

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

119

MARZO 2011

→ L'accesso agli studi superiori

→ La nuova formazione degli insegnanti

→ 150 anni di Unità d'Italia: la legge Casati

 **RUI**
FONDAZIONE

Sommario 



EDITORIALE

- [Universit@s on line](#) 4

IL TRIMESTRE **EQUITÀ DELL'ACCESSO E QUALITÀ DEGLI STUDI**

- [Equità di accesso e sviluppo sociale](#)
Giovanni Finocchietti 5
- [La posizione dell'Ocse](#) 7
- [Accesso = disuguaglianza](#)
I problemi dell'accesso di massa all'università
Philip G. Altbach 12
- [Forum](#) Considerazioni sul tema proposto da Altbach
*Alessandro Figà Talamanca - Luisa Ribolzi - Giorgio Vittadini -
Giandomenico Boffi - Francesco Planchenstainer -
Guido Martinotti - Gabriele Ballarino - Enrico Rizzarelli* 15
- [Il tema dell'accesso nel Processo di Bologna](#) 30

NOTE ITALIANE

- [Il coraggio di promuovere il cambiamento](#)
Ricordo di Gian Tommaso Scarascia Mugnozza
Emanuela Stefani 33
- [Convegni e seminari sulla Legge Gelmini](#)
Danilo Gentilozzi 36
- [La nuova formazione degli insegnanti](#)
Andrea Lombardinilo 39
- [Insegnare non è un ripiego](#)
Formazione degli insegnanti: il punto di vista di un preside di facoltà
intervista a Gaetano Bonetta 41
- [Il Museo europeo degli studenti](#)
Una iniziativa dell'Università di Bologna 44
- [La nostra idea di Universitas](#)
Missione dell'università e visione della persona
Cristiano Ciappei, Carlo Finocchietti 45
- [Collegi di merito tra preoccupazione e fiducia](#)
Rivalutare il merito per superare la crisi di valori
Carlo Bernasconi 48

IL TUO 5X1000
ANDRÀ QUI.✓ Borse di studio per
studenti meritevoli.✓ Miglioramento e potenziamento
dei Collegi universitari.RUI
FONDAZIONEviale XXI Aprile, 36
00166 Roma - tel. 39 06.86.31.81
via Domenichino, 16
00199 Milano - tel. 39 02.801.08.135X MILLE
PER RUI

info@fondazionerui - www.fondazionerui.it

Direttore responsabile
Pier Giovanni PallaRedazione
Isabella Ceccarini (segretaria di redazione),
Giovanni Finocchietti, Stefano Grossi Gondi,
Fabio Monti, Emanuela StefaniEditore
Associazione RuiRegistrazione
Tribunale di Roma n. 300 del 6/9/1982,
già Tribunale di Bari n. 595 del 2/11/1979Iscrizione al Registro degli Operatori di
comunicazione n. 5462Trasmissione in formato digitale dal server
provider Bluesoft, via Ticino 30, MonzaDirezione, redazione, pubblicità,
Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma
Tel. 06/86321281 Fax 06/86322845www.rivistauniversitas.itE-mail: direzione@rivistauniversitas.it
redazione@rivistauniversitas.itIn copertina:
Università degli studi di Roma "Tor Vergata",
facoltà di Medicina, Policlinico



- **L'XI Rapporto del Cnvsu**
Fabrizia Flavia Sernia 50
- **Capitale umano e occupazione - Il XIII Rapporto Almalaurea**
Isabella Ceccarini 53
- **L'occupazione a un anno dalla laurea - L'indagine Stella**
Danilo Gentilozzi 56
- **L'Università di Roma Tor Vergata** 59

OCCASIONI 150° ANNIVERSARIO UNITÀ D'ITALIA

- **La "veramente liberale" Legge Casati**
La legge sull'istruzione del 1859
Andrea Romano 62
- **La costruzione di un sapere nazionale**
Scuola e università alla nascita dello Stato unitario
Barbara Spadaro 65

ESPERIENZE

- **La cultura, essenza invisibile di un paese**
Erasmus Mundus: CLE - Culture Letterarie Europee
Anna Soncini Fratta 72

IERI E OGGI

- **Le ragioni della mobilità** (da Universitas n. 22, dicembre 1986)
Lorenzo Revojera 75

DIMENSIONE INTERNAZIONALE

- **Il Programma Leonardo da Vinci e le università: 15 anni di esperienze**
A. Sveva Balduini 78
- **Il XXI sarà il secolo dell'università**
L'istruzione superiore in Argentina
Intervista ad Alieto Aldo Guadagni 86
- **Università e territorio: «Think global, act global»**
La Conferenza Ocse a Siviglia
Maria Luisa Marino 91

INDICI 2010

- a cura di Isabella Ceccarini* 93



Approfondimenti su temi universitari
Notizie dall'Italia e dall'estero
Il trimestrale "Universitas"

e poi:
l'archivio degli articoli
l'indice storico
anticipazioni sul prossimo numero

RIVISTAUNIVERSITAS.IT
sul web per saperne di più



Univ
versitas
@s
on
line

L'istruzione superiore è quel percorso formativo che coincide con la progettazione del nostro futuro e ci proietta direttamente nel mondo del lavoro, facendoci varcare una prima porta d'ingresso nella vita adulta.

Ormai da più di trent'anni **"Universitas"** segue con attenzione i cambiamenti che hanno riguardato l'istruzione superiore, riportando opinioni diverse allo scopo di fornire un quadro equilibrato e documentando i "lavori in corso": dall'attività legislativa, ai tentativi di riforma, dalla nascita dei programmi europei di mobilità, all'autonomia, ai progetti non sempre realizzati. Ha cercato, in sostanza, di contribuire alla comprensione dei più diversi problemi relativi al mondo accademico italiano e straniero, di chiarirne le complessità e di dare il meritato risalto a tante realtà eccellenti.

"Universitas" nasce nel 1980 da un'idea di Domenico Fazio, direttore generale dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione, che aveva in mente una rivista di studi, riflessioni e commenti sul mondo

accademico, scritta però con stile giornalistico e di respiro internazionale. Un compito non facile, visti gli argomenti in cui tendeva a prevalere lo stile burocratico. La direzione viene affidata a Pier Giovanni Palla, che l'ha diretta finora e che ancora la dirige.

La nascita della rivista coincide con l'emanazione della legge di riforma nota come 382/80 che introduce in Italia il dottorato di ricerca, i dipartimenti universitari, l'articolazione in fasce della docenza, il tempo pieno, il ruolo dei ricercatori. Oggi è stato segnato un altro passo sulla strada del cambiamento: l'approvazione della legge 240 di riforma dell'università, ovvero la tanto discussa Legge Gelmini.

Anche **"Universitas"** ha deciso di cambiare, cavalcando l'innovazione: da questo numero, infatti, la rivista sarà pubblicata con una nuova veste grafica solo in formato digitale e sarà liberamente consultabile in questo sito. Inoltre stiamo completando la digitalizzazione dell'intero archivio della rivista, in modo da rendere consultabili tutti i numeri arretrati.

Abbiamo intrapreso questa nuova avventura editoriale con grande entusiasmo e con l'impegno che molti di voi già conoscono. Ai lettori di sempre va il nostro ringraziamento per averci seguito in questi trent'anni, e per averci dato sostegno e suggerimenti per migliorare. Ci auguriamo di incontrare nuovi lettori che possano apprezzarla. Noi ce la metteremo tutta!

Cristiano Ciappei

Presidente della Fondazione Rui

Equità di accesso e sviluppo sociale

Giovanni Finocchietti

L'accesso e l'equità di accesso sono un elemento ricorrente nella riflessione che orienta le prese di posizione e le iniziative degli organismi internazionali, dei governi nazionali e degli attori presenti nello scenario dell'istruzione superiore sul piano globale, europeo e nazionale. In tutti i paesi sviluppati si è assistito nei decenni più recenti a una rilevante espansione dei sistemi di istruzione superiore. Nella maggior parte dei casi la crescita quantitativa è stata determinata e al tempo stesso accompagnata dalla tendenza alla diversificazione delle istituzioni operanti in tali sistemi, delle caratteristiche della formazione offerta, e della popolazione studentesca¹.

Per quanto riguarda gli studenti, l'espansione dei sistemi di istruzione superiore ha aumentato il numero dei posti disponibili nelle istituzioni e nei programmi offerti. L'incremento numerico ha determinato possibilità inedite di accesso anche per gruppi sociali tradizional-



“L'iniquità di accesso e la scarsa rappresentatività sociale della popolazione studentesca determinano non da oggi un generale e rilevante problema di equità”

mente esclusi o sotto-rappresentati nella popolazione studentesca: le donne, gli studenti appartenenti a gruppi sociali svantaggiati, quelli provenienti da gruppi sociali marginali, tutti gli studenti che, per caratteristiche individuali e profilo sociale, sono definiti “non-tradizionali”.

Un maggior numero di studenti non-tradizionali è entrato nei sistemi di istruzione superiore ma l'incremento numerico non ha determinato una loro partecipazione più ampia in termini relativi; sebbene più ampia e più diversificata, la popolazione studentesca dell'istruzione superiore contemporanea continua a non rispecchiare la composizione sociale delle popolazioni nazionali: l'iniquità di accesso continua a manifestarsi ad un livello

¹ Il presente testo è estratto dal capitolo *L'accesso all'istruzione superiore nel dibattito internazionale e nel processo di costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore* della ricerca di Giovanni Finocchietti *L'accesso all'università tra ricerca dell'equità e valorizzazione dei talenti. Scenari europei ed esperienze italiane* realizzata dall'Istituto di studi politici “S. Pio V” nel 2010 e in corso di pubblicazione.

più avanzato e con caratteristiche nuove.

La selettività del sistema educativo ai livelli precedenti all'istruzione superiore è generalmente ritenuta corresponsabile di tale iniquità: l'ineguaglianza di accesso all'istruzione superiore è in parte dovuta agli effetti dell'ineguaglianza dei livelli precedenti. Anche il cambiamento della struttura demografica della popolazione ha avuto negli anni più recenti un effetto diretto sulle caratteristiche dell'accesso.

La variazione della composizione per età delle popolazioni nei paesi sviluppati determina la riduzione della componente giovanile e l'aumento di quella adulta.

La società europea deve quindi fronteggiare una riduzione della domanda di istruzione superiore proveniente dalla componente giovanile, della quale in alcuni paesi si registrano già i primi segnali.

Allo stesso tempo, in conseguenza dell'allungamento dei tempi della vita attiva e della diffusione della prospettiva del *lifelong learning*, dalla componente adulta arriva una domanda crescente di istruzione superiore, alla quale si chiede di dare risposta anche per

compensare l'afflusso calante di studenti provenienti dall'istruzione secondaria.

