOLTA IDEOLOGICA

Il Rapporto *Accelerating Catch-up – Tertiary education for growth in Sub-Saharan Africa*, i cui dati sono stati resi presentati a Washington nell'ottobre 2008 ai ministri delle Finanze dei paesi africani in occasione del *meeting* annuale della Banca Mondiale e del Fondo Monetario Internazionale, segna una significativa svolta ideologica nell'atteggiamento della Banca Mondiale verso l'istruzione superiore in Africa.

In passato, il ciclo terziario era stato più volte definito un lusso che il Continente africano non si poteva permettere, dovendo invece concentrare i propri sforzi sull'istruzione di base. Ora, invece, l'analisi sfuma l'annosa contrapposizione tra i primi cicli formativi e l'istruzione superiore, definiti entrambi vitali per una solida crescita economica. La maggiore enfasi data agli uni o all'altra va a dipendere esclusivamente dalle circostanze locali e temporali e anzi attualmente è proprio l'istruzione superiore a dover essere privilegiata quale investimento strategico per la formazione di capitale umano in grado di dare impulso all'economia dei singoli Stati.

### Economia in espansione

I sedici studi su cui il Rapporto si è basato mostrano come l'economia della regione e, di converso il mondo delle università, stiano attraversando una fase di forte espansione. Dopo due decenni di stagnazione, la maggiore stabilità macroeconomica, indotta da adeguate riforme del mercato e dalla crescente domanda delle risorse naturali africane, si è concretizzata in aumenti dei Pil mediamente attestati intorno al 6% negli anni che vanno dal 2002 al 2007, mentre il numero degli studenti universitari si è più che triplicato tra il 1991 e il 2005. A tale crescita, tuttavia, non ha corrisposto un pari aumento della spesa pubblica a favore dell'istruzione superiore che, consi-

derando il dato medio di 33 paesi, è crollata, nel medesimo arco di tempo, da \$ 6.800 l'anno per studente a soli \$ 981 con intuibili impatti negativi sul livello qualitativo della formazione offerta. Eppure i paesi africani destinano circa il 4,5% del Pil all'istruzione – una quota superiore alla media mondiale – e di tali risorse circa un quinto va all'istruzione superiore, con un percentuale definita «al limite di quanto è appropriato per i paesi a basso reddito» (William Saint, *Tertiary Education and Economic Growth in Africa*, in "International Higher Education", n. 54/2009). Ben diversa è la situazione per quanto riguarda gli stanziamenti a favore di R&S, che si attestano intorno a un risibile 0,3% del Pil.

Il Rapporto, pur dichiarando esplicitamente che «trascurare la formazione terziaria può porre a serio rischio le prospettive di sviluppo dell'Africa subsahariana e rallentare il cammino verso gli obiettivi di sviluppo del millennio, il cui conseguimento richiede, in molti casi, una base formativa superiore», non individua soluzioni univoche al problema, sottolineando come ogni paese debba trovare la sua strada, utilizzando le proprie strategie di sviluppo e traendo spunto dalle buone prassi degli altri. Gli Stati sub-sahariani, pur condividendo problematiche analoghe, presentano infatti diversità tali nei propri sistemi economici e formativi da consigliare percorsi individuali collegati alle specifiche realtà locali.

Per quanto riguarda l'istruzione secondaria e superiore, la regione sub-sahariana si trova a fare i conti con diplomati dalla formazione non sempre adeguata e comunque numericamente insufficienti per le proprie esigenze anche a causa dell'elevata mortalità infantile e giovanile e dei forti flussi migratori. Questa criticità traspare dal Rapporto che sottolinea esplicitamente come «le nazioni africane dovranno poter attingere a un bacino maggiore di laureati e specialisti di buon

livello qualitativo particolarmente per quegli ambiti disciplinari e interdisciplinari fondamentali per le strategie di sviluppo economico individuate da ciascuno paese». Al di là del fenomeno, constatabile a livello mondiale, che la crescita economica richiede livelli formativi, competenze tecniche e abilità informatiche sempre maggiori, negli Stati africani «si scorge una forte relazione positiva tra le competenze acquisite con la formazione secondaria e terziaria e la competitività nell'esportazione» (W. Saint).

### L'offerta formativa e le richieste del mercato

L'incontro tra offerta formativa e domanda del mercato del lavoro locale è fondamentale e più volte il Rapporto sottolinea come una formazione di qualità sia quasi inevitabilmente accompagnata da una fase di crescita economica. Tuttavia oggi la qualità è posta a repentaglio dalla crescita numerica degli iscritti; alle implicazioni finanziarie, economiche e qualitative del fenomeno i governi subsahariani non paiono prestare l'opportuna attenzione. A fronte di risorse sempre più insufficienti, gli studenti sono stati incanalati verso le discipline il cui studio si rivela meno costoso anche se non rispondente alle esigenze effettive, il che provoca tassi di disoccupazione intellettuale superiori al 20% in 9 dei 23 paesi in cui si dispone di statistiche al riguardo e insoddisfazione tra i datori di lavoro per le competenze in possesso dei neolaureati. Il Rapporto sottolinea che «sebbene vi siano pressioni sociali e politiche per una espansione del numero degli iscritti, esse vanno armonizzate con la necessità [...] di favorire la produzione di competenze tecniche e capacità di ricerca applicate che promuovano i settori industriali competitivi». Per contro, nel 2004 solo il 28% degli studenti risultava iscritto a quelle facoltà scientifiche e tecnologiche la cui frequenza andrebbe incentivata in ogni modo. La scarsità di

laureati tecnici ha causato una contrazione nella produzione di ricerca; il numero di specializzandi, dottorandi e ricercatori è diminuito, il che si tradurrà in una minore disponibilità di docenti qualificati negli anni a venire, la quale, a sua volta, comporterà difficoltà sempre maggiori nella trasmissione delle conoscenze e delle competenze di base necessarie per incentivare la crescita e la competitività della regione.

Gli squilibri nel Rapporto tra studenti e docenti, uniti all'inadeguatezza delle retribuzioni di questi ultimi e ai loro gravosi carichi di lavoro, fanno sì che molte cattedre risultino vacanti specialmente nelle facoltà di ingegneria, economia e scienze applicate, ossia in quei settori che per loro natura fanno da volano alla crescita economica e all'innovazione. Un ulteriore problema è dato dal fatto che, a causa delle ridotte retribuzioni, gli stessi docenti che lavorano nelle università pubbliche collaborano anche con le università private, con ovvie ripercussioni pratiche. Vi sono anche Stati in cui gli allievi paganti ricevono attenzioni maggiori rispetto agli altri, dato che i compensi dei professori sono legati alla loro capacità di formare proprio questo tipo di studenti. In entrambi i casi, comunque, le forze e il tempo dei docenti vengono distolti dalla ricerca.

Le università – sottolinea inoltre il Rapporto – godono pertanto di scarsa autonomia, hanno poca flessibilità e «sono lente a far fronte alla propria “terza missione” (di sostegno all'economia) e a rispondere a quei cambiamenti determinanti – nei propri ruoli, funzioni e operatività – richiesti dal progresso tecnologico e dalla crescita di una economia della conoscenza compe-

titiva a livello mondiale».

La scarsità di risorse finanziarie ha avuto due effetti fondamentali per l'istruzione superiore della regione africana. Anzitutto molti istituti sono stati costretti a ricorrere all'introduzione delle tasse accademiche ma, alla luce del basso reddito pro capite della popolazione, questa misura non si è rivelata particolarmente incisiva né tanto meno risolutiva. Di conseguenza «le risorse aggiuntive per l'istruzione superiore dovranno derivare con ogni probabilità da un miglioramento dell'efficienza del sistema accademico, da azioni creative di partenariato con istituzioni *non-educational* e da metodi innovativi di reperimento di fondi» (W. Saint).

In secondo luogo le difficoltà delle università pubbliche hanno spianato la strada all'ingresso di *provider* privati nel settore accademico. Tra il 1990 e il 2007 le istituzioni statali sono passate da 100 a 200, mentre quelle private, che inizialmente erano una ventina o poco più, sono ora 468 e non tutte di buon livello. Damtef Teferra (*The World Bank's Perspective*, in “International Higher Education”, n. 54/2009) nota che non è possibile allocare a pioggia le risorse disponibili: essendo esse scarse, occorre creare una gerarchia di importanza tra le istituzioni e gli ambiti disciplinari che maggiormente possono contribuire alla crescita e gli altri. Ai primi dovrà spettare di diritto la maggior parte delle risorse disponibili.

La diversificazione dell'istruzione superiore ha inoltre fatto sì che a molti istituti non-universitari (*college* e politecnici) sia stato conferito lo *status* di università senza «colmare il vuoto che essi lascia-

vano». La scarsa attenzione data a questa tendenza avrà inevitabili ripercussioni, «alla luce del potenziale che i politecnici hanno di fornire specialisti indispensabili per il funzionamento delle economie locali».

### Riforme per la stabilità

Nel trarre le conclusioni, il Rapporto sottolinea la necessità di cambiamenti radicali. Le strategie per lo sviluppo delle risorse umane devono concentrarsi in un numero ristretto di aree strategiche che vadano a diretto sostegno degli obiettivi economici nazionali, previa identificazione dei punti di forza di ciascuno Stato e delle sue priorità. Le riforme attuate devono contribuire al conseguimento di finalità strategiche improntate alla stabilità. Le università devono mantenere la propria identità e differenziarsi, ma al contempo essere in rete e consorziarsi. La scarsità di docenti – indotta da epidemie, fuga di cervelli e scarsa incentivazione economica – va affrontata in modo aggressivo con l'espansione di programmi di perfezionamento post laurea su base tanto nazionale che regionale, mentre maggiore attenzione va prestata al controllo di qualità e al corretto uso dei fondi pubblici. Il punto cruciale sarà però la riforma didattica che si dovrà basare su approcci interdisciplinari, su metodologie flessibili orientate al lavoro di gruppo, al *problem solving*, all'apprendimento pratico, allo sviluppo delle competenze nella comunicazione. Sul medio termine, infine, occorrerà affrontare temi quali le alternative alla formazione in aula, le applicazioni ICT alla formazione, la formazione permanente e quella a distanza.

# Iniziative di aiuto all'università

## GERMANIA/CENTRI DI ECCELLENZA

Maria Luisa Marino

In un periodo che sta conoscendo una esplosiva crescita studentesca in alcuni paesi come India e Cina, l'Africa, in cui solo il 6% dei giovani riesce a intraprendere gli studi al più alto livello, rappresenta purtroppo ancora il fanalino di coda del mondo globalizzato.

Eppure l'ultimo decennio ha dimostrato la validità del contributo recato dall'istruzione e dalla ricerca allo sviluppo sostenibile e al superamento della povertà, tanto che l'ultima Conferenza mondiale dell'istruzione superiore dell'UNESCO (cfr. "Universitas" n. 113, pp. 48-49) ha fissato tra le priorità proprio un'azione immediata per rinforzare ed estendere in Africa la task force UNESCO-ADEA, che raggruppa il maggior numero di donatori a favore dei paesi in via di sviluppo.

Aumentano anche le azioni di cooperazione, come nel caso del programma Action Africa avviato dal Ministero federale degli Esteri tedesco e dal Ministero per lo Sviluppo e la Cooperazione economica, nel cui ambito opera il German Academic Exchange Service (DAAD), l'agenzia tedesca specializzata nel favorire l'internazionalizzazione universitaria. Si tratta di un programma di collaborazione con oltre 70 università africane per migliorare *in loco* la formazione accademica e quella della ricerca scientifica ad alto livello, soprattutto nelle aree disciplinari in cui la disponibilità di personale nativo adeguatamente formato è destinata a giocare un ruolo determinante per lo sviluppo.

In tale ambito sono stati attivati cinque Centri di formazione universitaria di eccel-

lenza, ad ognuno dei quali è stato destinato un finanziamento annuale pari a 500.000 euro per cinque anni da utilizzare sia per l'organizzazione didattica che per il miglioramento delle infrastrutture.

Il primo, il Tanzanian-German Centre for Law, inaugurato a Dar-es-Salaam il 4 settembre 2008 in collaborazione con l'Università di Bayreuth, approfondisce le discipline giuridiche, necessarie ma poco rappresentate nelle università africane, e conta già oltre 20 iscrizioni al corso di laurea e una decina a quello di dottorato (PhD) da parte di studenti – metà dei quali di sesso femminile – provenienti da Kenya, Burundi, Rwanda, Tanzania e Uganda.

Il South African-German Centre of Excellence for Development Research and Criminal Justice – inaugurato il 2 aprile 2009 a Cape Town in collaborazione con la facoltà di Giurisprudenza della Humboldt University di Berlino e l'Institute for Development Research and Development Policy of the Ruhr University di Bochum – organizza corsi nell'ambito della ricerca allo sviluppo per approfondire la gestione dei processi di ordine economico-sociale e politico connessi alle politiche di sviluppo e alla giustizia criminale.

L'8 maggio dello stesso anno ha iniziato la sua attività il Namibian-German Centre for Logistics, frutto della cooperazione tra il Politecnico della Namibia a Windhoek e la Flensburg University di Scienze applicate, definito da Tjama Tjivikua, rettore dell'Ateneo africano, «il ponte del mondo» perché approfondisce la tematica dei servizi logistici e dei trasporti, aree di studio essenziali in Stati come Zimbabwe e Botswana privi di accesso al mare.

Il Ghanaian-German Centre for Development and Medical Research, inaugurato il 16 giugno 2009 ad Accra, prevede la doppia collaborazione tra l'Università del Ghana e il Centre for Development Research a Bonn per quanto attiene ai programmi in Sociologia e l'Università di Heidelberg per quanto concerne più propriamente lo studio della medicina.

Il Centre of Excellence for Micro-Finance, avviato il 15 gennaio 2010 a Kinshasa tra l'Università Protestante nel Congo e la Frankfurt School of Finance and Management, per la prima volta nell'area dell'Africa sub-sahariana offre la possibilità a studenti africani di approfondire la formazione universitaria sui micro prestiti, che possono giocare un ruolo cruciale nello sviluppo economico e nella riduzione della povertà nel paese.

Oltre alle attività formative, il DAAD – per promuovere lo standard qualitativo del sistema formativo nell'Africa orientale attraverso lo scambio del personale docente, collabora intensamente già dal 2006 con l'Inter-University Council for East Africa (IUCEA), l'organizzazione intergovernativa regionale con sede a Kampala (Uganda) che raggruppa 72 università dei paesi membri (Kenya, Tanzania, Uganda, Burundi e Rwanda) e che a gennaio 2009 ha siglato un accordo anche con la Swedish International Development Agency (Sida). Attuato il piano strategico quinquennale, dal 2010 si passerà alla seconda fase di attività focalizzando i rapporti di collaborazione con le istituzioni *partner* pubbliche e private, attuando una quarantina di progetti-pilota di valutazione e disegnando specifici *benchmark* qualitativi regionali per l'informatica, la scienza dell'ammini-

strazione, l'agricoltura e la medicina.

Il 1° febbraio 2010, infine, è stato lanciato un bando di concorso per promuovere lo scambio dei docenti tra le università dei paesi membri per periodi da un minimo di due a un massimo di 14 settimane, durante le quali ai prescelti è mantenuto il trattamento economico dell'istituzione di appartenenza ed è attribuito, oltre al rimborso delle spese di viaggio, un salario mensile aggiuntivo di 1.700 \$.

## L'ESPERIENZA FIAMMINGA

Filippo Sartor

Dipartimento amministrativo Relazioni internazionali dell'Università di Bologna e membro della Task Force ACP del Coimbra Group

Le strategie di cooperazione con le università dei paesi in via di sviluppo sono un tema che sta acquisendo crescente interesse tra le università europee negli ultimi anni. La Task Force ACP del Coimbra Group, composta da rappresentanti di istituzioni universitarie di 9 paesi europei, rappresenta un luogo importante di confronto e di verifica dei vari scenari promossi sia a livello di cooperazione bilaterale che multilaterale. Tra i modelli che stanno emergendo come punti di riferimento, il VLIR-Uos è il programma sviluppato dalla Conferenza dei Rettori delle università fiamminghe e promosso attraverso i fondi della direzione generale federale belga per la cooperazione allo sviluppo (<http://www.vliruos.be/>).

Con un *budget* annuale per il 2010 di oltre 33 milioni di euro, VLIR-Uos si propone di facilitare la cooperazione accademica tra le 6 università fiamminghe e i loro *partner* accademici nei paesi in via di sviluppo (Pvs). Gli strumenti sono quelli noti per chi lavora con i principali donatori internazionali:

- *call for proposal* con scadenze regolari e procedure di valutazione che coinvolgono anche esperti internazionali;
- richiesta di creare partenariati tra più

università fiamminghe;

- un programma quadro e diversi sotto programmi attraverso i quali articolare una pluralità di interventi;
- presenza di un ufficio tecnico di coordinamento ospitato all'interno della Conferenza dei Rettori delle università fiamminghe.

VLIR-Uos ricalca quindi a livello di cooperazione bilaterale schemi già realizzati da altre agenzie internazionali. L'interpretazione resta però originale come anche l'organicità dei vari interventi previsti. Questi si raggruppano in 4 sotto programmi settoriali. Il primo comprende sia l'azione *Own Initiatives* che promuove progetti di ricerca e di formazione congiunti che durino non più di 5 anni per un *budget* non superiore 300.000 euro, sia il programma paese per il Congo. Il secondo programma è l'*Institutional University Cooperation* (IUC), iniziativa quadro multidisciplinare di cooperazione con progetti di durata decennale e oltre tra le università fiamminghe e un gruppo ristretto (ora 19) di università del Sud del mondo. Gli interventi sono a livello istituzionale e comprendono diversi sottoprogetti coordinati all'interno di un unico contesto di riferimento. IUC è considerata probabilmente la misura più innovativa dell'intero programma e ad essa è dedicato mediamente un terzo dei fondi elargiti. Il terzo programma è rivolto ad attività da svolgere in Belgio. Si tratta del finanziamento per la realizzazione di iniziative di formazione specificamente indirizzate a studenti del Sud del mondo (dai master professionalizzati a brevi iniziative di formazione continua), a quote di *lump sum* per la gestione delle attività amministrative legate ai progetti VLIR-Uos nelle università fiamminghe, a finanziamenti per attività di ricerca, di sensibilizzazione e l'organizzazione di conferenze sui temi dello sviluppo, fino a contributi per studenti fiamminghi per svolgere dei periodi di studio/ricerca presso le università del Sud. Il quarto programma consiste in uno

schema di borse di studio per studenti delle università dei Pvs, sia per frequentare le iniziative di formazione promosse all'interno del terzo programma descritto sopra, sia per accedere a programmi di dottorato presso le università fiamminghe. In questo caso, però, le borse di studio promuovono iniziative di mobilità *sandwich*. Gli studenti non possono svolgere più di 1/3 del proprio percorso di dottorato in Belgio mentre il restante periodo deve consistere in attività di ricerca presso l'università del Pvs di provenienza. Quattro sottoprogrammi ma diversi intrecci e complementarità da cui emergono diversi elementi interessanti. Innanzitutto, l'attenzione sia alla promozione di iniziative snelle di breve durata, sia a programmi quadro pluriennali con la possibilità di dare continuità all'azione di cooperazione con determinate università anche per periodi superiori ai 10 anni. Secondariamente, l'interesse per gli studenti dei Pvs con borse studio finalizzate sia all'aggiornamento professionale sia agli studi dottorali in Belgio; ma anche contributi finanziari per studenti belgi per svolgere periodi di studio/ricerca presso le università dei Pvs, ribaltando la tradizionale logica dei flussi unilaterali di mobilità tra università europee e università del Sud. Inoltre, il superamento dei modelli tradizionali di borse di dottorato che portano lo studente a studiare in Europa per 3-4 anni sradicandolo dal contesto di origine.

Al contrario, VLIR-Uos privilegia i modelli *sandwich* e la collaborazione tra le università dei Pvs e le università fiamminghe nella pianificazione dei percorsi di dottorato. Infine, l'importanza di definire nuove forme di collaborazione con le università dei Pvs, ma anche di pensare alle università fiamminghe come luoghi di eccellenza per la ricerca e la formazione sui temi dello sviluppo, oltre che come agenzie di *advocacy* e sensibilizzazione per la comunità accademica e locale fiamminga.

### L'Africa sub-sahariana

L'Africa sub-sahariana gioca un peso rilevante all'interno del Programma VUR-Uos. Considerando il solo sottoprogramma VUR-LUC, delle 19 università di Pvs che negli ultimi 12 anni sono state coinvolte nel programma, più del 50% appartengono all'Africa sub-sahariana, comprese due università del Sudafrica. VUR-LUC infatti si propone di individuare un gruppo limitato di università con le quali svolgere un percorso che si divide in tre fasi principali: a) *in-take*, ovvero la preparazione, l'individuazione e la formulazione della *partnership*; b) una fase centrale della durata di 10 anni durante la quale sviluppare progetti multisettoriali; c) una fase di verifica e uscita con la possibilità di continuare la cooperazione con progetti più snelli. Cinque principi cardine sono alla base di questo percorso: 1) premiare interventi di medio-lungo periodo che supportino lo sviluppo istituzionale; 2) promuovere la logica del partenariato attraverso bandi che richiedano la partecipazione contemporanea di più università fiamminghe e determinate università dei Pvs; 3) cercare una sintesi tra le priorità delle università partner nei Pvs e le *expertise* scientifiche e tecniche a disposizione presso le università fiamminghe; 4) definire una serie di interventi coerenti con i piani strategici delle università partner nei Pvs; 5) sostenere lo sviluppo di capacità sia in ambito accademico scientifico sia in ambito gestionale organizzativo.

Le prime università del Sud che hanno iniziato il programma nel 1997 hanno avuto un *budget* complessivo di quasi 7 milioni die in 12 anni, 745 mila all'euro all'anno nella fase centrale del finanziamento. L'Università di Mekelle in Etiopia è stata una delle istituzioni africane selezionate per questo tipo di interventi. L'azione è iniziata nel 2003 con una fase di analisi fortemente concentrata sul piano strategico dell'università. Da allora si sono succedute diverse iniziative ma tutte

raggruppate in tre dimensioni principali: rafforzamento istituzionale e manageriale, miglioramento delle infrastrutture tecnologiche e dei servizi con particolare attenzione all'Ict e alle biblioteche, ricerca collaborativa su temi principalmente di sviluppo rurale e fortemente legati al contesto locale. Il Coordinamento è affidato all'Università Cattolica di Lovanio, ma nei progetti sono coinvolti docenti di altre due università fiamminghe. Procedure simili sono adottate all'interno degli altri 18 progetti, alcuni dei quali sono arrivati ora alla fase di uscita, forse il momento più critico di tutto il processo.

I dati riportati e le azioni descritte delineano una realtà di programma maturo. VUR-Uos sicuramente può contare su volumi non trascurabili soprattutto se si rapporta alle dimensioni e alla capacità di bilancio federale delle Fiandre. Ciò nonostante, rimane un'iniziativa ancora di nicchia presso le stesse università fiamminghe. Confrontandosi con i colleghi che lavorano quotidianamente sul programma, emerge che i vari progetti vengono realizzati soprattutto grazie a un gruppo coeso di docenti fortemente motivati mentre non è sempre facile coinvolgere nuovi gruppi o giovani ricercatori. I docenti che partecipano lo fanno all'interno della propria attività istituzionale, non percepiscono un salario aggiuntivo e il coinvolgimento è più facile laddove si riescono a sovrapporre gli obiettivi dei programmi con gli interessi di ricerca dei docenti. Infine, si sta valutando la possibilità di inserire queste attività all'interno dei criteri per lo sviluppo delle carriere accademiche, al fine di motivare maggiormente soprattutto i giovani.

Ci sono poi altre questioni aperte che richiedono nuovi sforzi programmatici. Durante l'ultima Conferenza Regionale luc che si è tenuta lo scorso novembre ad Addis Abeba, è emersa la necessità di rafforzare il *country-approach* e le sinergie con le altre azioni di cooperazione belga ma anche, in generale, con gli in-

terventi di altri donatori internazionali alla luce della Dichiarazione di Parigi; la richiesta di poter finanziare anche azioni di cooperazione Sud-Sud; una maggiore attenzione verso la terza fase del processo dei programmi luc, ovvero quella dell'uscita. C'è poi l'interesse contrario, soprattutto da parte della comunità scientifica fiamminga, di non concentrarsi solo su un numero limitato di paesi per cui la cooperazione bilaterale fiamminga è prioritaria. Su questo, è importante trovare nuove sinergie con il programma Cud (*Commission Universitaire pour le Développement*), l'analoga iniziativa di cooperazione universitaria della comunità francofona del Belgio.

Per concludere, VUR-Uos è un concreto esempio di possibili sinergie positive tra l'Agenzia federale per la cooperazione allo sviluppo, la Conferenza dei Rettori e la comunità accademica fiamminga. L'Università, sia al Nord che al Sud, diventa a tutti gli effetti un attore importante per la cooperazione, grazie anche alla possibilità di poter contare sulla motivazione e il bagaglio tecnico-scientifico di una comunità accademica pronta a rispondere alle sfide dello sviluppo in un ambito molto ampio di settori. La sfida però si può cogliere pienamente solo grazie a un programma strutturato e organizzato, con personale dedicato sia presso la Conferenza dei Rettori sia presso le singole università, e la volontà di portare avanti la scommessa, ancora tutta da vincere, che crede nella centralità della formazione universitaria nei Pvs e nell'Africa sub-sahariana in particolare.

### UE/ERASMUS MUNDUS PER L'AFRICA

Elena Cersosimo

Il progetto di Erasmus Mundus *Access to Success: Fostering Trust and Exchange between Europe and Africa* si propone di contribuire a rendere più efficiente la

cooperazione interistituzionale tra Europa e Africa con riferimento, in modo particolare, alla mobilità degli studenti e dello staff accademico, alle forme di partenariato fra atenei e al sostegno del governo e dei donatori all'istruzione superiore. Molte università africane, infatti, hanno posto in essere iniziative di collaborazione con una vasta gamma di atenei e fondazioni straniere senza che vi sia alla base una reale coordinazione. È, quindi, necessario un approccio più strategico a livello istituzionale.

Il progetto prevede due fasi: una prima di analisi (novembre 08-ottobre 09), in cui sono state condotte indagini da parte delle istituzioni universitarie e di studenti e organizzati dei *focus group* sia in Africa che in Europa. Lo stadio successivo della divulgazione e della discussione ha preso in esame i risultati ottenuti, favorendo le opportunità di dialogo e promuovendo il rafforzamento della cooperazione tra Europa e Africa. Nella seconda fase (novembre 09-ottobre 10) sono programmati tre *workshop* e una conferenza finale diretta ai *policy makers* e alle agenzie dei donatori. Il progetto si concluderà con un incontro a Bruxelles, che ha il fine di promuovere la pubblicazione di una relazione conclusiva sugli sviluppi della collaborazione tra i due continenti nell'ambito dell'istruzione superiore.

Tale relazione si avvarrà anche degli esiti degli incontri svolti ad Addis Ababa dal 17 al 20 novembre 2009 e ad Oslo il 25 e 26 febbraio di quest'anno. Al primo, organizzato dall'European University Association (EUA) e dal Flemish Interuniversity Council (VLIR-Uos), hanno partecipato *leader* istituzionali africani ed europei e docenti interessati alle questioni dell'accesso o, più in generale, della cooperazione universitaria, per un totale di 75 persone provenienti da 28 diversi paesi. L'evento ha visto anche una larga adesione di membri dell'Unione degli Studenti Europei, dell'Unione Studentesca Africana e di Erasmus Mundus, che

hanno organizzato dei *focus group* separati per discutere sugli argomenti più salienti. Molti i temi su cui si è discusso: la definizione e la comprensione da parte delle università dei concetti di accesso ed equità e il conseguente quesito se questi elementi costituiscono un obiettivo nazionale/istituzionale; le politiche nazionali che guidano o determinano le strategie istituzionali di accesso; le strategie per migliorare il successo degli studenti; le politiche e le azioni per promuovere e migliorare l'accesso all'istruzione superiore.

Il secondo *workshop Towards a coordinated vision of Europe-Africa higher education partnerships: Supporting institutional capacity building in Africa*, organizzato dall'EUA, dall'UHR (Norwegian Association of Higher Education Institutions) e dall'AAU (Association of African Universities), ha riunito ad Oslo più di 80 partecipanti provenienti da vari ambiti: dalle università e le fondazioni private alle agenzie di cooperazione allo sviluppo, da organismi quali la Commissione Europea, alla Banca Africana di Sviluppo e alla Commissione dell'Unione Africana.

I messaggi chiave hanno riguardato la sfera finanziaria, con la richiesta di strumenti di finanziamento più flessibili per dare vita a *partnership* universitarie proficue, e la sfera istituzionale, con un appello ai governi africani perché diano priorità all'istruzione. A tale proposito la Commissione dell'Unione Africana è stata invitata a coinvolgere maggiormente gli atenei nell'ideazione di nuove iniziative nel campo della ricerca e dell'istruzione superiore, per conferirle una "dimensione africana".

Le *partnership* universitarie tra Europa e Africa, per essere davvero efficaci, devono concentrarsi sui bisogni delle società in cui gli atenei sono inseriti e devono basarsi su una reciproca conoscenza delle sfide che il mondo universitario affronta. L'accesso all'istruzione superiore, che implica sia l'aumento che

l'estensione della partecipazione, così come la garanzia di importanti percorsi di apprendimento da portare a termine con successo, costituiscono questioni critiche sia in Europa che in Africa e meritano una riflessione da entrambe le parti.

Il Progetto di Erasmus Mundus e i *workshop* ad esso collegati hanno consentito l'avvio di un dialogo tra rettori di università africane ed europee, costituendo significative occasioni per definire le priorità dell'istruzione superiore nella cooperazione tra i due continenti.

## ISTRUZIONE E RICERCA NEI PAESI LUSOFONI

Patricia Gomes

Dipartimento Storico politico internazionale dell'Università di Cagliari

Il 17 luglio del 1996, a Lisbona, i capi di Stato e di governo dell'Angola, Brasile, Capo Verde, Guinea-Bissau, Mozambico, Portogallo, São Tomé e Príncipe, costituirono la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)* con lo scopo principale di «rafforzare i legami umani [...] e la fratellanza tra tutti i popoli che condividono la lingua portoghese come uno dei fondamenti della propria identità», di ampliare la «cooperazione tra i suoi paesi nell'area di concertazione politico-diplomatica [...] al fine di rispondere agli interessi crescenti e alle comuni necessità nell'ambito della comunità internazionale».

Durante le commemorazioni del decimo anniversario della creazione della Comunità dei Paesi di Lingua Portoghese (CPLP), realizzata a Bissau (capitale della Guinea-Bissau) nel 2006, il suo segretario esecutivo, il capoverdiano Luis de Matos Monteiro Fonseca, invitò gli Stati membri a istituire il "giorno della CPLP" nelle scuole anche per ricordare loro che sono «parte integrante della comunità lusofona». Considerata la grande eterogeneità geopolitica, economica e socio-culturale, come si potrà attuare una

politica di aiuto – non solo finanziario – degli Stati membri della CPLP, soprattutto di quelli più deboli? E quale ruolo eserciteranno i paesi *leader* della comunità lusofona, il Portogallo e il Brasile?

La CPLP si definisce come un nuovo progetto politico e culturale il cui fondamento è la lingua portoghese, vincolo storico e patrimonio comune degli otto Stati che formano uno spazio geograficamente discontinuo ma identificato da un idioma comune. Questo fattore di unità ha reso possibile, sul piano internazionale, una presenza più efficace e influente nelle relazioni

internazionali dei paesi della comunità, grazie al coordinamento delle attività delle istituzioni pubbliche e degli enti privati che operano al suo interno.

I paesi africani membri della CPLP presentano contesti macroeconomici piuttosto differenziati: la colonizzazione portoghese ha influito sui loro percorsi di sviluppo socio-economico e culturale e per diversi decenni sono stati presenti fattori di instabilità come guerre, crisi politiche e destrutturazione delle economie. Alcuni Stati come l'Angola, ricco di risorse naturali ed esportatore di materie prime come il petrolio, hanno indici di sviluppo economico medio-alto; altri, come la Guinea-Bissau, il São Tomé e Príncipe o il Capo Verde, dipendono totalmente dagli aiuti internazionali<sup>1</sup>.

La CPLP ha accolto come orientamento fondante della sua costituzione uno degli Obiettivi del millennio (ODM) definiti dalle Nazioni Unite per il decennio 2005-2014, ossia quello di «raggiungere l'istruzione primaria universale». Infatti i dati relativi all'istruzione primaria evidenziano una si-



*Strathmore University: studenti in un momento di relax all'aria aperta*

tuazione piuttosto eterogenea: per Capo Verde il tasso di alfabetizzazione è 76,6%, ma scende a 47,8% per il Mozambico e 42,4% per Guinea-Bissau. A questi si contrappongono i dati di Portogallo (93,3%), Angola (67,4%), Brasile (88,6%) e Timor Est (58,6%)<sup>2</sup>, i cui valori si spiegano con la maggiore democratizzazione interna di questi paesi.

Attraverso l'Instituto Camões, importante istituto portoghese di formazione e diffusione della lingua portoghese, il Portogallo ha cercato di tessere negli anni rapporti di collaborazione con le istituzioni di istruzione superiore dei paesi più bisognosi, sostenendo la formazione di base<sup>3</sup>, quella di professori di lingua portoghese nelle scuole secondarie, sia attraverso l'acquisizione di una laurea breve che attraverso la laurea magistrale.

Nell'a.a. 2006-07, tramite programmi di cooperazione con l'Instituto Camões, sono stati formati in Guinea-Bissau i primi laureati in Insegnamento della lingua portoghese, che affiancano studenti/laureandi in azioni di sostegno

all'attività formativa linguistica nelle diverse discipline, e sono stati creati 11 centri di formazione denominati Unità di sostegno pedagogico/Poli di lingua portoghese. In Mozambico sono stati creati tre poli di formazione (Maputo, Beira e Xai-Xai), che accolgono professori delle scuole secondarie di diverse province (Maputo, Sofala e Gaza). Inoltre, la formazione di traduttori di qualità è stata ritenuta necessaria nei contesti più poveri della CPLP.

Il Seminario internazionale di istruzione superiore nella CPLP (maggio 2009) ha offerto l'occasione per mettere a fuoco alcuni problemi, come la mancanza di coordinamento tra i paesi CPLP, e per comprendere le carenze dei sistemi d'insegnamento in modo da programmare politiche comuni d'intervento e meccanismi di finanziamento a favore dei paesi più deboli.

### **Il ruolo degli Stati "forti"**

Nel 1998 è stato firmato il primo Accordo di cooperazione tra le istituzioni

d'istruzione superiore dei paesi membri della CPLP che ha delineato come principali obiettivi la formazione e il perfezionamento dei docenti e dei ricercatori, l'interscambio di informazioni e di esperienze, di produzioni scientifiche, documenti specializzati e pubblicazioni, lo sviluppo e l'attuazione di progetti di comune interesse e conoscenza dei sistemi d'istruzione dei paesi membri.