Il "triangolo della conoscenza"

L'iniquità di accesso e l'insufficiente rappresentatività sociale della popolazione studentesca determinano non da oggi un generale e rilevante problema di equità. Se si guarda allo sviluppo dell'economia e della società della conoscenza, i decisori politici e gli esperti di settore segnalano un problema nuovo per l'accesso e la partecipazione all'istruzione superiore, legato alla possibilità stessa di conseguire gli obiettivi di sviluppo e di crescita. Questo tema è diventato strategico nell'ultimo decennio con l'attuazione della Strategia di Lisbona e del Processo di Bologna, che hanno indicato l'obiettivo di fare dell'Europa l'economia fondata sulla conoscenza più competitiva del mondo, e hanno individuato nella creazione e nel funzionamento dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e della ricerca una delle pre-condizioni per conseguire tale obiettivo, insieme all'investimento nelle risorse umane e alla lotta contro l'esclusione sociale.



Nello sviluppo dell'economia e della società della conoscenza un ruolo fondamentale è assegnato allo sviluppo del capitale umano basato sul "triangolo della conoscenza" costituito da formazione, ricerca e innovazione.

Da parte sua, in uno scenario mondiale globalizzato, la competitività è considerata un fattore strategico di crescita. Lo sviluppo del capitale umano si fonda su un livello medio di istruzione più alto del passato e sull'ampia diffusione di competenze di alto livello e questi due elementi sono identificati come fattori impre-

scindibili per la competitività dei sistemi-paese.

Nello scenario europeo di questi anni, l'inclusività dei sistemi di istruzione superiore e quindi l'equità di accesso e di partecipazione appaiono in definitiva non solo come fattori di equità sociale generale, ma pre-condizioni per garantire lo sviluppo del capitale umano necessario alla crescita generale dell'economia e della società della conoscenza e al rafforzamento della capacità di competizione economica, politica, scientifica e culturale dell'Europa sul piano internazionale.

La posizione dell'Ocse



Il tema dell'accesso e della partecipazione è da tempo regolarmente incluso nei piani di lavoro delle attività dell'Ocse - Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico nell'area dell'istruzione superiore e dell'apprendimento degli adulti (Higher Education and Adult Learning). Fra le occasioni recenti, si segnala per rilevanza il Progetto Ocse **Thematic Review of Tertiary Education**, centrato sull'esame delle politiche in materia di istruzione superiore di 24 paesi membri. Il progetto, condotto nel periodo 2004-2008 è stato basato in particolare sull'esame delle politiche finalizzate ad assicurare la capacità dell'istruzione superiore di contribuire agli obiettivi politici e sociali dei paesi interessati¹.

Il Progetto si è concluso con la pubblicazione del Rapporto **Tertiary Education for the Knowledge Society**, che presenta i risultati del progetto e si concentra su alcuni aspetti strategici della politica dell'istruzione superiore, quali la governance, il finanziamento, l'assicurazione della qualità, l'equità, la ricerca e l'innovazione, la carriera universitaria, il rapporto istruzione-mercato del lavoro, l'internazionalizzazione. Seguendo

l'approccio comunemente adottato nell'ultimo decennio, la trattazione del tema dell'accesso si sviluppa nell'ambito più generale dell'equità nell'istruzione superiore².

L'equità nell'istruzione superiore

L'equità nell'istruzione, sostiene l'Ocse, ha sue dimensioni. La prima è quella dell'imparzialità (*fairness*), che implica la garanzia che le circostanze personali e sociali non costituiscano un ostacolo alla realizzazione del potenziale individuale. La seconda è quella dell'inclusione (*inclusion*), che implica la garanzia di standard minimi nell'istruzione per tutti. Le due dimensioni sono strettamente legate, anche se la dimensione dell'inclusione ha maggior rilevanza nei livelli inferiori dell'istruzione.

Nell'istruzione superiore, obiettivo generale dell'equità è far sì che la popolazione studentesca rifletta la composizione della società nel suo insieme. Inoltre, l'equità rimanda a sistemi capaci di garantire che l'accesso, la partecipazione e il successo siano basati sulle capacità individuali e sull'impegno nello studio e non siano condizionati dal *background* socio-economico (livello di istruzione e di reddito delle

famiglie di origine), dall'appartenenza di genere, dalla condizione migrante, dall'appartenenza a minoranze etniche o culturali, dal luogo di residenza (aree periferiche o rurali), dall'età (studenti maturi) o dalle disabilità. Infine, l'equità rimanda a meccanismi capaci di riequilibrare gli effetti di precedenti ineguali opportunità educative, e di offrire uguali condizioni di occupabilità sul mercato del lavoro una volta completati gli studi.

Le circostanze che influiscono sull'equità nell'istruzione superiore

Il Rapporto *Tertiary Education for the Knowledge Society* (d'ora in avanti: il Rapporto) individua alcune circostanze che influiscono direttamente sull'equità di accesso. La pri-

¹ Il presente testo è estratto dal capitolo *L'accesso all'istruzione superiore nel dibattito internazionale e nel processo di costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore* della ricerca di Giovanni Finocchietti *L'accesso all'università tra ricerca dell'equità e valorizzazione dei talenti. Scenari europei ed esperienze italiane* realizzata dall'Istituto di studi politici "S. Pio V" nel 2010 e in corso di pubblicazione.

² Facendo riferimento alla classificazione Isced dei titoli di studio, l'istruzione terziaria comprende i livelli 5a, 5b e 6 di tale classificazione, vale a dire l'istruzione superiore universitaria e non-universitaria, l'alta formazione professionale e la formazione dottorale. Guardando al sistema italiano, in questo testo il tema dell'accesso è riferito all'istruzione superiore universitaria; d'ora in avanti le espressioni "università" e "istruzione superiore" sono utilizzate come equivalenti fra loro, approssimandole inoltre a quanto a livello internazionale è considerato "istruzione terziaria".

ma riguarda il rapporto fra livelli dell'istruzione: i limiti dell'equità nell'istruzione superiore, si afferma, sono in gran parte la conseguenza delle ineguaglianze nei livelli precedenti dell'istruzione. Le ineguali opportunità di accesso all'istruzione superiore sono dovute in primo luogo all'impossibilità per gli individui di ottenere i necessari requisiti di accesso in conseguenza dell'organizzazione e delle modalità di funzionamento dell'educazione secondaria; quali esempi sono citati la separazione precoce fra percorsi scolastici e di formazione professionale e l'assenza di meccanismi ponte fra tali percorsi³.

La seconda circostanza riguarda l'espansione dei sistemi di istruzione superiore e il rapporto fra crescita quantitativa e diversificazione. L'espansione dei sistemi di istruzione superiore ha aumentato il numero dei posti disponibili nelle istituzioni di istruzione superiore; ciò ha aumentato la possibilità per gli studenti svantaggiati di studiare, almeno in termini assoluti. L'incremento numerico non ha portato, tuttavia, a una maggiore partecipazione in termini relativi e non ha quindi ridotto l'inequità di accesso.

Il Rapporto cita a riguardo una serie di studi empirici che hanno indicato che le disuguaglianze di classe (*class inequalities*) nell'accesso sono rimaste stabili nell'ultimo decennio e non si sono ridotte nonostante il numero di studenti sia complessivamente cresciuto e un maggior numero di studenti svantaggiati sia entrato nelle università.

La disuguaglianza, in altre parole, si è riprodotta perché non sono mutati i rapporti proporzionali fra i vari gruppi sociali in una popolazione studentesca numericamente più grande. Tuttavia, in tempi più recenti la maggiore attenzione data alle dimensioni assolute dei fenomeni ha portato alcuni studiosi a trarre conclusioni meno pessimistiche: se in un dato sistema il livello di ineguaglianza non cresce con l'espandersi delle dimensioni quantitative, tale sistema può essere considerato più inclusivo perché rende possibile l'accesso a un maggior numero di individui di tutti gli strati sociali.

Espansione, diversificazione e tendenze dell'equità di accesso

Il Rapporto descrive la storia recente dell'istruzione superiore



come una storia di espansione dei sistemi, che ha portato anche alla loro diversificazione nelle forme già indicate. Tale risultato, da valutare positivamente sul piano generale, ha determinato però anche l'emergere di problemi nuovi e di nuove iniquità di accesso.

Nella maggioranza dei paesi dell'area Ocse, infatti, la crescita quantitativa dei posti disponibili è avvenuta soprattutto grazie alla nascita di nuove istituzioni di livello qualitativo più basso, allo sviluppo di sub-sistemi nuovi e spesso orientati in direzione dell'alta formazione professionale. In questi casi, osserva il Rapporto, l'espansione e la di-

versificazione hanno offerto agli studenti in condizioni svantaggiate opportunità nuove ma tendenzialmente di valore inferiore, perché disponibili in istituzioni di minor prestigio e con minori disponibilità finanziarie.

Dopo aver descritto e interpretato in questo modo la macro-tendenza dell'espansione dei sistemi, il Rapporto elenca una serie di circostanze che rappresentano altrettante tendenze rilevabili in relazione al tema dell'equità di accesso nell'istruzione superiore.

³ Il Rapporto cita in questo contesto anche gli effetti sull'equità di accesso derivanti dal mancato raccordo fra percorsi di formazione professionale e istruzione superiore non-universitaria e l'assenza o insufficienza dell'offerta di formazione non-universitaria nell'istruzione superiore; questo punto, pur rilevante, non viene qui preso in considerazione.

Un primo gruppo di tendenze rimanda a problemi persistenti di partecipazione, un secondo gruppo a tendenze moderatamente positive.

In primo luogo, si registra una diffusa insufficienza di informazioni e dati quantitativi sistematici sul *background* socio-economico degli studenti (un aspetto in relazione al quale è tuttora difficile individuare proxy che permettano valutazioni empiriche condivise), sul livello di istruzione delle famiglie di origine, sul livello di reddito degli studenti e su altri aspetti rilevanti; solo per quanto riguarda il genere la disponibilità di dati ha effettivamente migliorato il quadro conoscitivo e la possibilità di valutare gli effetti degli interventi a favore dell'equità.

In secondo luogo, seppure non siano sistematici, i dati disponibili sulla popolazione studentesca universitaria indicano con chiarezza che l'accesso e la partecipazione all'istruzione superiore sono più difficili per gli studenti in condizioni di svantaggio socio-economico, misurato in termini sia di livello di istruzione dei genitori, sia di condizione occupazionale⁴, mentre gli individui in condizione

di svantaggio sono sovra-rappresentati fra gli esclusi dall'istruzione superiore a causa del mancato conseguimento dei titoli richiesti per accedere all'Università.

Inoltre, quando accedono all'istruzione superiore, gli studenti svantaggiati si iscrivono più della media a istituzioni di minor prestigio o a orientamento professionale più che accademico.

In terzo luogo, nella maggior parte dei paesi dell'area Ocse si registra una consistente crescita della partecipazione femminile, tuttavia con significative differenze nei diversi livelli formativi: se la partecipazione è cresciuta nei cicli inferiori, il fenomeno è meno visibile nei corsi di livello *post-graduate* e di formazione alla ricerca, mentre in alcuni paesi il gap di genere persiste.

Significative differenze si rilevano anche in alcuni settori disciplinari: le studentesse sono sotto-rappresentate nell'area dell'ingegneria e della tecnologia, mentre sono fortemente sovra-rappresentate nelle aree delle scienze umane, dell'insegnamento o della formazione per i servizi di cura. In alcuni paesi, infine, continua a registrarsi una sottovalutazione delle donne con tito-



li di istruzione superiore da parte del mercato del lavoro.

In quarto luogo, in un certo numero di paesi si registrano problemi nell'integrazione degli studenti migranti, sia di prima che di seconda generazione. Analogo problema si rileva in alcuni paesi per gli studenti appartenenti a minoranze etniche.

Passando all'elencazione delle tendenze moderatamente positive, si registra in quinto luogo una migliorata accessibilità all'istruzione superiore su base territoriale, grazie alla nascita di nuove istituzioni in aree rurali, in aree

decentrate o remote, in città di dimensioni medio-piccole. Viene segnalato a riguardo anche il ruolo positivo svolto dalle università telematiche o a distanza (*open university*).

In sesto luogo, si rileva una crescita della partecipazione di studenti di età non-convenzionale (studenti adulti o maturi). Viene segnalato a riguardo il ruolo positivo della possibilità di ammissione sulla base dei risultati dell'apprendimento non-formale e dell'eliminazione dei vincoli di

⁴ Sono citati a riguardo i risultati dell'Indagine Eurostudent, utilizzati di recente per la costruzione degli indicatori pubblicati nei rapporti Ocse *Education at a Glance*.

età per l'accesso agli aiuti economici. Nonostante i progressi registrati, tuttavia, in alcuni paesi la partecipazione degli studenti in età non-convenzionale è ancora molto limitata.

In settimo e ultimo luogo, si rileva una crescita di partecipazione degli studenti disabili, anche in questo caso con forti differenze fra paese e paese (ciò è conseguenza anche di differenti criteri-paese per la classificazione delle disabilità).

In ogni caso, per questi studenti le speranze di successo negli studi appaiono inferiori a quelle dei loro colleghi non-disabili. Inoltre, il tasso di passaggio dai corsi di primo ciclo ai livelli superiori è inferiore alla media, anche in conseguenza di un'insufficiente disponibilità di aiuti economici e di servizi rivolti specificamente a questa tipologia di studenti.

Il Rapporto individua infine una serie di elementi organizzativi dei sistemi nazionali di istruzione superiore che si dimostrano influenti nel favorire il conseguimento degli obiettivi dell'equità di accesso.

Fra gli altri, sono segnalati: l'offerta di formazione variata in relazione alla tipologia di istituzioni di istruzione superiore e al tipo di

programmi offerti; l'offerta di aiuti e servizi dedicati; i meccanismi premiali dell'equità nelle procedure di allocazione dei fondi pubblici; l'informazione sui benefici (e sui costi) dell'istruzione superiore diretta a quanti non possono contare su un ambiente familiare positivamente orientato al valore dell'istruzione o in cui i genitori non sono in grado di orientare correttamente le scelte dei figli.

Last but not least, viene segnalato il ruolo delle procedure di selezione per l'accesso.

Lanciando uno slogan ripreso più volte in questi anni⁵, il Rapporto Ocse afferma che «il merito non è mai puro» e che l'influenza dello status socio-economico sulle possibilità di successo negli studi secondari mette in discussione la possibilità di garantire equità ad un accesso regolato da procedure di selezione basate esclusivamente sulla valutazione del merito e sul riferimento esclusivo o prevalente ai voti degli esami finali dell'istruzione scolastica.

Le indicazioni per lo sviluppo delle politiche per l'accesso

A conclusione del Progetto *Thematic Review of Tertiary Education* l'Ocse ha sintetizzato le indicazio-



ni emergenti in relazione al tema dell'equità di accesso nella forma di raccomandazioni per lo sviluppo delle politiche in questo settore.

Nel documento **Achieving Equity in Tertiary Education. Pointers for policy development** vengono individuate otto aree di possibile iniziativa politica e per ciascuna vengono individuati degli obiettivi-chiave, qui elencati in forma schematica.

Affrontare il tema dell'equità:

- individuare dove nascono i problemi di equità attraverso la raccolta sistematica di dati;
- utilizzare indicatori empirici di risultato per monitorare l'accesso, la partecipazione, la prosecuzione e il successo dei gruppi individuati come svantaggiati;
- affrontare i problemi dell'ac-

cesso all'istruzione superiore attraverso l'intervento sui livelli inferiori dell'istruzione.

Garantire la regolare transizione dall'istruzione secondaria all'istruzione superiore:

- creare una rete di servizi di orientamento nelle scuole con personale adeguatamente formato;
- promuovere contatti fra scuole e università per far sì che gli studenti universitari possano fungere da consiglieri e guide degli scolari;
- pianificare gli interventi in forma integrata fra l'istruzione secondaria e quella superiore;
- creare possibilità di passaggio fra la formazione professionale e l'istruzione superiore a orien-

⁵ Fra gli altri, fanno riferimento a questo tema sia gli studi della Commissione europea che il rapporto Eurostat-Eurostudent

- tamento professionalizzante;
- assicurare che i percorsi formativi dell'istruzione secondaria non precludano precocemente la possibilità di accedere all'istruzione superiore;
- ridurre le barriere fra percorsi accademici e professionalizzanti nell'istruzione secondaria;
- rispondere a una domanda diversificata attraverso un'offerta variata in relazione alla tipologia di istituzioni di istruzione superiore e al tipo di corsi offerti;
- assicurare che i programmi di formazione e la valutazione dei risultati scolastici costituiscano una base adeguata per garantire il successo negli studi superiori.

Tenere in considerazione le differenze culturali:

- adattare i programmi dell'istruzione superiore alle esigenze dei giovani che arrivano dalla scuola e degli adulti che tornano a studiare per migliorare le proprie qualifiche;
- incoraggiare la nascita di istituzioni con missioni culturali differenziate (p.e. università per popolazioni indigene);
- rafforzare la collaborazione fra università per culture minoritarie e università tradizionali;

- creare centri di formazione collegati a distanza con le università e sedi decentrate di università metropolitane.

Aprire le procedure di accesso all'istruzione superiore:

- dare maggiore autonomia alle università e stimolare l'adozione di criteri di ammissione diversificati;
- rendere possibili forme diversificate di acquisizione dell'idoneità di accesso;
- incoraggiare il reclutamento finalizzato e l'adozione di quote per gruppi sotto-rappresentati;
- riconoscere il *prior learning* e l'esperienza ai fini dell'accesso;
- rendere possibile l'accesso grazie all'accertamento delle attitudini individuali;
- migliorare l'informazione diretta agli studenti sui corsi offerti e sulle possibilità di passaggio;
- sviluppare un sistema di crediti universalmente valido e utilizzabile in tutti i canali dell'istruzione superiore.

Offrire aiuti aggiuntivi per gli studenti svantaggiati:

- creare incentivi da offrire alle università per attrarre i gruppi sociali meno rappresentati e sviluppare iniziative per sostenere nel corso degli studi gli



studenti di tali gruppi;

- aumentare l'offerta di servizi di tutorato per gli studenti in difficoltà.

Incoraggiare le istituzioni di istruzione superiore a rispondere di più e meglio ai bisogni degli adulti:

- offrire informazioni e corsi propedeutici per gli adulti che intendono rientrare nel sistema formativo, utilizzando in questo caso requisiti d'ingresso diversi da quelli tradizionali;
- facilitare l'iscrizione in modalità part-time;
- eliminare i limiti di età per l'accesso ai sistemi di aiuto.

Sostenere gli sforzi per migliorare la parità di genere:

- nei paesi in cui le donne sono sotto-rappresentate nel primo

ciclo dell'istruzione superiore, creare servizi di informazione, orientamento e sostegno nelle scuole e favorire il cambiamento culturale relativamente alla partecipazione femminile;

- sostenere la partecipazione femminile ai corsi di area scientifica e la partecipazione maschile ai corsi nell'area dei servizi e della formazione per i servizi di cura.

Fornire aiuti speciali agli studenti con disabilità:

- raccogliere dati sistematici sugli studenti con disabilità per migliorare l'offerta di servizi;
- sviluppare l'offerta di formazione a distanza per questi studenti;
- sviluppare politiche di contrasto della stigmatizzazione.

Accesso = disuguaglianza

Philip G. Altbach *Direttore del Center for International Higher Education presso il Boston College*

Che l'ampliamento dell'accesso all'istruzione superiore sia fonte di disuguaglianza può sembrare una contraddizione in termini, ma è proprio così*. Gli istituti impegnati a garantire l'accesso di massa presentano livelli qualitativi, infrastrutture e priorità molto diversi dalle università di *élite* e questo divario è andato accentuandosi con l'espansione del fenomeno a livello mondiale.

L'istruzione superiore di massa ha comportato, per larga parte degli studenti di tutto il mondo, una minore qualità e un maggiore tasso di abbandoni.

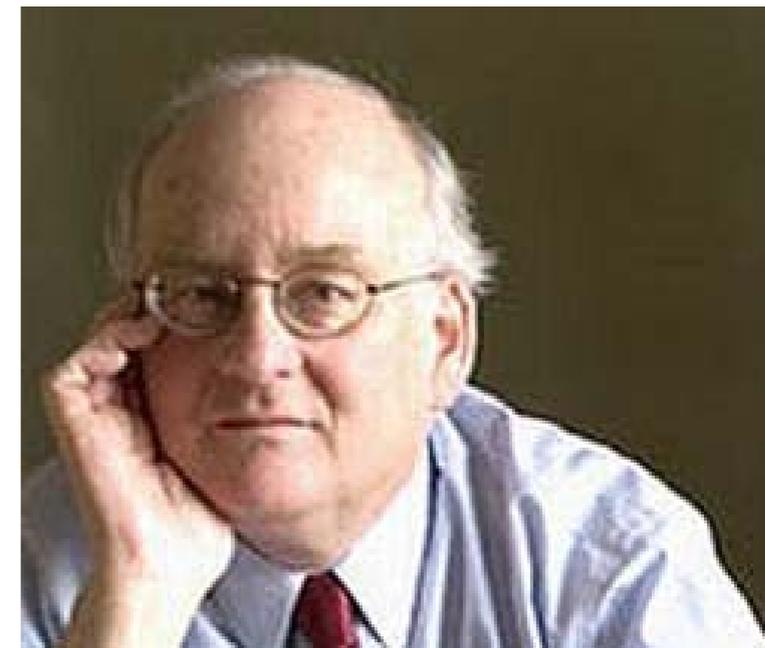
Tutte queste conseguenze sono logiche e inevitabili. Esse non devono dissuadere dal perseguire un ampliamento dell'accesso, ma richiedono piuttosto una comprensione più realistica degli effetti della massificazione e delle misure necessarie per attenuare i problemi creati dal fortissimo aumento del numero degli iscritti.