La disparità di sviluppo tra i paesi si evince anche dal numero di università e istituti di ricerca pubblici e privati: Portogallo 43; Brasile 54; Guinea-Bissau 5; Capo Verde 7; Mozambico 5; São Tomé e Príncipe 1; Timor Est 1<sup>4</sup>. La maggior parte delle università africane è frutto di finanziamenti privati ed esterni. Vi sono però alcune eccezioni, come l'Università Agostinho Neto (Angola) – l'unica istituzione pubblica di istruzione superiore – che ha sedi in 10 delle 18 province del paese, conta 7 facoltà e 6 centri di ricerca. Esistono 68 corsi di laurea magistrale, 18 corsi di laurea triennale e 15 Master in diverse aree.

Non mancano i casi di cooperazione internazionale, come l'Università Eduardo Mondlane (Mozambico), che ha attivato nell'a.a. 2009-10 un corso di laurea telematico in Lingua e cultura italiana per stranieri<sup>5</sup>, grazie ai contributi di università italiane convenzionate e alla collaborazione del consorzio ICON (Italian Culture on the Net). Il diploma è riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione italiano come laurea di primo livello, secondo la struttura adottata dall'Unione Europea nel Processo di Bologna.

L'Università Amílcar Cabral (nella Guinea-Bissau), ha sei facoltà e 9 corsi di laurea dove insegnano anche docenti portoghesi, nell'ambito di accordi multilaterali di cooperazione firmati tra istituzioni portoghesi e guineane. In questo contesto sono stati istituiti dei corsi pre-universitari per tutte le facoltà al fine di consentire una preparazione più adeguata degli studenti candidati alla formazione superiore.

Per quanto riguarda le università private, l'Universidade Lusófona vanta una presenza diffusa in quasi tutti i paesi PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, ndr). Il gruppo è attualmente responsabile della gestione di strutture universitarie in Portogallo, Brasile, Mozambico, Capo Verde, Guinea-Bissau e Angola. Nel 2007 l'Universidade Lusófona di Lisbona è stata accolta nella CPLP come osservatore consultivo: un importante passo avanti per realizzare l'obiettivo della Dichiarazione di Fortaleza (2006) di costruire entro il 2014 uno spazio dell'istruzione superiore della CPLP.

Per quanto riguarda la cooperazione tra il Brasile e i paesi dell'Africa di lingua portoghese nell'ambito della CPLP, attraverso il partenariato con il SENAI (Servizio nazionale di apprendimento industriale), nel 2000 sono stati aperti centri di formazione professionale in Angola, Capo Verde e Guinea-Bissau, e altri due centri saranno a breve termine aperti a São Tomé, Príncipe e in Mozambico. In Angola il progetto ha sostenuto la formazione nell'area della meccanica di motori, costruzione, informatica e abbigliamento. Nel 2005, come previsto, il governo brasiliano ha trasferito l'intera gestione del centro di formazione al governo angolano.

### L'ambito scientifico

Infine, tra gli aspetti più importanti della cooperazione nell'ambito della ricerca scientifica nella CPLP vi è il progetto Rede CPLP e Desenvolvimento (Rete CPLP-Ricerca e Sviluppo). Si tratta di un progetto telematico che vuole essere il punto di riferimento per la ricerca e lo sviluppo nella comunità che è stato realizzato grazie al finanziamento dell'Istituto de Investigação Científica Tropical (IICT) del Portogallo, in collaborazione con il Ministero per la Scienza e Tecnologia del Mozambico. La rete ([www.idcplp.net](http://www.idcplp.net)), costituisce un'eccellente opportunità di comunicazione per i giovani impegnati

nella ricerca e una fonte di notizie sulle opportunità di studio e di borse di studio, sui finanziamenti, i ricercatori associati, le istituzioni di ricerca nei paesi CPLP e sulle attività culturali.

Il ruolo del Portogallo e del Brasile nel campo della ricerca scientifica è fondamentale, sia come sostegno finanziario dei progetti, sia come opportunità di formazione dei giovani, sia per la promozione di azioni che favoriscano il rientro dei cervelli nei paesi d'origine<sup>6</sup>. Infatti, la percentuale media di studenti africani della CPLP che studiano fuori e che non rientrano in patria è piuttosto elevata (circa il 60 %), anche in ragione dell'instabilità politico-economica di quei paesi.

### Note

<sup>1</sup> Il Capo Verde nel 2003 ha visto il 93% del suo budget destinato al settore dell'istruzione totalmente finanziato da fonti esterne, attraverso prestiti o sussidi (cfr. *Vencendo os desafios da Educação nos PALOP*, Workshop Internacional, [www.gulbenkian.pt/media/files/.../workshop\\_conceito81853884.pdf](http://www.gulbenkian.pt/media/files/.../workshop_conceito81853884.pdf)).

<sup>2</sup> Cfr. CIA-The World Factbook, [www.cia.gov](http://www.cia.gov).

<sup>3</sup> Il sistema adottato dalla maggior parte dei Paesi Africani di Lingua Portoghese per quanto riguarda la scuola superiore prevede un ciclo di istruzione superiore di 6 anni (primo ciclo al quale corrispondono i primi tre anni di liceo e il secondo ciclo al quale corrispondono invece gli ultimi tre anni). Questo sistema è tuttavia in cambiamento per via delle nuove riforme in atto in Portogallo e nei paesi africani.

<sup>4</sup> Cfr. [www.cplp.org](http://www.cplp.org).

<sup>5</sup> Tra i requisiti per accedere al corso vi sono: residenza fuori dall'Italia, possesso di un diploma delle scuole superiori o equivalente, non essere iscritto in nessuna università italiana, conoscenza della lingua italiana (bisogna passare il test di lingua on-line, livello intermedio), competenze informatiche e di internet, e la possibilità di inviare i documenti originali o autenticati per posta, se necessario.

<sup>6</sup> È il caso della Fondazione Calouste Gulbenkian del Portogallo che finanzia borse di studio per l'alta formazione di studenti africani della CPLP che devono condurre ricerche nei propri paesi.

## LA COOPERAZIONE USA-AFRICA

Oltre 200 milioni di persone, pari al 15% della popolazione mondiale in età giovanile compresa tra i 15 e i 24 anni di età, vivono in Africa: se miglioreranno la propria situazione con formazione, sostegno e accesso alle risorse, potranno rappresentare una forza importante per il cambiamento.

Julius Nyerere, un ex-insegnante che divenne il primo presidente della Repubblica Unita di Tanzania, affermava che «l'istruzione non è un modo di sfuggire dalla povertà della nazione, è un modo di combatterla»; è un diritto umano, che ha un potere immenso di trasformazione, sulla cui base poggiano i pilastri della libertà, della democrazia e dello sviluppo sostenibile. Ovviamente anche la qualità dell'istruzione, che costituisce di per sé l'«essenza autentica dello sviluppo», riveste un'importanza capitale perché «come» si trasmettono conoscenze, capacità e valori ha la stessa rilevanza di «cosa» si impara. L'obiettivo di migliorare lo standard qualitativo delle istituzioni formative si pone come la forma di aiuto più efficace e duratura. In tale ottica si inquadrano alcuni interessanti programmi di cooperazione interuniversitaria, avviati e finanziati da agenzie, fondazioni e istituzioni statunitensi, pubbliche e private, con atenei africani.

Un'iniziativa di grande importanza è stata la creazione a marzo 2009 di corsi triennali per la gestione delle risorse naturali, nati dalla collaborazione tra Università della Florida, Namibia University of Science and Technology, Sokoine University of Agriculture, University of Botswana e Southern African College of Wildlife Collaboration; il finanziamento di \$ 600.000 è stato assegnato da USAID insieme ad altri donatori statunitensi quali World Wildlife Fund, Academy to Educational Development, ARD inc., etc.

Particolarmente significativo è il pro-

gramma lanciato dall'Africa-US Higher Education Initiative che, avvalendosi di un accordo tra diversi gruppi statunitensi guidati dall'Association of Public and Land-Grant Universities, offre borse di studio di cinque mesi per un importo di \$ 50.000 l'una; l'obiettivo è sostenere la collaborazione tra università e college statunitensi con atenei dell'Africa sub-sahariana per mettere a punto programmi di sviluppo regionali e nazionali in aree prioritarie, quali ingegneria, medicina, agricoltura, ambiente, istruzione, economia e *management*.

Finanziate dall'Agency for International Development (USAID) – che negli ultimi 50 anni ha fornito l'assistenza statunitense in campo economico-umanitario ai paesi in via di sviluppo – e amministrata dall'Higher Education for Development (HED) – che dal 1992 raggruppa le sei principali associazioni americane nell'ambito dell'istruzione universitaria (incluso l'American Council on Education) – le borse sono state inizialmente venti. Successivamente, considerato l'elevato numero di istituzioni universitarie africane (oltre 300) che hanno presentato la loro candidatura – di alta qualità quanto a progetti dettagliatamente descritti, tanto da rendere difficile la selezione – il numero delle borse è salito a 33 unità. Si sono pertanto realizzati altrettanti gemellaggi culturali USA-Africa in paesi come Costa d'Avorio, Etiopia, Ghana, Kenya, Liberia, Malawi, Mozambico, Namibia, Rwanda, Senegal, Sierra Leone, Sudan, Tanzania, Uganda e Zambia, che hanno coinvolto, tra le altre, la Cleveland State University con la Copperbelt University nello Zambia; la Michigan State University con la University of Malawi; la University of Alabama-Birmingham con la University of Zambia; la Colorado State University impegnata con la University of Nairobi in Kenya (paese che annualmente invia 8.000 giovani a studiare nelle università americane) a sviluppare un Centro regionale per le aree desertiche sulla base di un progetto a cui

partecipano anche atenei del Malawi e della Tanzania oltre all'International Livestock Research Institute e a singoli scienziati africani.

Altre volte, come nell'interscambio tra la kenyota University of Moi e la George Washington University vengono approfonditi gli studi nel campo della medicina, specialmente in ambiti particolari quali ad esempio la malaria.

Le sfide che dovranno essere fronteggiate dall'istruzione superiore in Africa sono molteplici e strettamente legate alla recente crescita della richiesta di accesso all'università, che però si scontra con gli scarsi investimenti destinati nell'ultimo ventennio a tale settore educativo sia dai governi nazionali che dai donatori internazionali; inoltre, permangono le difficoltà del sistema formativo locale ad adattarsi ai cambiamenti economici richiesti dalla società globalizzata con il rischio dell'isolamento e dell'emarginazione in mancanza di capitale umano adeguatamente formato o, peggio, nell'ipotesi del *brain drain*.

«Le università africane stanno ancora lottando per correggere decenni di abbandono» ha detto Clifford Tagoe, vice presidente della University of Ghana, nel corso della Conferenza svoltasi ad Accra (agosto 2009) per fare il punto sullo stato di avanzamento del Programma di cooperazione interuniversitaria; ma, nonostante la presenza di fattori negativi come gli scarsi legami finora esistenti tra i diversi atenei del Continente, la debolezza delle infrastrutture e l'insufficiente presenza di docenti, «le istituzioni locali si sono impegnate al massimo nella formazione della manodopera specializzata».

«Se vuoi andare veloce vai da solo, ma se vuoi andare più velocemente vai insieme agli altri» è il motto di Vera Brenda Ngosi, collaboratrice dell'African Union Commission, che ben si adatta alle particolarità dell'iniziativa e dell'area geografica, che necessitano di programmi a lungo termine per lo scambio di modelli orga-

nizzativi e di processi istituzionali con mutuo beneficio da parte africana in termini di sviluppo di nuove conoscenze e tecnologia e da parte statunitense sotto forma di migliore comprensione delle problematiche africane.

La Carnegie Corporation of New York – una delle più prestigiose Fondazioni statunitensi in campo culturale-educativo creata nel 1911 da Andrew Carnegie allo scopo di promuovere la diffusione delle conoscenze e della comprensione tra i popoli – ha focalizzato quasi il 20% della sua attività proprio a rafforzare la collaborazione interuniversitaria nei paesi dell’Africa subsahariana, offrendo il supporto economico a un’iniziativa destinata a favorire il proseguimento degli studi universitari da parte delle studentesse e al Programma PHEA (Partnership for Higher Education in Africa) in associa-

zione con altre Fondazioni come la Ford Foundation e la Rockefeller Foundation. Nel dicembre 2009 è stata lanciata una nuova strategia di aiuti a sostegno della formazione dei docenti e dei quadri dirigenti delle università africane, soprattutto di Sudafrica, Ghana e Uganda, fornendo tecnologie per la ricerca e la didattica nonché biblioteche e attrezzature informatiche.

«Grazie alla crescita delle iscrizioni universitarie più veloce del mondo e alla dimostrazione del positivo impatto della formazione superiore sulla crescita economica, sulla riduzione della povertà e sui benefici per la salute e la governabilità» ha evidenziato Vartan Gregorian, presidente della Carnegie Foundation «le università africane stanno offrendo un significativo contributo critico, aiutando a delineare il futuro del Continente». Ma nel settore

dell’istruzione superiore africana si registra una pericolosa dicotomia tra la crescita studentesca e il calo dei docenti, dato che pochi si dedicano all’attività accademica, inasprita dai tagli alla ricerca. Così non manca un adeguato corpo docente, sia per la scarsa preparazione dei nuovi assunti che per il pensionamento degli accademici che hanno iniziato la loro attività negli anni immediatamente successivi all’indipendenza.

Ben vengano, dunque, come è stato unanimemente sottolineato nella Tavola rotonda organizzata a Johannesburg (Sudafrica) il 13 febbraio 2010, tutte le opportunità che possano incoraggiare i giovani studiosi a mettere a frutto le risorse acquisite a favore dei paesi d’origine, operando da effetto moltiplicatore per l’intera comunità.

M. L. M.

## LA COOPERAZIONE DEGLI ATENEI ITALIANI CON L’AFRICA SUBSAHARIANA

Su iniziativa del Ministero degli Esteri, in collaborazione con la Conferenza dei Rettori e il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, il CINECA ha realizzato una banca dati interattiva che si pone l’obiettivo di facilitare la consultazione degli accordi internazionali siglati tra gli atenei italiani e quelli esteri. Il database è consultabile all’indirizzo <http://accordi-internazionali.cineca.it>.

Due sono i compiti di questa nuova piattaforma: fornire la base conoscitiva per le iniziative di cooperazione universitaria svolte con l’estero; dare visibilità e sostenibilità alle stesse con la possibilità per qualsiasi soggetto (in particolare aziende ed enti pubblici) di intervenire a sostegno di un determinato progetto con finanziamenti aggiuntivi.

Sono 79 gli atenei che hanno inserito i loro accordi internazionali nel database. Tra questi, le quattro università che hanno stipulato più progetti e convenzioni con le università straniere sono: l’Università Cattolica di Milano (538 accordi), l’Università di Roma Tre (410), il Politecnico di Milano (392) e l’Università di Verona (258), su un totale generale di circa seimila accordi. I paesi europei restano i *partner* privilegiati (2.500 collaborazioni), seguiti dai paesi americani (1.700),

asiatici (935) e africani (355).

Il 55% degli *accordi universitari con il continente africano* (194 in totale) riguardano il Nord Africa, conseguenza naturale della vicinanza e dell’intensificarsi negli ultimi anni di forme di partenariato e di collaborazione con Algeria, Tunisia, Marocco, Egitto e Libia. Il restante 45%, per un totale di 161 accordi, vede la presenza di ben 46 atenei italiani in 31 paesi subsahariani. I paesi con il maggior numero di accordi di cooperazione universitaria con l’Italia sono:

Sudafrica	33
Etiopia	18
Senegal	17
Rep. Democratica del Congo	14
Kenya	11
Mozambico, Uganda	9

Il 64% delle collaborazioni con gli atenei africani sono realizzate da 12 università:

Torino	24
Pavia	10
Camerino, Milano Bicocca, Padova	8
Milano, Politecnico Milano,	
Politecnico Torino	7
Milano Cattolica, Napoli Orientale,	
Roma Tor Vergata, Roma Tre	6

sudafrica

# Il legame inscindibile tra formazione e sviluppo

Intervista di Manuela Borraccino a Karen MacGregor

**C**on le sue 23 università pubbliche frequentate da più di 750mila studenti, il Sudafrica ha un ruolo di primo piano non solo come prima economia in Africa ma anche per lo sviluppo dei suoi atenei. Eppure, sottolinea la giornalista Karen MacGregor, fondatrice e co-direttrice della testata online "University World News", quasi vent'anni dopo lo smantellamento dell'apartheid nel 1991, tre studenti su quattro sono di colore ma resta incompiuto l'atteso cambiamento demografico nel corpo accademico, che è in gran parte bianco, e nei campus permane un razzismo strisciante. Mentre sta per iniziare il conto alla rovescia verso i Mondiali di calcio di giugno, si torna a parlare dei mali che affliggono il paese non meno del resto del continente: metà dei 49 milioni di sudafricani vive sotto la soglia della povertà e il Sudafrica risulta il paese con il maggior numero di decessi per Aids nel mondo (350mila nel 2009). Per superare queste piaghe e formare quella classe dirigente della quale l'Africa ha disperatamente bisogno «è ancora più necessario aumentare il numero dei laureati»: e la novità, afferma la MacGregor, è che il potenziamento dell'università in Africa è oggi nell'agenda delle priorità sia dei governi locali che della comunità internazionale.

**Il Sudafrica ha un ruolo egemonico in Africa, ma povertà e disoccupazione sono ancora ampiamente diffuse. L'aumento dei laureati può automaticamente favorire lo sviluppo?**

La storia ha mostrato come il migliore modo per un paese per raggiungere lo sviluppo sia quello di migliorare il livello di istruzione dei suoi cittadini: il legame fra educazione e sviluppo si è visto prepotentemente in Asia, dove il miglioramento dell'accesso all'istruzione, anche universitaria, ha giocato un ruolo cruciale nel promuovere la crescita economica. L'università non è stata sviluppata in Africa durante l'era coloniale, e la mag-



gior parte dei paesi avevano appena una o due università al momento dell'indipendenza, con il risultato che oggi l'Africa sta pagando a caro prezzo il fallimento dell'espansione e del miglioramento dell'istruzione post-scolastica. Negli anni Novanta è stato ampiamente riconosciuto che se l'Africa deve svilupparsi, ha bisogno di molti più laureati con un bagaglio di competenze per lavori

qualificati e per giocare un ruolo cardine nel pubblico e nel privato: i governi e la comunità internazionale si sono resi conto che la globalizzazione e la società della conoscenza hanno reso molto più urgente il bisogno di laureati qualificati, a maggior ragione se l'Africa vuole sperare di competere nel mercato globale e affrancarsi dalla dipendenza economica dalle sue materie prime.

In ultima analisi, ciò di cui ha bisogno l'università in Africa è di un forte impegno politico e finanziario da parte dei governi africani. I leader politici sono sempre più consapevoli del bisogno di rafforzare le università – specialmente dopo l'ondata di democrazia che ha attraversato il continente negli anni Novanta – e di frenare la fuga di cervelli che ha paralizzato lo sviluppo nel Continente e privato le università dei suoi migliori allievi: ci vorrà parecchio tempo, ma è una dinamica che si è messa in moto.

Perciò penso che il Sudafrica potrà traghettare il popolo fuori dalla povertà solo con la crescita economica, e la crescita continua sarà possibile solo se l'università potrà produrre i quadri dirigenti dei quali l'economia ha disperatamente bisogno. Il nostro paese rappresenta un'eccezione nell'Africa subsahariana perché nella seconda metà del Novecento ha ampliato e rafforzato l'università: l'istruzione universitaria è cresciuta in modo massiccio dalla fine dell'apartheid, con l'iscrizione di molti più studenti di colore. Il problema è che il tasso di abbandono è alto e l'attenzione ora è sull'aumento del numero dei laureati, in modo da poter inserire nel-

l'economia diversificata del paese molti più laureati e giovani con una occupabilità qualificata.

Lei ha documentato come solo il 16% dei giovani fra i 18 e i 24 anni in Sudafrica frequentano l'università e come una delle principali sfide sia la scarsa preparazione degli studenti, con un tasso di abbandono al primo anno del 50% degli iscritti. Quali sono gli altri principali problemi dell'università?

Innanzitutto c'è bisogno di molti più fondi e di migliorare le strutture: questo è un problema comune ad altri paesi africani. Con la fine dell'apartheid, il nuovo governo democratico ha dovuto affrontare sfide socio-economiche impegnative, come la necessità di garantire alloggi e accessi ai servizi sociali di base a milioni di persone. Le università erano in fondo alla lista di priorità e l'effetto è stato il taglio dei fondi negli ultimi 15 anni. Ma la crescente scarsità di competenze per guidare la crescita economica è stata una delle ragioni per le quali l'istruzione universitaria è rientrata nell'agenda politica, e negli ultimi anni i fondi per l'università sono aumentati, anche se le quote dovrebbero essere molto più alte.

La seconda grande sfida è la scarsa preparazione degli studenti: il governo democratico del Sudafrica ha segnato importanti vittorie in diverse aree, compresa la crescita economica, ma uno dei suoi fallimenti è stato il sistema scolastico, che è caratterizzato da alcuni istituti di punta in mezzo a un mare di scuole fatiscenti con scarse risorse e con insegnanti demotivati e frustrati. Poi, certo, ci sono altri problemi: il debito pubblico degli studenti, i docenti di una certa età, le difficoltà nell'attrarre accademici e nel frenare la fuga di cervelli, e le pressioni derivanti da trasformazioni sociali radicali avvenute in appena due decenni... Ma direi che la mancanza di fondi e l'impreparazione de-

“ Con la fine dell'apartheid il nuovo governo democratico ha dovuto affrontare gravi problemi socio-economici e l'università era in fondo alla lista delle priorità ”

gli studenti siano le sfide maggiori che abbiamo davanti.

Il Sudafrica ha affrontato i drammi del suo passato per arrivare a stabilire una verità storica sull'apartheid. In che modo questo sforzo di riconciliazione può essere un esempio per il resto dell'Africa?

A mio avviso, il valore dell'importante Commissione per la Verità e la Riconciliazione in Sudafrica è stato quello di mettere le persone nella condizione di iniziare a superare gli orrori dell'apartheid. I sudafricani sanno che non dovranno mai dimenticare il passato. La Commissione ha avuto il merito di porre il passato sul tappeto, aiutando i sudafricani a tirar fuori pubblicamente le loro sofferenze e identificando chi ha perpetrato così tante ingiustizie basate sulle discriminazioni razziali, e permettendo ai criminali di chiedere perdono, o di essere giudicati in tribunale per i loro crimini. Il Sudafrica può guardare al futuro solo serbandosi la memoria del passato: questa è la lezione, credo, che il Sudafrica può trasmettere ad altri paesi africani impanatanati nei conflitti.

Che cosa è cambiato in questi 15 anni e in quali aspetti della vita universitaria sono ancora aperte le ferite dell'apartheid?

L'aver trascurato l'istruzione dei sudafricani di colore e le stesse discriminazioni durante l'era dell'apartheid sono alla base

dei problemi di oggi: con la conquista della democrazia, nel 1994, la maggior parte dei professori erano bianchi. Le università hanno fatto di tutto per trasformare la composizione demografica dei docenti, ma hanno lottato in un momento in cui i migliori studenti di colore sono contesi sia dal settore pubblico che da quello privato, e le università non possono permettersi di offrire salari competitivi. Ci sono parecchie iniziative mirate a trasformare la composizione razziale degli atenei, ma il cambiamento è lento. La popolazione studentesca ha subito una trasformazione, che comincia a riflettere la composizione del paese molto più del corpo docente: dal 1991 ad oggi gli studenti sono quasi raddoppiati e il numero di quelli di colore è cresciuto del 6% all'anno. Nel 1993 circa la metà degli studenti erano bianchi, ma la loro percentuale oggi è scesa al 25% e circa 570mila studenti sono di colore. L'anno scorso, tuttavia, il paese è stato messo di fronte alla dura realtà: dopo un incidente razziale avvenuto alla University of the Free State, dove alcuni studenti bianchi avevano umiliato delle donne delle pulizie di colore, una Commissione d'inchiesta ha rivelato al paese che mentre nelle università ci sono state trasformazioni sociali significative, in molti campus restava un certo razzismo e un'attitudine a separare gli studenti di colore e lo staff accademico. Il governo e le università sono ora al lavoro per mettere in pratica le raccomandazioni della Commissione.

Lei ha documentato che la percentuale delle studentesse arriva al 56% degli iscritti. Come andrebbe ulteriormente incoraggiata l'istruzione universitaria delle donne?

In effetti abbiamo ormai più studentesse che studenti nelle università sudafricane: la loro presenza è cresciuta del 5,5% all'anno negli ultimi anni. Una delle sfide è sicuramente quella di favorire il loro ingresso in aree tradizionalmente maschili, come tec-

nologia e ingegneria, e il loro numero in queste facoltà sta crescendo. L'altra strada è incoraggiare le donne nei dottorati, e anche questo sta succedendo grazie a numerosi progetti che sostengono le laureate che vogliono continuare a studiare.

**Il rapporto *Rispondere ai bisogni formativi dei giovani che lasciano la scuola* in Sudafrica lancia l'allarme sui rischi sociali posti da 3 milioni e 200mila giovani che si trovano fuori**

**dal mondo del lavoro, della formazione e dell'istruzione superiore. Cosa si può fare?**

Credo che di fronte a questo problema la strada sia quella di diversificare la formazione l'istruzione post-scolastica: da una parte sostenere molti più giovani che vogliono continuare a studiare, dall'altra fornire opportunità di formazione per quella metà di ragazzi che non arrivano a ottenere il diploma. Per decenni il Sudafrica si è concentrato sull'istruzione supe-

riore per chi era rimasto tagliato fuori dall'università durante l'apartheid. Ma ora è opinione largamente diffusa che il bisogno urgente del paese sia quello di avere molti più giovani in possesso di un'istruzione di medio livello. Se il Sudafrica deve affrontare il problema di giovani che non lavorano e non studiano, deve aumentare i *college* ed è quello che il governo sta tentando di fare, con l'obiettivo di portare un milione di giovani nelle scuole professionali per il 2014.

## NIGERIA/IL BOOM DEGLI ATENEI PRIVATI

L'istruzione superiore privata in Nigeria sta vivendo oggi un boom senza precedenti. Le iscrizioni nei 33 atenei privati presenti sul territorio sono aumentate vertiginosamente. Una delle ragioni principali di tale incremento risiede nei continui scioperi delle università pubbliche: le agitazioni sindacali, uniti al malcontento degli studenti, hanno condizionato l'insegnamento e la ricerca, rendendo instabile il calendario universitario.

Non mancano, però, le ragioni didattiche: sono state introdotte le certificazioni professionali nel settore informatico e le competenze tecniche imprenditoriali all'interno dei corsi delle università private, requisiti chiave nel mercato del lavoro, sia nel settore privato che in quello pubblico. Gli studenti delle università private hanno accolto con entusiasmo l'introduzione di tali materie, per i vantaggi professionali che ne deriveranno, mentre gli studenti della pubblica li osteggiano.

Se queste tendenze seguitano, i datori di lavoro potrebbero attingere in futuro solo agli atenei pri-

vati, dove vigono il lavoro duro, la disciplina e il rigore accademico. Sembra, infatti, che i laureati di università straniere e private conquistino più facilmente posizioni dirigenziali, mentre i laureati della pubblica debbano accontentarsi di lavori meno qualificanti.

Uno dei più importanti quotidiani nigeriani, "The Guardian", ha analizzato le opinioni dei genitori su atenei pubblici e privati. Ne è risultato che solo il 20% ha dichiarato di voler mandare i propri figli in una università pubblica - in parte perché solo questa offre corsi professionali in medicina, farmacia e ingegneria. Il 70% circa propenderebbe per gli atenei privati se i costi non costituissero un problema, e il 10% vorrebbe che i figli studiassero all'estero.

Per arginare, almeno in parte, il problema, il governo nigeriano ha siglato un accordo con le università britanniche per creare dei *campus* in collaborazione con alcune istituzioni locali: in questo modo gli studenti possono ottenere titoli di atenei inglesi senza lasciare il paese e si aprono nuove prospettive ai

giovani non riusciti a entrare in un ateneo nigeriano.

Secondo le statistiche della National University Commission, le università nigeriane possono accogliere 170.000 nuovi studenti l'anno. Numero esiguo, se si considera che nei cinque anni passati più di un milione di candidati ha sostenuto l'esame di ingresso all'università e solo uno su cinque ha ottenuto l'ammissione. Molti studenti qualificati sono stati costretti a iscriversi in *campus offshore* non riconosciuti e non accreditati che sono stati recentemente chiusi dalle autorità.

I finanziamenti costituiscono un'altra ragione alla base della *partnership*. Più di 30.000 nigeriani studiano in Gran Bretagna, rendendo la Nigeria il quarto paese di provenienza degli studenti internazionali al di fuori dell'Unione Europea. La spesa annuale che una famiglia nigeriana affronta per l'istruzione ammonta a milioni di sterline. Il nuovo schema consentirà agli studenti di seguire i corsi degli atenei inglesi restando a casa e alle famiglie di risparmiare gli alti costi di vita e delle rette. Senza contare che ne trarrà giovamento l'economia della Nigeria, grazie all'aumento del numero di studenti che resteranno nel proprio paese.

kenya

# Parole chiave: innovazione e imprenditorialità

Intervista a Florence Oloo

**L**e parole chiave per lo sviluppo dell'università in Kenya sono "innovazione" e "imprenditorialità": innovazione da parte degli atenei, spiega Florence Achieng' Oloo, vicerettore della Strathmore University a Nairobi, per trovare i fondi necessari per migliorare le infrastrutture e concedere prestiti agli studenti; imprenditorialità da parte dei laureati per fare in modo che il paese non "sonnechi" cullato dalla pioggia di aiuti dall'estero ma sappia inventare le vie verso lo sviluppo. Nata nella città di Eldoret, 50 anni, docente di Elettrochimica e personalità di spicco nella lotta per l'istruzione e l'occupazione femminile, la Oloo chiede che la comunità internazionale aiuti l'Africa ad essere "creativa" rispetto alla povertà. "La mia missione nella vita? Aiutare giovani donne a mettere a frutto i loro ta-

lenti e raggiungere i loro obiettivi" dice in questa intervista a "Universitas".

**Il governo keniota ha cercato negli anni scorsi di aumentare il numero degli alunni delle elementari e delle superiori. Quali misure servirebbero per rafforzare l'università?**

A mio avviso la priorità dovrebbe essere data alla qualità della docenza e dei programmi dei corsi, all'internazionalizzazione dei curricula e alla creazione di centri di eccellenza, come pure a mettere in piedi un sistema di controllo di qualità in ogni università. Le infrastrutture stesse dovrebbero essere potenziate. Ora, sappiamo bene che il governo può provvedere soltanto a una parte della copertura delle spese necessarie per questi miglioramenti: perciò è indispensabile che le università istituiscano dei comitati di *fund-raising* che possano cercare i fondi

richiesti per lo sviluppo e il miglioramento dell'edilizia e dei laboratori universitari. È anche necessario incoraggiare l'iscrizione alle università mettendo a disposizione dei prestiti per gli studenti: la collaborazione fra istituzioni pubbliche e private è molto importante al riguardo. La maggior parte delle università kenioti sono a corto di fondi per provvedere alla crescente domanda di istruzione, ma insisto: ogni ateneo deve sforzarsi di trovare vie innovative per procurarsi i fondi necessari.

**Osservatori internazionali hanno denunciato la crescita del tribalismo nella vita accademica in Kenya e il rischio che le rivalità fra i diversi clan creino divisioni nell'università come sta accadendo nella politica.**

Credo che l'università, nel rispetto della diversità che è una reale ricchezza del nostro paese, dovrebbe formare studenti e corpo docente approfondendo molto di più la coscienza nazionale, la nostra identità di kenioti. Club e associazioni studentesche non dovrebbero mai essere visti come espressione delle diverse tribù come accade in alcuni atenei. Il Consiglio degli studenti e gli altri organismi che li rappresentano dovrebbero lavorare per unire il più possibile gli alunni piuttosto che per dividerli.

**Fino alle elezioni del 2007 il Kenya veniva considerato uno dei pochi paesi africani con una certa stabilità e quasi un modello per il resto del continente. Poi i gravissimi scontri del 2008 hanno rivelato come il Kenya non sia immune dagli stessi problemi di altri paesi africani. Quanto influisce la mancata riconciliazione nazionale sulla vita universitaria?**



Strathmore University: studenti con un portatile

Effettivamente i disordini hanno avuto pesanti ripercussioni negli atenei. Però è anche vero che ogni università ha saputo individuare delle vie innovative per curare le ferite: alcuni hanno messo in piedi consultori e centri di ascolto, altri hanno aperto dei forum di riconciliazione fra studenti e docenti. In breve tempo è stato possibile per gli studenti tornare a spostarsi liberamente nel paese e frequentare l'università che avevano scelto. Personalità di spicco hanno assunto la guida di questo movimento ed è risultato un buon esempio per tutti.

**In quali discipline ritiene che il Kenya dovrebbe puntare per superare le piaghe della fame e delle epidemie? Qualunque programma si consideri, che sia Ingegneria o Agraria, Medicina o Economia, penso che l'elemento essenziale sia l'imprenditorialità: ne abbiamo bisogno in tutti i settori, perché il paese deve crescere e diventare autosufficiente. La creazione di posti di lavoro in tutti gli ambiti produttivi è vitale, altrimenti il ciclo della dipendenza dall'estero non finirà mai.**

**Quali sono state le principali conquiste per l'università negli ultimi venti anni e quali saranno i prossimi traguardi?**

L'accesso all'istruzione universitaria è cresciuto enormemente e ha raggiunto quote inimmaginabili anni fa. E soprattutto gli studenti avvertono che non hanno più bisogno di andare all'estero per ottenere una buona formazione. Allo stesso tempo, dobbiamo puntare sull'espansione e il mantenimento delle strutture esistenti: è necessario investire in modo significativo sulla creazione di centri di eccellenza, restando nell'ambito della nostra cultura.

**Non trova anacronistico avere più di 30 università in un paese in via di sviluppo, dove meno di 1 milione di persone ha i mezzi economici per**

**“ L'università, nel rispetto delle diversità che sono una nostra ricchezza, dovrebbe approfondire di più la coscienza nazionale, la nostra identità di kenioti, ”**

**accedere all'università?**

Mi permetta di insistere: l'università apre il paese a maggiori possibilità di quanto non si sia visto finora. Certo, in effetti molti studenti non possono pagare le rette da soli, questo è vero. Ma è esattamente per questo che dobbiamo trovare modalità innovative per sostenere le iscrizioni e la frequenza: per esempio attraverso dei prestiti a lungo termine, specialmente per i più brillanti con poche risorse a disposizione. La chiave di volta per lo sviluppo sta nel puntare all'innovazione per sostenere l'istruzione universitaria per il maggior numero possibile di studenti.