L'istruzione superiore di massa è un fenomeno mondiale. Complessivamente gli iscritti all'università sono oggi più di 150 milioni, con un aumento del 53% in appena un decennio. A livello globale, il 26% dei giovani in età universitaria è impegnato in un programma di formazione postsecondaria; nel 2000 tale percentuale sfiorava il 19%.

In molti dei paesi più ricchi gli iscritti superano il 50% e talvolta anche l'80% e in larga parte del Sud del mondo il loro numero sta aumentando in modo esponenziale.

Questa maggiore accessibilità ha ricevuto un plauso universale, in quanto si è ritenuto che essa contribuisse alla mobilità sociale dei singoli, all'espansione dell'economia della conoscenza delle nazioni e al potenziamento delle competenze a livello mondiale. È assai probabile che nel primo decennio del XXI secolo il numero degli iscritti all'università supererà quello avutosi in tutto il millennio precedente.

La massificazione ha preso le mosse dagli Stati più industrializzati, con alte percentuali di fre-



quenza, per poi raggiungere i paesi in via di sviluppo e alcune nazioni a medio reddito. Saranno due Stati – Cina e India – a far registrare i maggiori aumenti nei prossimi decenni. In Cina gli studenti universitari rappresentano il 23% dei giovani, in India circa il 12%. La regione con le minori percentuali di frequenza – l'Africa subsahariana con il 6% nel 2007 – sta dando segnali positivi, ma ha ancora molta strada di fronte a sé.

Le conseguenze dell'accesso di massa

L'ampliamento dell'accesso all'istruzione superiore comporta una serie di cambiamenti inevitabili nei sistemi accademici. Effetti e condizioni possono variare da un luogo all'altro, ma in qualche misura a ne saranno influenzati tutti i paesi.

Quelli che dispongono di maggiori risorse finanziarie, hanno un forte impegno nella

* Fonte: Philip Altbach, *Access Means Inequality*, in "International Higher Education", n. 61, Fall 2010. Traduzione di Raffaella Cornacchini.



formazione postsecondaria e presentano, forse, una curva di crescita più lenta potranno avere conseguenze meno marcate di altri, ma l'impatto del fenomeno è universale e di grande rilevanza tanto per i politici che per la comunità accademica.

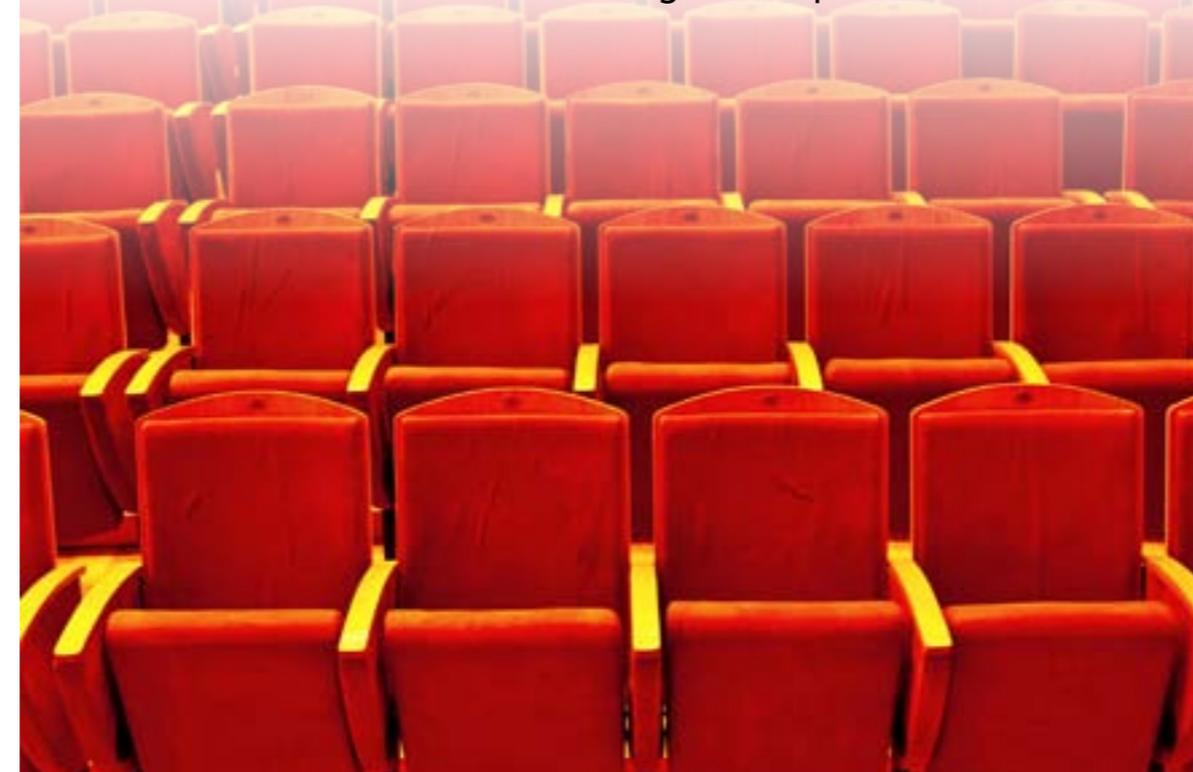
La popolazione studentesca non solo cresce, ma si diversifica. Per tradizione gli atenei si occupavano di formare esclusivamente una ridotta *élite*, non superiore al 5% dei giovani in età universitaria, composta da studenti provenienti da scuole secondarie prestigiose e da famiglie colte e benestanti.

La massificazione apre le porte dell'istruzione superiore a ragazzi provenienti da tutti i ceti sociali e con retroterra formativi diversi, ai giovani delle aree rurali e a studenti che sono i primi della propria famiglia a frequentare l'università.

Una delle implicazioni più eclatanti di questo fenomeno è data dall'espansione della presenza femminile. Oggi le donne rappresentano la maggioranza degli studenti in molti Stati. Servire studenti con background diversi e spesso sprovvisti di una solida istruzione secondaria è una sfida.

Servire quest'ampia platea di studenti è spesso più costoso che formare una piccola *élite*, perché si rendono necessari, tra l'altro, servizi di *tutoring* e *counseling* che raramente sono disponibili. Un tempo le università partivano dall'assunto che la stragrande maggioranza dei pochi studenti da formare avesse ricevuto un'istruzione secondaria qualitativamente eccellente e che fosse quindi pronta per gli studi accademici.

L'accesso di massa ha fatto sì che molti studenti siano privi di quel retroterra culturale e di quelle competenze che un tempo erano la norma.



Un maggior numero di iscritti richiede ovviamente maggiori infrastrutture.

Le università e gli altri istituti postsecondari già esistenti si sono espansi, sono stati costruiti nuovi atenei, ma raramente l'offerta riesce a tenere il passo con la domanda.

È quindi frequente, se non universale, uno scadimento delle condizioni di studio: sovraffollamento, biblioteche e infrastrutture inadeguate, incapacità a fornire agli studenti i corsi necessari per laurearsi, sono situazioni familiari a tutti.

La professione accademica è giunta al punto di rottura.

Quasi la metà degli insegnanti impegnati nell'istruzione postsecondaria possiede soltanto un diploma di primo livello.

Le dimensioni delle classi sono aumentate e gli studenti ricevono scarsa attenzione personale da parte dei professori.

Il livello retributivo degli accademici è andato peggiorando e molti docenti, per sopravvivere, devono avere più di un lavoro. L'aumento degli iscritti può quindi avere prodotto un ambiente di apprendimento mediamente peggiore per gli studenti, anche perché la professione accademica non è cresciuta con rapidità sufficiente a tenere il passo con l'espansione.

In molti Stati la crescita delle iscrizioni ha contribuito alla formazione di una istruzione superiore privata.

I governi non sono stati in grado di finanziare gli istituti postsecondari pubblici necessari per far fronte al fenomeno e il settore privato ha colmato la lacuna.

In larga parte dell'America Latina, dove venti anni fa erano le università pubbliche a dominare il settore, ora gli atenei privati formano più della metà degli studenti.



Larga parte dei nuovi istituti privati *assorbe la domanda* in modo non selettivo; si tratta sovente di università di scarsa qualità che forniscono un titolo e poco più. Tali istituti sono spesso a fini di lucro; gli studenti di prima generazione possono trovarsi costretti a frequentare queste nuove scuole private, che spesso impongono tasse accademiche relativamente alte, perché non riescono ad accedere al settore pubblico.

La massificazione ha creato una richiesta di valutazione di qualità e di accreditamento, ma pochi paesi sono stati capaci di delineare e porre in essere misure in grado di garantire standard qualitativi adeguati.

Questo contesto comporta, almeno per il presente, scarsa trasparenza e ridotta conoscenza sull'efficacia di larga parte di questi istituti di istruzione superiore, in particolare di quelli ideati per una clientela di massa.

La crescita degli iscritti ha comportato un notevole aumento dei tassi di abbandono.

Anche negli Stati Uniti, il paese che per primo ha sviluppato un sistema universitario di massa stanziando ingenti risorse per l'istruzione superiore, si è regi-

strato un forte aumento della percentuale di studenti che impiegano più dei canonici quattro anni per conseguire un diploma di primo livello o che abbandonano gli studi.

Molti paesi non sono in grado di gestire la crescente domanda e bocciano automaticamente una percentuale rilevante di studenti in entrata.

L'ampliamento dell'accesso ha accresciuto i costi dell'istruzione superiore – per la società, per i singoli e per le famiglie. In gran parte del mondo tali costi sono andati a ricadere su coloro che meno possono permetterseli: gli studenti di prima generazione o dei ceti a basso reddito.



I governi, non potendo farsi carico di finanziare l'università di massa, hanno aumentato le tasse accademiche o hanno scaricato il problema dell'espansione sul settore privato.

L'inevitabilità della disuguaglianza

La realtà dell'istruzione postsecondaria in un'epoca che vede l'espansione dell'accesso unita a vincoli fiscali e a costi in costante crescita è che la disuguaglianza nei sistemi di istruzione superiore c'è e continuerà a esserci.

Molti Stati hanno creato o si accingono a creare sistemi differenziati di istruzione superiore in cui una vasta gamma di istituti

verrà posta al servizio di esigenze diverse.