**L'Islam fa sempre più proseliti in Africa, con conseguenze sotto gli occhi di tutti, come si vede in Nigeria e in Sudan. Che ne pensa dei periodici annunci provenienti dal mondo arabo di piani di riforma universitari per ridurre il gap scientifico con l'Occidente, come si è visto con il recente piano promosso dall'università marocchina di Ifrine per 15 paesi su 56 Stati a maggioranza islamica? Che esito possono avere questi tentativi di rincorrere gli standard tecnologici dei paesi ricchi senza affrontare il nodo dei fondamenti antropologici e giuridici della Sha'aria, che è la prima causa della loro arretratezza?**

Non essendo musulmana, non è facile per me rispondere a questa domanda. Proviamo a cambiare i termini della questione. La domanda potrebbe essere: come potremmo rafforzare l'educazione e la for-

mazione professionale, e quindi potenziare il capitale umano, senza perdere i valori della nostra cultura? È vero che c'è il pericolo di copiare ciecamente tutto ciò che proviene dall'Occidente senza una sufficiente riflessione sui nostri valori. Alla Strathmore siamo consapevoli di questo pericolo e nel progettare i programmi teniamo conto di questo fatto. Mentre rendiamo il curriculum internazionale, lo manteniamo al tempo stesso profondamente legato alla dimensione locale. E questo perché deve rispondere ai bisogni della società in cui viviamo ma allo stesso tempo rispettare i nostri valori.

**Nel suo paese l'Aids colpisce il 7% della popolazione. L'università può contribuire a frenare il contagio?**

Può farlo trasmettendo forti valori umani, conoscenza, e indicando uno stile di vita ai nostri studenti proprio attraverso ciò che l'università offre a tutti i livelli.

**Lei ha ripetuto spesso che l'Africa non ha bisogno di aiuto, ma di collaborazione da parte della comunità internazionale. Che sostegno auspica per l'istruzione universitaria?**

Prima di tutto mi aspetto il riconoscimento da parte dei paesi stranieri che noi africani possiamo e dobbiamo risolvere i nostri problemi sforzandoci di essere innovativi e creativi. È chiaro che abbiamo bisogno del sostegno finanziario dall'estero, ma deve essere un aiuto che non faccia impigrire le nostre menti. Deve trattarsi di un aiuto che ci faccia anche lavorare per noi stessi: un aiuto che non deve necessariamente avvenire per mezzo del denaro ma può comprendere, ad esempio, il trasferimento di competenze in certe aree, la collaborazione nel campo della ricerca senza dirottare all'estero il processo, la cooperazione nell'insegnamento e nell'interscambio di studenti e docenti. Noi impariamo da loro e loro imparano da noi: è reciproco.

M. B.

# L'Africa per l'Africa

## I PRIMI STUDENTI DELLA UNIVERSITÀ PAN-AFRICANA

L'Università Pan-africana (PAU), la rete continentale di istituzioni per la formazione di studenti *postgraduate* e la promozione della ricerca, ha aperto le porte nel febbraio di quest'anno ai primi 100 studenti presso l'Università di Stellenbosch (Sudafrica), una delle cinque istituzioni che ospiterà il progetto e si concentrerà sulle scienze spaziali. Sostenuta dall'Unione Africana, la PAU per il momento non avrà sede in una nuova infrastruttura, ma utilizzerà atenei preesistenti per la formazione di laureati di primo livello e dottorandi. Comprenderà, infine, un *campus* principale collegato a una rete di cinque centri regionali, scelti sulla base della solidità accademica e di ricerca e per l'aderenza del proprio lavoro alle esigenze dell'Africa. I centri saranno collocati nell'Africa Centrale, del Nord, dell'Ovest, dell'Est e del Sud. Un secondo centro satellite, dedicato alla gestione delle risorse idriche e del suolo, sarà avviato il prossimo anno in Algeria. Gli altri centri regionali – nei campi delle scienze naturali e della terra, l'ingegneria e le scienze di base, le scienze sociali e di governo – verranno aperti nel 2011.

Il progetto di un ateneo pan-africano nasce nel novembre 2008, quando l'Unione Africana (AU) avanza la proposta durante il *meeting* della Conference of African Ministers of Education (COMEDAF) ad Addis Abeba in Etiopia. Le motivazioni di un'idea tanto azzardata vanno ricercate nel glorioso passato del Continente. L'Africa, un tempo, aveva ottime università. Negli anni Cinquanta e Sessanta città come Kampala in Uganda e Ibadan in Nigeria erano rinomate per i propri atenei. Decenni di negligenza, tuttavia,

hanno privato delle risorse persino le migliori istituzioni: il *ranking* accademico delle università mondiali stilato dall'Università Jiao Tong di Shanghai include solo 5 università africane tra le migliori 500 nel mondo.

I governi e i donatori internazionali, come la Banca Mondiale, si sono finalmente resi conto dell'importanza fondamentale che un settore universitario sano riveste per lo sviluppo e la democratizzazione in Africa. Jean-Pierre Ezin, commissario delle Scienze per l'Unione Africana, durante una visita in Sudafrica ha sottolineato come la nuova università nasca dall'esigenza di rafforzare l'istruzione superiore, partendo proprio dagli atenei più solidi. «Il lavoro più gravoso, a cui ci stiamo dedicando, è quello di innalzare gli standard dello sviluppo e della ricerca scientifica nel Continente» ha dichiarato Ezin a *University World News*. Lo scopo della PAU è di creare un ateneo specializzato nelle scienze e nella tecnologia che contribuisca allo sviluppo dell'Africa formando gli scienziati, sostenendo la ricerca e incoraggiando la collaborazione con gli studiosi emigrati. La PAU aspira a promuovere una più ampia collaborazione tra università e aziende, a rovesciare lo stato di sottosviluppo in cui versa il Continente e a porre fine alla condizione di sottomissione dell'Africa alle strategie delle agenzie internazionali che «non condividono necessariamente la visione dell'Africa, né cercano di sostenere un'autentica rinascita del Continente».

Il progetto dovrebbe avere un costo complessivo di 66 milioni di dollari. I finanziamenti arriveranno dall'Unione Africana, dai *partner* internazionali e da altre istituzioni e saranno spesi principalmente in borse di studio, secondo quanto affermato dal prof. Ezin, che ha fortemente in-

coraggiato gli studenti a farne richiesta.

Il nuovo ateneo sta prendendo forma grazie alle sollecitazioni dell'Unione Africana perché l'istruzione superiore e la ricerca in Africa possano rinascere e rafforzarsi. Nel 1979 un gruppo di intellettuali africani aveva suggerito che il governo africano impegnasse l'1% del Pil nelle scienze e nella tecnologia, ma da allora ben poco è cambiato e quasi tutti i paesi sono ben lontani dal raggiungere quell'obiettivo.

L'Unione Africana ha raccolto la sfida di sviluppare scienza e tecnologia, perché l'università «deve essere stimolata a dar vita ad una conoscenza incentrata sull'Africa, con un'attrattività e una portata globale, che costituisca la base dell'istruzione a tutti i livelli e in tutti i campi».

La nascita della PAU è stata accompagnata da numerosi dubbi e preoccupazioni. Molti accademici, infatti, sentivano che questo processo avrebbe ridotto alla fame le istituzioni, già abbastanza impoverite. «Creare un ateneo non è cosa facile; ci vuole molto tempo, è difficile reperire i fondi e cercare il personale è ancora più complicato» ha sostenuto Goolam Mohamedbhai, direttore generale dell'Association of African Universities (AAU). «Se la PAU attingerà all'interno della stessa Africa le proprie risorse, indebolirà le istituzioni preesistenti».

Nonostante ciò, la nuova università si sta progressivamente affermando sulla scena internazionale, insieme ad altre iniziative pan-africane. Due fra tutte: l'African Institute of Science and Technology (AIST), progetto lanciato dall'Istituto di Nelson Mandela in Sudafrica per creare un centro d'*élite* con *campus* in tutta l'Africa, e l'African Institute for Mathematical Sciences (AIMS), creato nel 2003 a Città del Capo dal fisico Neil Turok.

Secondo Fritz Hahne, direttore dell' Aims, non vi sarà uno scontro tra queste istituzioni, ma una pacifica convivenza perché «il lavoro che ci aspetta è talmente ampio da non lasciare spazio alla competizione, ma, al contrario, a una proficua e continua collaborazione». Dello stesso parere Wole Soboyejo, presidente del Comitato Scientifico Africano per l' Aist e docente alla Princeton University negli Stati Uniti. A suo dire c'è bisogno di tutti per andare incontro alla futura domanda nell'istruzione superiore, perché una sola istituzione non è in grado di soddisfare le crescenti richieste.

E. C.

## AAU/L'ISTRUZIONE PROMUOVE LO SVILUPPO

Nel suo saggio *Future Shock*, Alvin Toffler ha detto che «gli analfabeti del XXI secolo non saranno quelli che non sono capaci di leggere e scrivere ma quelli che non possono apprendere, dimenticare e imparare di nuovo». Un'asserzione che si addice alla situazione africana che – con una popolazione che supera ormai il miliardo di abitanti – deve fare i conti, oltre che con i problemi di sempre, anche con l'attuale crisi finanziaria, che attanaglia il mondo intero e finisce con l'influire negativamente sugli apporti economici da parte di istituzioni e Stati "donatori".

Ben vengano, dunque, tutte le iniziative per ottimizzare i risultati, coordinando gli interventi formativi avviati da alcune associazioni già operative nel Continente come African Capacity Building Foundation (AcBF), African Development Bank, Association for the Development of Education in Africa (ADEA), Global University Network for Innovation in Africa (GUNI) e Association of Commonwealth Universities (Acu).

Per quanto attiene all'istruzione superiore, un ruolo chiave è giocato dall'Asso-

## COMBATTERE LA FRAMMENTAZIONE RISPETTANDO LE IDENTITÀ

La SARUA (Southern African Regional Universities' Association) è un'organizzazione no profit formata dai rettori di 49 università pubbliche di 15 paesi appartenenti alla Southern African Development Community (SADC). Costituitasi nel 2007 grazie ai finanziamenti del governo olandese, si prefigge di affrontare le sfide comuni della regione sudafricana nel rispetto delle profonde differenze sociali, culturali, politiche ed economiche esistenti tra i suoi Stati.

L'impegno della SARUA si è concretizzato, nell'ottobre 2009, in un rapporto sui legami tra istruzione superiore e integrazione regionale. Più che offrire risposte o proposte, *The Challenges of Regional Integration and its Implications for Higher Education* vuole porre le basi di una più salda cooperazione tra le realtà locali. I quattro studi in cui si articola il Rapporto spaziano difatti su temi che vanno dai contestati approcci all'integrazione regionale all'esigenza di una nuova concettualizzazione delle università africane e dal ruolo delle comunità economiche regionali alla formazione di sistemi regionali per l'innovazione.

Vi è un crescente interesse per l'istruzione superiore della regione sudafricana da parte delle agenzie internazionali e la SARUA sottolinea il rilevante contributo offerto dalle università locali allo sviluppo di una economia della conoscenza, al progresso culturale e socioeconomico e alla riduzione della povertà evidenziando che «un settore accademico forte e armonico è essenziale se si vuole che l'istruzione superiore abbia il giusto posto nel complesso processo di progettare e attuare il tipo di regionalizzazione che guiderà l'Africa meridionale fuori dalla sua cronica frammentazione, dal sottosviluppo e dalla marginalizzazione che oggi caratterizza troppi degli Stati che la compongono».

L'accento alla frammentazione non è casuale in quanto il mancato riconoscimento reciproco dei vari titoli di studio, frenando la mobilità di studenti e docenti, costituisce un grave ostacolo sulla via della cooperazione universitaria. Nonostante i Programmi di Armonizzazione adottati nel 2007 dall'Unione Africana, non si può ancora parlare di integrazione tra i settori accademici dei vari paesi, ma si può e si deve auspicare una loro collaborazione, perché la condivisione di conoscenze e risorse andrà a giovamento di tutti.

R. C.

ciation of African Universities (AAU), una voce rappresentativa dell'intera comunità universitaria africana sia all'interno che all'esterno del Continente. Questa organizzazione internazionale non governativa, fondata a Rabat (Marocco) nel novembre 1967 sulla base delle Raccomandazioni dell'Unesco, ha sede ad Accra (Ghana); dai 34 membri iniziali, raggruppa ora 212 atenei africani situati nelle cinque aree sub-regionali e opera utilizzando come lingue ufficiali l'inglese, il francese e l'arabo.

Negli oltre quarant'anni della sua esistenza, l'Associazione ha offerto una base per la ricerca, la riflessione, il dibattito, la cooperazione e la collaborazione

sulle fondamentali tematiche relative all'istruzione, lo scambio delle esperienze e delle *best practice*, e ha suggerito le soluzioni più appropriate per migliorare la qualità delle università *partner* senza ledere l'autonomia, ma rafforzando il loro contributo allo sviluppo.

Non a caso l'African University Day, festeggiato il 12 novembre di ogni anno, è stato dedicato nel 2009 ai rapporti tra le istituzioni africane di insegnamento terziario e il mondo produttivo, divenuti di particolare attualità e di interesse strategico per indirizzare l'innovazione e la crescita economica. È il primo passo per avviare lo sviluppo tecnologico e i settori produttivi dell'economia africana e assicurare così

l'occupazione dei giovani laureati; questi, a loro volta, devono avere una preparazione rispondente alle professionalità richieste dall'industria ed essere adattabili ai rapidi cambiamenti del mondo del lavoro. Il ruolo dell'istruzione superiore nella promozione dello sviluppo sostenibile in Africa – tema delle "Giornate per l'università in Africa" nel 2006 e nel 2008 e della 12ª Conferenza generale AAU, svoltasi ad Abuja (Nigeria) nel maggio 2009 – è alla base del Programma quinquennale 2009-2013 dell'Associazione: con un budget di quasi \$ 30 milioni, finanziato dai membri africani e da istituzioni estere come la Swedish International Development Cooperation (SIDA-AREC) e il Netherland Directorate General of Development Cooperation (DGIS), il programma è finalizzato a utilizzare la formazione universitaria per promuovere (sia per quanto concerne i programmi, i materiali utilizzati e la ricerca scientifica) uno stile di vita più consono a un futuro sostenibile e alle conseguenti trasformazioni sociali; nello stesso tempo però, nell'Africa così ricca di materie prime che va salvata dai saccheggi, vanno coniugate le necessità umane e l'attenuazione dell'impatto ambientale, facendo andare di pari passo lo sviluppo economico con l'equità sociale e la giustizia.

In Africa quasi i due terzi della popolazione soffrono l'insicurezza alimentare e i denutriti nell'area sub-sahariana alla fine dell'anno in corso raggiungeranno i 300 milioni di unità. Nonostante la presenza di numerosi atenei che in quella zona hanno attivato seri programmi di insegnamento nel settore dell'agricoltura, l'economia agricola è ancora a livello di sussistenza e in molti casi fa ritardare la crescita della popolazione, così come in troppe zone rurali o urbane l'accesso all'acqua potabile costituisce una sfida crescente.

Nell'Agenda dell'AAU del prossimo quinquennio non sono state trascurate le principali tematiche con cui il Continente deve fare i conti per riuscire a coniugare la speranza di pace e stabilità sociale con le aspettative connesse all'avvio dell'economia di mercato. Si tratta in particolare:

- dell'introduzione dell'informatica e delle tecnologie di comunicazione nelle università africane per creare meccanismi di controllo della qualità didattica e incoraggiare i processi di internazionalizzazione universitaria;
- del programma Teacher Education in Sub-Saharan Africa (TESSA) per la formazione, anche a distanza, di un numero adeguato di insegnanti di scuola primaria, la cui mancanza costituisce una vera e propria emergenza. In quest'area, pe-

raltro, la percentuale di coloro che proseguono gli studi superiori (5%) è la più bassa del mondo, a fronte della media generale del pianeta pari al 60% e di quella degli Stati Uniti pari al 72%;

- di far sì che l'istruzione universitaria contribuisca alla riduzione della povertà e a debellare la piaga dell'Aids, che miete troppe vittime proprio nell'Africa sub-sahariana, e in altri paesi, come il Sudafrica, è la principale causa di morte. Il problema non è solo sanitario, ma anche economico e sociale, perché si tratta di migliorare la qualità della vita della popolazione attiva nella fascia di età più produttiva (15-49 anni).

Oltre alle attività più propriamente istituzionali, l'Association of African Universities, con l'assistenza di istituzioni partner in Nigeria e in Senegal, coordina il programma della Ford Foundation che sostiene la formazione triennale post laurea di studenti provenienti dalle aree disagiate dell'Africa occidentale (Ghana, Nigeria e Senegal). Il Programma, avviato nel 2000, è operativo in 22 paesi africani e finora ha finanziato più di 2.400 borse di studio – il cui numero è destinato a raddoppiare nel prossimo quinquennio – per la formazione di eccellenza in importanti università europee, del Nord America o della stessa Africa.

M. L. M.

## L'Africa non è senza speranze

Martyn Drakard

Poche persone vengono qui, anche se è a poche ore dall'Europa, scrive Richard Dowden, ex-redattore dall'Africa di "The Economist", nel suo libro *Africa: Altered States, Ordinary Miracles*. I visitatori sono turisti, organizzati o con lo zaino in spalla, volontari, amministratori delegati di multinazionali

e funzionari internazionali. Di rado restano a lungo. Quando lo fanno, però, spesso rimangono stupiti dal benvenuto dell'Africa, estasiati piuttosto che spaventati, perché la gente è amichevole, gentile e infinitamente educata. Posseggono, infatti, una naturale disposizione al *savoir faire*, ti guardano negli occhi e si

identificano, condividono e accettano dagli altri senza alcun imbarazzo.

L'Africa è grande e incredibilmente bella. Gli stranieri qui perdono le inibizioni e si sentono maggiormente se stessi. I tratti essenziali dell'esistenza – luce, acqua, cibo, nascita, famiglia e morte – sono più immediati e intensi. I visitatori realizzano

d'improvviso cos'è la vita: la ricchezza dell'umanità, delle altre persone. Allo scenario positivo fa da contrappeso l'inferno della povertà, la fame, le malattie, la guerra, la corruzione e il caos in paesi come lo Zimbabwe, la Somalia e il Darfur. «L'Africa non può mettere insieme i pezzi» borbottano i lettori di giornali a Londra e a New York.

Tuttavia, come Dowden ironicamente sottolinea, sta nell'interesse dei media, delle organizzazioni umanitarie e dei produttori di armi tenere l'Africa in questo stato di arretratezza. «Il problema dei media è che, trattando di guerre e disastri, ci restituiscono soltanto quell'immagine del Continente» sostiene il giornalista «le continue scene di bambini che muoiono di fame e di uomini con la pistola si sono affastellate nella narrazione dell'Africa». Non mancano le accuse alle organizzazioni che, «per quanto buone possano essere state le loro motivazioni, hanno fatto la loro parte nel dar vita all'unica, angosciante immagine del paese». Un giornalista nigeriano ribadisce: «Sì, la Nigeria è caos. Ma il caos viene creato dal governo. È ciò che gli consente di restare al potere». Ed è così per la maggior parte del Continente.

Dowden si recò per la prima volta in Africa subito dopo l'ascesa al potere di Idi Amin, nel 1971, arrivando nella rurale Uganda in veste di insegnante di scuola superiore. Le aspettative erano ancora alte, le istituzioni funzionavano e la qualità della vita stava migliorando. Ma poi l'Africa divenne terreno di scontro di due super poteri. «Le cose andarono in pezzi» e l'Occidente, dimenticando il proprio passato sanguinoso, diventò improvvisamente critico o, come nel caso del Rwanda nel 1994 e le conseguenti ripercussioni nelle foreste del Congo, si girò dall'altra parte.

Ciò nonostante, Dowden insiste nel sostenere che c'è ancora speranza per l'Africa. L'Angola, ad esempio, è stata

“ **L’Africa è grande e incredibilmente bella. Qui è possibile comprendere la ricchezza della vita e delle altre persone. Ma ci sono anche l’inferno della povertà, la fame, le guerre e il caos. Oggi, però, tre motori stanno guidando il cambiamento** ”

depredata per secoli, *in primis* per i propri schiavi – oggigiorno fornisce schiavi per il commercio trans-atlantico più di qualsiasi altro paese – poi per la ricchezza di minerali. Le compagnie occidentali estraevano il petrolio sebbene l'Unione Sovietica governasse con un governo fantoccio. Il paese è passato attraverso anni di guerra civile e attualmente è uno dei più corrotti nel mondo. Chi dovrebbe prendersene la colpa? Gli africani, i paesi sviluppati o entrambi?

La musica moderna, continua con toni più pacati, è un regalo dell'Africa al mondo: il rock, il jazz, il reggae e il soul hanno le proprie radici qui. La musica africana è sicura di sé in maniera sprezzante, energica al limite dell'irrefrenabile. Esprime la cultura originaria più di qualsiasi altra cosa e si mescola con tutto: la polvere, il fumo, l'aria calda e umida. La vita è piacevole, i ritmi pulsano. L'Africa è governata dalla musica più che dalla povertà, dalla danza più che dalle sciagure. La musica aiuta la gente a godersi la vita quando è piacevole, a sopportarla quando non lo è.

Il Continente africano è anche profondamente spirituale. La religione costituisce più di una mera difesa contro l'incertezza della vita. Steve Biko, l'attivista sudafricano assassinato, ha scritto che la reli-

gione non è una cerimonia osservata un giorno a settimana in un edificio particolare, ma «si palesa nelle nostre guerre, nel nostro bere birra, nelle nostre danze e nei nostri costumi in generale». E il novellista nigeriano Ben Okri sostiene che Omero e Shakespeare non avrebbero trovato alcuna difficoltà nel parlare con gli africani di oggi perché hanno un forte senso della trascendenza.

L'Africa è ferma in una distorsione temporale? No, ci sono tre motori che stanno guidando il cambiamento. Il primo è costituito dai telefoni cellulari e dagli internet café. I cellulari hanno trasformato il *business*, specialmente il settore informale (sono efficaci anche nell'organizzazione dei conflitti,

come dimostra il caso del Kenya). Poi c'è la Cina, che ha bisogno delle risorse africane e, pur di ottenerle, sorveglierà le ingiustizie e gli abusi sul territorio. Il terzo è la crescente classe media africana. Una classe media vigorosa, che si risolveva sempre dopo pochi anni di pace, porta stabilità. Dowden è sicuro che i problemi africani troveranno una soluzione africana («Only Africans can develop Africa»).

Il libro *Africa: Altered States, Ordinary Miracles* costituisce una meravigliosa panoramica, con alcune intuizioni degne di Ryszard Kapuscinski. Dowden avrebbe dovuto menzionare le stridenti differenze tra i popoli africani, anche all'interno dello stesso paese, la crescente consapevolezza dei diritti umani e, in molte comunità, la scortesia del dire "No". Egli capisce, tuttavia, ciò che molti lettori a New York e a Londra non potrebbero comprendere: «immersi nel nostro benessere sprecone e nelle vite frenetiche, abbiamo perso quei valori umani che ancora abbondano in Africa [...] scorgo più disperazione a Highburym, nel nord di Londra dove vivo, che in tutta l'Africa».

(Traduzione di Elena Cersosimo da [www.mercatornet.com](http://www.mercatornet.com))

università di padova

# Un centro culturale attraversato dalla storia

L'antica Università degli Studi di Padova fa parte – con Bologna, Parigi, Oxford e Cambridge – dei grandi centri culturali del mondo occidentale ove si formò e si perfezionò, con i caratteri della completezza e della continuità, l'idea-struttura del *Gymnasium Omnium Disciplinarum*, oggi diffusa in tutto il mondo. Le origini dell'Università di Padova risalgono a prima del 1222 che è ritenuto l'anno di fondazione «nel senso del poter registrare una regolare e stabile organizzazione universitaria, pubblicamente riconosciuta». Contribuì in quel periodo anche un esodo di professori e studenti allontanatisi da Bologna per «le gravi offese ivi arrecate alla libertà accademica e per l'inosservanza dei privilegi solennemente garantiti a docenti e discenti». Padova ha sempre posto in rilievo questo intreccio alle origini con l'*Alma Mater* di tutte le università (cioè quella di Bologna): lo testimoniano l'affinità di alcuni statuti e gli scambi frequenti di professori e studenti, pur nell'ambito di una secolare emulazione.

A Padova l'Università non sorge, come altri atenei, *ex privilegio*, cioè per speciale licenza di pontefice o imperatore, ma come «il prodotto spontaneo di particolari contingenze e felici condizioni di civile cultura, che ne favorirono la costituzione».

Agli studi giuridici e teologici, che si affermano alle origini, si aggiungono altre discipline: medicina, filosofia, astronomia, grammatica, retorica. Dal 1399 coesistono *due Università*: l'*Universitas Iuristarum*, nella quale si coltivano diritto civile, diritto canonico e teologia e l'*Universitas Artistarum*, nella quale si coltivano medicina, filosofia, grammatica, dialettica, retorica e astronomia. La riunificazione delle due università si avrà nel 1813. Inizialmente l'Università è organizzata come libera corporazione di studenti e articolata secondo criteri etnico-geografici, le *nationes*, che, a loro volta, fanno riferimento a due grandi gruppi: *citramontani* (o italiani) e *ultramontani* (o non italiani).

Alle origini, analogamente a quanto avviene a Bologna, sono gli studenti che approvano gli statuti, eleggono i rettori all'interno del corpo studentesco e scelgono i docenti, retribuendoli con il ricavato di collette. Tra il XV e il XVI secolo la scelta dei docenti, e la relativa retribuzione, passa all'autorità pubblica.

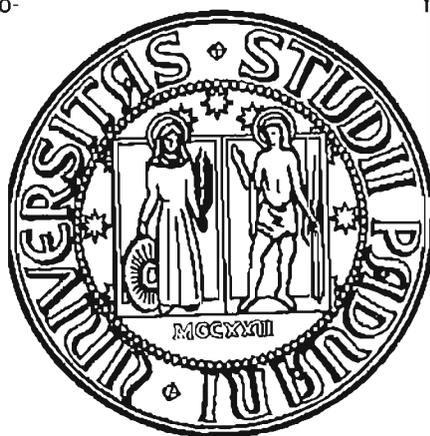
Dal Quattrocento, e almeno per i tre secoli successivi, si registra un periodo di grande sviluppo e splendore, favorito dalla tutela della Repubblica di Venezia che volle l'Università di Padova come suo unico *Gymnasium Omnium Disciplinarum*. In questo periodo si colloca il glorioso contributo del *Gymnasium* di Padova al nascere della rivoluzione scientifica. Vi concorsero lo sviluppo del pensiero filosofico, le grandi scuole di anatomia e medicina, e la grande avventura in astronomia,

fisica e matematica riassumibile nei diciotto anni di magistero padovano di Galileo Galilei (dal 1592 al 1610). Dal 1493 ai primi decenni del Cinquecento si attua il trasferimento delle varie scuole, sparse in diverse *contrade* della città, ad un blocco di edifici di residenza nobiliare e poi albergo che recava come insegna la testa di un bue, "*Hospitium Bovis*": da qui l'appellativo in forma veneta, "il Bo" con il quale tuttora viene chiamato tanto lo storico palazzo centrale quanto l'intero Ateneo patavino.

Nell'ambito dei lavori di riadattamento del blocco di edifici alla nuova utilizzazione, che si protrassero sino agli inizi del Seicento, è ammirevole l'opera dell'architetto Andrea Moroni al quale si deve il bellissimo cortile antico.

## Insigni studenti

Tra gli studenti eminenti di Padova nei secoli XV-XVI ricordiamo: Niccolò Copernico, Francesco della Rovere (papa Sisto IV), Giovanni Pico della Mirandola, Leon Battista Alberti, Paolo Toscanelli, Francesco Guicciardini, Pietro Bembo, Torquato Tasso, Paolo Sarpi, Bernardino Telesio, Tommaso Campanella, Roberto Bellarmino, William Harvey, Gerolamo Cardano. In



questo periodo nasce la medicina moderna ad opera di Gian Battista Da Monte (detto Montano) il quale, primo in Europa, insegna la clinica medica presso il letto del malato; viene fondato il primo Orto Botanico universitario e pubblico (1545); si introduce l'autopsia come mezzo per accrescere le conoscenze mediche e viene costruito il primo Teatro Anatomico stabile (1594-5). Risalgono a questo periodo le scoperte anatomiche di Andrea Vesalio, Gabriele Falloppio, G. Fabrici d'Acquapendente e di altri.

L'Ateneo patavino si distingue anche in altri campi del sapere: ricordiamo lo sviluppo del pensiero filosofico con Paolo Veneto, Gaetano da Thiene, Nicoletto Vernia, Piero Pomponazzi e Jacopo Zabarella con il distacco dagli schemi della filosofia scolastica. Ricordiamo inoltre il prestigio della giurisprudenza con l'emanazione di sentenze giudicate fortemente innovative e apprezzate dai governanti di tutta Europa.

Soprattutto nel Cinquecento e nel Seicento studenti da tutta Europa erano richiamati dalla fama dell'insegnamento e dal diffuso spirito di tolleranza assicurato dalla Repubblica di Venezia. In quei secoli l'Università di Padova fungeva da centro di irradiazione della cultura (vari collegi e nuove università furono fondati da suoi ex studenti) e anche da fucina di idee e di legami personali che ebbero significativa influenza sulla vita europea. Episodio significativo e prezioso nella storia dell'Università di Padova è il conferimento della laurea in filosofia (1678) ad Elena Lucrezia Cornaro Piscopia, che si può a buon diritto considerare la prima donna laureata al mondo. In parte nel Seicento e poi nel Settecento il ruolo dell'Università di Padova si trova ridisegnato all'interno della grande rete culturale e universitaria europea, conservando la sua centralità e unicità nell'area della Repubblica di Venezia (attuale Italia del Nord-Est e area dell'Adriatico) e un prestigio attivo sostenuto da maestri eminenti inseriti nel grande circuito europeo, tra cui Domenico Guglielmini, Bernardino Ramazzini, Gian Battista Morgagni, Gian Battista Poleni, Antonio Vallisneri, Giuseppe Toaldo.

Nonostante il declinante potere, la Repubblica interviene con la fondazione (1761) e il completamento (1777) dell'Osservatorio Astronomico e con l'istituzione di nuove cattedre (Chimica, Agraria). Carlo Goldoni, Ugo Foscolo, Giuseppe Tartini e Giacomo Casanova sono tra gli studenti di Padova. Con il tramonto della Repubblica di Venezia (1797) e le successive traversie politiche fino all'unificazione della nazione italiana (1866) l'Università svolge il suo ruolo nonostante i forti condizionamenti alla libertà intellettuale e il ridotto sostegno. Da allora a oggi il palazzo del Bo e la storia dell'Ateneo padovano sono il più grande monumento della civiltà veneziana fuori dai confini lagunari della città-stato di Venezia.

Professori e studenti padovani partecipano numerosi alle lotte risorgimentali per l'indipendenza dell'Italia, anche con som-

mosse insurrezionali locali (febbraio 1848). L'Università si trova coinvolta in occasione del primo conflitto mondiale (1915-1918) e Padova è la capitale della zona di operazioni. Memore del suo plurisecolare motto *Universa Universis Patavina Libertas*, l'Università diviene ancor più il centro della regione Veneto nella lotta di liberazione contro il nazifascismo (1943-45). Per il sacrificio di tante giovani vite nella lotta per la riconquista della libertà è unica tra le università italiane ad essere decorata di medaglia d'oro al valore militare.

### Attività di ricerca di grande prestigio

Dal 1873 l'Università di Padova entra a far parte del sistema universitario dello Stato italiano. Per l'attività di ricerca culturale e scientifica essa occupa uno dei primissimi posti tra gli atenei italiani di maggiore prestigio. Ricordiamo, ad esempio, i maestri dello studio matematico: Gregorio Ricci Curbastro, Giuseppe Veronese, Francesco Severi, Tullio Levi Civita. Tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento si attua il decentramento degli istituti scientifici in veri e propri quartieri universitari, l'edificazione della nuova sede del settore letterario-filosofico in pieno centro storico monumentale (il *Liviano*, architetto Giò Ponti) e quella dell'Osservatorio astrofisico nell'Altopiano di Asiago, il restauro del Palazzo centrale del Bo (1938-45).

Sull'efficacia e i tempi del continuo rinnovamento e dello sviluppo hanno inciso inevitabilmente interferenze, ombre e passaggi drammatici (leggi razziali) del ventennio fascista, la devastazione della seconda guerra mondiale, l'esplosione della popolazione studentesca verso l'università di massa e quella dei movimenti studenteschi di contestazione (1968-69). Tuttavia, il *Gymnasium Omnium Disciplinarum* ha saputo salvaguardare una preziosa continuità e, fin dai primi anni della seconda metà del Novecento, rinnovamento e sviluppo hanno un notevole impulso: in primo luogo con una forte ripresa dell'apertura e dello scambio internazionale ad alto livello, specie in molte parti del settore scientifico tecnico. Padova vuole essere sempre di più un qualificato ateneo di ricerca deciso a rinforzare legami, scambi ed emulazione con la rete mondiale degli atenei di ricerca (Research Universities).

Negli ultimi anni l'Università ha potuto impostare una controllata politica di articolazione e diffusione territoriale, dilatando la sua presenza nel Veneto, per fare fronte al congestionamento. Nel 1990 prende il via il polo di Vicenza (Ingegneria gestionale); viene ripresa l'attività della sede estiva di Bressanone; nel 1995, a Legnaro (area metropolitana) è attivato Agripolis per i settori di Agraria e di Medicina veterinaria. Altri poli decentrati sono attivi a Rovigo, Treviso, Feltre, Castelfranco Veneto, Conegliano, Chioggia e Asiago. Nel 1995, inoltre, l'Ateneo si è dotato di uno statuto autonomo.

idee

# È possibile insegnare la solidarietà all'università?

Gianluigi Mottini *Università Campus Bio-Medico di Roma*

**È** davvero possibile insegnare la solidarietà all'università? Probabilmente se ci limitassimo a partire dalla semplice definizione, di superficie, dei due termini *solidarietà* come virtù sociale e *università* come luogo e istituzione in cui si accresce e si trasmette il sapere, continueremmo a restare lontani dal poter dare una risposta positiva alla nostra domanda. Una virtù, in senso stretto, non si può insegnare ma solo praticare: non è un sapere formulato da accrescere e non è neppure trasmissibile ad altri, se non come pura nozione.

Ma a rendere negativa la risposta alla nostra domanda non è tanto il significato della solidarietà, che ha una sua identità ben precisa, quanto piuttosto una visione riduttiva dell'università. La visione classica humboldtiana di università come «solitudine e libertà», a cui nel tempo si sono unite, con effetto distortivo, le derive scienziaste della moderna filosofia della scienza, continuano a condizionare pesantemente la visione dell'essere e dell'agire universitario. Ne deriva l'immagine di un'istituzione che contraccambia il prezzo della sua presunta neutralità etica con una congenita rinuncia a un'identità e a un ruolo sociale che sappia andare al di là del binomio – ormai stereotipato – della sempre auspicata sinergia università-impresa. In altre parole, l'università è diventata banco di lavoro, sia pure intellettuale, di una rigida catena di montaggio finalizzata alla produzione di beni per la società. In una università di questo tipo non c'è spazio per la solidarietà, né insegnata né praticata. Si ha la necessità di ripartire da una visione diversa dell'università. Anzi-

tutto va recuperata la sua dimensione di "comunità umana": comunità di docenti e di discenti che si ritrovano insieme per perseguire un fine sociale. In altre parole si riafferma l'identità etica dell'istituzione, che ha la sua ragion d'essere nel realizzare un compito a servizio del bene comune.