Questo processo è inevitabile e in larga misura positivo. Tuttavia le prestigiose università di ricerca al vertice di ogni sistema tendono a servire una clientela di *élite*, mentre gli istituti che occupano i gradini più bassi nella scala gerarchica si rivolgono agli studenti che non sono in grado di competere per i pochi posti migliori.

In seno ai vari sistemi esistono differenze cospicue e crescenti nei finanziamenti, nella qualità e nelle infrastrutture.

Dati i vincoli esistenti in materia di finanziamenti e di personale, continueranno a esservi disuguaglianze tra atenei.

Gli studenti avranno le più diverse estrazioni sociali e sotto molti aspetti sarà sempre più difficile rispondere in modo efficace alle loro esigenze.

Probabilmente, verrà meno buona parte di quei benefici economici che si ritiene vadano alle persone in possesso di un diploma postsecondario.

L'accesso rimane quindi un obiettivo importante – anzi inevitabile – dell'istruzione superiore di tutto il mondo, ma crea molte sfide.



Equità dell'accesso e qualità degli studi

Gabriele Ballarino

Alla grande espansione della domanda degli anni '60, il sistema ha risposto semplicemente rimuovendo le barriere formali all'accesso, ma senza adeguare il proprio funzionamento alla nuova composizione del corpo studentesco. >>



Enrico Rizzarelli

La formazione superiore è un diritto di cittadinanza: la politica nazionale non può dividersi sull'accesso e sulla qualità del sistema universitario. >>



Francesco Planchenstainer

In un mondo globalizzato la concorrenza non si gioca più a livello nazionale fra atenei privati e statali, ma fra atenei di Stati diversi. >>



Giandomenico Boffi

Non va dimenticato quante risorse intellettuali e umane andrebbero perdute senza l'accesso di massa all'università. >>



Alessandro Figà Talamanca

Per rispondere in modo più efficace alla "massificazione" è necessario diversificare l'offerta didattica all'interno di ogni università. >>

Giorgio Vittadini

Un sistema economico sviluppato ha bisogno di una quota rilevante di persone almeno laureate al primo livello e di un'élite "diseguale" che gli permetta di competere per l'eccellenza. >>



Luisa Ribolzi

Le università non possono limitarsi ad accettare più studenti, ma devono assumersi una responsabilità sociale e politica, e rendere conto di come usano le risorse di cui dispongono per garantire il raggiungimento degli obiettivi. >>



Forum

“È vero che l'istruzione superiore di massa ha comportato, per larga parte degli studenti di tutto il mondo, una minore qualità e un maggiore tasso di abbandoni? Queste conseguenze sono logiche e inevitabili, ma non devono dissuadere dal perseguire un ampliamento dell'accesso; richiedono piuttosto una comprensione più realistica degli effetti della massificazione e delle misure necessarie per attenuare i problemi creati dal fortissimo aumento del numero degli iscritti, perché l'istruzione superiore di massa è un fenomeno mondiale. Partendo dall'articolo scritto da Altbach (*Access Means Inequality*, in "International Higher Education", n. 61, Fall 2010) si apre un dibattito sull'accesso all'istruzione superiore.”

Guido Martinotti

È più diseguale un sistema di élite in cui il 5% arriva al massimo livello di istruzione possibile e il 95% si colloca al di sotto della soglia di literacy o un sistema in cui tendenzialmente tutti hanno il medesimo titolo, medio? >>



Diversificare l'offerta formativa

Alessandro Figà Talamanca già professore ordinario della Sapienza Università di Roma

Il fenomeno della "massificazione" dell'istruzione universitaria descritto dal prof. Altbach è ben presente in Italia, ma è stato oscurato dal calo demografico, e ignorato dalla politica universitaria.

Nel ventennio 1988-2008, gli immatricolati delle università italiane non sono aumentati. Erano infatti 299.841 nell'anno accademico 1988-89 e 294.933 nell'anno accademico 2008-09¹.

Tuttavia nel 1988 i diciannovenni residenti in Italia erano 912.855, mentre nel 2008 erano scesi a 603.857. In altre parole, in un ventennio, la percentuale dei diciannovenni immatricolati è passata dal 32,8% al 48,8%.

Anche la percentuale dei laureati sulla coorte di riferimento è aumentata. Nel 2009 hanno conseguito una prima laurea del nuovo ordinamento (laurea triennale o laurea magistrale a ciclo unico) 190.000 studenti, senza contare i 28.000 che hanno completato

gli studi per la laurea del vecchio ordinamento. Stiamo cioè laureando oltre il 30% di una coorte di riferimento. Nella generazione dei genitori dei nostri giovani laureati, si laureava solo il 10% dei giovani: abbiamo avuto meno di 80.000 laureati nel 1988 su oltre 900.000 venticinquenni².

La maggioranza degli attuali laureati saranno quindi i primi in famiglia a conseguire un diploma universitario.

Come giustamente osserva il prof. Altbach, la massificazione dell'accesso all'istruzione superiore comporta una profonda diversificazione del corpo studentesco. Gli studenti differiscono tra loro per preparazione iniziale, interessi, aspettative e motivazioni. A questa domanda di istruzione così profondamente diversificata non ha senso rispondere senza diversificare l'offerta.

Eppure il sistema italiano, a differenza dei sistemi dei paesi con i quali ci confrontiamo, è basato su



un'unica istituzione che funziona come se tutti gli studenti avessero la stessa preparazione iniziale. I docenti sono ancora intimamente convinti che il loro compito è di "formare la classe dirigente", come se i laureati fossero destinati ad essere il 3% anziché il 30% della popolazione.

Anche quando si parla di "riformare" l'università ci si riduce a parlare di ciò che interessa i professori, e cioè la loro carriera e il sistema di promozioni.

Non si affronta il problema più importante del sistema italiano, che è quello di rispondere alla do-

manda di istruzione con un'offerta didattica diversificata quanto la domanda. Se se ne parla, è per lamentare che gli studenti "non sono più quelli di una volta", o per auspicare che gli studenti meno preparati siano confinati, assieme ai colleghi con i quali non si va d'accordo, in università di serie B "come succede in altri paesi". Un'ipotesi quest'ultima non più possibile in Italia.

¹ Questi dati e quelli che seguono sono presi dall'XI Rapporto sullo stato del sistema universitario redatto dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e diffuso nel gennaio 2011.

² Mi giovo qui delle elaborazioni dei dati Istat a cura della "Commissione per il monitoraggio delle attività parlamentari nel settore della ricerca scientifica" del Cnr, Quaderno n. 21, Roma settembre 1996.



Qual è il costo di aver ignorato e di continuare a ignorare la “massificazione” del sistema universitario italiano?

Prima di tutto il fenomeno degli abbandoni. Si tratta di un fenomeno in parte fisiologico: un sistema universitario che non opera nessuna selezione all'ingresso dovrà necessariamente risultare selettivo. Gli abbandoni precoci in particolare, da parte di chi si inserisce nel mercato del lavoro, non dovrebbero suscitare molta preoccupazione.

Più grave e più costoso è il fenomeno dei ritardi. Nella maggior parte dei casi, il ritardo negli studi non migliora l'apprendimento, ma piuttosto è il risultato di un sistema di studio che mortifica il vero apprendimento.

Lo studente si concentra sul singolo esame con uno sforzo mnemonico, per poi dimenticare tutto, quando ha strappato la sufficienza, per concentrarsi sul prossimo esame.

Un raffinamento di questo sistema è stato inventato e introdotto da una nota impresa di assistenza agli esami: non serve nemmeno imparare a memoria i libri di testo, basta imparare le risposte alle domande, necessariamente ripe-

titive, che fanno gli esaminatori. Per questo l'impresa invia suoi dipendenti ad ascoltare e annotare le domande degli esaminatori, per poi addestrare gli studenti alle risposte.

Così i ritardi costituiscono spesso, una perdita doppia: gli anni impiegati negli “studi” universitari per il laureato e, per la società, l'immissione sul mercato del lavoro di laureati addestrati a dimenticare tutto quello che hanno appreso o potevano apprendere all'università.

È possibile rispondere in modo più efficace alla “massificazione”? Penso di sì. È necessario diversificare l'offerta didattica all'interno di ogni università.

Il primo passo in questa direzione (che è stato già compiuto dalle facoltà di ingegneria) è quello di prevedere una prova iniziale che, senza sbarrargli l'accesso, faccia il punto sulla preparazione dello studente, o quanto meno, gli indichi i suoi “debiti formativi”.

Bisognerà poi prevedere insegnamenti dedicati al superamento dei “debiti”.

Sappiamo, ad esempio, che per le materie umanistiche le maggiori difficoltà degli studenti provengono dall'incapacità di compren-



dere un testo non puramente descrittivo.

Sappiamo anche che in molte università americane si offrono corsi in *Reading comprehension*.

Dovremmo offrire anche noi simili insegnamenti. Infine corsi speciali dovrebbero essere mirati agli studenti eccezionalmente dotati e preparati. La diversificazione interna alla medesima istituzione

Rettorato della Sapienza
Università di Roma

dovrebbe anche essere flessibile e facilitare il passaggio da un “livello” all'altro degli studenti con forte attitudine agli studi, inizialmente bloccati dalla cattiva preparazione iniziale.

[«torna alla homepage del Forum](#)

La responsabilità sociale e politica dell'università

Luisa Ribolzi Docente di Sociologia dell'educazione nell'Università di Genova

Il testo di Altbach sull'istruzione superiore parte dall'assunto generale che l'allargamento degli accessi accresce le disuguaglianze, perché per far fronte all'aumento numerico le istituzioni hanno differenziato l'offerta, così che il sistema comprende un ridotto numero di università di élite, a cui accedono i ragazzi che hanno uno status migliore, e una massa crescente di istituzioni di modesto livello a cui accedono i ragazzi provenienti dai ceti più modesti, che investono tempo e denaro ricevendone in cambio un'istruzione di qualità scadente e difficile da spendere sul mercato del lavoro.

La conclusione dell'autore è parzialmente contraddittoria: egli scrive che «la disuguaglianza nei sistemi di istruzione superiore c'è e continuerà ad esserci», e la differenziazione dell'offerta svilup-

pata per fare fronte alla richiesta è un processo «inevitabile e in larga misura positivo», ma al tempo stesso esprime un giudizio negativo. Come uscirne?

Il tema dell'allargamento degli accessi, o se si vuole dell'università di massa, è discusso almeno dagli inizi degli anni Ottanta.

Il problema non è che l'università si era improvvisamente allargata a un numero enormemente maggiore di studenti (un "improvvisamente" abbastanza relativo, tra l'altro, perché il processo pur avendo avuto dei punti di accelerazione era largamente prevedibile e si è articolato in almeno un decennio), ma che questi studenti erano diversi dai precedenti: provenivano da classi sociali che per la prima volta accedevano all'istruzione superiore, erano "studenti adulti", erano – in misura crescente – donne, tanto che oggi lo studente tipo (neodiplomato, benestante, ma-



schio, proveniente dal liceo) sta diventando minoritario.

Questa trasformazione della componente studentesca pone alle università il problema di diversificare l'offerta (*more means different*, invece di *more means worse*), perché l'università non può mantenere la sua struttura se non abbassando la qualità, come Altbach denuncia, e quindi per farsi carico dei bisogni dei suoi "nuovi" studenti, deve diversificarsi, garantendo che tutti i potenziali beneficiari possano fruire del proprio diritto all'educazione.

Interno del rettorato della
Università di Genova (foto F. Tasso)

La diversificazione si è manifestata in varie forme: nuove istituzioni, nuovi corsi con un taglio più applicativo e collegati al mercato del lavoro, rinnovamento dei corsi tradizionali, aumento degli studenti a tempo parziale e dell'istruzione a distanza, riduzione del peso del finanziamento pubblico con uno slittamento dal centro alle regioni, crescita dei finanziamenti del mercato.



Se però si continua a pensare che questa diversità coincide con la disuguaglianza, un numero crescente di persone – e si stanno manifestando i primi sintomi – comincerà a chiedersi se l'università vale i soldi che costa, dato che non riesce a «garantire che valga la pena di fare un'esperienza di formazione, adatta ai bisogni e agli interessi degli studenti», come ha scritto Gareth Williams.

Le politiche dell'istruzione superiore oggi sono volte a fissare un equilibrio nell'accesso tra espansione e mantenimento di standard qualitativi elevati, ivi compresa la possibilità di mantenere dei luoghi di eccellenza, da realizzare soprattutto nella laurea magistrale e nei dottorati, potenziando la "qualità di massa", nel triennio e negli indirizzi applicativi, attraverso quello che viene definito "livello equivalente di prestazioni", cioè un medesimo livello di qualità nella varietà dell'offerta.

Se lo Stato riconosce una gerarchia tra le università, superando la falsa apparenza per cui le università sono tutte uguali, ma contemporaneamente espellendo quelle istituzioni che non raggiungono i livelli minimi, la disu-

guaglianza potrà ridursi, anche se questo richiede un controllo continuo sulla qualità, evitando al tempo stesso di trasformare l'università in un'organizzazione dominata dall'insicurezza, in cui i docenti, a loro volta cambiati, costituiscono un blocco refrattario all'innovazione, perché temono che, se si introducono meccanismi competitivi, il loro lavoro non sarà più garantito.

Non si può ignorare che la responsabilità degli accademici non è verso i colleghi, ma verso gli studenti e le loro famiglie, le imprese, i cittadini che pagano le tasse, che finanziano una parte decrescente ma sempre maggioritaria delle spese.

Le università non possono limitarsi ad accettare più studenti, o studenti diversi, ma devono assumersi una responsabilità sociale e politica, e rendere conto di come usano le risorse di cui dispongono per garantire il raggiungimento di obiettivi come, ad esempio, la possibilità per tutti quelli che possono ricavarne un beneficio di frequentare l'università, e di raggiungerli con un uso efficiente delle risorse, e realizzando la qualità promessa. Questo a mio parere sarà più fa-



cile se si crea un sistema postsecondario allargato, che implica una ristrutturazione dell'intera offerta, e include – accanto all'università tradizionale, probabilmente destinata a un numero più ridotto di studenti, ma con un'identità più definita – corsi con un più spiccato orientamento applicativo e corsi professio-

nali di terzo livello, progettati in modo coordinato tra di loro, e possibilmente anche con l'istruzione secondaria e dell'obbligo, grazie a meccanismi di capitalizzazione delle credenziali. Solo così, e non affermando un generico principio di giustizia sociale, si accrescerà l'equità.

[«torna alla homepage del Forum](#)

Università di massa o di élite?

Giorgio Vittadini *Docente di Statistica metodologica nell'Università di Milano-Bicocca e presidente della Fondazione per la sussidiarietà*

Altbach fotografa il fatto che esistono due volti dell'istruzione superiore, l'università di massa e l'università di élite.

Per esempio il sistema universitario americano è anche una grande università di massa in quanto laurea circa il 40% dei giovani americani. Tuttavia la sua primazia rispetto agli altri paesi sta nel fatto che è la migliore università d'élite. Gli Usa reclutano da tutto il mondo i migliori laureati in corsi equiparabili ai nostri 3+2 e li specializzano con master e dottorati, formando la loro classe dirigente e accademica.

Il nostro sistema universitario cercando di ottemperare al Processo di Bologna del 1999 sta cercando di aumentare la "massa" di laureati italiani, drammaticamente inferiore a quello della gran parte dei paesi Ocse. E la qualità media del laureato italiano undergraduate e biennale è superiore al laurea-

to medio dell'università americana, se non altro per un metodo di conoscenza, il realismo, infinitamente più ricco del pragmatismo empirista anglosassone. Purtroppo l'università italiana è solo una università di massa, dato il peso risibile dato ai dottorati e l'assenza quasi totale dei master, e quindi si trova in gravissimo ritardo rispetto agli Usa e agli altri paesi più sviluppati.

Se questo è il quadro, sarebbe sbagliato abbandonare l'università di massa per quella di élite: un sistema economico sviluppato ha bisogno di una quota rilevante di persone almeno laureate al primo livello e di una élite "diseguale" che gli permette di competere per l'eccellenza.

Che questa diseguaglianza sia poi di capaci e meritevoli e quindi giustificata e non di reddito dipende solo dai meccanismi di finanziamento e di aiuto allo studio e dall'esistenza di una reale mobilità verticale nella società.



[<<torna alla homepage del Forum](#)

Università di Milano-Bicocca
(foto Giovanni Neri)

Complessità da non sottovalutare

Giandomenico Boffi *Docente di Matematica nella facoltà di Economia della Libera Università LUSPIO di Roma*

Philip G. Altbach è uno studioso autorevole, ma l'articolo *Accesso = disuguaglianza*, forse per la sua brevità, non mi sembra del tutto convincente. In primo luogo, un paradigma mondiale unico per l'istruzione superiore mi pare difficilmente individuabile.

Infatti la situazione italiana non collima bene con il quadro presentato (cfr. la dinamica tra istituzioni statali e non statali, le caratteristiche dei docenti universitari, etc.). In secondo luogo, non trovo completamente condivisibili alcuni punti centrali del testo, sui quali intendo dunque soffermarmi criticamente (sulla base dell'esperienza italiana e occidentale).

Più volte l'articolo lamenta un peggioramento dell'ambiente universitario offerto agli studenti di oggi, rispetto a quello che offriva la vecchia università per pochi. A parte il fatto che occorrerebbe precisare a quale vecchia università si pensa (di metà Novecento? di

primo Novecento? europea continentale? anglosassone?), direi che, per i molti ai quali – per classe, per censo o per altre ragioni indipendenti dalle capacità e dalla volontà – la vecchia università sarebbe stata preclusa, si è verificato un netto miglioramento.

Non che un'università di schifo sia comunque meglio di niente, ma non va dimenticato quante risorse intellettuali e umane andrebbero perdute senza l'accesso di massa all'università (che – lessicamente – distinguerei con cura dalla cosiddetta massificazione). In particolare, l'aumento del tasso degli abbandoni va soppesato con l'aumento del numero assoluto di coloro che conseguono un titolo.

Nutro poi il sospetto che la vecchia università sarebbe oggi inadeguata anche per i pochi, essendo stata concepita per un mondo tramontato. Ciò mi conduce a una riflessione sugli studenti di scuola che arrivano all'università. Il testo sembra affermare che le loro condizioni siano insoddisfacenti perché non



Edificio della Libera Università degli studi Luspio

è possibile che i tanti immatricolati provengano tutti dalle (poche) scuole superiori eccellenti.

Secondo me, non solo non è scontato che l'eccellenza debba per forza essere di poche istituzioni, ma lascia a desiderare il livello di un po' tutte le scuole, e non a causa della scolarizzazione di massa in sé, bensì a causa dell'incertezza educativa delle nostre società (molti neppure parlano di educazione, ma di mera istruzione).

La mia perplessità maggiore sul testo è legata all'uso del termine disuguaglianza. A parte il fatto che c'è una qualche confusione tra sistema di formazione post-secondaria e sistema universitario (nel mio linguaggio quest'ultimo è più circoscritto dell'altro), ravviso un'indebita identificazione tra differenziazione e disuguaglianza.

Ammesso e non concesso che, nei tempi andati, un unico tipo di formazione post-secondaria fosse sufficiente per tutte le esigenze della società, è ragionevole presumere che, in presenza di un accesso di massa a tale formazione, sia necessario venire incontro a esigenze molto differenziate e occorra pertanto disporre di strutture di diverso tipo (non necessariamente solo universitarie,

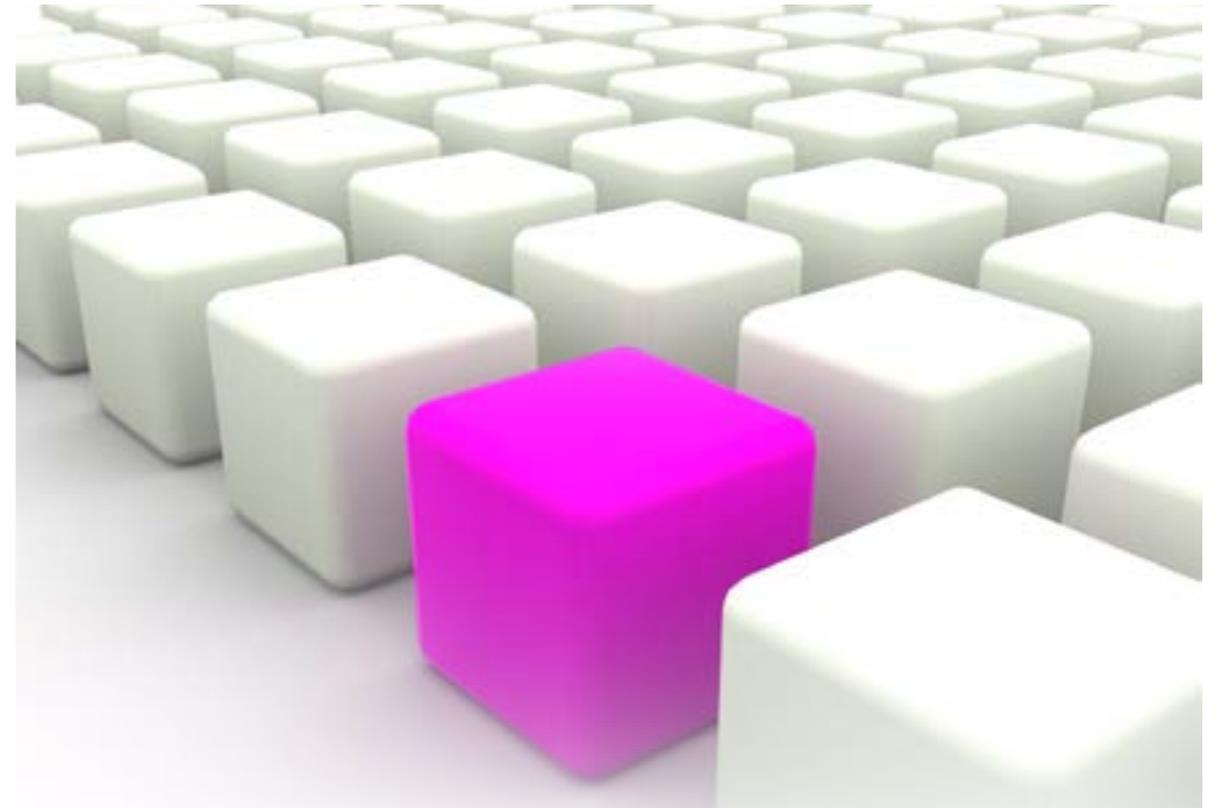
indicavo sopra).