## Solidarietà, università e globalizzazione

In una università-comunità tutti sanno di avere un ruolo da svolgere per il raggiungimento di obiettivo comune. La relazione umana non è più una semplice relazione di contiguità fisica imposta dall'organizzazione del lavoro, e di scambio di informazioni, ma è una relazione di senso e di mutuo sostegno orientato a un fine. In questa ottica la solidarietà, prima ancora di poter essere insegnata, va vista come il tessuto connettivo che rende "solida" la relazione umana e "solidale" il modo di agire di tutti i componenti della comunità stessa. A questo punto possiamo arrivare a dire che, in effetti, la solidarietà va anzitutto vissuta dall'università stessa come qualcosa di irrinunciabile per la garanzia della sua identità e della sua missione.

Dove l'università riesce davvero a essere comunità la solidarietà non avrà bisogno di essere insegnata; sarà semplicemente "coltivata" nei membri che di volta in volta entrano a far parte della comunità stessa; vale a dire anzitutto gli studenti che si susseguono negli anni accademici. Al docente spetterà il compito di essere modello imitabile di solidarietà attraverso il suo stile di lavoro e l'orientamento di

servizio alla società che saprà dare al contenuto del sapere che trasmette.

È indubbio che una università-comunità con forte identità etica quale abbiamo rappresentato avrà già superato la congenita dissociazione dal contesto sociale in cui si trova; anzi, sarà un'istituzione costantemente orientata a dare risposte pertinenti ed efficaci ai bisogni della società nella quale si ritrova immersa per sua precisa scelta.

L'intrinseca prospettiva universale (università come universalità del sapere) non potrà che incontrarsi allora con il fenomeno della globalizzazione. Globalizzazione economica, del sapere, dell'informazione, ma necessariamente anche dei bisogni umani.

Lo spirito universitario sarà allora attento alle attese e ai bisogni di un Sud del mondo che bussa alle porte dell'Occidente e che cerca soluzioni ai suoi problemi. L'educazione universitaria alla solidarietà troverà dunque un vasto campo di applicazione nell'aiuto ai paesi in via di sviluppo (Pvs).

## L'esperienza del Campus Bio-Medico con l'Africa

Il Campus Bio-Medico (CBM) di Roma è una università che porta nella sua stessa missione la dimensione solidaristica del lavoro universitario. Recita infatti la sua carta delle finalità: «l'università vuole [...] promuovere il senso della solidarietà e della fraternità, che si manifesti in opere, sapendo mettere il proprio proprio prestigio professionale a servizio del bene comune».

La promozione della solidarietà assume i connotati precisi di uno stile formativo che si propone di educare alla solidarietà attraverso lo stesso lavoro universitario; sia di ricerca che di docenza. Il verbo educare è qui inteso nella sua accezione latina di *e-ducere*, vale a dire "tirar fuori" il patrimonio di idealità che è presente allo stato nativo nei giovani che si affacciano al percorso universitario.

Questo patrimonio va valorizzato, e qui sta un elemento innovativo del processo formativo, soprattutto nei primissimi anni universitari; prima che lo studente venga inghiottito nel tunnel professionalizzante degli anni successivi, trasformando gli ideali di servizio al prossimo, insiti nella vocazione stessa del medico, in vaghe aspirazioni che ben difficilmente troveranno più spazio e tempo nella vita professionale.

Ciò che è veramente in gioco, e che fa la differenza di qualità nel lavoro universitario, è il rapporto che esiste fra competenze (cioè saperi), passioni e compassione. Il lavoro di *e-ducere*, come componente di uno stile formativo universitario, consiste proprio nel coltivare la passione per l'uomo, che nasce dalla disposizione a provare compassione per l'altro, e la passione per il sapere, che sorge dalla *curiositas* di fronte alla complessità e varietà del reale e agli orizzonti dello scibile, per trasformarle in competenze professionali orientate ad un autentico servizio.

Una traduzione pratica di questo *modus docendi* è quello di concepire e praticare sempre una ricerca biomedica *socially oriented*. Cioè competenze scientifiche che si interrogano anzitutto su quali sono i bisogni reali e più urgenti dell'umanità, prima di scegliere dove impiegare le proprie energie. Dunque coscienze con una forte concezione sociale dell'agire professionale del medico.

Opportuno è anche considerare che se da una parte la passione per l'uomo e per il sapere conducono all'acquisizione motivata delle competenze, non è affatto vero

il contrario. Le realtà dimostra come le pure competenze, autoreferenziali e sganciate da un'autentica attenzione all'uomo, non fanno nascere di per sé passioni, ma sono asservite più facilmente alle logiche di autoaffermazione e della mercificazione del sapere a fini economici.

La ragione di ciò ci sembra derivare dal fatto che la passione ha in sé una dimensione relazionale profonda, che la competenza da sola non possiede, né richiede. La passione esige sempre il confronto con l'altro, e diventa pertanto fonte e condizione dell'agire solidale.

### Acquisire conoscenze dall'esperienza

Lo strumento didattico che fa da colonna portante di questo modello formativo è il corso di *aiuti umanitari*; un'attività didattica opzionale che si svolge lungo l'arco dell'anno accademico costituita da incontri con attori del mondo dell'aiuto umanitario e protagonisti di iniziative di cooperazione allo sviluppo, italiani e stranieri. Una formula dunque lontana dal modello della lezione frontale, e più orientata ad acquisire conoscenze dall'esperienza diretta di testimoni della solidarietà internazionale. Una finestra aperta sul *real world* del sottosviluppo umano per conoscerlo dal suo interno.

A questa attività si affianca poi una dimensione più operativa: un *training on the job* rappresentato da esperienze dirette degli studenti nei Pvs africani presso i *partner* del CBM in Africa. Le formule utilizzate sono quelle dei *medical workcamp* con *équipe* miste, composte cioè da medici e studenti del CBM e da omologhi di università africane. L'attività svolta è pianificata in protocolli di ricerca epidemiologica concepita come componente di campagne di salute per la popolazione locale, con visite mediche, esami diagnostici e fornitura gratuita di farmaci per le patologie correnti.

Queste attività sono pensate per rendere possibile la partecipazione anche a stu-

enti dei primissimi anni di corso: impreparati per un'attività clinico-assistenziale, ma facilmente istruibili sulle metodiche della ricerca biomedica, spesso costituita da gesti relativamente semplici e ripetitivi ma che richiedono il rigore metodologico e l'impegno che una buona dose di entusiasmo giovanile sa garantire. L'esperienza di ricerca in condizioni difficili e di precarietà (ben lontane dalle comodità e asetticità dei laboratori europei), il contatto amicale e formativo con i colleghi africani, il confronto con una realtà di povertà e malattia fanno di questi *workcamp* un'opportunità di formazione integrale: un'esperienza umano-professionale di grande impatto.

Una formula adatta per studenti degli ultimi anni di corso è invece lo *stage* presso strutture ospedaliere africane in convenzione con il CBM. Qui l'opportunità di apprendimento diretto e la possibilità di incrementare le proprie capacità: pratiche di sala operatoria, ambulatorio, procedure diagnostiche e di semeiotica con una intensità e prossimità quasi impensabili presso le strutture italiane. Ma è soprattutto l'integrazione di queste componenti tecnico-scientifiche con l'esperienza di relazione umana e di contatto con la realtà sociale di questi paesi a costituire il vero valore aggiunto di simili esperienze.

Un ulteriore aspetto, non marginale, è la produzione scientifica in termini di pubblicazioni con *impact factor* che si stanno accumulando come frutto del lavoro universitario realizzato nei *workcamp* e negli *stage*; a dimostrazione che la solidarietà universitaria è dimensione irrinunciabile di una professionalità matura, e non mero diversivo opzionale, per quanto lodevole.

La controparte locale di queste iniziative sono i *partner* che costituiscono la rete di istituzioni africane con le quali l'università ha stabilito rapporti di collaborazione nati come obiettivo a lungo termine del progetto di creazione di una comunità di ricerca Nord-Sud che il CBM ha avviato da



Università di Padova: studenti nel cortile di Palazzo del Bo

oltre 5 anni. Vi rientrano istituzioni universitarie e non di Congo, Cameroun, Uganda, Kenia e Madagascar. Questa *community* si propone di fornire ai *partner* africani: università e istituzioni sanitarie d'eccellenza, e competenze in materia di metodologia della ricerca biomedica per condurre insieme protocolli di studio sui più urgenti e diffusi problemi di salute delle popolazioni africane o per mettere a punto modalità assistenziali e terapeutiche adattate al contesto dei Pvs. La premessa a questa strategia di intervento è nella convinzione che le grandi patologie che affliggono l'umanità con il più alto numero di vittime (Aids, tubercolosi e malaria) sono tutte presenti principalmente nel Sud del mondo, e non possono essere adeguatamente combattute solo con armi messe a punto negli asettici laboratori di ricerca occidentali. È imprescindibile la partecipazione diretta di figure professionali locali: epidemiologi, ricercatori, clinici, fino ad arrivare agli animatori comunitari, che garantiscono l'adeguamento della popolazione sia sul versante della ricerca che di quello inter-

ventistico e preventivo. Senza questa alleanza i farmaci e i vaccini più efficaci rischiano di essere armi spuntate o più semplicemente di non arrivare a destinazione nel posto e al momento giusto.

Fare ricerca biomedica in Africa non è dunque un controsenso rispetto agli enormi bisogni di assistenza che vi sono, ma un modo per rendere meno enormi questi bisogni, soprattutto nelle strategie di prevenzione e di sanità pubblica.

La ricerca epidemiologica consente inoltre di portare a conoscenza della comunità scientifica mondiale condizioni patologiche e dati scientifici altrimenti misconosciuti o sottostimati, e di attirare pertanto l'attenzione dei decisori delle politiche sanitarie internazionali per l'allocatione di risorse e piani di intervento su tali problemi. In altre parole un'azione di sostegno a favore dell'Africa che avviene grazie alla collaborazione fra università occidentali e africane.

#### **Ricerca sì, ma affiancata da una riflessione umanitaria**

È necessario però avere la consapevo-

lezza che la presenza universitaria italiana, o comunque occidentale, in Africa svolge davvero questo compito prezioso se il suo principale intento non si esaurisce nella qualità e quantità della ricerca biomedica, ma risponde piuttosto a un obiettivo di crescita locale delle competenze a vantaggio del benessere globale della popolazione locale.

In molti casi si ha l'impressione che le non poche iniziative universitarie occidentali in Africa siano pensate e condotte più per fare ricerca biomedica occidentale in Africa che fare ricerca biomedica per e con l'Africa, facendo cioè crescere le competenze locali. Se al sapere scientifico esportato non si affianca una seria riflessione umanitaria sui fini di tali iniziative, queste restano sterili e prive di efficacia per le popolazioni che dovrebbero giovarsene. La stessa Dichiarazione di Helsinki, nella sua edizione del 2000 a Edimburgo, non ha mancato di evidenziare questo paradosso; cristallizzato poi in un nuovo punto della dichiarazione stessa, pensato appositamente per i Pvs, che raccomanda la necessità che la ricerca scientifica vada anzitutto a beneficio delle popolazioni nelle quali essa è condotta.

La semplice trasmissione di conoscenze tecnologiche e scientifiche all'interlocutore e omologo locale, il cosiddetto *know-how*, pur essendo un passo avanti rispetto alla logica del puro assistenzialismo, non è affatto garanzia di incremento della tutela della salute e del benessere della popolazione. Paradossalmente l'esperienza dimostra invece che viene a rappresentare un passaporto e il biglietto di viaggio per il *brain drain* verso l'Occidente, o comunque favorisce il fenomeno della privatizzazione del sapere acquisito, che conduce al proliferare di un mercato locale della prestazione sanitaria privata, che ben poco contribuisce a garantire l'accessibilità alla salute per tutti.

La ragione di tale fenomeno risiede nel fatto che una formazione appiattita sul solo dato tecnologico, sul *know-how*, sul

sapere come fare le cose, trascura la dimensione del *perché* e del *per chi* le faccio: trascura cioè le dimensioni che corrispondono alla coscienza e alla responsabilità sociale per il bene comune che sono irrinunciabili nell'autentica formazione di figure professionali; ovunque, ma più che mai in un Pvs.

È qui che torna a farsi sentire l'imprevedibilità di una cultura della solidarietà in chi, come l'università occidentale, si assume il compito di dare un contributo allo sviluppo umano. Non si può dare all'altro ciò che non si possiede o non si vive.

### L'università, vivaio di professionalità solidali

L'università che porta nella propria matrice una cultura e una didattica della solidarietà quale abbiamo appena descritto si trova oggi a sanare un'aporia di sistema la cui ragion d'essere sembra non essere stata ancora percepita appieno dagli stessi attori della cooperazione internazionale. Un neolaureato animato da spirito di solidarietà, che volesse oggi arricchire il proprio profilo professionale con una esperienza di aiuto allo sviluppo in un Pvs, fino a farne possibilmente una scelta definitiva di vita e di professione, si trova di fronte ad una barriera quasi insuperabile. Organismi nazionali e internazionali, governativi o non, richiedono invariabilmente a chiunque proponga loro la propria disponibilità la condizione di avere sufficiente esperienza di lavoro (2 o 3 anni almeno) in un Pvs. Ciò è perfettamente plausibile dal punto di vista dei criteri di efficienza di tali organismi. Ma com'è possibile avere in *curriculum* una tale esperienza se dunque essa stessa è una pre-condizione per potervi accedere?

Non ci sono istituzioni dedicate a coltivare professionalità nel settore della cooperazione: si passa direttamente dall'apprendimento teorico-professionalizzante delle istituzioni, universitarie e non, agli organismi che operano nella coope-

“L'università deve mettere a punto gli strumenti cognitivi necessari a dare corpo a una “scienza dello sviluppo umano” dove riunire i saperi che ruotano intorno al mondo dell'aiuto.”

razione senza che vi sia un elemento di raccordo e un'interfaccia sinergica fra questi due mondi.

Sul piano della cultura della solidarietà si dà un vuoto formativo che è speculare alla suddetta aporia. Potremmo infatti dire che il bagaglio di idealità e di motivazioni con cui il soggetto aspira ad approdare al mondo dell'aiuto allo sviluppo ha come unici terreni di coltura possibili quello della tradizione e dell'ambiente familiare o, in alternativa, quello delle reti associative non istituzionali: vale a dire, circoli culturali, politici o realtà di natura confessionale in cui affondano le radici del volontariato. Le istituzioni educative e formative restano al margine e scarsamente sensibili a questo fenomeno, e quando lo fanno si limitano a mutuare e replicare logiche e attività delle reti civili e dell'associazionismo spontaneo, senza dunque aggiungervi alcuna specificità. In conclusione: il “reclutamento” di figure professionali per la cooperazione allo sviluppo, tanto più se dotate dello spessore motivazionale che deriva da una ben assimilata cultura della solidarietà, non è operazione di raccolta dei frutti di campi intenzionalmente e razionalmente seminati e coltivati in modo estensivo, ma risultato di piante germinate e cresciute in terreno semi-incolto; o al massimo negli *horti clausi* della miriade di iniziative del volontariato sociale; fecondi, ma per loro natura troppo ristretti per incidere e fare cultura in senso ampio.

### Volontariato e solidarietà

Se volontariato e solidarietà sono termini in stretta correlazione (il volontariato è un'espressione e declinazione dello spirito di solidarietà), è anche vero che essi non sono né coincidenti né sovrapponibili. L'esperienza di cooperazione universitaria del CBM in Africa è un esempio di come l'università possa davvero svolgere la funzione a lei connaturale di colmare il vuoto formativo che abbiamo descritto e disinnescare l'aporia di sistema che impedisce alle istituzioni della società civile di fare davvero “sistema” per la cooperazione allo sviluppo. La comunità universitaria, con la sua missione istituzionale dichiarata e tradotta in opere, promuove la solidarietà attraverso iniziative per i Pvs che coinvolgono personale docente e studenti, gli uni a fianco degli altri, realizzate con spirito e con metodo universitario. La ricerca biomedica *socially oriented*, l'esemplarità operativa dei docenti, le passioni umanitarie coltivate come *vis a tergo* e ragion d'essere delle competenze da acquisire fanno dell'università un “vivaio” di soggetti con personalità e professionalità sperimentate sul terreno della cooperazione dello sviluppo già prima del loro ingresso nel mondo del lavoro.

A un'istituzione come l'università, con un ruolo centrale nello sviluppo delle conoscenze e dei saperi, corrisponderà inoltre il compito, sempre più avvertito, di mettere a punto gli strumenti cognitivi necessari a dare corpo a una “scienza dello sviluppo umano” che riunisca in se in modo organico ed efficace tutti i saperi che ruotano attorno al mondo dell'aiuto ai Pvs: dalla Global Health, all'economia di mercato, anch'essa in chiave globalizzata, alla *capacity building* della filiera agro-alimentare, al diritto internazionale, in grado di dare risposte efficaci e innovative alle crisi che attraversa il nostro pianeta e di cui i Pvs sono spesso le prime e incolpevoli vittime.

# Rapporti, indagini e ricerche

censis

## Superare disincanto e scetticismo

Maria Luisa Marino

L'anno che ci siamo lasciati alle spalle, contrassegnato da una grave crisi economica internazionale, ha dimostrato che «il modello su cui silenziosamente si incardina la nostra società ha ancora una volta funzionato, replicando se stesso». Ma se l'avvenire è qualcosa che matura nel presente, il 43° *Rapporto Censis sulla situazione sociale del paese* (Franco Angeli, Milano 2009) indica come «anche in una società replicante come la nostra, il futuro non è mai un eterno ritorno all'eguale».

Anche se nel nostro sistema formativo si avverte una certa perdita di appeal dei percorsi educativi – problema che ci accomuna ad altri paesi economicamente avanzati – è sempre più attuale il dibattito sulla meritocrazia mentre, per effetto della globalizzazione, molti giovani cercano di completare la loro formazione al di fuori dei confini nazionali.

Le criticità non riguardano un problema di numeri, dato che la partecipazione ai processi educativi da parte delle giovani generazioni non è mai stata così ampia, e neppure di un'automatica immissione di risorse finanziarie che, seppure necessarie, non bastano da sole ad azionare strategie nel medio-lungo periodo. Si tratta soprattutto di contrastare il rischio che nel corpo sociale del paese predomini una visione «corta» e solo strumentale della partecipazione ad attività educative «perdendo di vista quegli aspetti di lungo periodo che tuttora rendono il raggiungi-

mento di livelli universitari di scolarità un investimento redditizio».

Non a caso, nei giovani in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado «il disincanto e lo scetticismo» in merito alla capacità dell'istruzione di garantire loro qualità e occupabilità sono sensazioni condivise e la visione pessimistica sembra coinvolgere anche i processi di transizione al lavoro. Anche i laureati in Economia e Ingegneria hanno attese di remunerazione più contenute rispetto ai loro colleghi europei e, sul piano occupazionale, i laureati maschi italiani in età tra 25 3 64 anni raggiungono l'86,7%, percentuale inferiore di ben tre punti rispetto all'analoga coorte nei rimanenti paesi Ocse.

Sullo stesso piano, la capacità di università e ricerca scientifica di promuovere lo sviluppo non è un sentire condiviso da parte di cittadini e imprese: infatti solo il 3% delle piccole aziende ritiene che per l'innovazione sia determinante la collaborazione con le università e i centri di ricerca, mentre appena il 10,8% degli italiani è del parere che bisognerebbe impegnare più risorse per centri di ricerca e formazione e solo il 7,4% è fiduciosa nella capacità dell'università e della scuola di contribuire al miglioramento della vita a livello locale.

Un ruolo più rilevante potrà essere giocato con l'adozione di migliori modalità di orientamento per evitare che, in tempi di crisi economica, il proseguimento degli studi sembri ai giovani una sorta di par-

cheggio e per rafforzare, invece, l'idea dell'alta formazione come bene rifugio e come «strumento indispensabile per poter scommettere davvero sul proprio talento per traghettare le ansie del presente verso lidi più rassicuranti; verso un domani nuovamente competitivo dove chi porta a termine il percorso ha dalla sua un titolo di studio che può valere molto, sia in termini di reddito che di gratificazione professionale».

Quando passato erano state attivate alcune azioni specifiche di supporto, le facoltà scientifiche avevano guadagnato in attrattività; più di recente, quando è stato possibile disporre di un'informazione più mediatica che di vero e proprio orientamento, si è comunque registrato un aumento delle preiscrizioni verso quegli atenei italiani ritenuti più qualificati – ben lontani peraltro dalle migliori posizioni nelle graduatorie internazionali (cfr. "Universitas" nn. 106 e 107) – e verso quelle facoltà considerate più difficili come Ingegneria e Medicina.

Eppure tutti gli indicatori dell'Ocse, anche quelli introdotti nell'ultimo *Rapporto Education at a Glance*, dimostrano che il "pezzo di carta" paga ancora e che il ritorno degli investimenti per chi sceglie una formazione superiore può essere particolarmente stimolante, sia in termini economici che di benessere sociale.

L'istruzione universitaria genera un valore quasi doppio rispetto all'istruzione secondaria superiore o all'istruzione post

secondaria non universitaria e il suo rendimento in termini economici (comparando i costi dell'istruzione stessa, l'assenza di guadagno durante il corso di studi, con le prospettive salariali) è quantificabile in 322 mila dollari in più durante il percorso lavorativo, con un incremento secondo soltanto a quello di un collega negli Stati Uniti, mentre per le donne il vantaggio economico si ferma a 136 mila dollari, aumentando il divario di genere nel nostro paese, che scoraggia ancora di più la qualificata presenza femminile sul mercato del lavoro.

### Le cifre della formazione

In valori assoluti la consistenza della popolazione universitaria è passata nell'a.a. 2007-08 da 1.810.101 a 1.809.190, con un modesto decremento pari allo 0,17%, riduzione che riguarda sia gli iscritti ai corsi di laurea e di diploma del vecchio ordinamento e sia ai corsi di laurea del nuovo ordinamento. La flessione riguarda pure il numero dei laureati e diplomati (-2,3%) e fortunatamente anche la quota degli studenti iscritti fuori corso (-2,8%). Contrariamente al precedente biennio, il segno positivo concerne l'Alta Formazione Artistica e Musicale (+2,1% le iscrizioni e 6,2% i diplomati); prosegue, invece, in tutti i percorsi di istruzione post laurea (ad esempio master di I livello (+15,5%), AFAM corsi post laurea (+2,1%), scuole di specializzazione (+34,5%), corsi di perfezionamento (+6,7%), master di II livello (+6,3%), dottorati di ricerca (+21,3%). Ancora una volta è confermata la predominanza femminile, più regolare negli studi rispetto alla componente maschile, nelle iscrizioni (57% del totale) con accentuata presenza nei tradizionali indirizzi disciplinari dell'Insegnamento (91,3%) e Linguistica (83,1%), mentre continuano a restare appannaggio del sesso forte ambiti di studio come quello dell'Educazione fisica (64,2%), Scientifico (71,1%), Ingegneria (80,3%) e Difesa e sicurezza (86,4%).

Peraltro, considerate nell'insieme, le aree che hanno accresciuto la quota degli iscritti sono state Linguistica (+2,3%), Economico-statistica (+1,8%), Chimica farmaceutica ed Educazione fisica (+1,7%); il decremento ha riguardato invece Insegnamento (-2,8%), Difesa e sicurezza (-2,6%) e Politico-sociale e scientifica (-2,4%).

Dal punto di vista della domanda, il tasso di scolarità, calcolato sul numero di studenti in corso per 100 coetanei, si è accresciuto di quasi due punti percentuali rispetto all'anno precedente (32,2% rispetto al 31,3%); di analogo valore è aumentato anche il tasso di immatricolazione, che è tornato a crescere dopo la flessione nell'a.a. 2007-08. La quota di iscritti alle università non statali è stata pari al 6,2%, mentre quella degli iscritti alle università telematiche si è attestata sull'1% del totale. Sul piano della didattica è aumentato il numero degli studenti per docente (16,4 rispetto al 16,2 dell'anno precedente e dei laureati per docente (2,7 rispetto ai 2,6).

Il confronto internazionale sull'educazione terziaria, evidenzia una quota di laureati e diplomati pari al 35% della popolazione italiana in età corrispondente, diminuita di oltre quattro punti percentuali rispetto a quella registrata in paesi come la Danimarca (47,3%), la Finlandia (48,5%) e la Polonia (49,0%), ma di molto superiore a quelle di Germania (23,4%) e Grecia (17,7%) dove è però più sviluppata l'offerta di corsi di terzo livello, brevi e a vocazione professionale. Disaggregando i corsi di laurea e di diploma per la rispettiva durata, si ricava che il totale dei laureati/diplomati ha frequentato nel nostro paese per il 71,2% corsi da 3 a 5 anni e per il 28,8% corsi da 5 a 6 anni, secondo una distribuzione analoga a quella che si ritrova in Germania, Polonia, Repubblica Slovacca e Spagna. Diversamente da quanto accade invece nei paesi più evoluti sotto il profilo dell'innovazione e della produzione scientifica, il

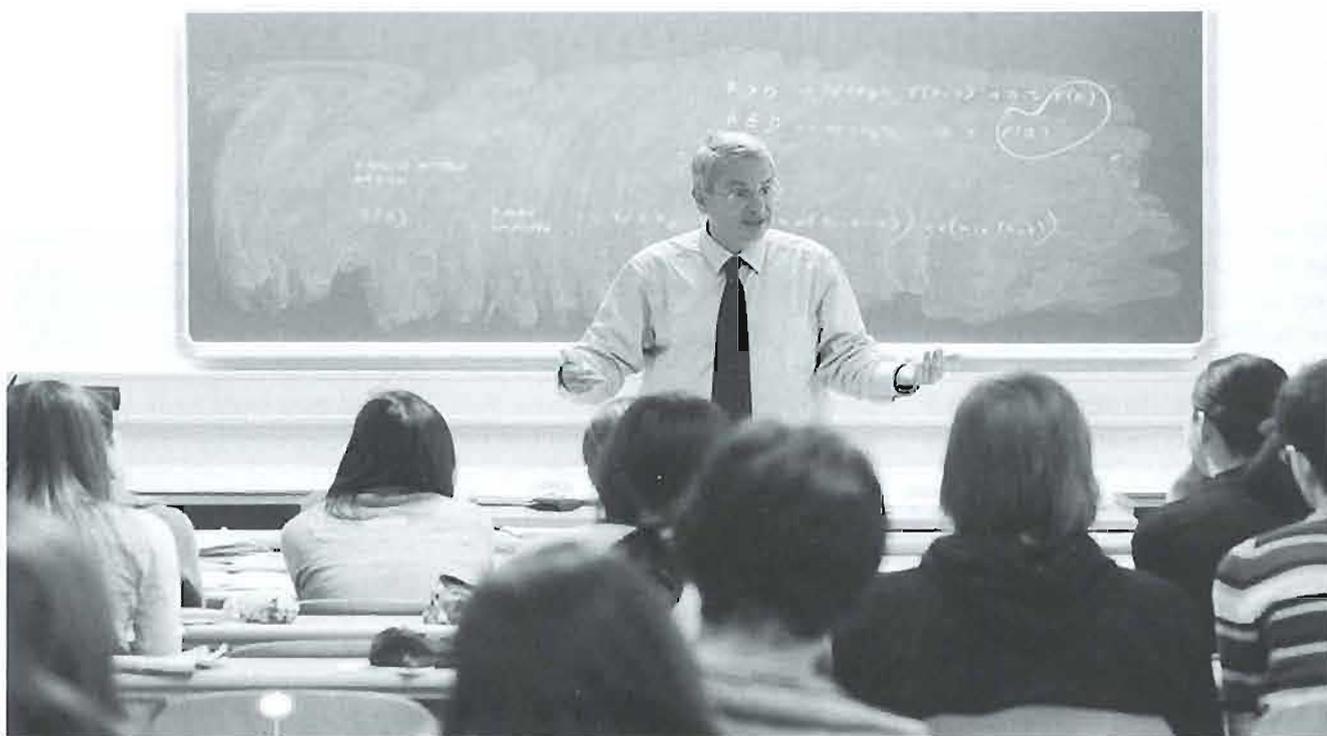
contesto italiano conosce il coinvolgimento ancora troppo marginale di diplomati (1,3% della popolazione) in programmi di ricerca.

### Finanziamento, criticità e speranze del sistema università

Il nodo critico della spesa pubblica per l'istruzione rimane anche nell'anno 2006 (quello preso in esame dal Rapporto) il segmento dell'istruzione terziaria per la quale la spesa media per singolo studente, pur passando dai 7.723 \$ del 2004 agli 8.725 \$ (vale a dire pari a quanto è stato speso per uno studente del ciclo scolastico secondario), pone il nostro paese in posizione di retroguardia nelle classifiche internazionali, nelle quali ci seguono come fanalino di coda la Repubblica Ceca (7.989 \$) e la Repubblica Slovacca (6.056\$) con livelli di Pil e di sviluppo economico molto inferiori.

Analogo discorso può essere fatto a proposito della quota di spesa per la ricerca scientifica e tecnologica rispetto al Pil, che nel periodo compreso tra il 2003 e il 2007 ha conosciuto a livello nazionale solo un lieve aggiustamento verso l'alto di tale indicatore, passato dall'1,11% del 2003 all'1,13% del 2006 e comunque al di sotto dei livelli registrati nei principali Stati comunitari: basti pensare che il Portogallo, tra il 2003 e il 2007 ha dato un forte impulso, passando da un valore pari ad appena lo 0,74% del Pil all'1,18 del 2007.

Ancora una volta la distribuzione al 2006 di tale tipologia di spesa *intra muros*, disaggregata per settori istituzionali e per regioni, indica nelle imprese (48,%) e nelle università (30,3%) i principali centri di spesa, mentre in particolare per quanto concerne i progetti di rilevante interesse nazionale (PRIN), il MIUR ne ha cofinanziati il 23% per una quota pari al 67,7% del finanziamento richiesto, con un incremento a favore di quelli delle Scienze economiche e statistiche (+62,2%), dell'Ingegneria industriale e dell'informazione (+33,9%) e delle Scienze biologiche



*Università di Padova: un'aula durante una lezione*

(+38,5%) e una diminuzione riguardo alla quantità dei progetti cofinanziati nell'area delle Scienze giuridiche (-27,0%) e delle Scienze della Terra (-26,9%).

A prescindere dall'entità dei finanziamenti, il principio del merito sembra comunque essere divenuto, nel dibattito sul futuro assetto del sistema universitario, la stella polare che dovrebbe finalmente riuscire a guidare l'azione di riforma fuori dalle secche delle esigenze contingenti e imprimerle più ampio e duraturo respiro, lasciando alle spalle anni in cui sono stati modificati ordinamenti senza giungere a una riforma completa e, soprattutto, senza monitorarne l'efficacia e i risultati, e sono rimasti inalterati i meccanismi di reclutamento dei docenti.

Non a caso dai risultati dell'annuale indagine Censis Servizi-*"la Repubblica"* sui presidi di facoltà quest'anno allargata anche ai docenti, sono soprattutto due gli aspetti strettamente correlati al principio meritocratico che paiono totalizzare i

maggiori consensi, vale a dire in primo luogo una stretta correlazione tra valutazione della ricerca e ripartizione delle risorse finanziarie disponibili; in secondo luogo, un ritorno ad una università di élite, più selettiva e in grado di valorizzare le eccellenze. Nessuna o scarsa fiducia si registra, invece, rispetto all'ipotesi che un'eventuale strutturazione in fondazioni potrebbe essere il primo passo verso la diffusione nelle università della cultura del merito e che potrebbe innescare dei miglioramenti nel sistema.

In tale ottica si muove la recente proposta di legge delega per la riforma universitaria, incentrata su tre assi di intervento: modalità gestionali delle istituzioni accademiche, qualità del sistema universitario, accesso e percorsi di carriera del personale docente. Ma soprattutto si dovrà cercare di fornire una risposta agli interrogativi relativi alla possibilità che l'istituzione universitaria debba produrre cultura di massa o debba «fare ricentraggio sul sistema

produttivo e terziario del nostro paese».

### **Gli scenari della competitività dei saperi**

All'immediata vigilia dell'appuntamento fissato dalla Strategia di Lisbona e in tempi di globalizzazione economica, svolgono ruoli importanti l'investimento sul capitale umano e la centralità del sistema formativo per la competitività e la tenuta del sistema paese. La mobilità, in grado di favorire la circolazione delle persone e dei saperi, è di per sé un evento positivo e di grande attualità, tenuto conto che l'impatto della mobilità transnazionale sul piano della coesione sociale e della crescita economica appare strettamente collegato alla disponibilità di una forza lavoro con competenze adeguate, ivi comprese quelle acquisite durante i periodi di studio e di formazione al di fuori dei paesi di origine.

Uno sguardo alle statistiche disponibili dimostra che i tassi di mobilità italiana in usci-

ta possono essere ritenuti nel complesso abbastanza omogenei rispetto a quelli presenti negli altri paesi europei. Prima tra tutte la mobilità Erasmus per gli studenti universitari, che nel 2007 ha favorito il temporaneo esodo all'estero di oltre 18.000 studenti universitari italiani ma che, in entrata, pone il nostro paese soltanto al 5° posto per quote di mercato (9,2%), che risulta così meno attrattivo con circa 8 Erasmus esteri in entrata ogni 1.000 studenti iscritti, facendo auspicare in entrambe le fattispecie una riduzione delle complessità burocratiche, che possono operare da deterrenti alla partecipazione.

Guardando al contesto internazionale, è difficile pensare che l'università italiana possa tenersi ai margini di una competizione sempre più globalizzata, anche se per la verità il grado di internazionalizzazione appare per così dire "a macchia di leopardo", annoverando università già molto competitive accanto ad altre che stentano a consolidare una buona tenuta internazionale. Ad esempio, considerando la ca-

pacità di attrazione degli studenti stranieri, l'ultimo biennio ha conosciuto una crescita pari al 24,6% (escluse le Università per stranieri di Siena e Perugia) corrispondenti in valori assoluti a 51.279 unità, metà delle quali concentrate negli atenei di Lazio (9.715 studenti), Lombardia (8.898 studenti) ed Emilia Romagna (7.064), i cui flussi per paese di provenienza vedono negli albanesi la compagine più numerosa, seguita dai greci, romeni e cinesi (questi ultimi cresciuti in un anno del 231,5%) e le facoltà afferenti alle aree economica, medicina e ingegneria tra le più gettonate da tale tipologia studentesca.

Gli atenei campani (-16,6%), siciliani (-14,6%) e pugliesi (-6,6%), ponendosi in controtendenza, sono stati meno prescelti e tale fenomeno è stato confermato anche dalla componente italiana, che ha preferito alimentare ancora una volta la quota degli studenti che studia fuori Regione, dando vita a un fenomeno che, in contraddizione con la politica di tasse universitarie molto più basse di quelle applicate nelle università

del Centro-Nord, ha finito nel tradursi in maggiori «costi per le famiglie del Sud che alimentano la ricchezza del Centro-Nord e in mancati ritorni in termini di capitale sociale, atteso che molti laureati non rientrano nelle loro Regioni».