Non mi è chiaro, logicamente, perché a questa differenziazione debba corrispondere una "disuguaglianza gerarchizzata", come accade nella parte finale del testo. Se, ad esempio, una persona ha un vero talento per i motori delle automobili e se, per seguire questa sua vocazione a lavorare in officina, le occorre e basta, poniamo, la frequenza di un appropriato triennio post-secondario, allora in che senso la struttura che offre quel triennio è "inferiore" a un'università che sforna (buoni) dottori di ricerca in astrofisica?

Dal punto di vista del soggetto dotato e motivato, non impedito (neppure in più tenera età, beninteso) da ragioni di censo o di classe, le due istituzioni sono alla pari: l'una sforna eccellenti meccanici e l'altra eccellenti astrofisici.

Dal punto di vista del mercato, la prima istituzione è persino superiore, perché ci occorrono molti buoni meccanici per le automobili di oggi e molti meno astrofisici per possibili vantaggi competitivi futuri.

Dal punto di vista di una tradizionale gerarchia dei saperi, invece, è superiore la seconda istituzione, perché impegna facoltà intellettuali di livello più elevato.



Tengo a precisare che non mi identifico con nessuno dei punti di vista elencati, ma ritengo che tutti e tre abbiano alcuni meriti ai nostri occhi e sia quindi sufficientemente argomentata la mia perplessità di fronte alla disuguaglianza gerarchizzata presente nel testo.

Immagino che l'autore risenta della situazione degli Stati Uniti d'America, dove il sistema universitario è molto stratificato.

In sintesi, il testo è utile a richiamare l'attenzione sul fatto che mandare un figlio all'università oggi non significa più inserirlo nella classe dirigente, come si diceva in riferimento alle università di una volta.

È anche utile a sottolineare come il sistema post-universitario vada ulteriormente ripensato. Questo ripensamento, tuttavia, chiama in causa non solo questioni tecniche, economiche, organizzative, etc., bensì questioni fondamentali che attengono alla dignità di ogni essere umano e di tutti gli esseri umani, interagendo strettamente con il retroterra culturale dei vari popoli.

Cercare di sottrarsi a questa complessità può essere una facile tentazione, ma, oltre a essere in ultima analisi impossibile, può determinare guasti gravi.

[«torna alla homepage del Forum](#)



Partire dalla valutazione

Francesco Planchenstainer *Consiglio nazionale degli studenti universitari*

Il contributo di Philip A. Altbach offre notevoli spunti di riflessione e pone sul tavolo problemi solitamente taciuti. Se i più sono favorevoli a un allargamento dell'accesso all'istruzione, difficilmente si trova chi sappia affrontare il tema con larghezza di vedute.

La crescita della popolazione studentesca è un fenomeno che riguarda anche l'Italia, tanto che il Cnvsu l'ha richiamata nei suoi rapporti, aprendo i documenti con l'esame di quella che in gergo è chiamata "domanda formativa". Per il nostro paese, l'origine di questo fenomeno è da rinvenirsi nella liberalizzazione degli accessi universitari avvenuta sull'onda dei moti studenteschi del '68 con il DPR 1236/1969, che aprì le porte degli atenei italiani ai diplomati di istituti diversi dai licei. Da allora la popolazione studentesca ha continuato a crescere sino a raggiungere il picco massimo nell'a.a. 2003-2004, quando si

iscrisse all'università il 56% dei diciannovenenni¹.

Chi abbia frequentato negli ultimi anni gli atenei italiani ha toccato con mano le conseguenze della massificazione della formazione descritte da Altbach: la cronica carenza di spazi e l'insufficienza di strutture adeguate, solo in parte mitigata dal fatto che la maggior parte degli studenti è rappresentata da pendolari che lasciano l'università al calar del sole².

La schiera dei docenti universitari s'è allargata, mentre le eccellenze scientifiche, un tempo riunite in pochi poli, oggi sono diffuse in tutti gli atenei: tutte le università possono vantare almeno un dipartimento con indici di produzione scientifica di assoluto rilievo, accanto ad altri meno competitivi. Questi limiti sono divenuti palesi con la riforma che ha introdotto il "3+2", il cui obiettivo era il miglioramento del tasso di successo e la possibilità di conseguire il titolo triennale per la maggior parte degli studenti: se da un lato sono

aumentati i laureati provenienti da gruppi sottorappresentati ed è diminuita la durata media della carriera, dall'altro i tassi di abbandono sono rimasti molto alti e la maggioranza degli iscritti ha proseguito la formazione con le lauree magistrali.

Con il DM 270/04 la verifica della preparazione iniziale diviene uno strumento importantissimo affinché quanti hanno una preparazione pregressa insufficiente possano essere aiutati sin dall'inizio dell'esperienza universitaria. Così facendo si sono poste le basi per evitare che il livello complessivo della formazione universitaria scadesse ulteriormente. Dopo anni in cui abbiamo assistito a una lotta fra gli atenei per la conquista delle matricole, oggi si è arrivati a stringere un patto formativo più chiaro con lo studente: con gli obiettivi formativi sono dichiarati i traguardi da raggiungere e sono messi a disposizione gli strumenti necessari per il successo.

Se si sta cercando di rispondere al problema dell'abbandono, è ancora poco affrontato il fenomeno degli studenti italiani che emigrano per iniziare l'intera carriera universitaria all'estero: è su questo campo che nei prossimi

anni si giocherà la sfida della mobilità sociale. Un tempo l'accesso all'istruzione universitaria per i gruppi sottorappresentati costituiva una sfida per la collettività, ora una seria politica di equità sociale dovrebbe, invece, garantire a tutti i cittadini di frequentare le migliori università all'estero: in un mondo globalizzato la concorrenza non si gioca più a livello nazionale fra atenei privati e statali, ma fra atenei di Stati diversi. Non è remota la prospettiva in cui alcune élite possano avere l'opportunità di iscrivere i propri figli in università straniere, e l'istruzione impartita in Italia divenga una scelta obbligata per la maggioranza dei maturati dei ceti medi. Se, in linea di principio, si ritiene che un accresciuto livello d'istruzione della popolazione rafforzi la competitività europea, occorre domandarsi quali obiettivi qualitativi si vogliano raggiungere. Pertanto, bisogna puntare sull'accreditamento e la valutazione sarà lo strumento per assicurare la qualità dell'offerta formativa e la crescita armoniosa degli atenei.

<<torna alla homepage del Forum

¹ Cnvsu, *Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*, Roma 2011, p. 9.

² Secondo l'ultima indagine Almalaurea la popolazione dei pendolari è ancora assolutamente prevalente rispetto ai fuori sede e ai residenti nella sede universitaria.

L'eguaglianza c'entra poco

Guido Martinotti docente di Sociologia urbana nell'Università di Milano-Bicocca

«**C**he l'ampliamento dell'accesso all'istruzione superiore sia fonte di disuguaglianza può sembrare una contraddizione in termini, ma è proprio così». Personalmente non vedo la contraddizione perché, in generale, chi favorisce l'espansione dell'istruzione pensa piuttosto alla mobilità sociale e all'accessibilità alle opportunità piuttosto che all'eguaglianza in senso stretto: è abbastanza ovvio che se aumenta l'offerta formativa aumenta anche la differenziazione. Sono pronto a correggermi, ma al momento sono piuttosto in disaccordo con questa impostazione: primo perché non mi è chiaro che significhi "diseguaglianza", secondo perché gran parte delle "diseguaglianze" cui si fa riferimento sono dovute al sistema sociale e quindi il sistema

educativo è al massimo uno dei fattori che vi contribuiscono, terzo perché le attuali critiche all'istruzione di massa fanno parte di un'ideologia antiegalitaria e antipedagogica che riaffiora periodicamente. Detto questo, prima di esporre i singoli argomenti di critica desidero manifestare la mia profonda stima e riconoscenza di lunga data a Philip Altbach, che pubblicò due dei miei primi saggi sugli studenti e sull'istruzione universitaria¹ quando ero ancora giovane senza quelle raccomandazioni a priori per la pubblicazione che vanno con la *seniority*. Preciso però che i miei rilievi all'interessante saggio di Altbach si limitano al tema della diseguaglianza: per il resto concordo largamente con l'autore. Sul primo punto occorre chiarire bene cosa si intenda per "diseguaglianza" in un sistema educativo.



Università di Milano-Bicocca
(foto nicolasnova)

È più diseguale un sistema di élite in cui il 5% arriva al massimo livello di istruzione possibile e il 95% si colloca al di sotto della soglia di *literacy* o un sistema in cui tendenzialmente tutti hanno il medesimo titolo, medio? Dobbiamo considerare due misure: il livello medio di istruzione in una data popolazione, che ovviamente tende a salire con la diffusione dell'istruzione e la "diversità", "diseguaglianza" o "differenziazione educativa" che può variare in sistemi diversi. Mentre

misurare il livello medio è un dato obiettivo, misurare la "diseguaglianza" richiede qualche sofisticazione metodologica e concettuale non del tutto intuitiva.

¹ *The Positive Marginality. Notes on Italian Students in Periods of Political Mobilization*, in Seymour Martin Lipset and Philip G. Altbach (eds.), *Students in Revolt*, Houghton Mifflin Co, Boston 1969, pp. 167-201 e *The Robed Baron: the Academic Profession in the Italian University*, in "Higher Education", 6 (1977), pp. 189-207 (with Alberto Giasanti). Reprinted in Philip G. Altbach (ed.) *Comparative Perspectives on the Academic Profession*, Praeger, New York 1977, pp. 23-42.