Lo scenario esistente invita a tenere alto lo sguardo sul lungo periodo, anche perché, a prescindere dagli obiettivi di Lisbona, è stata accertata una stretta relazione fra istruzione e tecnologia dell'informazione, nonché, come evidenziato nel 2009 dal 3° Rapporto Luiss-Fondirigenti *Generare classe dirigente*, una correlazione tra investimenti in istruzione e crescita del Pil, tanto che se l'Italia «adeguasse la qualità dell'istruzione alla media europea, non solo guadagnerebbe in termini di un prodotto *pro capite* più elevato, ma anche in termini di una crescita del Pil più rapida, senza contare che l'effettivo esercizio della mobilità territoriale, potrà essere assicurato soltanto enfatizzando la dimensione europea dei *curricula*, in vista dell'Europa unita come «terra promessa per le giovani generazioni».

cnvsu

## Il sistema è meno efficiente, ma i laureati "tengono"

Fabrizia Flavia Sernia

**L** quadro è un po' in frenata, meno "maturi" diventano matricole e anche la regolarità negli studi si è ridotta per i corsi del nuovo ordinamento, anche se è sempre maggiore di quella *ante* riforma. Le buone notizie sono che tra il 2006-07 e il 2007-08 sono diminuiti gli abbandoni tra il primo e il secondo anno (dal 20% al 17,5%) e che i laureati annuali in Italia sono ancora circa 300 mila. La cattiva è che sono aumentati i tempi

per conseguire la laurea triennale, che ora sono già pari a 4,7 anni superando – oggi come allora, con il vecchio ordinamento – il 50% della durata canonica.

È una fotografia che mette ancor più in evidenza alcune criticità del sistema, ma anche alcune luci, quella offerta dal *Decimo rapporto sullo stato del sistema universitario italiano* del Cnvsu, il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario presieduto da Luigi Biggeri.

Successi e contraddizioni, occasioni colte e opportunità perdute dal sistema di formazione universitario convivono nella radiografia che mette a nudo gli effetti della riforma, confrontandoli con i dati pre-riforma. Il 2009 è stato l'anno del decimo anniversario del *Rapporto* e l'occasione ha offerto lo spunto per fare un bilancio anche degli effetti delle indicazioni fornite dal Cnvsu nell'esercizio del proprio ruolo di organismo valutatore.

### IMMATRICOLATI PER VOTO DI DIPLOMA E MOBILITÀ REGIONALE

Circa una matricola su quattro si "matura" con una votazione alta. Il 25,8% degli immatricolati si iscrive all'università con un voto di maturità tra 90 e 100. Le facoltà con la maggiore capacità di attrazione degli studenti "migliori" sono quelle di Ingegneria (37,7%) e di Scienze (29,9%). La quota di immatricolati con voto di maturità più basso (classe di voto 60-69, 28,1% del totale) è invece consistente nelle facoltà di Scienze motorie (il 49% degli immatricolati), di Scienze statistiche, Sociologia e Scienze politiche (il 39,1% degli immatricolati nei primi due casi e 36,6% per Scienze politiche).

Quanto alla mobilità regionale, circa otto matricole su dieci scelgono di iniziare il proprio percorso formativo nella regione di residenza, confermando un fenomeno in atto già da qualche anno. Se, da una parte, i residenti scartano in prevalenza l'idea di allontanarsi da casa per affrontare gli studi universitari anche in relazione alla maggiore disponibilità di sedi universitarie decentrate, dall'altra parte il nostro sistema universitario non risulta particolarmente attrattivo, verosimilmente anche per problemi di lingua, per gli studenti stranieri. Nell'a.a. 2007-08 le matricole provenienti dall'estero sono state 11.770, pari a circa il 3,8% (lievemente superiore al 3,4% dell'anno precedente) del totale degli immatricolati al sistema universitario del nostro paese. Analizzando, in sintesi, la mobilità degli immatricolati per ripartizione territoriale (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Isole, escludendo i provenienti dall'estero), emergono alcuni dati interessanti: ad esempio, sul totale degli immatricolati nelle sedi universitarie nel Nord-Ovest (64.623 immatricolati) l'11,4% proviene da un'altra ripartizione geografica (3,1% dal Nord-Est, 1,3% dal Centro, 4,6% dal Sud e 2,4% da Sicilia e Sardegna). Nel Nord-Est la percentuale di immatricolati "fuori sede" sale al 19,2%, attraendo molti studenti dal Sud (3.594 immatricolati pari al 7,2% del totale, sempre riferito alla ripartizione territoriale).

Al Centro, il 25,7% degli immatricolati proviene da altra ripartizione (il Sud concorre con circa 13.000 immatricolati pari al 17,4% del totale).

Fin dal primo documento, prodotto nel maggio 2000, tali indicazioni sono state a volte recepite dagli atenei, ma molto più spesso sono rimaste disattese per la scarsa capacità di questi ultimi di programmare sia i corsi di studio in relazione alle esigenze degli studenti, sia il reclutamento e la gestione del personale.

### La formazione universitaria

Il Rapporto sottolinea come, a sette anni dall'introduzione generalizzata dei nuovi corsi di studio, l'intero sistema di formazione universitaria necessita ancora di un monitoraggio attento, volto a coordinare gli interventi di sistema con quelli a livello di ateneo e di facoltà. Diminuisce il numero di iscritti e di immatricolati, dopo i picchi toccati a seguito dell'avvio della riforma: nel 2003-04 gli immatricolati sono 338.000, che raggiungono quota 307.533 nel 2007-08; nel 2002-03 i "maturi" che si iscrivono all'università sono il 74,5%, nel 2007-08 sono il 68,4%. Anche il rapporto fra il numero di immatricolati e quello dei diciannovenni, ossia di coloro che hanno l'età "normale" per iscriversi all'università, dopo anni di continuo aumento, subisce una frenata. Se nell'a.a. 2000-01 si registrano 45 immatricolati ogni 100 diciannovenni (meno di uno su due), all'avvio della riforma (a.a. 2001-02) sono il 51% e superano il 56% nel 2005-06. Nel 2007-08 si verifica una contrazione, che porta il valore al di sotto del 51%. Quanto all'età degli iscritti, si registra un progressivo incremento, nel corso degli anni, della quota percentuale di iscritti al sistema universitario di età pari o superiore a 35. Se, infatti, nell'a.a. 2001-02, anno di avvio generalizzato della riforma didattica secondo il DM 509/99, gli studenti di 35 e più anni corrispondono al 5,4% del totale, nell'a.a. 2007-08 gli iscritti, sempre in questa fascia di età, sono pari all'8,3%, valore che conferma quanto rilevato già per l'a.a. 2006-07.

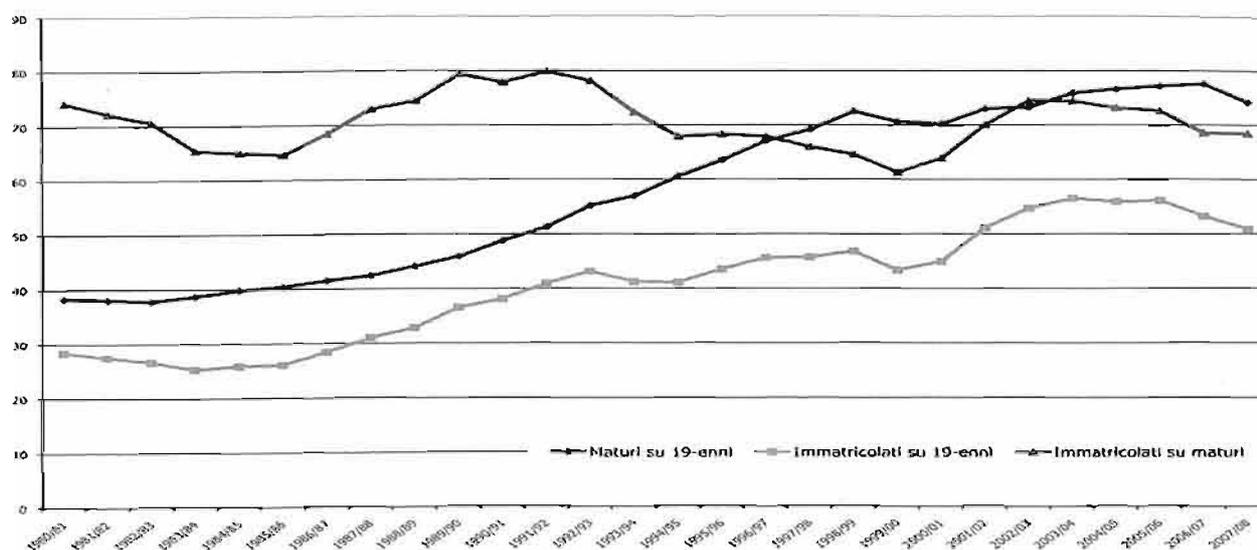
Nell'arco di dieci anni migliora la percen-

tuale degli "studenti regolari", ovvero di quelli in corso: sono oltre un milione, pari al 60,2% nel 2007-08, erano il 56,3% nel 1998-99 (vecchio ordinamento). Migliora anche la percentuale relativa alle mancate iscrizioni al secondo anno: per la prima volta sono scese al 17,5% nel 2007-2008, aggirandosi attorno al 20% dal 1998-1999, anche se, in presenza di questo dato, il CUNVSU sottolinea la necessità di anticipare l'attività di orientamento dei "maturandi" che si vogliono iscrivere all'università, accanto all'erogazione di informazioni più strategiche per il giovane e la sua famiglia. Pur in presenza di questi elementi incoraggianti, va sottolineato che gli studenti che si impegnano a tempo pieno sono poco più di un milione, pertanto assai meno numerosi del milione e 800 mila iscritti complessivi.

### I laureati

I laureati sono 293.084: erano circa 171.800 nel 2001, e oltre 300.000 dal 2005. A partire dal 2001, a seguito dell'introduzione della riforma dei corsi di studio, si registra un incremento dei laureati in età compresa fra i 22 e i 24 anni e, al tempo stesso, un incremento della quota dei laureati in età più "avanzata", ossia in età pari a 35 e superiori. Va sottolineato come, per ogni 100 immatricolati nel 2004-05, si registrino circa 57 laureati nel 2008. Nei corsi pre-riforma erano 46 laureati ogni 100 immatricolati. Ciononostante, si manifesta negli ultimi tre anni un peggioramento della percentuale dei laureati in corso: se al momento della rilevazione meno di uno su tre si laurea nei tempi previsti (29,9%), nel 2005 erano il 39,9%. Tuttavia, spicca l'eccezione delle professioni sanitarie, ad accesso programmato a livello nazionale, dove sono "regolari" oltre cinque laureati su dieci. Il 54,2% del totale dei laureati in tali corsi ottiene il titolo nei tempi previsti (con il 13,9% di "precoci"), il 25,3% invece impiega un anno in più.

Gráfico 1 – Studenti maturi e indicatori di partecipazione agli studi universitari (in %) dall'a.a. 1980-81 al 2006-07



Inoltre, negli ultimi cinque anni, soltanto l'1,3% ha deciso di svolgere un periodo di studio all'estero.

#### L'offerta formativa: oltre 5.800 corsi fra primo e secondo livello

La programmazione dei corsi di studio di primo e secondo livello non sempre è stata attenta e svolta tenendo conto delle esigenze degli studenti. Nonostante le iniziali raccomandazioni del CNVVSU nel defi-

nire i requisiti minimi e quelli necessari per un'offerta formativa adeguata, il numero dei corsi è molto aumentato. Complessivamente, i corsi di studio sono passati da 3.234 del 2001-02 a 5.835 del 2007-08, soprattutto per effetto dell'attivazione dei corsi di laurea magistrale e la proliferazione delle sedi decentrate (246 nel 2007-08). Le lauree magistrali – sottolinea il CNVVSU – dovrebbero invece essere attivate soltanto nelle sedi universitarie dove è for-

temente sviluppata la ricerca degli specifici settori scientifico-disciplinari alle base del corso di studio.

Segnali importanti di questa incapacità di programmazione si desumono dalla presenza di corsi con una "manciata" di studenti. Nell'ambito delle lauree triennali, il 10,7% dei corsi di studio (369) hanno meno di 10 immatricolati e il 17,7% dei corsi hanno un numero di immatricolati non superiori a 15 studenti. Ciò significa

Gráfico 2 – Studenti regolari sul totale (in %) dall'a.a. 1998-99 al 2007-08

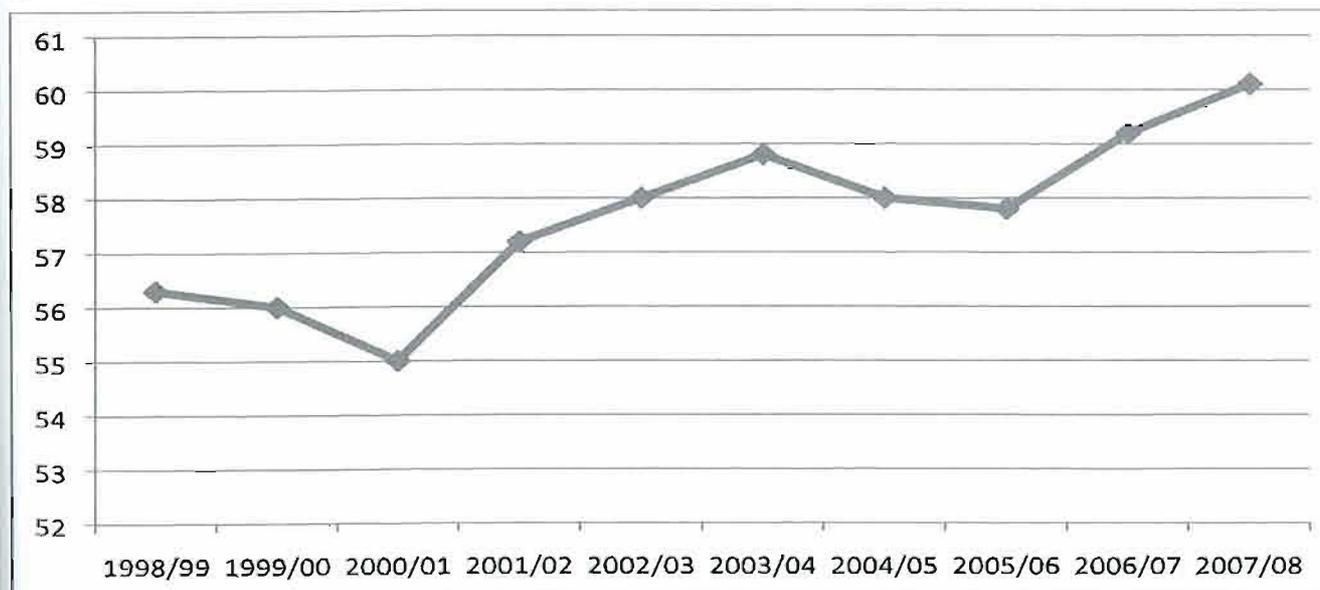
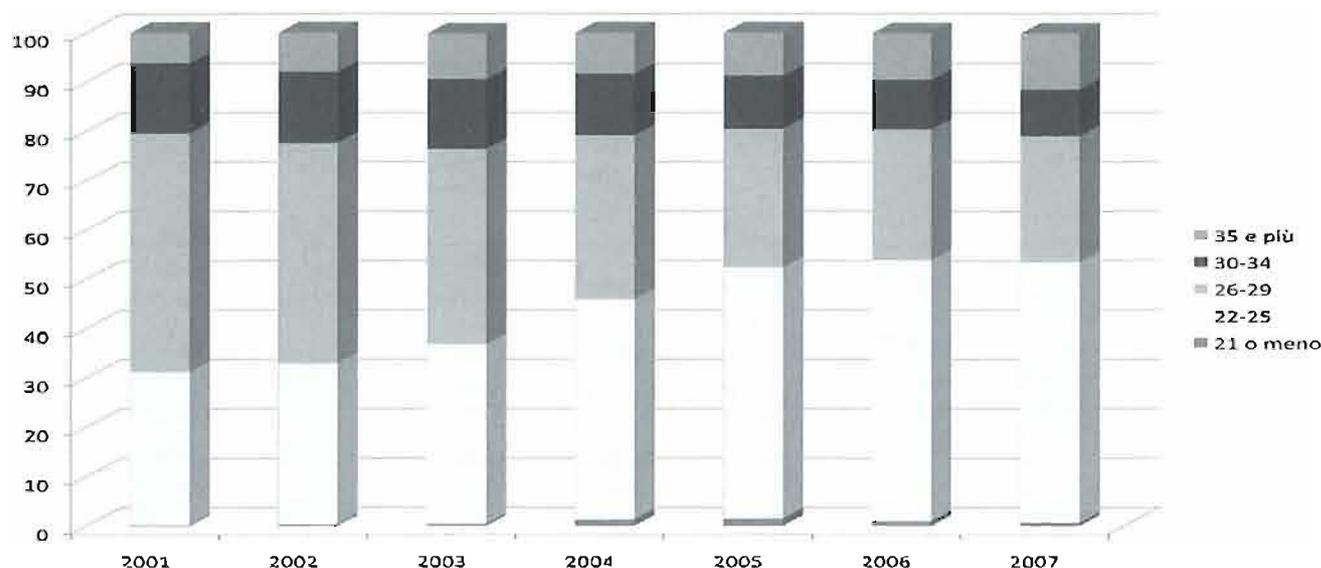


Grafico 3 – Composizione dei laureati per età (in %): anni solari 2001-2007



che i corsi di studio sono molto frammentati e di conseguenza sono notevolmente incrementati anche gli insegnamenti attivati (ma in proporzione meno del numero dei corsi): erano 116.000 nell'a.a. 2001-02, sono pari a 171.000 nel 2007-08. In pratica, considerata la totalità della popolazione studentesca iscritta, esiste un corso attivo per ogni decina di studenti "virtuali".

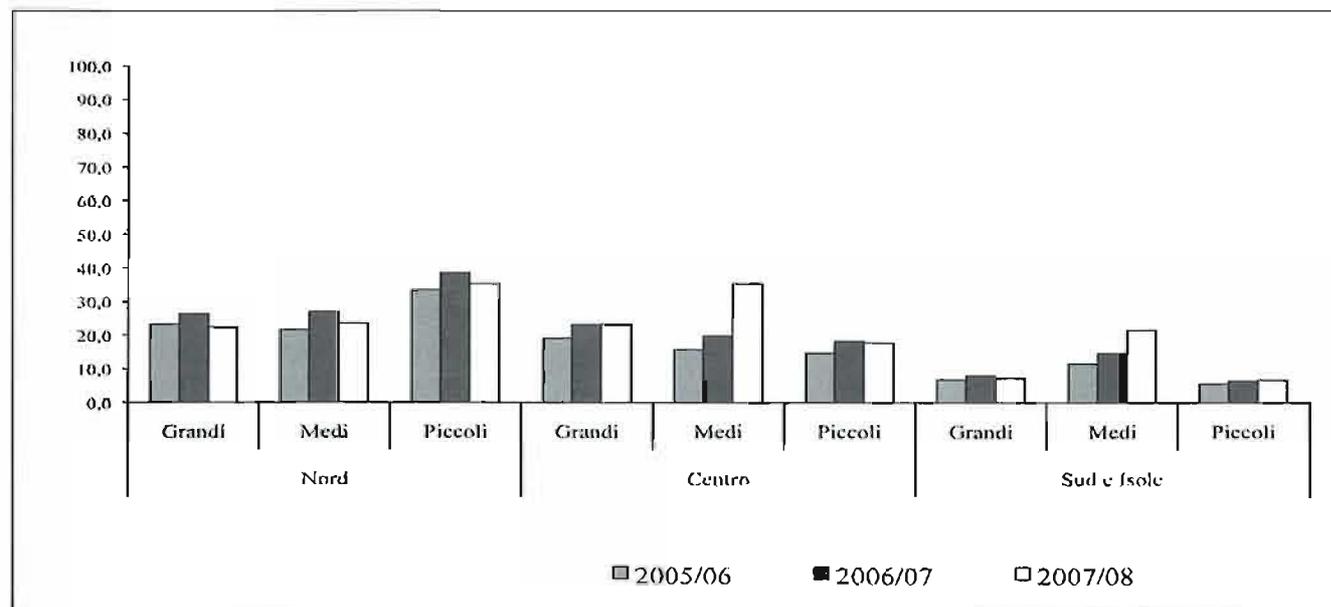
Tuttavia, osserva il Comitato, si deve rilevare che la programmazione e organizzazione di corsi di studio è molto diversa tra facoltà e facoltà e di conseguenza tra atenei. Il Cimsu sottolinea come molti atenei abbiano risposto positivamente alle recenti richieste ministeriali di razionalizzare l'offerta formativa, sia riducendo il numero dei corsi di studio e degli insegnamenti, sia chiudendo alcune sedi

decentrate, per cui la situazione è in fase di miglioramento.

#### La capacità imprenditoriale degli atenei

Sul fronte del personale docente, la mancata programmazione degli accessi (riguardanti i dottori di ricerca, gli assegnisti e i ricercatori) e le modalità di richiesta dei posti da mettere a concorso hanno favo-

Grafico 4 – Tirocini attivati su studenti iscritti per area geografica e dimensione dell'ateneo (in %): aa. aa. 2005-06, 2006-07, 2007-08

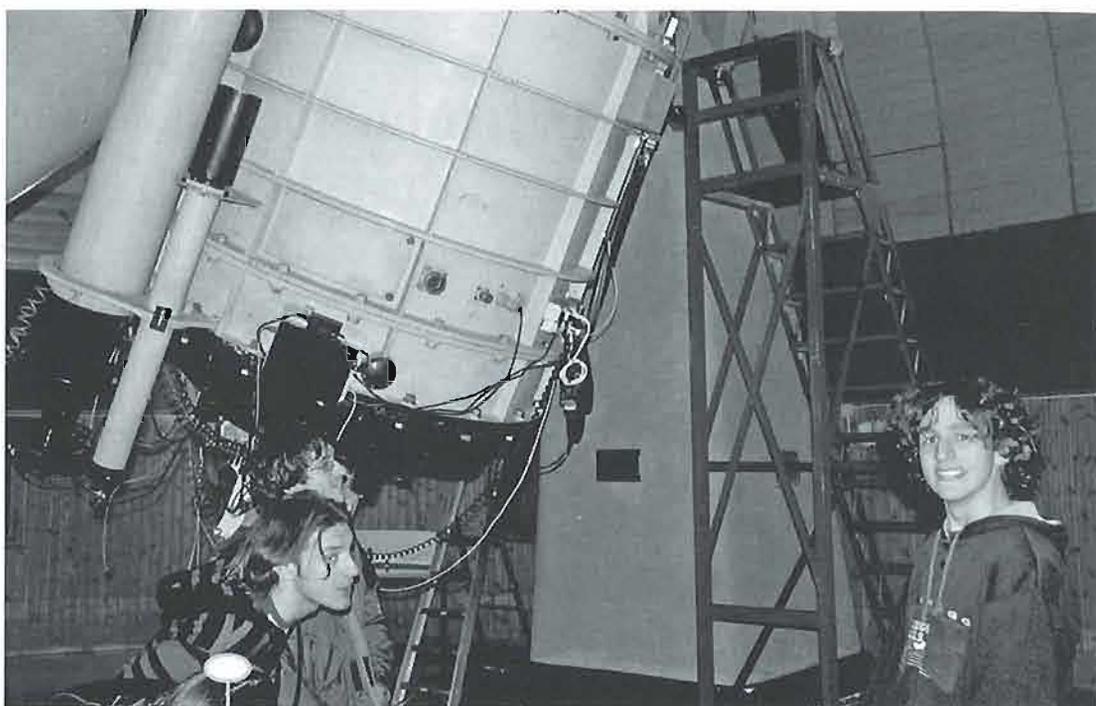


rito l'aumento relativamente maggiore del numero di professori ordinari: su un incremento di 12.753 unità (in media +23,5%), l'ascesa ha riguardato in particolare i professori ordinari (+45%) e i ricercatori (+39%), mentre risulta quasi costante il numero dei professori associati (+2%).

Nello stesso periodo, i costi del personale docente di ruolo sono cresciuti del 50%, anche per effetto di scatti di anzianità e altri meccanismi e

ciò ha contribuito alla riduzione dei finanziamenti statali e a far aumentare le criticità dei bilanci delle università. La classe docente è sempre meno giovane. Oltre un docente su quattro ha più di 60 anni (era uno su sei nel 1998), e si innalza di un anno e mezzo l'età di ingresso dei ricercatori, oggi a quota 36,3 anni. Inoltre, l'auspicata mobilità dei docenti non ha dato i frutti attesi: riguardo alle progressioni di carriera, le procedure concorsuali adottate dagli atenei e le norme di contenimento della spesa hanno favorito, nelle scelte operate dalle università, le promozioni interne di docenti già in servizio.

In questo avvicinarsi di aspetti positivi e negativi emergono alcuni elementi molto incoraggianti, accanto a sostanziali novità. Prima di tutto, dal 2001-02 è cresciuta la capacità degli atenei di corrispondere le borse di studio agli aventi diritto, passata dal 66% del 2001-02 all'82,3% del 2007-08, con la punta del 98,1% al Nord, il 95,9% al Centro e il



Università di Padova; l'Osservatorio astronomico di Asiago

60,7% al Sud. Aumentano i posti alloggio disponibili, anche per effetto del cofinanziamento ministeriale al 50% del costo di nuovi alloggi, con un grado di copertura maggiore nelle regioni del Centro-Nord (Trentino, Marche e Umbria) e in Calabria, dove è presente il grande centro residenziale dell'Università.

Gli atenei si rivelano maggiormente attenti a favorire l'incontro degli studenti con il mondo del lavoro e dimostrano un'accresciuta capacità di spesa per l'organizzazione di stage e tirocini. I piccoli atenei del Nord e gli atenei medi del centro registrano le performance migliori con 35 tirocini attivati ogni 100 studenti. Al Sud, in media, i tirocini sono pari a 21, ogni 100 iscritti. Si rileva comunque che il livello di questi servizi agli studenti è ancora molto basso nel nostro paese, per cui il Cnvsu evidenzia l'opportunità di un maggiore investimento.

Cresce anche la capacità imprenditoriale degli atenei di attrarre finanziamenti da soggetti esterni e, nell'arco dell'ultimo

anno, si riduce la "forbice" fra Nord e Sud. L'aumento delle risorse esterne, procacciate attraverso convenzioni, contratti e vendita di servizi a imprese e istituzioni, è del 12% rispetto al 2006 e del 52% rispetto al 2005.

Infine, rispetto alla situazione delle 11 università telematiche attualmente attive, il Comitato rileva che le stesse insistono su un bacino di utenza totale di quasi 14.000 iscritti, un numero ritenuto estremamente contenuto (pari a meno dell'1% di tutti gli iscritti al sistema universitario), soprattutto se confrontato con i 180.000 iscritti alla Open University inglese, ma anche con i 47.000 iscritti all'Università Catalana. Si tratta di un settore, secondo il Cnvsu, che presenta molte criticità e che deve compiere uno sforzo verso l'integrazione con il sistema delle università tradizionali, nell'ambito di alcune possibili ipotesi che lo stesso Comitato suggerisce.

(Fonte: Cnvsu)

isfol

## Università e lavoro in tempo di crisi

Danilo Gentilozzi

**L**Il *Rapporto Isfol 2009*, presentato il 25 novembre scorso nella Sala della Regina della Camera dei Deputati, propone una visione meno drammatica degli effetti della crisi economica in atto sul mercato del lavoro: in Italia l'occupazione è diminuita dello 0,9% nel secondo trimestre 2009, contro la media europea dell'1,9%. Anche la crescita dei disoccupati appare più contenuta nel nostro paese rispetto a gran parte dei paesi comunitari. Proprio in tema di disoccupazione, il dato più rilevante sono i circa 5 milioni di giovani tra i 15 e i 24 anni che in Europa nel secondo trimestre 2009 non sta svolgendo un lavoro. È lo specchio della crisi economica che colpisce in modo particolare chi entra nel mercato del lavoro per la prima volta. In Italia la disoccupazione giovanile è del 24%: l'andamento del tasso di occupazione dei giovani fra i 15 e i 24 anni si è mantenuto sostanzialmente costante tra il primo trimestre 2007 e quello del 2008, per poi calare bruscamente già nel primo trimestre 2009, con un'accelerazione ben più marcata rispetto all'intera popolazione in età di lavoro.

### Lo squilibrio tra domanda e offerta

La domanda di lavoratori qualificati non assorbe in modo efficiente l'offerta, per cui alla richiesta di specifici profili da parte delle imprese non corrispondono in modo effettivo quelli che sono rinvenibili tra le forze di lavoro. L'occupazione in apprendistato evidenzia segnali di rallentamento, nonostante l'incremento positivo degli ultimi anni. In compenso aumenta la partecipazione degli adulti alle attività formative realizzate soprattutto dalle aziende; si riscontra un incremento signifi-

cativo di coloro che frequentano corsi di studio e/o corsi di formazione (dallo 0,2% del 2007 allo 0,6% del 2008); aumenta anche la percentuale della partecipazione femminile (9%). L'indicatore utilizzato per il *benchmark* della strategia di Lisbona, relativo alla fascia d'età dei 25-64enni italiani coinvolti in attività di apprendimento permanente, ha raggiunto nel 2008 il 6,3%: tale valore è ancora molto basso se si considera che l'obiettivo di Lisbona è di arrivare al 12,5% entro il 2010. Ma l'obiettivo è fallito anche a livello di media europea, dove non si arriva al 10%.

Meno positive sono i dati relativi all'istruzione e alla formazione in Italia. Tra i giovani italiani sono i laureati a far registrare significative diminuzioni nei tassi di occupazione. Si registra un aumento del tasso di passaggio all'università (+2,7%) e del tasso di immatricolazione (+1,2%), ma diminuisce costantemente il numero di laureati in rapporto alla popolazione dei ragazzi fra i 23 e i 25 anni (dal 23% del 2000-01 al 18,6% del 2007-08). Quest'ultimo fenomeno sembra causato dalle difficoltà nel compiere regolarmente gli studi e dal fatto che un 36% di iscritti risulta fuori corso. Si conferma preponderante il numero di studenti che scelgono un corso di laurea triennale e aumenta il grado di attrazione delle lauree a ciclo unico.

La crisi non poteva non interessare anche il Mezzogiorno. Nel rapporto si segnala come il tasso di occupazione si sia ridotto del 2%, in modo più accentuato rispetto al Centro-Nord dove non supera il punto percentuale, passando dal 47% del secondo trimestre 2008 al 45% del secondo trimestre 2009: ovvero, al Sud un individuo su due è inattivo. Si evidenzia così che nessun

paese europeo ha al suo interno un divario territoriale ampio come il nostro; le regioni settentrionali, per quanto riguarda gli indicatori del mercato del lavoro, si trovano in una posizione molto più alta rispetto alla media comunitaria, mentre quelle meridionali appaiono sempre in forte ritardo e, spesso, agli ultimi posti delle classifiche europee. In tema di istruzione e formazione, nel Mezzogiorno si nota una forte contrazione dell'apprendistato nonché una diminuzione del numero dei laureati, in linea con il resto del paese.

Qualche annotazione finale sulla mobilità professionale e di studio. Secondo il *Rapporto Isfol 2009*, in Italia la mobilità è intesa come parte essenziale del percorso formativo dell'individuo, ma continua a interessare soprattutto i giovani tra i 26 e i 35 anni, che tendono a proseguire gli studi all'estero o a completare e ampliare le capacità professionali mediante l'acquisizione di nuovi saperi. I giovani sotto i 20 anni ritengono che la mobilità sia un mezzo integrativo del proprio ciclo formativo. Cala la popolarità del programma *Erasmus* a vantaggio di *Erasmus Placement*, programma settoriale che consente di svolgere un tirocinio di lavoro all'estero. Nel rapporto ciò si spiega con il problema del riconoscimento e della valutazione dell'esperienza compiuta all'estero; il timore è di non vedere riconosciuto il periodo di studi all'estero o l'apprendimento maturato in tale contesto. Il rapporto non cita *Erasmus Mundus*, attivo dal 2004, che dà una possibile soluzione a tale problema in quanto vengono rilasciati direttamente più titoli di studio a fronte di un unico programma congiunto organizzato a livello internazionale.

banca d'italia

## Fuga dal Mezzogiorno: fase temporanea o condizione irreversibile?

«L' emigrazione dal Mezzogiorno è trainata dalle maggiori prospettive occupazionali presenti al Centro-Nord. Il fenomeno quindi continua ad essere un sintomo evidente del disagio, della mancanza di lavoro e del ritardo di sviluppo di quest'area rispetto alle altre». È una delle conclusioni degli economisti Sauro Mocetti e Carmine Porello pubblicate nel Quaderno *La mobilità del lavoro in Italia: nuove evidenze sulle dinamiche migratorie*<sup>1</sup> edito dalla Banca d'Italia nel gennaio 2010.

Lo studio della Banca d'Italia, oltre a ripercorrere le tappe del fenomeno migratorio nel corso degli anni, si sofferma sull'ultimo decennio, analizzando le motivazioni che hanno spinto e spingono tutt'oggi alla mobilità sociale. Oltre a rilevare che il fenomeno migratorio più frequente è quello che porta i cittadini del Sud italiano a spostarsi nelle regioni settentrionali in cerca di lavoro e condizioni socio-economiche migliori, l'elemento che ha maggiormente contraddistinto i flussi migratori dell'ultimo decennio è stato la presenza di un discreto numero di laureati che ha lasciato le regioni del Sud in cerca di concrete opportunità lavorative nei territori maggiormente sviluppati. Tra il 2000 e il 2005 oltre 80mila laureati (l'1,2% dei residenti con tale titolo di studio) hanno abbandonato il Sud spostandosi verso il Centro-Nord, per una media di 12 ogni 100 residenti con un analogo titolo di studio. In termini assoluti, la perdita netta di laureati per le regioni meridionali è stata di quasi 50mila unità: «Il Mezzogiorno diventa sempre meno capace di trattenere il proprio capitale

umano, impoverendosi della dotazione di uno dei fattori chiave per la crescita socio-economica regionale»<sup>2</sup>.

Nonostante l'indebolimento del flusso migratorio, l'ampliamento della quota di laureati che emigra al Centro-Nord, unita alla perdita netta del capitale umano qualificato, ha comportato una situazione particolarmente complicata per il Mezzogiorno, soprattutto se si considerano tali dati alla luce dell'inserimento nel mercato del lavoro: i laureati che emigrano al Nord trovano lavoro più facilmente, anche se con tipologie contrattuali molto incerte; chi rimane fa più fatica a trovare un lavoro corrispondente alle proprie capacità, ma trova tipologie contrattuali caratterizzate spesso dalla durata indefinita della prestazione. Lo studio della Banca d'Italia sottolinea il fatto che, mentre nel passato l'emigrato sosteneva la famiglia d'origine con le rimesse, oggi è probabile che sia la stessa famiglia a sostenere economicamente il giovane laureato fino al suo completo inserimento nella regione di destinazione<sup>3</sup>.

Lo studio della Banca d'Italia non ci fornisce dati "nuovi" e non è nemmeno l'unico a riguardo. Il fenomeno della migrazione dal Mezzogiorno alle regioni settentrionali fa parte della nostra storia e lo si sta monitorando attentamente da più lati per cercare d'invertire una tendenza che sembra rimanere costante e insolubile. La SVIMEZ (Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno) pubblica costantemente ricerche e studi sulla situazione del Mezzogiorno in tema di condizioni sociali, economiche e occupazionali: nel Quaderno SVIMEZ n. 1

0/2007 è stato pubblicato uno studio che cercava di capire la dinamica migratoria interna al paese concentrandosi sulla fascia più qualificata dei lavoratori, i laureati<sup>4</sup>. Nel decennio che va dal 1992 al 2001 sono emigrati al Nord quattro laureati su dieci: dei 55mila giovani meridionali che hanno lasciato l'università con il titolo in tasca, 13.800 hanno trovato occupazione al Nord e i restanti 40mila circa o hanno trovato lavoro nel luogo di residenza (53%) o sono rimasti disoccupati (47%). Sulla falsariga dello studio della Banca d'Italia, la SVIMEZ ha pubblicato il *Rapporto sull'economia del Mezzogiorno* che annualmente raccoglie i principali indicatori e gli andamenti dell'economia meridionale in numerosi settori chiave (dall'industria all'edilizia, dalla finanza pubblica alle politiche del lavoro, etc.). In questo studio del 2009 si afferma che, rispetto ai primi anni del 2000, sono in crescita le partenze dei laureati: nel 2004 partiva il 25% dei laureati, mentre tre anni più tardi la percentuale è salita al 38%. Altro dato interessante è che dal 2000 al 2008 è aumentato il numero di meridionali (in particolare i diplomati) che si sono trasferiti al Nord per studiare all'università e cercare lavoro nella regione dove si è ottenuto il titolo di studio. Secondo il Rapporto, il paese è spaccato in due: «A un Centro-Nord che attira e smista flussi al suo interno, corrisponde un Sud che espelle giovani e manodopera senza rimpiazzarla con pensionati, stranieri o individui provenienti da altre regioni»<sup>5</sup>.

In conclusione, i meridionali che emigrano non sono soltanto quelli che possiedono un titolo di studio come la



Università di Padova: Sala delle Palme (foto Danesin)

laurea, ma anche i diplomati che vogliono andare a studiare in una regione del Centro-Nord. Ecco spiegato perché nello studio della Banca d'Italia è data la giusta importanza alla preoccupazione

per l'impoverimento, da parte del Sud Italia, del proprio capitale umano; il rischio è quello di condannare il Mezzogiorno al ruolo di fornitore di risorse umane qualificate al resto del paese, e i

suoi migliori giovani a cercare altrove le modalità per mettere a frutto le proprie competenze e realizzare i propri sogni.

D. G.

#### Note

<sup>1</sup> Questioni di Economia e Finanza, *Occasional Papers* n. 61 (scaricabile da [www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/quest\\_ecofin\\_2/QF\\_61](http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/quest_ecofin_2/QF_61)). La citazione è alle pp. 32-33).

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>4</sup> Il titolo della pubblicazione è *I laureati del Mezzogiorno: una risorsa sottoutilizzata o dispersa*, di Mariano D'Antonio e Margherita Scarlato. Cfr. anche M. Scarlato, *Analisi del brain drain nel Mezzogiorno*, in "Universitas" n. 108, giugno 2008, pp. 35-37, dove sono riportati in

breve i principali risultati della ricerca.

<sup>5</sup> Rapporto SVIMEZ 2009, p. 41. Il Rapporto è pubblicato dal Mulino, acquistabile al sito internet [www.ilmulino.it/edizioni/volumi/](http://www.ilmulino.it/edizioni/volumi/) oppure scaricabile al sito [www.svimez.it](http://www.svimez.it).

istat

## Cosa scelgono i diplomati

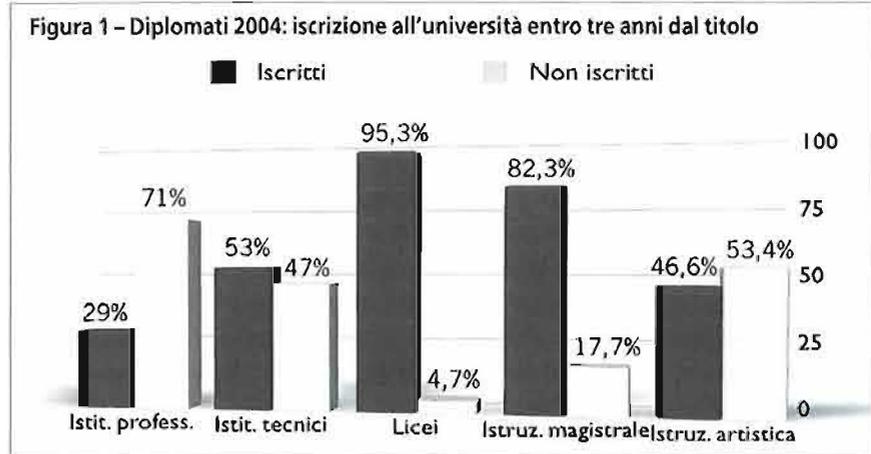
**L** ISTAT ha recentemente pubblicato la quarta indagine sui percorsi di studio e di lavoro dei diplomati. Realizzata nel 2007, ha riguardato un campione di circa 25.800 ragazzi, rappresentativi dei 447.595 giovani che hanno conseguito il titolo di diploma secondario superiore nel 2004. Le interviste ai nominativi scelti tra i diplomati sono state realizzate tra il novembre

del 2007 e il febbraio 2008, a poco più di tre anni dal conseguimento del diploma. La rilevazione fa parte di un sistema d'indagini volto a fornire un quadro completo sui percorsi di transizione istruzione-lavoro dei giovani. L'obiettivo finale è quello di analizzare le attività di formazione e di lavoro svolte da coloro che hanno conseguito un titolo di studio post-obbligo<sup>1</sup>.

I dati contenuti nel documento riassuntivo sono di particolare interesse e possono essere confrontati con quelli contenuti nell'*Annuario statistico italiano 2009*, pubblicato dall'ISTAT il 20 novembre, che offre un ritratto completo e aggiornato del paese, tra i cui dati non possono mancare

<sup>1</sup> Parte dei risultati di queste indagini è stata pubblicata in "Universitas" n. 113 (*Laureati sempre più occupati* di Andrea Lombardinio, pp. 17-22).

quelli relativi all'istruzione pubblica. Il primo dato dell'indagine ISTAT sui diplomati e lo studio è che il 64% dei diplomati del 2004 ha intrapreso, nei tre anni successivi al diploma, un percorso universitario. Tale percentuale ha subito notevoli variazioni nel corso degli anni; il tasso di passaggio si è andato progressivamente riducendo nel tempo dopo una prima fase di netta crescita nel periodo di avvio della riforma. Per l'a.a. 2007-08 la percentuale di iscrizioni all'università da parte di diplomati è del 65,7. Rilevanti sono le differenze territoriali italiane per quanto riguarda l'iscrizione all'università: si passa dal 71,3% di diplomati iscritti nelle regioni del Centro, al 64,6% nel Mezzogiorno e al 64,2% nel Nord. Tra le regioni italiane, la percentuale maggiore d'iscrizioni di diplomati all'università spetta al Molise (79%) seguita dalla Valle d'Aosta (78,7%), dal Lazio (73,8%) e dalla Calabria (72,6%). Le università del Nord raccolgono il 37,7% del totale delle iscrizioni, mentre il 26,1% degli studenti è iscritto in un ateneo del Centro e il restante 36,2% negli atenei del Mezzogiorno. Particolarmente elevata è la mobilità territoriale degli studenti universitari, per cui uno studente su cinque studia in una regione diversa da quella di residenza. I tassi di iscrizione per regione di residenza mostrano come la partecipazione agli studi universitari sia particolarmente elevata per i giovani residenti in Molise (57,7%), Abruzzo (52%), Basilicata (51,6%), Lazio (48,2%) e Calabria (48,1%). Un altro dato collegato a quest'ultimo è la quota di giovani che studiano fuori dalla propria regione: in questo settore primeggia la Basilicata (75,1%) seguita dal Molise (59,6%), dalla Calabria (41,4%) e dall'Abruzzo (29,9%). Il tasso di passaggio dalla scuola all'università è fortemente influenzato anche dal tipo di scuola secondaria frequentata. Dall'analisi della fig. 1 si nota in particolare come coloro che hanno ottenuto un diploma liceale (classico, scientifico, artistico, etc.) scelgano frequentemente di proseguire gli studi iscrivendosi all'università.



Tra le motivazioni principali per decidere di iscriversi all'università, le più importanti sono la convinzione che un livello di istruzione accademico possa garantire migliori opportunità di lavoro (46,1%) e l'interesse per lo studio di una specifica disciplina (37,8%). Le donne sono più propense degli uomini a proseguire gli studi oltre la scuola secondaria. Le diplomate che si iscrivono a un corso universitario sono il 71%, mentre i diplomati sono il 60%. Il contesto socio-culturale della famiglia di origine influisce sulla scelta di proseguire gli studi con l'iscrizione all'università: si passa dal 37,7% dei ragazzi cresciuti in famiglie in cui entrambi i genitori hanno al massimo la licenza elementare al 95% nel caso di quelli con padre e madre laureati. Stando ai dati, nella scelta se proseguire o meno gli studi il diplomato sembra essere influenzato in eguale misura sia dalla figura paterna che da quella materna. Così, ad esempio, se il padre ha la licenza elementare mentre la madre è laureata, la quota di coloro che si sono iscritti all'università è la stessa a quella che si registra nelle famiglie in cui i titoli risultano invertiti tra i genitori. Il tipo di scuola superiore secondaria frequentata è un fattore determinante nella scelta del corso di laurea. I diplomati degli istituti professionali preferiscono i corsi appartenenti al gruppo politico-sociale (14,6%) mentre i possessori di un diploma tecnico preferiscono i corsi dei gruppi economico-statistico (20,7%). Chi ha conse-

guito la licenza liceale si distribuisce in particolare nei gruppi disciplinari di tipo giuridico (14,5%). I diplomati dell'istruzione magistrale mostrano una preferenza per le aree di formazione umanistico-sociale mentre i diplomati dell'istruzione artistica si orientano verso il gruppo letterario (32,3%) e di architettura (30,9%). In linea con gli anni accademici precedenti, la scelta dei diplomati cade in maggioranza sui corsi di laurea triennale (85,8% nel 2004 e 83,4% nel 2007), ma negli ultimi anni è aumentata la percentuale di diplomati che scelgono i corsi a ciclo unico, come Giurisprudenza o Medicina, dall'11,4% del 2004 al 15,5% del 2007. Le iscrizioni ai corsi di laurea triennali si concentrano soprattutto nei gruppi economico-statistico (15,6%), politico-sociale (14,1%), ingegneria (12,6%) e letterario (10,2%). A distanza di tre anni dal diploma, il 7,2% degli intervistati dichiara di avere già conseguito un titolo universitario; sono soprattutto le donne diplomate nel 2004 ad aver concluso nei tempi previsti il primo livello di istruzione universitaria (22%, i maschi sono fermi al 15%). Del 64% dei diplomati che s'iscrivono all'università, il 14,6% ha interrotto il percorso nei tre anni successivi. I maschi che interrompono gli studi sono il 19,5% e la motivazione principale dell'abbandono consiste nel fatto di aver trovato un lavoro o di essere già impegnato in un'attività (40%). Le femmine che interrompono gli

Figura 2 – Diplomati 2004: motivo dell'interruzione degli studi universitari (%)

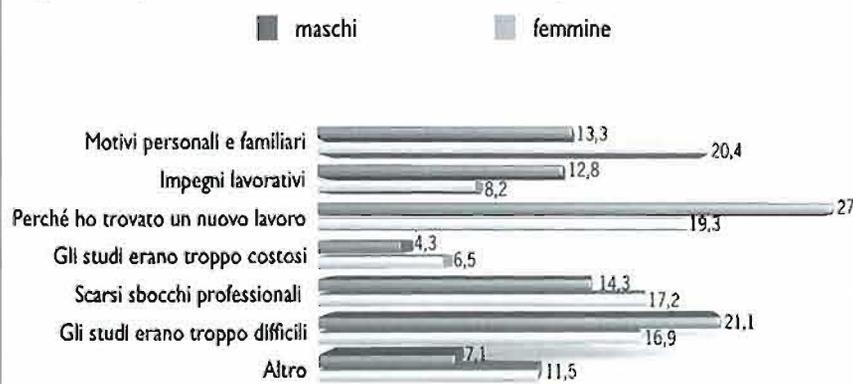
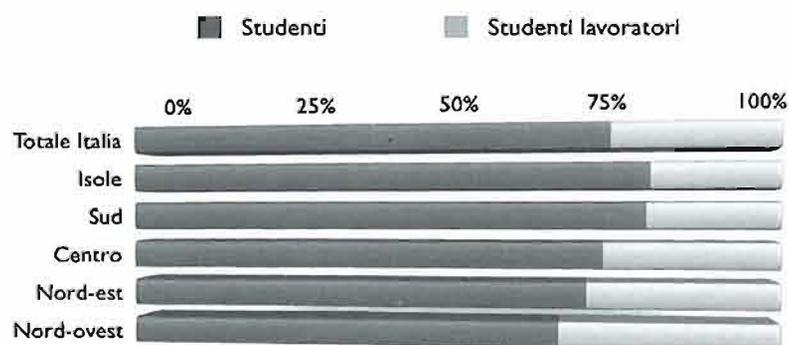


Figura 3 – Ripartizione geografica di residenza dei diplomati 2004 che nel 2007 sono iscritti all'università e lavorano (%)



studi sono meno dell'11% e i motivi sono principalmente di natura familiare, come la cura dei figli e della famiglia (fig. 2). Analizzando le interruzioni degli studi per gruppo di corsi si osserva che i diplomati del 2004 hanno abbandonato prevalentemente i corsi del gruppo scientifico (26,1%) e agrario (24%), mentre le percentuali di abbandono più basse hanno riguardato i corsi del gruppo chimi-co-farmaceutico (10,8%), architettura (ancora 10,8%), psicologia (10,3%) e medicina (6,7%). Se si analizzano gli stessi risultati per quanto riguarda l'anno 2007, considerando che qui si parla delle tendenze non di un gruppo di diplomati, ma di statistiche relative al generale andamento all'interno delle università italiane raccolte in primo luogo dall'Ufficio Statistiche del MIUR, si nota che i corsi dell'area psicologica sono

quelli che registrano il minor numero di abbandoni dopo il primo anno (6,8%), seguiti dai corsi dell'area di architettura (7,2%) e dell'area medica (12,4%). Si segnala, infine, come l'area chimico-farmaceutica registri in questi ultimi anni un aumento consistente del numero di abbandoni dopo il primo anno, fenomeno che sta diventando, con il passare degli anni, sempre più rilevante.

In base alle indagini del 2007 è in netta crescita la percentuale degli iscritti all'università che lavora (25%), oppure è in cerca di lavoro (poco meno del 20%). Tali percentuali, seppure incoraggianti, sono di gran lunga inferiori rispetto ad altri paesi europei come Olanda, Danimarca o Germania, dove la percentuale di iscritti che lavorano oscilla fra il 30 e il 40% o extraeuropei come gli Stati Uniti, dove gli

studenti universitari che svolgono un lavoro sono la maggioranza (60%).

Tornando all'Italia, la presenza di studenti lavoratori risulta differenziata anche a livello territoriale (fig. 3): in molte regioni del Nord la percentuale di chi studia e lavora è superiore al 30% sul totale degli studenti universitari (Piemonte, Lombardia, Trentino Alto-Adige, Veneto e Valle d'Aosta); in Umbria e nelle regioni del Mezzogiorno, invece, la quota degli studenti lavoratori scende al di sotto del 24%, fino a raggiungere i valori minimi in Sardegna (16,5%) e in Calabria (13,3%). Se si passano ad analizzare le tipologie di lavoro, il 45,2% degli iscritti ha un lavoro occasionale o stagionale, mentre il 63,5% è in part-time con un lavoro di tipo continuativo. Il lavoro *part-time* è anche la tipologia più ricercata tra gli studenti iscritti che vogliono studiare e lavorare assieme (74,8%) assieme al lavoro dipendente (60,4%) e al lavoro da svolgere nel comune di residenza/domicilio abituale o in un comune limitrofo (64,8%).

Le difficoltà di chi studia e lavora si ripercuotono sul rendimento accademico: al momento delle interviste condotte dall'ISTAT, gli studenti lavoratori avevano acquisito di media 98 crediti, contro i 110 dei loro colleghi non impegnati nel lavoro. Al momento dell'iscrizione all'università, il 40% degli studenti aveva già un lavoro stabile; tra gli immatricolati non occupati, nel corso dei tre anni seguenti alcuni hanno cercato di conciliare studio e lavoro, altri invece avrebbero voluto dedicarsi solo allo studio ma poi hanno deciso di impegnarsi in un'attività lavorativa. È un segnale molto importante che dà adito a due interpretazioni: o si ritiene che studiare e lavorare allo stesso tempo sia una realtà ormai consolidata; o è segno che sempre meno ragazzi possono permettersi il lusso di investire esclusivamente nell'istruzione e che per mantenersi negli studi occorre trovare i fondi nei piccoli o grandi lavori di ogni giorno.

# La Santa Sede e il Processo di Bologna

Angelo Vincenzo Zani *Sottosegretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica della Santa Sede*

Giunti alla conclusione della prima tappa (1999-2010) del Processo di Bologna verso la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (European Higher Education Area-EHEA), il presente articolo fornisce qualche riflessione circa la posizione della Santa Sede – che ha competenza su oltre 180 facoltà ecclesiastiche (a cui vanno aggiunti circa 200 istituti ad esse affiliati, aggregati e incorporati) presenti nei paesi europei – all'interno di un percorso politico-culturale del tutto unico, soffermandosi anche su alcune sfide di particolare importanza per ulteriori sviluppi relativi alla presenza delle scienze sacre in dialogo con le discipline scientifiche e accademiche nel mondo universitario di oggi.

Facendo un bilancio, il Processo di Bologna non ha provocato cambiamenti sostanziali del sistema di educazione superiore ecclesiastico e non ha alterato la sua missione specifica. Anzi, molti suoi principi e finalità erano già ampiamente consolidati nell'ambito degli studi ecclesiastici prima dell'avvio del Processo. Tra questi, la triplice struttura dei gradi accademici, che corrispondono a una formazione di base (primo ciclo), a una specializzazione con l'introduzione al lavoro scientifico (secondo ciclo) e al perfezionamento accademico tramite un contributo valido alla relativa scienza ecclesiastica (terzo ciclo). Inoltre, anche la mobilità e la collaborazione tra istituzioni diverse sono state praticate fin dall'inizio. Nonostante la varietà delle tipologie strutturali e istituzionali delle facoltà ecclesiastiche presenti in circa la metà dei paesi membri del Processo, la Chiesa cattolica, sin dal sorgere delle prime univer-

sità nel Medioevo, ha potuto conservare l'unità degli studi, dei gradi accademici e delle relative qualifiche, rendendo possibile agli studenti e ai docenti cambiare senza difficoltà il luogo di studio e di ricerca. In tal modo è stato anche garantito il loro riconoscimento, con i relativi effetti, in tutto il mondo.

Questo dato orienta la nostra attenzione verso un'ulteriore prospettiva molto importante del Processo, emersa di recente anche da parte di alcuni esperti del settore e che riguarda il passaggio dalla dimensione "europea" a quella "universale" dell'università in Europa. Dall'inizio del nuovo millennio si nota il graduale superamento del carattere "nazionale" della ricerca e dell'insegnamento universitario, cioè lo sgretolamento delle divisioni che si erano cristallizzate anche a livello accademico sulla scia degli eventi che hanno segnato la storia europea degli ultimi due secoli. In questo senso si potrebbe dire che il Processo di Bologna stia riportando alle migliori tradizioni universitarie del Medioevo, in cui il nascente sistema accademico era incomparabilmente mobile, aperto e internazionale.

Sjur Bergan, rappresentante del Consiglio d'Europa nel Processo di Bologna e uno dei massimi esperti di politica universitaria europea, in occasione del Seminario della Santa Sede sul patrimonio europeo e i valori accademici<sup>1</sup>, ha notato che mentre nei primi anni il Processo si è concentrato piuttosto sulle riforme strutturali, in seguito hanno avuto più spazio le riflessioni sui motivi più profondi della riforma<sup>2</sup>. Il Seminario, oltre a coincidere con tale svolta, in un certo senso l'ha provocata e influenzata. Questo sviluppo è culminato nel rapporto

del BfUG *Bologna 2010 and beyond*<sup>3</sup> (Bologna oggi e oltre il 2010), steso da Germani Dondelinger, delegato del Lussemburgo nel Processo, dopo la Riunione del BfUG a Sarajevo circa il futuro del Processo.

## Al passo con l'università che cambia

Le sfide del Processo di Bologna per gli studi accademici della Santa Sede non sono tanto le riforme della struttura generale del sistema quanto gli aggiornamenti necessari per meglio corrispondere alle esigenze di un mondo universitario, più attento agli sviluppi e ai cambiamenti continui, in cui anche la Chiesa è sollecitata a giocare un suo ruolo peculiare. Pertanto, si stanno approntando una banca dati e un sito web sull'intero sistema di educazione superiore della Chiesa cattolica presente nel mondo (lavoro programmato per la prima metà del 2010), e si sta dando impulso alla cultura della qualità delle istituzioni accademiche, con i relativi strumenti, tra cui l'Agenzia internazionale della Santa Sede per la verifica e promozione della qualità (AVEPRO). Inoltre, sono in fase di consolidamento varie forme di collaborazione tra le istituzioni stesse e con la Congregazione per l'Educazione Cattolica. A tale scopo, presso il Dicastero sta nascendo un dipartimento finalizzato alle collaborazioni internazionali, specialmente con gli organismi dell'ambito universitario a cui la Santa Sede appartiene. Infine, va menzionato anche il progetto del Quadro nazionale delle qualifiche (National Qualifications Framework) della Santa Sede per gli studi superiori ecclesiastici in tutto il mondo e con riferimenti all'offerta formativa interna del sistema.

Non mancano le critiche al Processo di Bologna. Ci sono contestazioni, talvolta violente, degli studenti che non sempre con ragione vengono associate alle riforme provocate dal Processo. Anche in campo ecclesiastico sorgono critiche che, partendo in alcuni casi da fattori del tutto estranei, sono collegate in modo strumentale al Processo per esprimere disagi e malumori anche attraverso i mezzi di comunicazione (vedi il caso delle dimissioni volontarie di un docente di Egesesi della facoltà Teologica di Mainz, accompagnate da una sua forte critica al Processo di Bologna sui *mass media*<sup>4</sup>).

Le giuste critiche vanno prese in seria considerazione, ma allo stesso tempo è da evitare la tentazione di attribuire al Processo tutte le attuali difficoltà delle istituzioni accademiche, come i disagi causati dall'aumento degli studenti e dalla massificazione di istituzioni che in passato erano frequentate da pochi studenti ed erano dedicate alla formazione di eccellenza.

La Congregazione per l'Educazione Cattolica è impegnata a migliorare il flusso di in-

formazioni e a fornire le indicazioni per realizzare le riforme in modo corretto. In tale contesto si inseriscono le ultime due Lettere Circolari (n. 6 del 30 marzo 2009 e n. 7 del 12 giugno) con le quali la Congregazione informa su alcuni principi e sulle loro conseguenze pratiche circa: A) alcuni temi relativi alla specificità dello studio teologico e B) la verifica e la promozione della qualità. Entrambi questi obiettivi sono particolarmente importanti per la loro applicazione nei vari contesti nazionali, nei quali le istituzioni ecclesiastiche, presenti in istituzioni accademiche civili, vi operano in virtù di concordati specifici e diversi. In taluni casi, la loro applicazione ha generato qualche confusione, soprattutto là dove le istituzioni accademiche ecclesiastiche si sono adeguate alle riforme fatte a livello civile come applicazioni del Processo di Bologna, senza tenere conto che, per quanto riguarda gli studi ecclesiastici, la competenza e l'autorità è sempre della Santa Sede.

### A) La posizione della Teologia

In seguito alla ricezione dei principi del Pro-

cesso di Bologna in vari paesi, alcune facoltà ecclesiastiche hanno ritenuto opportuno o necessario adattarsi ai cambiamenti introdotti nel sistema nazionale in cui sono presenti; ciò è accaduto più frequentemente nei casi di facoltà collocate in università cattoliche o statali che, come tali, hanno dovuto adeguarsi alle nuove normative. Non mancano gli esempi di cambiamenti e adattamenti che si sono allontanati dagli standard comuni previsti dalla *Sapientia christiana*, riguardanti la struttura, i contenuti e le qualifiche relative allo studio teologico di una facoltà. Si profila, con ciò, il rischio di compromettere la compatibilità con gli studi e i gradi accademici di altre facoltà teologiche dello stesso genere, soggette anch'esse alla medesima autorità della Santa Sede, e, quindi, l'adeguatezza ai compiti ecclesiali, ai quali gli studenti devono essere preparati.

Pertanto, la Congregazione per l'Educazione Cattolica ha ritenuto doveroso formulare, con la citata Lettera Circolare VI, *alcuni principi e orientamenti generali, riguardanti espressamente anzitutto le fa-*

*oltà teologiche.* Da una parte si propone la corretta interpretazione delle leggi in vigore, in modo particolare la Costituzione Apostolica *Sapientia christiana*, alla luce del Processo di Bologna e delle attuali sfide nell'ambito accademico, dall'altra parte, sono *canonicamente vincolanti per tutte le facoltà di Teologia cattolica* e costituiscono la base necessaria per godere anche in futuro della loro legittimità, nonché del diritto di rilasciare i gradi accademici in *Teologia cattolica* con valore canonico. Ricordiamo qui i principi di carattere più generale.



Università di Padova: interno del Palazzo Liviano

Il Processo di Bologna non propone norme o orientamenti che debbano essere direttamente applicate dalle istituzioni accademiche. Trattandosi di una forma di collaborazione intergovernativa con lo scopo comune di realizzare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) tramite strategie, principi e misure concordate e – con un procedimento comunitario – sempre più sottilmente sviluppate, è compito di ogni autorità nazionale decidere ed eventualmente aggiornare la propria legislazione in vista degli obiettivi concordati. Le singole istituzioni accademiche, per raggiungere i medesimi obiettivi, non possono sottrarsi alla legge vigente nel proprio paese per conformarsi direttamente al Processo di Bologna o alle disposizioni di un'altra autorità nazionale. L'autorità nazionale competente per le istituzioni che rilasciano gradi accademici con valore canonico è la Santa Sede e ciò viene riconosciuto anche dai principi del Processo di Bologna. Più precisamente, tale competenza, secondo l'art. 116 della Costituzione Apostolica "Pastor bonus" (circa la Curia Romana), è affidata alla Congregazione per l'Educazione Cattolica. Spetta alla Congregazione per l'Educazione Cattolica decidere circa la corretta applicazione dei principi del Processo di Bologna nell'ambito dello studio della Teologia cattolica. Ciò vale anche nei casi in cui una facoltà teologica sia inserita in una università statale. In questi casi esistono sempre patti concordati o altri contratti i quali devono assicurare che l'organizzazione interna dello studio (concernente i contenuti, la struttura e le qualifiche a cui lo studio prepara, in vista dei compiti ecclesiali) rimanga di esclusiva competenza delle autorità ecclesiastiche, salvo l'obbligo della Chiesa di rispettare le leggi nazionali circa l'organizzazione generale (ossia esterna) delle istituzioni accademiche del paese e di mantenere il livello di qualità richiesto da studi comparabili nello stesso contesto. Nei casi in cui nuove esigenze richiedano un aggiornamento della struttura e del-

l'organizzazione di uno studio teologico, dipendente dalla doppia competenza civile ed ecclesiastica, la Santa Sede ha a disposizione tutti gli strumenti necessari – sia quelli principali (come i concordati) sia quelli più recenti (come le convenzioni internazionali in ambito accademico) – per trovare gli accordi e le soluzioni bilaterali che rendano giustizia ad entrambe le legislazioni vigenti, sempre rispettando la diversità delle competenze coinvolte. La Congregazione per l'Educazione Cattolica si avvale di tali strumenti in stretta collaborazione e sintonia con le Chiese locali e, ove possibile e opportuno, anche direttamente con le istituzioni accademiche coinvolte. Bisogna, tuttavia, ricordare che ogni eventuale cambiamento dello studio di Teologia, che si intenda introdurre in un'istituzione accademica e che nello stesso tempo coinvolga sia la competenza statale che quella ecclesiale, deve necessariamente essere preceduto da un chiarimento bilaterale.

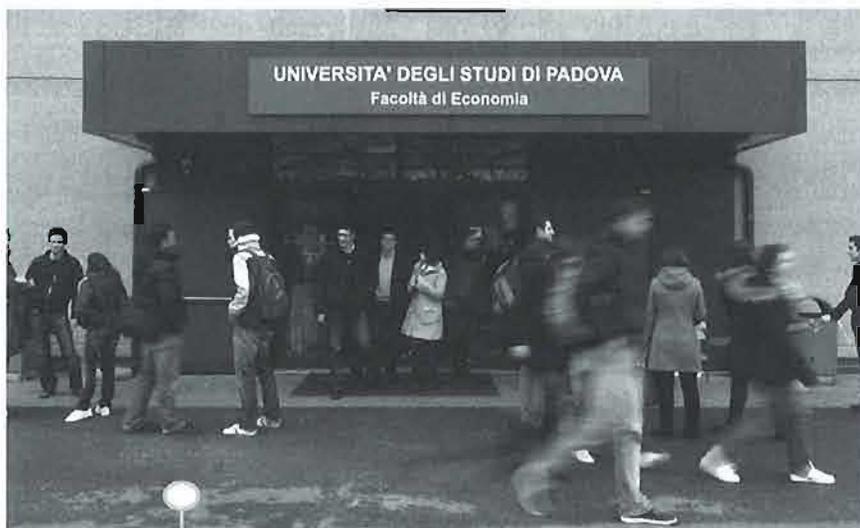
Il punto di riferimento vincolante per la struttura, i livelli, i contenuti e le qualifiche da raggiungere con gli studi di Teologia cattolica è il *Qualifications framework della Santa Sede*. Come previsto dagli accordi del Processo di Bologna, ogni autorità accademica nazionale deve preparare, utilizzando parametri e descrittori comuni, il *National Qualifications Framework* (NQF), cioè una panoramica di tutti gli studi accademici offerti dal proprio sistema nazionale, spiegandone la specificità, il livello accademico, il lavoro richiesto allo studente (*work-load*) e le qualifiche che egli potrà ottenere al termine dei singoli cicli (*learning outcomes*). Grazie all'uso degli stessi criteri e strumenti concordati per tutta l'Europa, secondo l'*Overarching Qualifications Framework* dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA), gli studi e i sistemi accademici dei vari paesi diventano comparabili e più facilmente valutabili ai fini di un loro pieno riconoscimento in tutti i paesi coinvolti. In linea di principio, per quanto riguarda la

Teologia, il NQF della Santa Sede è già di per sé contenuto nelle disposizioni della Costituzione Apostolica *Sapientia christiana* (del 1979), dove vengono descritti la struttura, il livello e lo scopo dei tre gradi accademici in Teologia, che sono in armonia con lo schema proposto, recentemente, dal Processo di Bologna. Basti ricordare, in modo particolare, gli artt. 72 (a-c); 66-74; 46-50; 38-45 e le relative *Ordinationes*.

Tuttavia, spetta al Dicastero della Santa Sede tradurre tali disposizioni nel linguaggio richiesto dal Processo. Da parte loro, le facoltà sono tenute a formulare i propri *curricula*, esplicitando il lavoro effettivo degli studenti attraverso la forma dei crediti (ECTS), e a definire – con precisione e realismo – i risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*), ai quali un *curriculum* di studio, una materia intera o anche un solo corso, intendano preparare all'interno di un dato ciclo accademico. Tutto ciò deve risultare anche nel *Diploma supplement* che va rilasciato – o automaticamente o almeno su richiesta dello studente – nella lingua locale e in un'altra delle lingue europee più parlate.

## B) Verifica e promozione della qualità

L'intervento di valutazione della qualità si riferisce alla missione delle facoltà stesse, alla struttura e al corretto funzionamento dell'insegnamento e della ricerca teologica, nonché all'adeguatezza delle qualifiche raggiunte rispetto alle professioni e ai compiti ecclesiali, quindi tale verifica non può essere delegata ad agenzie non ecclesiastiche. Perciò la Santa Sede, ha eretto la propria *Agenzia per la Valutazione e la Promozione della Qualità delle Università e Facoltà Ecclesiastiche* (Avepro), il cui riconoscimento è assicurato con accordi bilaterali e con la partecipazione a iniziative internazionali. La Lettera Circolare n. VII precisa l'identità, la missione e il ruolo dell'Agenzia. Dall'adesione al Processo di Bologna (19 settembre 2003) la Santa Sede, tramite la Congregazione per l'Educazione Cattolica,



Università di Padova: ingresso della facoltà di Economia

partecipa alle iniziative del Processo e alle sue tappe evolutive, tra cui quella riguardante le pratiche finalizzate alla garanzia di qualità<sup>5</sup>. La qualità nell'educazione superiore, già menzionata nella Dichiarazione di Bologna<sup>6</sup>, ha acquisito crescente importanza nel Processo di Bologna, come si può constatare dai comunicati emessi nei sei successivi vertici dei ministri<sup>7</sup>.

L'Agenzia AVEPRO, eretta da Sua Santità Benedetto XVI con chirografo in data 19 settembre 2007, è un'istituzione collegata<sup>8</sup> alla Santa Sede, a norma degli artt. 186 e 190-191 della Costituzione Apostolica *Pastor Bonus* (AAS 1988, 910-911). Il suo statuto è stato approvato con il medesimo documento pontificio. L'Avepro, attualmente presieduta da P. Franco Imoda S. J., ex-rettore della Pontificia Università Gregoriana a Roma, comprende due Consigli, uno direttivo e uno scientifico, il direttore e il personale addetto. In più, fin dal suo avvio, viene sostenuta, nello sviluppo delle sue attività e procedure, da esperti internazionali nel campo della valutazione della qualità e della pianificazione strategica.

L'Avepro accompagna e orienta gli impegni di ciascuna istituzione, affinché le indicazioni che la Santa Sede esprime nei

suoi documenti fondanti – in particolare nella Costituzione Apostolica *Sapientia christiana* (15 aprile 1979) – e le disposizioni emanate dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica vengano attuate per il bene della Chiesa e per il servizio che essa intende rendere. L'Agenzia si propone di promuovere la cultura della qualità, già tradizionalmente presente, di valutare le procedure e i criteri applicati dalle istituzioni accademiche anche in relazione agli standard internazionali, e fornire gli strumenti e l'aiuto necessari.

La qualità nelle istituzioni accademiche ecclesiastiche viene definita essenzialmente in relazione agli scopi delle istituzioni stesse. Tali scopi sono definiti dalla Costituzione Apostolica *Sapientia christiana*, dagli statuti delle università e facoltà, approvati dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica, e dai loro piani strategici.

Come nella Costituzione Apostolica *Sapientia christiana*<sup>9</sup>, anche nel Processo di Bologna l'istituzione è responsabile della promozione della qualità, attraverso la valutazione dei propri standard formativi e istituzionali<sup>10</sup>. Il nucleo interno di valutazione<sup>11</sup> funge da catalizzatore per attuare il processo di autovalutazione e garantire il livello delle attività accademiche.

## Note

<sup>1</sup> I valori accademici dell'università europea. Atti del Seminario di Studio promosso in relazione al Processo di Bologna, Roma, 30 marzo-1° aprile 2006, Città del Vaticano 2007; traduzione inglese in: "Higher Education in Europe", Vol. 31 (2006), London 2006.

<sup>2</sup> Cfr. BERGAN S., *The European Cultural Heritage: its Identity and Challenges*, in: *I Valori Accademici dell'Università Europea. Atti del Seminario di Studio promosso in relazione al Processo di Bologna, Roma, 30 marzo-1° aprile 2006*, Città del Vaticano 2007.

<sup>3</sup> *Bologna beyond 2010. Report on the development of the European Higher Education Area. Background paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat, Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference, 28-29 aprile 2009.*

<sup>4</sup> Come uno degli esempi di articoli in merito basta citare l'articolo nel giornale austriaco, *Der Standard*, 17 giugno 2009: *Dafür kann kein gebildeter Mensch sein. Theologe Marius Reiser erklärt, warum er wegen des Bologna-Systems seine Professur an der Uni Mainz zurückgelegt hat.*

<sup>5</sup> Le università, le facoltà e gli istituti ecclesiastici europei sono stati informati, con le Lettere Circolari n. 2 e n. 3 della Congregazione per l'Educazione Cattolica, circa gli ECTS, il Supplemento al Diploma e le procedure di valutazione della qualità da seguire.

<sup>6</sup> La valutazione della qualità è il quinto obiettivo menzionato nella Dichiarazione di Bologna (1999): "Promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili".

<sup>7</sup> Bologna (1999), Praga (2001), Berlino (2003), Bergen (2005), Londra (2007), Lovanio (2009).

<sup>8</sup> Altre istituzioni collegate con la Santa Sede sono, ad esempio, la Biblioteca Apostolica Vaticana, l'Archivio Segreto Vaticano, la Radio Vaticana, etc.

<sup>9</sup> Cfr. Costituzione Apostolica *Sapientia christiana*, art. 11.

<sup>10</sup> Cfr. anche: ENQA, *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions*, in *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 2005, pp. 16-19, 2.3. N.B.: questo testo di riferimento dell'ENQA non viene presentato come normativo, ma come fonte di aiuto e orientamento per le istituzioni e le agenzie.

<sup>11</sup> Cfr. la Lettera Circolare n. 3.

# Un ateneo tedesco in Vietnam

Carmen Tata

**N**el settembre del 2008, dopo due anni di intensi negoziati tra Vietnam e Germania, ad Ho Chi Minh City è stato inaugurato il primo ateneo statale tedesco, la Vietnamese German University (Vgu). Il progetto, fortemente voluto dal ministro della Scienza e della Tecnologia del Land di Hessen, Roland Kock, ha suggellato i legami storici tra i due paesi che si sono impegnati in un piano di cooperazione bilaterale dove la formazione rappresenta un punto cardine per lo sviluppo sostenibile vietnamita. I primi 35 studenti iscritti a settembre del 2008 sono diventati un centinaio nel 2009, ma l'ateneo si sta organizzando per accoglierne fino a un massimo di 5.000 per il prossimo decennio.

Attualmente i corsi offerti sono 4: un *bachelor* in Ingegneria elettrica e tecnologie informatiche organizzato con il supporto dalla facoltà di Scienze applicate dell'Università di Francoforte, e tre *master*, ma nel breve periodo verranno attivati anche corsi di dottorato. L'Università infatti, intende specializzarsi nella formazione post-laurea e pertanto punta alla creazione di un'offerta formativa di eccellenza per tutto il sud-est asiatico. Anche se il modello universitario riprodotto è identico a quello tedesco, conservando le stesse strutture accademiche e amministrative, la Vgu gode di autonomia e intende offrire un modello per lo sviluppo degli atenei vietnamiti secondo elevati standard di *performance* didattica e scientifica.

## Formare una classe dirigente

L'offerta formativa rispecchia il desiderio del governo vietnamita di formare una classe dirigente con competenze tecni-

che capace di promuovere lo sviluppo del paese proprio nel periodo di massima crescita economica. Accanto a materie come tecnologie informatiche, andranno aggiunte altre come scienze naturali, economia e *business administration*.

La filosofia che muove il progetto è quella di esportare i migliori corsi di studio di alcune università tedesche e riprodurli integralmente in Vietnam, rispondendo così ai bisogni formativi del paese asiatico che mira alla spendibilità dei titoli ottenuti attraverso un immediato inserimento dei neo-laureati nel mondo del lavoro. Tuttavia la collaborazione tra i due paesi è assicurata anche dalla possibilità per gli studenti vietnamiti di trascorrere un semestre in Germania, nel pieno rispetto della reciprocità dei titoli.

Avendo firmato un accordo di associazione, una trentina di università tedesche ha inviato i propri docenti in Vietnam per attività didattiche e di ricerca. L'accordo ha anche lo scopo di determinare la scelta dei percorsi didattici da avviare, privilegiando i corsi ad alto contenuto tecnologico.

Dato che i corsi offerti sono tutti tenuti interamente in inglese, l'insegnamento di tale lingua è previsto nella fase iniziale degli studi con un anno obbligatorio (*Foundation year*) di lezioni prima di accedere al *bachelor*. In questa fase di inizio dei corsi i docenti sono tutti provenienti da università tedesche, ma la sostenibilità del progetto è garantita dal futuro coinvolgimento di docenti vietnamiti che a poco a poco sostituiranno i colleghi europei.

Attualmente l'Università è situata nel *campus* dell'Università Nazionale Vietnamita di Du Tec in un edificio di proprietà a 15 km di distanza da Ho Chi Minh City;

tuttavia il governo vietnamita ha recentemente chiesto un prestito alla Banca Mondiale per la costruzione di un edificio nello stesso *campus* che possa ospitare la Vgu e costituire un polo di attrazione per la comunità scientifica internazionale.

Abbiamo incontrato Kosta Mathey, direttore del *master* in Pianificazione dello sviluppo urbano nell'Università di Darmstadt (Germania), al rientro dal Vietnam dove ha replicato il corso anche nell'Università tedesca di Ho Chi Minh City.

**Lei ha seguito la nascita del progetto fin dalla sua fase embrionale; nel 2009 è stato in Vietnam 4 volte per lunghi periodi. Perché la Germania ha scelto il Vietnam?**

Il Vietnam è il paese più promettente del Sud-est asiatico e la sua economia emergente è sicuramente un motivo di richiamo da parte della Germania che vuole entrare di diritto a far parte dello sviluppo di tale paese non come spettatore, bensì con un ruolo di attore. D'altronde i legami storici della Germania con il Vietnam sono molto solidi. Proprio quest'anno (2010) si festeggiano i 35 anni di relazione diplomatiche tra i due paesi: infatti in Germania si celebra l'anno del Vietnam e reciprocamente in Vietnam l'anno della Germania. Ci saranno eventi e manifestazioni culturali, scientifiche, economiche e accademiche a coronamento degli stretti legami esistenti tra i due paesi. In passato la Germania dell'Est è stata un prezioso alleato storico del Vietnam e più di 100.000 studenti vietnamiti hanno studiato in tale paese e tuttora sono migliaia gli studenti vietnamiti che frequentano università te-



Uno studente in un'aula della Vietnamese German University (per gentile concessione del prof. Kosta Mathey)

desche. Inoltre, anni di negoziati tra gli istituti culturali dei due paesi, hanno portato nel 1997 all'apertura del Goethe Institut ad Hanoi e nel 2008 ad Ho Chi Minh City, che sono presto diventati sede di diffusione della cultura e della lingua tedesca in Vietnam.

#### Come è nata questa iniziativa?

È stato il primo ministro del Land di Hessen che nel 2006, durante una sua visita in Vietnam, ha fortemente voluto realizzare un ateneo tedesco ad Ho Chi Minh City. Anche il ministro dell'Istruzione vietnamita si è dichiarato entusiasta dell'iniziativa e i due hanno siglato un accordo di collaborazione che ha avuto un'attuazione relativamente rapida: infatti in soli due anni è stato creato l'ateneo e attivati i primi corsi di studio. La prima fase del progetto è stata finanziata per metà dall'amministrazione del Land di Hessen e per l'altra metà dal Governo federale tedesco. Inoltre il Governo vietnamita ha

chiesto un prestito alla Banca Mondiale per comprare un terreno dove costruire la sede definitiva dell'università, dato che attualmente si trova in un edificio vuoto prestato dall'università di Ho Chi Minh City. Tuttavia anche qui la collaborazione tra i due Stati è fondamentale: infatti, anche se il prestito viene ufficialmente richiesto dal Vietnam, è la Germania che ha scritto la richiesta di finanziamento e che segue tutte le pratiche amministrative e burocratiche. Il Vietnam da solo non ce l'avrebbe fatta.

#### Che tipo di cooperazione universitaria avete adottato?

È sicuramente un modello di cooperazione congiunta in cui i due *partner*, i rispettivi Ministeri dell'Istruzione di entrambi i paesi, hanno firmato l'accordo di collaborazione. Tuttavia in questa prima fase la Germania è il *partner* più attivo e per avviare i corsi di studio ha inviato docenti dagli atenei tedeschi consorziati al fine di garantire uno

standard internazionale nella qualità dell'insegnamento. La Germania però non si limita a esportare la propria eccellenza didattica, ma intende anche promuovere la ricerca in settori chiave per lo sviluppo economico del paese. Pertanto ai docenti tedeschi "esportati" in Vietnam viene chiesto di solito un tempo di permanenza adeguato per avviare collaborazioni scientifiche con i colleghi vietnamiti che saranno i futuri "scienziati del paese". Quello che caratterizza la Vgu e la differenza dalle altre università vietnamite è proprio la possibilità di fare ricerca all'interno dell'Ateneo. Per la prima volta in Vietnam l'università non offre solo didattica, bensì diventa sede di informazione e incubatore di idee innovative in ambito scientifico, proprio quello che mancava nel paese.

#### Come è stata la sua esperienza di insegnamento in Vietnam?

Sicuramente un'esperienza forte. Gli studenti vietnamiti si comportano in modo differente dai nostri. Il professore in Vietnam gode di altissimo rispetto e nella scala gerarchica viene dopo il re e prima del padre, quindi è normale che appena il docente entra in classe tutti si alzino in piedi. Inoltre la Germania gode di altissima reputazione in Vietnam, per cui sono stato doppiamente rispettato, sia come docente che come tedesco. Gli studenti, alcuni dei quali provenienti da paesi limitrofi, sono ansiosi di conoscere, di confrontarsi, di internazionalizzarsi, di vedere nella formazione avanzata uno strumento per raggiungere posizioni di potere e di prestigio nel mondo lavorativo. Credo molto in questa iniziativa e sono certo della buona riuscita del progetto. Andrò di nuovo in Vietnam la prossima estate per incentivare la conoscenza dell'inglese che purtroppo è ancora troppo scarsa.

# Costruire il futuro

Cristiano Ciappei *Presidente della Fondazione Rui*

**L**50 anni coincidono di solito con il tempo dei bilanci, con il momento in cui si ripensa alla propria storia, alle cose fatte, a quelle che avremmo voluto cambiare e migliorare. Ma le malinconie non fanno parte del bagaglio della Fondazione Rui perché è ancora molto giovane, nonostante il suo primo mezzo secolo di attività, e può tracciare un bilancio positivo, consapevole di aver fatto molto e di poter fare ancora di più.

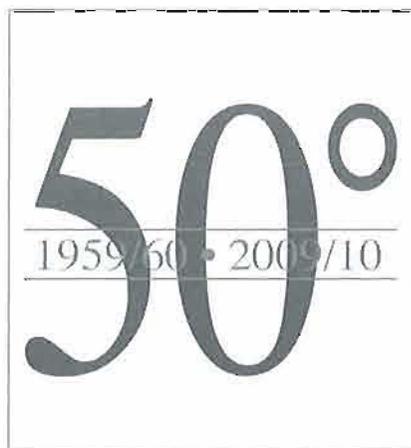
Al centro delle sue attività è sempre stato lo studente universitario, con l'obiettivo di formare quello che lo studente rappresenta: una persona. Formazione della persona significa rispettare l'individualità di ogni studente, accompagnarlo nel suo percorso di conoscenza e di cultura, aiutarlo a esprimere le sue potenzialità, a entrare in relazione con il mondo e a capire quale strada scegliere per dare il suo contributo alla società. A chi lo desidera, sono offerte possibilità di formazione cristiana basate sul principio della santificazione attraverso il lavoro, che caratterizza lo spirito dell'Opus Dei. Questa è la peculiarità che caratterizza la Fondazione Rui nel panorama formativo e che si attua nell'impegno costante di trasmettere uno stile di vita fondato su valori concreti come la tolleranza, la convivialità, l'impegno e l'organizzazione.

Un posto di rilievo, inoltre, lo occupa la valorizzazione del merito, un importante incentivo all'apprendimento e uno stimolo per i giovani ad aprire le porte su un futuro ricco di promesse in cui dare corpo alle proprie aspirazioni: un futuro dove i valori positivi devono essere la regola che

porta in sé la soddisfazione di raccogliere i frutti del proprio lavoro.

## Oltre le norme

Fin dagli anni Sessanta la Fondazione Rui ha offerto agli studenti la possibilità di frequentare i suoi Collegi universitari, che all'epoca costituivano in Italia un modello nuovo di vivere la vita universitaria. Il Collegio rappresenta un'importante occasione di confronto con gli altri, di convivenza e di crescita personale perché,



come disse acutamente George Bernard Shaw, «se tu hai una mela, e io ho una mela, e ce le scambiamo, allora tu ed io abbiamo sempre una mela per uno. Ma se tu hai un'idea, e io ho un'idea, e ce le scambiamo, allora abbiamo entrambi due idee». La società della conoscenza non si realizza solo con le normative o adattando strutture e *curricula* alle nuove architetture di sistema: docenti e operatori devono avere un'attenzione costante e tenace nell'aiutare lo sviluppo delle capa-

cià intellettuali e morali delle nuove generazioni. Aprirsi a realtà diverse da quelle del proprio paese è anche uno stimolo a partecipare ai programmi di mobilità, e in prospettiva lunga si traduce nel raggiungimento di quel grande obiettivo da tanti auspicato che è l'integrazione europea.

Nel tempo, la Fondazione Rui ha continuato a guardare avanti, creando collane editoriali dedicate ai vari livelli dell'istruzione e applicandosi con passione alla formazione dei formatori e all'organizzazione di corsi di orientamento alle scelte universitarie.

Se fino agli anni Settanta si era imposta l'esigenza di far conoscere gli sbocchi professionali offerti dai percorsi universitari, dagli anni Ottanta la priorità formativa è quella di elaborare valide strategie per utilizzare le possibilità offerte dal mercato del lavoro. È un momento in cui, di fronte alla crescente parcellizzazione del sapere, diventa importante avere una visione unitaria e interdisciplinare della cultura: ovvero sapere cosa si vuole fare per operare una scelta libera e consapevole del proprio progetto formativo e professionale. In questo periodo vengono promosse nuove iniziative, come il comitato Università & Impresa, che si propone di creare sinergie tra università e mondo produttivo; Fedora, il Forum Europeo dell'Orientamento Accademico; il Cimea, il Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche. Negli anni Novanta viene avviata l'indagine Eurostudent, che rientra in un progetto di analisi comparata che coinvolge 23 paesi europei e che, con cadenza



*Fondazione Rui: studenti di ieri e studenti di oggi*



triennale, analizza la condizione studentesca nelle università italiane.

Il programma comunitario Erasmus Mundus – che mira a promuovere nel mondo l'Unione Europea come luogo di eccellenza della formazione – vede la Fonda-

zione Rui ancora una volta in prima fila, con la funzione di Punto Nazionale di Contatto del programma.

#### **Tra l'università e l'impresa**

Oggi i Collegi della Fondazione Rui, forti

di una costante sinergia con le imprese, si pongono come anello di congiunzione tra il mondo universitario e quello aziendale per dare vita a iniziative concrete come il *placement* di qualità e la valorizzazione dei giovani talenti.

Altrettanta importanza rivestono le strette relazioni stabilite con le realtà locali in cui operano i Collegi: un esempio concreto è il progetto "One dream, one city", in cui la Fondazione Rui è *partner* del Comune di Milano. Nato nell'ambito delle iniziative volte a sostenere la candidatura della città all'Expo 2015, il progetto è diventato autonomo e coinvolge università, centri di formazione e imprese per fare di Milano un polo di attrazione per studenti, ricercatori e professionisti provenienti da tutto il mondo.

In tanto fermento, non può mancare un impulso all'internazionalizzazione dei Collegi, sia aumentando il numero degli studenti stranieri ospitati, sia individuando idonei progetti che possano portare all'estero i nostri studenti come preziosi ambasciatori di un *made in Italy* culturale. Per far questo è necessario mantenere nel tempo una spinta all'innovazione, alla sperimentazione e alla creatività, intesa anche come capacità di dare connessioni nuove a elementi esistenti. In questo deve consistere l'impegno dei Collegi, nello stimolare la crescita intellettuale dei suoi residenti, affinché possano cogliere i frutti migliori dell'apprendimento.

Parlare di studio e di università non implica solo il rispetto di determinate regole o il corretto funzionamento di un comparto potenzialmente "produttivo" della società, ma significa affrontare il futuro del nostro paese. Se l'uomo comune guarda le cose nuove con occhi vecchi, l'uomo creativo guarda le cose vecchie con occhi nuovi; quindi – per usare le parole di Albert Camus – se «creare è dare una forma al proprio destino» ci auguriamo che il futuro porti ancora molti buoni frutti e ci consenta di festeggiare con soddisfazione tanti altri compleanni.

# I collegi universitari come laboratori di creatività

Maria Cinque

**E**ra l'anno 1950 quando lo psicologo statunitense Joy Paul Guilford tenne, in qualità di presidente uscente dell'American Psychological Association, un celebre discorso nel quale analizzò le ragioni per cui lo studio della creatività era stato trascurato e sostenne la necessità di rivolgersi allo studio delle qualità superiori del pensiero, anche se questo poneva difficili problemi di valutazione, di misura e di metodo, sottolineando l'importanza sociale del pensiero creativo e del riconoscimento delle personalità ricche di potenziale creativo (Pagnin-Vergine 1974, p. 22). Questo appello di Guilford a non trascurare la ricerca sulle abilità creative si collocava in uno specifico contesto stori-co-culturale: era viva allora negli Stati Uniti la preoccupazione di non riuscire a sostenere in modo adeguato la gara spaziale con l'Unione Sovietica e la riflessione critica che in concomitanza fu aperta sulle caratteristiche del sistema educativo americano ne evidenziava consistenti lacune (Bartoli 2005, p. 17).

Negli anni successivi gli studi in questo settore conobbero una grande fioritura. Non sappiamo se a loro si deve lo sbarco dell'uomo sulla Luna, di cui nel 2009 si è celebrato il 40° anniversario, ma sicuramente da allora il tema è al centro di un vasto dibattito scientifico che giunge fino ai giorni nostri – il 2009 è anche stato proclamato Anno Europeo della Creatività e dell'Innovazione – e che ha coinvolto esperti di varie discipline: psicologia, pedagogia, economia, comunicazione. Da dote innata, la creatività è diventata capacità che si può sviluppare; da qualità individuale, a patrimonio comune di una organizzazione, di una nazione.

## La ricerca

Nell'ambito dell'Anno Europeo della Creatività e dell'Innovazione e per celebrare il 50° anniversario della Fondazione Rui è stata svolta una ricerca – pubblicata dalla casa editrice Franco Angeli nel marzo 2010 – dal titolo *Agire creativo. Teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*.

Il lavoro è innanzitutto una ricognizione della complessa rete di significati che le parole creatività e innovazione e i termini a esse correlati – come immaginazione, fantasia, invenzione, talento, genio – formano in una prospettiva diacronica e sincronica. Sono stati analizzati i miti (Widman 2009) e le metafore (Sassoon 1994) della creatività, soprattutto quelle utilizzate nell'italiano comune, dove però si è prodotta una deriva semantica del termine, per cui l'aggettivo *creativo* assume – in alcune locuzioni – un'accezione negativa (per esempio *finanza creativa, etica creativa*).

Il lavoro presenta poi una rassegna ragionata degli studi sulla creatività – di matrice soprattutto psicologica e pedagogica – e di quelli sull'innovazione, in particolare dei meccanismi di diffusione di essa, che sono stati oggetto della ricerca psico-sociale. L'intento è quello di fornire un panorama complessivo delle polarità di interesse e delle difficoltà che lo studio della creatività ha incontrato nel corso del XX secolo. L'intera trattazione è preceduta da un breve *excursus* del concetto di creatività nella storia, per dare conto delle riflessioni elaborate prima che il termine entrasse nella ricerca scientifica. Completa infine il quadro teorico una breve trattazione degli studi di carat-

tere empirico, che negli ultimi anni hanno tentato di applicare all'organizzazione aziendale e alla comunicazione commerciale i risultati delle principali ricerche sulla creatività. Alcuni aspetti particolari delle diverse teorie sono poi analizzati in dettaglio alla luce dei vari approcci disciplinari.

Dall'ampia rassegna presentata – che non si ritiene tuttavia del tutto esaustiva di una tematica così vasta – emerge come, a seconda dell'impostazione teorica di riferimento, il meccanismo della creatività possa essere spiegato in maniera più o meno dettagliata e convincente. Alcuni approcci sono abbastanza deterministici – come quello *funzionale*, che tenta di illustrare analogie e differenze tra creatività umana e animale, o di identificare in specifiche aree cerebrali le origini della creatività, e quello *psicanalitico*, nonostante Freud dichiarasse più volte l'impossibilità di chiarire l'essenza del dono artistico. Altri hanno una matrice descrittiva, partendo dall'osservazione dei diversi modelli di intelligenza e/o delle sue diverse applicazioni (cognitivism), dalla possibilità di descrivere i diversi tipi di creatività e le fasi del processo creativo. Tuttavia, per quanto i diversi approcci tentino di spiegarla, la creatività rimane ancora – per fortuna – un fenomeno in larga parte inspiegabile.

La creatività è anche – e soprattutto – capacità di combinare le cose, di «unire elementi esistenti con connessioni nuove, che siano utili», come sosteneva il matematico Henri Poincaré. Questa unione può prodursi nella forma di associazione (Mednick 1962) o di «bisociazione» (Koesstler 1964), intesa come fecondazione re-



*Conversazioni all'aperto nel giardino della Fondazione Rui*

ciroca tra elementi coesistenti in universi paralleli al fine di produrre qualcosa di nuovo. Più gli elementi oggetto dell'unione sono lontani e diversi, maggiore sarà lo sforzo necessario per produrre la nuova combinazione ma, al contempo, maggiormente creativo sarà il risultato della loro associazione. La capacità di creare connessioni – tra cose, concetti, persone – è, secondo alcuni studiosi, alla base non solo della creatività ma, più in generale di tutti i fenomeni che comportano apprendimento. È questo il presupposto del connettivismo, teoria elaborata negli Stati Uniti che, partendo dalla constatazione dell'inadeguatezza di comportamentismo, cognitivismo e costruttivismo per spiegare l'effetto che ha avuto la tecnologia sul nostro modo di vivere, comunicare e apprendere, tenta di applicare i principi delle reti alla definizione della conoscenza e dei processi d'apprendimento e si serve di terminologie e riflessioni desunti dalle teorie del caos, della complessità e dell'auto-organizzazione. Tuttavia, anche in questo caso, il rischio è quello di una visione troppo deterministica che non tenga conto del fatto che la

creatività non è un concetto monodimensionale, ma è piuttosto un orizzonte, un'idea-guida che emerge «dai processi di emancipazione in atto [...], dalla diffusa ansia di libertà, dalla esigenza di autenticità umana insistentemente reclamata davanti ai tentacoli della massificazione». A questa visione è ispirata tutta la seconda parte del lavoro, dedicata allo sviluppo della creatività, con due appendici dedicate rispettivamente alle tecniche di creatività e a proposte progettuali per i collegi.

La creatività è intesa in questa seconda parte come "risposta che apre", elemento fondamentale per la formazione, lo sviluppo e la crescita degli individui, che permette di capire e migliorare se stessi e gli altri. A un livello sociale, la creatività esprime il presagio di una grande rinascita culturale e civile, nella quale si realizzino in modo decisivo gli ideali ormai classici di educazione autentica.

Occorre dunque restituire significato progettuale ed etico all'agire creativo. Per questo motivo, nell'ultima parte della ricerca si indaga sul senso profondo di questo agire, sulle sue vie contingenti e

categoriali, affinché i metodi e le tecniche di creatività presentati in appendice non siano semplicemente strumenti pratici (il tipico *kit* "how to do it by yourself"), ma permettano invece di attivare un'intelligenza critica e divergente mediante cui selezionare i messaggi e autenticare i valori che consentono all'uomo di essere se stesso.

La creatività si realizza nel processo di interazione con gli altri ed è anche uno stile di vita, un "abito". Le proposte progettuali contenute nella seconda appendice, sulla base di una sintetica analisi di buone pratiche realizzate nei collegi della Fondazione Rui e in altri della Ccu (Conferenza dei Collegi Universitari legalmente riconosciuti), contemplano la possibilità di utilizzare la creatività come strumento per migliorare la propria personalità, le interazioni con gli altri (tra studenti dello stesso collegio o di collegi diversi), la pianificazione della propria carriera professionale e del proprio impegno sociale. Scopo delle proposte, attuabili anche in altri contesti (per esempio corsi universitari), è quello di promuovere approcci creativi e innovativi in vari campi di attività e, in piccolo (con progetti pilota), di contribuire ad aiutare gli studenti universitari a fronteggiare le sfide poste dalla cosiddetta società della conoscenza e dell'informazione dando forma al proprio futuro in un contesto di competitività globale.

### Le proposte progettuali

#### PREMESSA

Secondo alcuni studiosi, *la creatività è la base dell'innovazione* (Legrenzi 2005) e, sebbene la creatività sia essenzialmente frutto dell'intuizione personale, una cultura organizzativa appropriata può favorire la nascita e la comunicazione di idee creative. In un determinato contesto organizzativo (azienda, studio professionale, scuola, università, collegio universitario) la creatività può essere stimolata anche attraverso apposite tecniche. Il

clima culturale dei collegi universitari, vere e proprie *learning organizations*, dovrebbe stimolare e accogliere le possibilità per lo sviluppo delle abilità creative personali e di gruppo.

Se la creatività deve innovare, il pensiero creativo deve aver luogo al di là dei limiti conosciuti, fuori dagli schemi. È necessario sviluppare la curiosità, allontanarsi dalle idee convenzionali (considerate a priori come razionali) e dai procedimenti formali, dipendendo solo dall'immaginazione, dalla divergenza; valutare l'aleatorio e analizzare molteplici soluzioni alternative. Nel caso specifico degli *studenti universitari*, la creatività è un processo intellettuale, uno "spazio" in cui uno studente motivato manifesta – all'interno del proprio profilo culturale (per esempio studente di medicina, di ingegneria, di chimica, etc.) – un'apertura ad altri temi. La creatività è quindi un *sapere traslazionale*: si stimola attraverso il contatto con saperi "altri" si esplicita attraverso la possibilità di trasferire da un contesto all'altro contenuti/tecniche/linguaggi/metafore della conoscenza. Alla base di tutto ciò sta la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di media, compresi la musica, la letteratura e le arti visive. Accanto a queste, ruolo fondamentale gioca oggi un uso significativo – e non passivo – delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in particolare di Internet. In tal modo la *creatività* individuale diviene un *percorso di "connessione"* non solo tra saperi diversi, ma anche tra individui, culture e mondi diversi.

Infatti, secondo recenti studi statunitensi (Siemens 2004; Siemens 2005; Downes 2005) negli ultimi anni si sono prodotti mutamenti in vari campi – economico, sociologico, tecnologico, etc. – che hanno determinato alcune tendenze significative nell'apprendimento tra cui:

- molti studenti si muoveranno in una varietà di differenti campi non colle-



*Studenti della Fondazione Rui in partenza per una gita in un'immagine degli anni Sessanta*

- gati nel corso della loro vita;
- l'apprendimento informale è un aspetto significativo della nostra esperienza di apprendimento (l'istruzione formale non comprende più la maggior parte del nostro apprendimento, che si realizza invece in una varietà di modi – attraverso la comunità di pratica, le reti sociali, i vissuti personali e la realizzazione di compiti lavorativi);
- l'apprendimento è un processo continuo che dura tutta la vita (l'apprendimento e il lavoro sono attività connesse non più separate; in molte situazioni, sono la stessa cosa);
- le organizzazioni e gli individui sono entrambi organismi di apprendimento. L'aumentata attenzione alla gestione della conoscenza (*knowledge management*) mette in evidenza la necessità di una teoria che tenta di spiegare il legame tra l'apprendimento individuale e l'apprendimento delle organizzazioni;
- la tecnologia sta modificando alcuni processi di apprendimento e molte funzioni (in particolare nella elaborazione delle informazioni cognitive)

sono oggi demandati o supportati dalla tecnologia;

- al "sapere come" e "sapere cosa" si aggiunge il "sapere dove" (capire dove trovare le conoscenze necessarie).

A questo scopo è necessario sollecitare l'interesse degli studenti verso ambiti diversi dal loro profilo curriculare; sollecitare l'apertura al cambiamento, alla creatività, alla risoluzione dei problemi; offrire alle persone i mezzi per migliorare le loro prospettive di carriera nei settori in cui creatività e innovazione svolgono un ruolo importante; promuovere la creatività anche attraverso l'apprendimento permanente (*life-long learning*); progettare e realizzare interventi formativi; favorire la messa in rete delle esperienze.

Gli studi realizzati finora sui collegi universitari si sono concentrati sugli aspetti gestionali (Catalano-Periti 2006; Osservatorio Regionale per il diritto allo studio universitario 2007) o sulla valutazione del clima generale (Cassese 2006; Rallo 2006; Bernardi 2007). Di recente sono stati offerti contributi sulla valutazione del capitale sociale (Ferrucci-Stanzani 2006; Zani 2007), che hanno preso in

considerazione il paradigma relazionale a forma di rete. Tuttavia questi studi, di impostazione etnografica, si sono limitati a fotografare la situazione con metodi di indagine qualitativa (interviste, diari di bordo), senza proporre – come del resto era obiettivamente giusto in una prospettiva sociologica – un intervento formativo per valorizzare il capitale sociale delle organizzazioni a cui si riferivano.

#### LE PROPOSTE

Preliminarmente all'elaborazione delle proposte progettuali è stata realizzata una ricognizione delle attività che i collegi universitari (quelli della Fondazione Rui e altri della Ccu, Conferenza dei Collegi Universitari) realizzano per incentivare la creatività individuale e di gruppo. Sono state identificate alcune buone pratiche relative a:

- spunti teorici (conferenze, dibattiti, tavole rotonde);
- analisi di eventi creativi (concerti, manifestazioni teatrali, etc.);
- tecniche e percorsi per la creatività;
- esperienze di processi creativo-innovativi.

In molti collegi universitari – della Fondazione Rui e in altri appartenenti alla Ccu – si privilegia un modello formativo che permetta agli studenti di crescere valorizzando ogni aspetto, sfumatura e potenzialità della propria persona. A tale scopo si integrano gli insegnamenti universitari con attività varie: dai corsi interni, alle conferenze su temi di attualità, dalle serate nelle quali l'ospite racconta la sua esperienza professionale e di vita, agli stage, ai progetti di volontariato.

*Le proposte formative dei Collegi approfondiscono gli aspetti delle relazioni, dell'affettività, della creatività e quelle capacità di interagire positivamente con persone e situazioni che fanno sempre di più la differenza nella realtà contemporanea internazionale e mutevole.* (Fondazione Rui – Modello formativo)  
L'obiettivo di tali attività è dunque mirato

a quella realizzazione di un umanesimo autentico, di un «ideale eroico che sia autentico modello di perfezione in una civiltà che richiede carica ideale, percezione del rischio e modelli d'azione condivisi»<sup>1</sup>, attraverso l'intersezione di esperienze, saperi e culture diverse.

Terminata la fase analitica, sono state elaborate proposte progettuali relative a *specifici interventi formativi* volti a promuovere competenze chiave per lo sviluppo di creatività e innovazione:

- stimolare il cosiddetto "pensiero laterale" o "divergente" e sollecitare l'apertura al cambiamento, alla creatività, alla risoluzione di problemi;
- stimolare il *brain-storming* e il *group-think* (pensiero di gruppo sia in presenza sia a distanza);
- favorire l'interesse per i saperi diversi e saper utilizzare e filtrare le fonti di informazione;
- offrire agli studenti i mezzi per migliorare le loro prospettive di carriera nei settori in cui creatività e innovazione svolgono un ruolo importante;
- creare un ambiente propizio all'innovazione, per favorire una mentalità imprenditoriale fra i giovani attraverso la cooperazione con il mondo dell'impresa.

Le proposte progettuali sono quattro:

#### *Progetto 1. Humanistic Coaching*

Il progetto mira a utilizzare vari strumenti (tecniche di creatività, *role-playing*, *storytelling*, etc.) per consentire agli studenti di acquisire le competenze strategiche sintetizzate dall'IsroI (Istituto per la formazione e l'orientamento al lavoro) nella triade "relazionarsi, diagnosticare e affrontare". Tali competenze saranno declinate sia nell'*ambito personale* sia in quello *relazionale* come indicato nel recente contributo dell'Ufficio Studi della Fondazione Rui, *Il coaching universitario per competenze* (2009).

*Progetto 2. Creatività connettiva e tecniche di creatività attraverso l'uso di stru-*

#### *menti informatici*

Obiettivo del progetto è stimolare la creatività intesa come stimolo interdisciplinare allo sviluppo delle competenze trasversali, in particolare di quelle comunicative e dell'uso delle tecnologie multimediali. L'intelligenza creativa è qui intesa come strumento per "antropizzare" la tecnologia: dall'esplorazione alla progettazione di nuove relazioni che sollecitino la partecipazione in un contesto popolato da soggetti disposti a comunicare.

#### *Progetto 3. Coaching creativo e carriera*

Il progetto si propone lo scopo di aiutare gli studenti laureati o laureandi ad attivare risorse personali creative per affrontare l'ingresso nel mondo del lavoro. Utilizzando strumenti già noti per la pianificazione degli obiettivi di carriera (in particolare, il metodo T5 e il bilancio di competenze), gli studenti svilupperanno pensiero strategico e capacità creative ai fini di: offrire un servizio anziché chiedere un posto; fare appello all'interesse personale del datore di lavoro; specificare la mansione desiderata e le proprie qualifiche; presentarsi in maniera "diversa", ma sincera.

#### *Progetto 4. Empowerment e volontariato*

L'idea è quella di motivare i volontari attraverso la tecnica dell'*empowerment*, analizzando cioè ed estrapolando il potere che la persona ha come risorsa interna. Questo potere personale interno riguarda fattori psicologici quali: la motivazione, energia, fiducia in sé, speranza. Nel caso specifico dei progetti di volontariato, quattro sono le dimensioni su cui il progetto si incentrerà: la valorizzazione dei fattori interni di causa (*internal locus of control*); la tendenza ad avere fiducia nelle capacità di usare bene le proprie risorse (*self efficacy*); il pensiero operativo positivo (*operative positive thinking*); la speranza (*hopefulness*) o tendenza a sperare che, nell'ambito delle cose che all'esterno avverranno e non sono con-

trollabili né prevedibili, ci saranno anche aspetti positivi, fattori intervenenti che faciliteranno, oltre a quelli negativi, problematici, di aumento di difficoltà.

Criteri guida per la realizzazione concreta di tali attività saranno:

- valenza educativa/formativa;
- rispondenza ai bisogni individuali;
- possibilità di coniugare dimensione individuale e di gruppo;
- possibilità di condivisione in rete ("sistema di rete").

L'obiettivo non è solo quello di rileggere e interpretare in chiave "connettivista" (teoria dell'apprendimento basata sul paradigma delle reti) tutto ciò che si fa nei collegi ma di diffondere le buone pratiche, progettando e realizzando interventi che consentano agli studenti di gestire meglio le risorse che i collegi, in specifico per quelli legalmente riconosciuti, mettono a disposizione con l'obiettivo di stimolare la creatività. In pratica si tratta di garantire non solo che gli studenti nei collegi possano ricevere stimoli formativi e informativi adeguati, ma anche che possano utilizzarli in maniera significativa per il proprio apprendimento, anche al di là della loro permanenza all'interno del collegio. Gli strumenti che si utilizzeranno a tal fine saranno il piano di sviluppo personale (PDP, *Personal Development Plan*) e l'ambiente di apprendimento personale (PLE, *Personal Learning Environment*). La messa in rete, attraverso *digital portfolio*, di queste risorse consentirà di diffondere ulteriormente le buone pratiche.

La ricerca vedrà come campo di indagine e di azione privilegiato i collegi della Fondazione Rui e come ambito di confronto altri collegi italiani legalmente riconosciuti nonché alcune *best practices* note



Incontro di ex-residenti della Fondazione Rui

all'estero. La creazione di un sistema di *social networking* (anche attraverso strumenti già noti e disponibili in rete) favorirà la condivisione delle esperienze nello spazio (la rete delle reti dei collegi) e nel tempo (con gli ex-alunni).

#### Riferimenti bibliografici

- BARTOLI G., *Psicologia della creatività. Le condotte artistiche e scientifiche*, Monolite, Roma 2005.
- DE BONO E., *Essere creativi. I concetti, gli strumenti e le applicazioni del pensiero creativo*, Il Sole-24 Ore, Milano 1998.
- DE BONO E., *Buona idea! Esercizi per il pensiero creativo*, Centro Studi Erickson, 2008.
- DOWNES S., *An Introduction to Connective Knowledge*, 2005 disponibile su: <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>
- FERRUCCI F., STANZANI S., *La valorizzazione del capitale sociale nelle istituzioni di alta formazione: il caso dei collegi universitari italiani*, in

Donati P., Colozzi I. (a cura di), *Terzo settore e valorizzazione del capitale sociale in Italia: luoghi e attori*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 36 e ss.

LEGRENZI, P., *Creatività e innovazione*, Il Mulino, Bologna 2005.

LEVINE, M., *Preparati, la vita comincia*, Mondadori, Milano 2006.

PAGNIN A., VERGINE S., *Il pensiero creativo*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

SASSOON J., *Metafore della creatività: linguaggi, rituali, artefatti*, in Melucci A., *Creatività: miti, discorsi, processi*, Feltrinelli, Milano 1994.

SIEMENS G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, 2004, disponibile su: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)

SIEMENS G., *Meaning making, learning, subjectivity*, 2005, disponibile su: [http://connectivism.ca/blog/2005/12/meaning\\_making\\_learning\\_subjec.html](http://connectivism.ca/blog/2005/12/meaning_making_learning_subjec.html)

ZANI R., *Collegi universitari e capitale sociale: una lettura relazionale*, Tesi dottorale Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Sociologia (relatore prof. P. Donati), 2007.

# Valori e attualità della Costituzione

Antonio Melfi

**P**er festeggiare i suoi 50 anni, la Fondazione Rui ha promosso un concorso nazionale riservato a studenti eccellenti dei licei classici e scientifici di tutta Italia (ovvero che abbiano avuto la media dell'8 nell'anno scolastico precedente al concorso) sul tema "La Costituzione: quali valori per i giovani di oggi". La scelta non è stata casuale, dato che la Costituzione italiana è stata promulgata 60 anni fa. L'iniziativa, patrocinata dalla Presidenza della Repubblica, del Senato e della Camera, e dal Ministero dell'Istruzione, è stata accolta con entusiasmo nelle scuole italiane.

La Fondazione ha diffuso una *brochure*

con il testo della Costituzione per richiamare l'attenzione degli studenti ed esortarli a riflettere sui suoi contenuti. I vincitori del concorso hanno ricevuto un premio in denaro e potranno partecipare a titolo completamente gratuito a tre giornate di studio organizzate dalla Fondazione Rui insieme alla Fondazione Adenauer e all'Accademia del Notariato. Il *workshop*, dal titolo "La valenza e il senso delle istituzioni nel sistema democratico italiano ed europeo", si svolgerà a Cadenabbia, sul lago di Como, nella villa "La Collina" che era stata la residenza estiva dello statista tedesco Adenauer.

Per far conoscere il concorso si sono svolti

numerosi incontri con gli studenti dei licei delle città capoluogo di ogni regione d'Italia. In queste occasioni si è cercato di individuare l'attualità della Costituzione e di capire quale importanza abbiano oggi i suoi valori: conoscerla significa trovare i punti di contatto con il proprio modo di pensare, con i propri ideali e con la propria storia personale. Ovvero, si desidera ancora realizzarne gli ideali, sia come studenti che come futuri professionisti? La risposta non è così scontata, perché implica professionalità e competenza da parte di quanti vorranno trasmetterne principi e contenuti.

L'attuale ministro dell'Istruzione ha ri-

## 50 ANNI SPESI BENE

Il 25 marzo, nella splendida Sala Zuccari di Palazzo Giustiniani a Roma, si è svolta la premiazione dei 30 vincitori del concorso "La Costituzione: quali valori per i giovani d'oggi" che sono stati accompagnati dalle famiglie e da docenti e presidi delle loro scuole. Alla cerimonia sono intervenuti Cristiano Ciappei e Fabio Monti, rispettivamente presidente e direttore della Fondazione Rui, Antonio Melfi, ideatore dell'iniziativa, Wilhelm Staudacher, direttore della Fondazione Adenauer, Antonio Macaluso, vicedirettore del "Corriere della Sera" e il presidente del Senato Renato Schifani che ha consegnato personalmente i premi ai ragazzi.

«C'è stata ampia adesione al concorso, dal Nord fino alle Isole. La scelta non è stata facile, i lavori pervenuti erano tutti di ottima qualità, anche quelli che non sono stati selezionati quali vincitori» ha sottolineato Melfi.

«La Fondazione Rui ha da sempre creduto e investito nei giovani: merito, responsabilità, sussidiarietà e multiculturalità sono parole chiave che guidano il nostro impegno nella valorizzazione dei giovani talenti, uno sforzo che da 50 anni perseguiamo con zelo e nella speranza di far bene», ha dichiarato Ciappei.

Il presidente del Senato, dopo essersi congratulato con la Fondazione Rui per l'importante lavoro svolto nell'educazione dei giovani, si è soffermato su alcuni temi collegati alla Costituzione, come l'importanza che essa riveste in merito alle ipotesi di riforma che circolano ormai da qualche tempo: «Le riforme di oggi possono nascere solo dalla memoria di quello straordinario percorso di confronto e di incontro che è stato il dibattito costituente. A fronte delle necessarie e auspicabili riforme dello Stato in senso federale – criterio di verifica dell'efficienza, dell'efficacia, della correttezza dell'azione pubblica – il valore dell'unità nazionale è la rete contro ogni tentazione o rischio di caduta, di deriva verso i particolarismi».

preso il decreto del 1958 di Aldo Moro che introduceva nel sistema scolastico lo studio dell'educazione civica, ma l'inclusione dello studio della Costituzione tra le materie obbligatorie della scuola secondaria di secondo grado ha generato parecchie polemiche: tuttavia, ci sentiamo di sottolineare che la scuola non può e non deve sottrarsi alla funzione di offrire educazione e istruzione, lavorando insieme alle famiglie e alle istituzioni. Questo significa educare alla socialità, alla legalità, al rispetto, al mantenimento e al rafforzamento – con i propri comportamenti e con le proprie azioni – dei principi contenuti nell'art. 2 della Costituzione: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti

inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale». Come afferma Luciano Corradini, presidente del Gruppo di lavoro ministeriale sull'educazione civica, «il problema non si risolve lasciando la Costituzione fuori dalla scuola, ma aiutando i docenti e gli studenti a conoscerla, a comprendere quanto è costata, a quali condizioni si può conservarla, rispettarla e migliorarla, che cosa si può e si deve fare per ottenere, anche sul piano della cittadinanza attiva, la purificazione dell'aria "inquinata" che si respira anche sul piano culturale, politico e morale».



*Il presidente del Senato Renato Schifani con un gruppo di ragazzi che hanno partecipato al concorso "La Costituzione: quali valori per i giovani d'oggi"*

La Costituzione, sostiene il presidente della Camera, Gianfranco Fini, «non è un documento ingiallito dal tempo. Essa racchiude la filosofia della nostra identità democratica, le ragioni ideali che definiscono il nostro essere nazione e, dunque, valori che non temono l'usura del tempo». Quindi, aggiungiamo noi, non è un bel libro dei sogni da conservare nelle invisibili e segrete casse dei sottoscala degli archivi di Stato. Lo studio della Costituzione nelle scuole deve avvicinare i giovani alle istituzioni e inserirli nelle complesse dinamiche che le regolano per migliorarle e renderle sempre più rispondenti alle esigenze dei tempi: in una parola, deve aiutarli a responsabilizzarsi e a prendere coscienza dei loro diritti e dei loro doveri.

Il presidente Fini, nell'incoraggiare i giovani a partecipare al concorso, scrive: «Voi giovani, in particolare, avete un compito speciale: quello di mantenere sempre viva e attuale l'eredità ideale lasciata sessantuno anni fa dai padri costituenti, facendo sì che i valori promossi dalla Costituzione continuino a ispirare con passione civile l'opera di costruzione di una società sempre più libera e democratica. Al riguardo, ricordate quanto affermato da Piero Calamandrei, membro dell'Assemblea Costituente, che paragonò la Costituzione a un'automobile ferma senza la benzina della partecipazione attiva e consapevole dei cittadini che ne costituisce una linfa vitale e indispensabile».

# Indici 2009

a cura di Isabella Ceccarini

## 1. INDICE DELLE RUBRICHE E DEGLI ARTICOLI

### EDITORIALE

113

In attesa della riforma annunciata  
*Pier Giovanni Palla*

### STORIA E IMMAGINI

111

Queen's University di Belfast

112

Università Carolina di Praga

114

Università di Strasburgo

### IL TRIMESTRE

111/*Governance*, proposte ed esperienze

Questo Trimestre  
*Pier Giovanni Palla*

Proposte di riforma della *governance*  
*Paolo Rossi*

La proposta di legge Valditara

Alcune esperienze italiane  
*Trento, Ca' Foscari, Ferrara, Torino Politecnico, Pisa S. Anna, Camerino, Bocconi*

Eurydice/Realtà nazionali e tendenze europee  
*Caterina Steiner*

Rapporto su 32 paesi europei  
*Lucia Berta*

Soluzioni istituzionali o soluzioni di mercato?  
*Marzia Foroni*

112/L'Aquila. Rinascere dopo il sisma  
Editoriale  
*Pier Giovanni Palla*

L'Università dell'Aquila. Una frattura in una lunga storia

La rinascita della città: dov'era, com'era  
*Gaetano Sabatini*

Erano le 4.05 del mattino  
*Henry Muccini*

Voglia di ricominciare  
*Sebastiano Savini*

Le facoltà/Tornare come prima

L'aiuto di tutti  
*Le università, il Miur, gli artisti*

Recuperare la normalità  
*Intervista ad Alessandro Gassman*

Friuli e Basilicata: dalla distruzione un'opportunità di sviluppo  
*Manuela Croatto, Cosimo Damiano Fonseca*

Docenti e studenti lavorano insieme per una università nuova  
*Ferdinando Di Orio*

113/Alla ricerca dell'eccellenza  
Fusioni tra atenei: le ragioni di un fenomeno  
*Raffaella Cornacchini*

Gran Bretagna/Quando piccolo non è bello

Germania/In gara per l'eccellenza  
*Ewald Berning*

Svezia/Una iniziativa dal basso  
*Agneta Ch. Bladh*

Galles/Separati in casa  
*Marco Odello*

In giro per l'Europa: Russia, Francia, Finlandia, Spagna

114/Un disegno di legge per riformare il sistema universitario  
Le linee ispiratrici della riforma  
*Schema predisposto dal Miur*

Innovazione, riforme e prospettive nel ddl sull'università  
*Antonello Masia*

Parei e opinioni  
*Cun, Cnsu, Crui, docenti, esperti, associazioni universitarie, sindacati, Confindustria*

### NOTE ITALIANE

111

Residenze universitarie e fabbisogno abitativo  
*Olimpia Marcellini*

Cnvsu/Il IX Rapporto sullo stato dell'università  
a cura di *Maria Luisa Marino*

La proliferazione dei corsi e delle sedi  
*Andrea Lombardino*

L'università si fa conoscere  
*Luca Cappelletti*

113

Indagini Istat, Stella, Almalaurea/Laureati

sempre più occupati  
*Andrea Lombardinilo*

Ripartire dalla formazione  
*Mario Morcellini*

Un impegno per la formazione nel Mezzogiorno  
*Lorenzo Burdo*

Prospettive e modelli di residenzialità universitaria  
*Alberto Scuttari*

Erasmus Mundus e le università italiane/Una presenza significativa in una storia di successo  
*Giovanni Finocchietti*

**114**  
La valutazione delle università telematiche  
*Andrea Lombardinilo*

I nuovi rettori

Storia del Fondo di Finanziamento Ordinario  
*Guido Fiegna*

I 70 anni della Lumsa  
*Elena Cersosimo*

#### DIMENSIONE INTERNAZIONALE

**111**  
Università e media, un'alleanza strategica da rafforzare  
*Manuela Borraccino*

Regno Unito/Il Research Assessment Exercise 2008  
*Marco Odello*

**112/Il Processo di Bologna**  
Lo Spazio europeo dell'istruzione nel prossimo decennio  
*Conferenza dei ministri dell'Istruzione a Lovanio*

Eua/Sfide globali e strategie universitarie  
*Giuseppe Silvestri*

L'opinione degli studenti  
*Francesco Planchenstainer*

Il Coimbra Group e l'istruzione superiore in Europa dopo il 2010  
*a cura di Elena Cersosimo*

**113**  
Equità nell'accesso: problema etico o economico?  
*Raffaella Cornacchini*

La Conferenza dell'Unesco sull'istruzione superiore  
*Maria Luisa Marino*

Il Canada e il Processo di Bologna

**114**  
Ranking, un fenomeno di vecchia data  
*Raffaella Cornacchini*

"Beyond 2010": previsioni di un decennio  
*Maria Luisa Marino*

Il Progetto Joiman e la gestione dei titoli congiunti  
*Francesco Girotti*

Doppia laurea: lavorare insieme per un obiettivo comune  
*Flavia Evandri*

Università islamiche: rafforzare scienza e tecnologia  
*Manuela Borraccino*

#### IL DIBATTITO

**112/Pro e contro Il valore legale dei titoli di studio**  
È utile eliminare il valore legale della laurea?  
*Livio Frittella*

Rompere un tabù  
*Pietro Manzini*

Le conseguenze giuridiche  
*Giovanni Cordini*

Cosa significa in concreto il valore legale  
*Paolo Gianni*



*Università di Padova: studenti a Palazzo del Bo*



*Università di Padova: l'Aula Magna a Palazzo del Bo*

## DOSSIER

### 112/Donne e scienza

100 anni di Rita Levi Montalcini/L'emozione della vita

*Isabella Ceccarini*

Senza cambiamento culturale è difficile il riequilibrio di genere

*Sveva Avveduto*

Antartide, un'avventura affascinante

*Laura Genoni*

Invenzioni e innovazioni al femminile

*Isabella Ceccarini*

Una mostra che demolisce i luoghi comuni

La scienza ha bisogno delle donne

*Carmen Tata*

### 113/Le università dimenticate: Afghanistan e Iraq

a cura di *Manuela Borraccino*

«L'università vi salverà dal caos»

*Intervista a William G. Tierney*

Afghanistan/Sopravvivere tra insicurezza e sete di istruzione

Libertà accademica, un fenomeno nuovo

*Intervista a Sharif Fayed*

Iraq/Il futuro incerto della ricostruzione

## ESPERIENZE

111

Trento/Master europeo sullo sviluppo locale

*Bruno Dallago*

## IDEE

114

Scuole di dottorato e formazione

all'interdisciplinarietà

*Salvatore Troisi*

## L'INTERVISTA

112

Partha Dasgupta/La chiave dello sviluppo? Creare fiducia

*Manuela Borraccino*

## OCCASIONI

111

La Magna Charta compie 20 anni

*Pier Giovanni Palla*

Dalle origini alla globalizzazione

*Josep Bricall e Fabio Roversi Monaco*

Magna Charta delle Università

## OPINIONI

111

Italia ed Europa/È tempo di un confronto serio

*Marino Regini*

113

Globalizzazione e cambiamenti nell'istruzione superiore

*Philip G. Altbach*

## BIBLIOTECA APERTA

112

Caritas Italiana, Migrantes e Caritas di Roma, *Caritas/Migrantes: XVIII dossier statistico immigrazione* (Luca Cappelletti)

Censis, *42° Rapporto sulla situazione sociale del paese* (Maria Luisa Marino)

Oecd, *Higher Education to 2030 (vol. I): Demography* (Maria Luisa Marino)

Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (Luca Cappelletti)

Carlo Finocchietti (a cura di), *L'accreditamento dei corsi universitari – Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna* (Ludovica Sabatini)

Editoria universitaria alla Sapienza (Maria Luisa Marino)

Benedetto Coccia, Carlo Finocchietti (a cura di), *Fabbriche di titoli* (Ludovica Sabatini)

### 113

Matelda Grassi, Emanuela Stefani, *Il sistema universitario italiano – Normativa e operatività* (Maria Luisa Marino)

Adriano De Maio, Lodovico Festa, *Sotto le ceneri dell'università – Una riforma necessaria, quasi impossibile* (Luca Cappelletti)

Donatella Strangio (a cura di), *Giornate europee della facoltà di Economia* (Maria Luisa Marino)

Claudia Checcacci, Luca Lantero (a cura di), *Cina – Il sistema universitario e di istruzione superiore* (Francesca Novati)

*Arti, ricerca scientifica: visioni di libertà* (Maria Luisa Marino)

### 114

Antonello Masia, Mario Morcellini, *L'università al futuro. Sistema, progetto, innovazione* (Vincenzo Lorenzelli)

## 2. INDICI

### 111

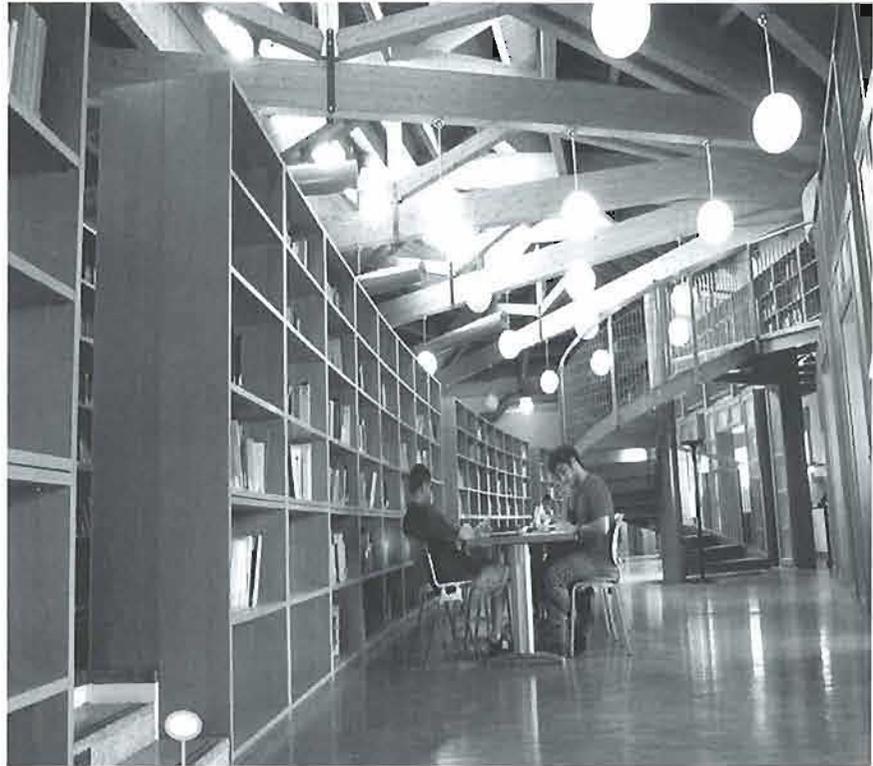
Indici 2008

a cura di Isabella Ceccarini

## 3. FOTO

### 111

Queen's University di Belfast



Università di Padova: interno del Polo di Agripolis

### 112

Università Carolina di Praga

### 113

Università di Kalmar, Università di Vaxjö, Università di Aberystwyth

### 114

Università di Strasburgo

## 4. AUTORI

AGLIATI, Marco (111, 24)  
 ALKU, Edlira (111, 55)  
 ALTBACH, Philip G. (113, 40)  
 AVVEDUTO, Sveva (112, 49)  
 BASSI, Davide (111, 10)  
 BERLINGUER, Luigi (114, 26)  
 BERNING, Ewald (113, 6)  
 BERTA, Lucia (111, 28)  
 BIANCHI, Patrizio (111, 14)  
 BLADH, Agneta Ch. (113, 10)  
 BLASI, Paolo (114, 21)  
 BOERI, Tito (114, 28)

BOFFI, Giandomenico (114, 23)

BORRACCINO, Manuela (111, 57; 112, 40; 113, 52, 55, 57, 596; 114, 67)

BRICALL, Josep (111, 63)

BURDO, Lorenzo (113, 27)

CAPANO, Giliberto (114, 24)

CAPPELLETTI, Luca (111, 46; 112, 58, 62; 113, 62)

CARROZZA, Maria Chiara (111, 20)

CECCARINI, Isabella (111, 69; 112, 17, 27, 47, 52, 53, 55, 56; 113, ; 114, 45)

CELU, Diego (114, 18)

CERSOSIMO, Elena (112, 38; 113, 16; 114, 55)

CORDINI, Giovanni (112, 45)

CORNACCHINI, Raffaella (113, 3, 4, 14, 15, 43; 114, 56)

CROATTO, Manuela (112, 18)

DALLAGO, Bruno (111, 53)

DI ORIO, Ferdinando (112, 24)

EGIDI, Massimo (114, 21)

ESPOSITO, Fulvio (111, 22)

EVANDRI, Flavia (114, 65)

FAMMONI, Fulvio (114, 34)

- FEGNA, Guido (114, 46)  
 FINOCCHIETTI, Giovanni (113, 35)  
 FOCILLO, Antonio (114, 35)  
 FONSECA, Cosimo Damiano (112, 20)  
 FONTANESI, Marcello (114, 21)  
 FORONI, Marzia (111, 30)  
 FRATI, Luigi (114, 21)  
 FRITTELLA, Livio (112, 43)  
 GENONI, Laura (112, 51)  
 GENTILI, Claudio (114, 37)  
 GHETTI, Pier Francesco (111, 12)  
 GIANNI, Paolo (112, 46; 114, 29)  
 GIROTTI, Francesco (114, 63)  
 LENZI, Andrea (114, 18)  
 LIBERATORE, Antonino (114, 30)  
 LOMBARDINOLO, Andrea (111, 41; 113, 17; 114, 39)  
 LORENZELLI, Vincenzo (114, 72)
- MANCINI, Marco (114, 21)  
 MANZINI, Pietro (112, 44)  
 MARCELLINI, Olimpia (111, 32)  
 MARINO, Maria Luisa (111, 38; 112, 61, 62, 63; 113, 48, 62, 63, 64; 114, 60)  
 MARSILIA, Antonio (114, 33)  
 MASIA, Antonello (114, 7)  
 MODICA, Luciano (114, 26)  
 MORCELLINI, Mario (113, 23)  
 MOSCATI, Roberto (114, 27)  
 MUCCINI, Henry (112, 6)  
 NOVATI, Francesca (113, 64)  
 ODELLO, Marco (111, 60; 113, 12)  
 PALLA, Pier Giovanni (111, 4, 62; 112, 2; 113, 2; 114, 4)  
 PALLOTTINO, Giovanni Vittorio (114, 22)  
 PERITI, Enrico (111, 14)  
 PLANCHENSTAINER, Francesco (112, 37)
- POMBENI, Paolo (114, 28)  
 PROFUMO, Francesco (111, 17)  
 REGINI, Marino (111, 49)  
 ROMAGNOLI, Gian Cesare (114, 32)  
 ROSSI, Paolo (111, 5)  
 ROVERSI MONACO, Fabio (111, 63)  
 RUGGIERO, Valeria (111, 14)  
 SABATINI, Gaetano (112, 4)  
 SABATINI, Ludovica (112, 63, 64)  
 SANTINI, Giorgio (114, 35)  
 SAVINI, Sebastiano (112, 9)  
 SCUTTARI, Alberto (113, 30)  
 SILVESTRI, Giuseppe (112, 32)  
 STEINER, Caterina (111, 27)  
 TATA, Carmen (112, 57)  
 TROISI, Salvatore (114, 69)  
 URSU, Silvia (111, 55)  
 VALLI, Clara (114, 36)

## RIVISTE/SEGNALAZIONI

### LA RIVISTA

Periodico della DG Istruzione e Cultura della Commissione Europea

n. 3/2008

Tempus verso la fase 4 della cooperazione nell'istruzione superiore

Il valore delle università europee: come stabilirlo?

### IAU HORIZONS

World Higher Education News  
 Trimestrale dell'IAU, Associazione Internazionale delle Università

n. 2/luglio 2009

La Conferenza mondiale dell'Unesco sull'Istruzione Superiore: dieci anni dopo  
 G. Haddad

Il ruolo delle istituzioni universitarie per lo sviluppo sostenibile, lo sradicamento della povertà, la responsabilità sociale, l'accesso e l'equità, la ricerca e l'innovazione

### HIGHER EDUCATION POLICY

Trimestrale dell'AIU - Associazione Internazionale delle Università

n. 2/2009

Come ristrutturare il sistema universi-

tario nigeriano

*O. Arikenouyo*

La sfida dell'equità nella politica universitaria cinese

*F. Sun e A. Barrientos*

n. 3/2009

Le Università africane e l'internazionalizzazione

*Scritti di J. Otieno Joml, O. Oyurole e altri*

### INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Trimestrale del Boston College Center for International Higher Education

n. 50, inverno 2008

12 anni al servizio dell'istruzione superiore

*P. G. Altbach*

n. 51, primavera 2008

Progetti per il futuro dell'istruzione superiore in Africa

*D. Teferra*

n. 52, estate 2008

La carriera del ricercatore in Europa  
*U. Teichler e H. Schomburg*

n. 55, primavera 2009

L'indagine *Open Doors* sugli studenti internazionali negli Stati Uniti

*P. Chow e R. Marcus*

I problemi delle università private cinesi

*O. Oztugut*

n. 56, estate 2009

Il finanziamento pubblico delle università in America Latina

*A. Garcia de Fanelli*

Alla ricerca dell'autonomia: le università francesi contro i giacobini

*C. Musselin*

### UNIVERSITÀ E SCUOLA

Problemi trasversali e ricerca didattica

Rivista della Conferenza nazionale dei centri universitari per la ricerca educativa e didattica

Anno XIII, n. 1/2, 2008

Finalità dei settori scientifico-disciplinari e didattiche disciplinari nell'area scientifica

*G. Luzzatto*

### AMICIZIA

#### STUDENTI ESTERI

Rivista dell'UCSEI

N.1/2009

A quando il ritorno dei cervelli africani?  
*A. Bivhanisenge*

### SISTEMA UNIVERSITÀ

Rivista dell'Università i di Milano

n. 27, marzo 2009

Europa: la chance della *Knowledge Society*  
*V. Ferrari*

**NOTIZIE DALL'ITALIA**

**24/03/2010**  
Il prof. Guido Tabellini confermato rettore della Bocconi per un altro biennio

**23/03/2010**  
Al via la settima edizione del concorso NUP - Noka University Program

**16/03/2010**  
La Corte Costituzionale come possibile modello per la Governance universitaria

**16/03/2010**  
Pietro Guindani nominato presidente della Associazione Alumni Bocconi

**15/03/2010**  
Il prorettore dell'Università di Trento è il nuovo presidente della rete internazionale ASEAU-Ininet

**10/03/2010**  
I provvedimenti concernenti l'Università nel decreto "milleproroghe" 2010

**08/03/2010**  
6.000 accordi interuniversitari nel database on line del CINECA

**08/03/2010**  
Accordo Novartis-Sda Bocconi nasce la "Academy of Healthcare Management and Economics"

**25/02/2010**  
LUISS: inaugurata la School of Government

**23/02/2010**  
Nasce la Rete degli Atenei Meridionali

**ARCHIVIO**

**NOTIZIE DALL'ESTERO**

**07/04/2010**  
Processo di Bologna: il rapporto Eurlydie "Focus on Higher Education in Europe 2010" fa il punto sull'attuazione delle politiche nazionali di riforma

**06/04/2010**  
Le recenti pubblicazioni della LERU sulle carriere dei ricercatori e sul dottorato

**18/03/2010**  
Nasce un'associazione internazionale per la valutazione del ranking delle università

**17/02/2010**  
Uso: le università pubbliche prossime vittime della crisi finanziaria

**15/02/2010**  
UE - L'istruzione al primo posto

**29/01/2010**  
Mati, il terremoto distrugge l'università

**19/01/2010**  
USA e Regno Unito: la crisi economica si



**Iniziativa**

**La premiazione del concorso sulla Costituzione per il 50° della Fondazione Rui**

A Palazzo Giustiniani, sede del Senato, la cerimonia di premiazione dei vincitori del concorso "La Costituzione: quali valori per i giovani d'oggi".

[Leggi l'articolo](#)

**Processo di Bologna  
A Vienna  
l'inaugurazione dello  
Spazio Europeo  
dell'Istruzione  
Superiore**

A più di dieci anni dal processo di Bologna i ministri dell'educazione dei 47 Paesi firmatari analizzano lo stato di attuazione degli obiettivi concordati.

[Leggi l'articolo](#)



**Programma Erasmus Mundus I**

**Pubblicato il Rapporto di valutazione ex-post**

La Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione europea ha pubblicato il rapporto di valutazione ex-post della prima fase di programmazione di Erasmus Mundus.

[Leggi l'articolo](#)

**Politica universitaria**

**La riforma universitaria al Senato**

Il ddl 1905 sulla riforma dell'università, presentato dal ministro Mariastella Gelmini alla fine di ottobre 2009, è in discussione al Senato. Finite le audizioni, si passa agli emendamenti.

[Leggi l'articolo](#)

**Politica universitaria**

**Il disegno di legge 1905 sulla riforma dell'Università**

Le opinioni delle maggiori personalità del mondo accademico ed istituzionale.

[Leggi l'articolo](#)

Cerca

**RIVISTA**



**Numero 114  
Dicembre  
2009**

**Il trimestre**

Questo Trimestre / Le linee ispiratrici della riforma / Innovazione, riforme e prospettive nel doll'Università / Pareri e opinioni

**Note italiane**

La valutazione delle università telematiche  
Storia del Fondo di finanziamento ordinario

**Storia e immagini**

L'Università di Strasburgo

**Idee, opinioni, dibattiti**

Scuole di dottorato e formazione all'interdisciplinarietà

**Dimensione internazionale**

Ranking, un fenomeno di vecchia data  
"Beyond 2010": previsioni di un decennio  
Il Progetto Jolman e la gestione dei titoli congiunti  
Doppia laurea: lavorare insieme per un obiettivo comune  
Università islamiche: rafforzare scienza e tecnologia

**PROSSIMO NUMERO**

**INDICE STORICO**

**Numeri precedenti**

**Articoli scelti**

**Il trimestre**

**Note italiane**

**Storia e immagini**

**Idee, opinioni, dibattiti**

**Docenti**

**Occasioni**

**Dimensione internazionale**

**QUADERNI**

**Approfondimenti su temi universitari**

**Notizie dall'Italia e dall'estero**

**e poi:**

**i contenuti della rivista**

**l'archivio degli articoli**

**l'indice storico**

**anticipazioni sul prossimo numero**

**RIVISTA UNIVERSITAS.IT**

*sul web per saperne di più*

# MENO BANCA PIÙ SUPERFLASH

## SuperFlash. La carta che si crede una banca.

- Il canone annuo è di €9,90
- Puoi ricevere o disporre bonifici, e accreditare lo stipendio
- Puoi utilizzarla in Italia e all'estero
- Prelevi gratuitamente presso i nostri 6.500 sportelli automatici
- Acquisti online con la massima sicurezza

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

Messaggio Pubblicitario con finalità promozionale. Per le condizioni contrattuali della Carta SuperFlash e dei Servizi via internet consultare i Fogli Informativi disponibili presso le Filiali e sui siti internet delle Banche del Gruppo Intesa Sanpaolo che collocano la Carta.

**INTESA**  **SANPAOLO**

Vicini a voi.

 BANCO DI NAPOLI

 BANCA  
CR. FIRENZE 

 CASSA DI RISPARMIO  
DEL VENETO

 CARISBO

 BANCA DELL'ADRIATICO

 CASSA DI RISPARMIO  
DEL FRIULI VENEZIA GIULIA

 CASSA DI RISPARMIO  
DEI FORLÌ E DELLA ROMAGNA

 CASSA DI RISPARMIO  
DEI VENEZIANI

 BANCA  
DI CREDITO SARDO

 BANCA DI TRENTO | BANK INT. TARENTO  
di BOLZANO | di BOZEN

 CASSA DI RISPARMIO  
DI PISTOIA E PESCIA

 CARISPE

 CASSA DI RISPARMIO  
DI CIVITAVECCHIA