Senza entrare in dettaglio, l'aumento del livello di istruzione media corrisponde a un aumento della diseguaglianza quasi dovunque, ma in modo particolarmente significativo negli Stati Uniti. Nessuna sorpresa quindi dai dati commentati da Altbach. Il fenomeno era noto da tempo.

Tuttavia, la diversificazione non è solo un prodotto del sistema educativo, ma dipende in larghissima misura dal sistema delle opportunità: nelle aree in cui il sistema è governato da meccanismi di accessibilità meritocratica, l'aumento dell'istruzione aumenta l'eguaglianza in modo sensibile.

Come fa notare anche Altbach, le donne sono state forse il gruppo sociale più favorito dall'ampliamento (seguono minoranze etniche come i gruppi afro-americani negli Usa).

L'accesso all'istruzione ha offerto alle donne e alle minoranze etniche un significativo aumento di eguaglianza in molti settori in cui la promozione è meritocratica: pubblico impiego anche ai livelli più elevati, magistratura, forze dell'ordine, militari, etc.

Invece non ha funzionato in aree in cui la promozione è concorrenziale più che meritocratica, so-

prattutto là dove prevalgono la piccola impresa e il lavoro autonomo, settori in cui le protezioni a correzione delle diseguaglianze sociali non solo non vengono osservate, ma a volte indeboliscono i soggetti deboli: si pensi allo svantaggio per la forza lavoro femminile delle norme a protezione della maternità.

Il giudizio sul rapporto tra istruzione superiore e diseguaglianza va quindi dato sulla base di misure precise e di analisi molto circostanziate. Anche perché la diffusione dell'istruzione non riguarda solo la diseguaglianza lavorativa in senso stretto, esiste in molti settori un problema più ampio di necessità di "intellettualizzazione della forza lavoro".

Il caso classico, in Italia, è il turismo, un settore di primaria importanza per l'economia del paese e che richiede una forza lavoro di alta qualificazione, sensibilità culturale e di rapporti, e linguisticamente competente. Fino agli inizi del 2000, e spesso ancora oggi, questo settore non poteva contare su personale con preparazione universitaria specifica.

Le analisi critiche sull'educazione di massa che cominciano a filtrare dagli Usa, e di cui il testo di Alt-



bach è un esempio tra i migliori, hanno ricevuto un impulso straordinario dalle rivolte nel Nord Africa e del Medio Oriente.

Invece di constatare che la diffusione delle conoscenze ha dato vita a una classe di giovani innovativi, si è data la stura al pensiero conservatore apocalittico².

Si è quindi consigliato ai giovani di esercitare il lavoro manuale. Ma vorrei che questi *laudatores* parlassero con chi è uscito dal

mercato del lavoro perché non si è aggiornato o perché sprovvisto di un bagaglio di istruzione adeguato. Siamo allo straordinario paradosso che nel nostro paese, mentre in tutto il resto d'Europa si fa fronte alla crisi con massicci investimenti in ricerca e istruzione superiore, i nostri più ascoltati guru consigliano ai ragazzi il lavoro manuale.

<<torna alla homepage del Forum

² <http://www.ilsussidiario.net/News/Esteri/2011/2/23/LIBIA-Sapelli-ecco-perche-la-rivoluzione-di-Tripoli-incendiera-anche-l-Europa/152460/>.

La differenziazione mancata: il caso italiano

Gabriele Ballarino Docente di Sociologia economica e dell'organizzazione nell'Università di Milano e direttore del Chess-Unires

Secondo il quadro efficacemente dipinto da Philip Altbach, all'espansione degli accessi all'università si associa una differenziazione dell'offerta tra percorsi di élite, costosi e selettivi, e percorsi di massa.

Questa differenziazione si traduce poi in disuguaglianza, perché chi proviene da un'origine sociale più elevata ha maggiori probabilità di accedere ai percorsi di élite. Si tratta di un processo inevitabile? Quali ne possono essere le conseguenze?

Cercherò brevemente di rispondere a queste due domande usando come riferimento il caso italiano.

Si tratta di un caso interessante perché estremo: nonostante una straordinaria espansione del sistema, la differenziazione istituzionale vi è rimasta molto bassa.

Il sistema di istruzione terziaria italiano, infatti, coincide quasi esattamente con il sistema uni-

versitario: in comparazione internazionale si parla quindi di sistema unitario, in quanto tale distinto dai sistemi binari (che comprendono istituzioni universitarie e scuole superiori tecnico-professionali, come le *Fachhochschulen* tedesche) e dai sistemi diversificati (dove, come negli Stati Uniti, esistono vari tipi di istituzioni).

Le riforme della fine degli anni Novanta hanno addirittura ridotto il livello di differenziazione del sistema, perché istituzioni non universitarie quali i conservatori di musica e le accademie di belle arti sono state formalmente equiparate alle università.

Il livello di differenziazione del sistema è basso anche per la debolezza, quantitativa e qualitativa, delle istituzioni private, e anche per lo scarso peso delle istituzioni mono-disciplinari, la cui offerta formativa è concentrata in una materia o in un gruppo di materie.



Il recente aumento della numerosità delle università, che dal 1985 al 2009 sono passate da 55 a 89, ha infatti riprodotto in serie lo stesso tipo di istituzione, l'università pluri-facoltà, a offerta formativa diffusa tra diverse materie.

Le radici di questa situazione stanno alle origini del sistema, che nacque dall'accorpamento forzato dei sistemi universitari degli stati pre-unitari, molto diversi tra loro.

Accentrare e standardizzare il sistema, sul modello francese, era un modo con cui il nuovo stato cercava di aumentare il proprio

La sede centrale dell'Università di Milano in via Festa del Perdono
(foto di Vaclav Sedy)

controllo sulle élite dei vari territori, non sempre entusiaste del nuovo stato di cui si erano trovate a essere parte.

Al tempo stesso, però, la debolezza della nuova amministrazione fece sì che i sistemi pre-unitari venissero lasciati sostanzialmente intatti, senza operare alcun tipo di razionalizzazione che tenesse

conto del cambiamento della situazione: le università sovraffollate non vennero ridimensionate, quelle prive di studenti non vennero chiuse.

Nei decenni successivi nessuna delle varie proposte di differenziazione del sistema, o quanto meno di una sua razionalizzazione, ebbero successo.

Pertanto, la differenziazione può essere evitata, almeno nella sua forma esplicita e formalizzata nella compresenza di istituzioni di istruzione terziaria di vario genere.

Buone notizie per l'uguaglianza, quindi? In effetti nel nostro paese il modello unitario viene spesso difeso con argomenti ugualitari: l'istituzione di canali di élite o tecnico-professionalizzanti indebolirebbe l'unità dell'università pubblica e la sua capacità di garantire uguaglianza di opportunità, quale che sia l'origine sociale degli studenti.

Nel contesto italiano, l'argomento può avere prima facie delle ragioni. In un paese privo di cultura della valutazione, quale il nostro, i canali di istruzione superiore di élite sono spesso tali per autoproclamazione e vicinanza al Ministero, come nel caso di mol-

te delle scuole superiori di studi dottorali create alla fine degli anni Novanta.

I canali tecnico-professionali, dall'altra parte, rischiano di avere poco appeal in un contesto tradizionalmente orientato verso la cultura umanistica e generalista, e diffidente verso le culture professionali e la scienza applicata.

Non è vero, però, che la mancata differenziazione favorisce l'uguaglianza di opportunità.

Almeno, così non è stato nel caso italiano. Se si analizza l'evoluzione nel tempo dell'associazione tra origini sociali e probabilità di accedere all'università, tra la coorte degli anni Venti e quella degli anni Settanta si osserva una diminuzione dell'effetto della classe di origine dei genitori, ma una stabilità dell'effetto del loro titolo di studio. In altri termini, avere genitori ricchi oggi costituisce meno di un tempo un fattore di vantaggio per accedere all'università, mentre avere genitori istruiti rimane un fattore di vantaggio.

Inoltre, la scarsa differenziazione ha creato gravi inefficienze e disfunzionalità.

Alla grande espansione della domanda degli anni Sessanta, il sistema ha risposto semplicemente



rimuovendo le barriere formali all'accesso, ma senza in alcun modo adeguare il proprio funzionamento materiale alla nuova composizione del corpo studentesco.

L'aumento del numero di studenti implica una loro maggiore eterogeneità, e questo richiede una differenziazione dell'offerta didattica. Questa è mancata, e la conseguenza è stata la divarica-

Laboratorio dell'Università degli studi di Milano (foto di Vaclav Sedy)

zione tra numero di immatricolati e numero di iscritti, con i fenomeni gemelli del fuoricorsismo e dell'abbandono, che caratterizzano il sistema italiano in prospettiva comparata.

[«torna alla homepage del Forum](#)

L'effetto negativo del taglio ai finanziamenti

Enrico Rizzarelli Docente nel dipartimento di Chimica dell'Università di Catania

Si legge su "La Repubblica" di Palermo dell'8 aprile 2011 che «dei circa 60 mila studenti dell'Università di Palermo sono più di 20 mila, ossia il 34,1%, quelli che non hanno completato il loro percorso nei tempi previsti», situazione comune ad altri atenei cosiddetti generalisti.

Il fatto è che «il Senato Accademico ha posto per la prima volta limiti di tempo, superati i quali non è più possibile conseguire la laurea. In pratica chi è iscritto ai corsi dei vecchi ordinamenti (comprese le lauree triennali del 1999) dovrà laurearsi entro il marzo del 2014. In base a questa delibera, gli studenti a rischio sono al momento circa 17.500».

Infine l'articolo, dopo una lista dei corsi dove gli studenti «fanno più fatica a superare gli esami. Si tratta delle cosiddette *materie scoglio*» conclude affermando

che, dopo ulteriore approfondimento da parte del Senato Accademico, «l'Ateneo istituirà corsi di recupero per perfezionare la preparazione degli studenti in vista degli esami».

D'altra parte, i criteri di ripartizione di una quota del Ffo tendono a rendere costosa, per gli atenei, la presenza di studenti non regolari nel corso dei loro studi, riducendo le assegnazioni loro destinate su tale quota. Allo stesso tempo, per rispettare i requisiti minimi, alcuni atenei si sono orientati a immatricolare meno studenti, introducendo numeri programmati per vari corsi di laurea.

L'accesso alla formazione superiore, in particolare a quella di livello terziario, dovrebbe essere considerata alla stregua di un'imprescindibile condizione per la competitività, in un contesto che viene definito post-industriale e in un'economia fondata sulla conoscenza.



Cortile dell'Università di Catania
(foto Luigi FDV)

Esiste, inoltre, un circolo vizioso tra diseguaglianze delle opportunità in termini di accesso all'istruzione – legate al background socio-economico e di istruzione delle famiglie –, incentivi all'investimento nell'istruzione e livello medio di istruzione.

Appare quindi troppo semplicistica la conclusione che «*more must mean worse*», come venne scritto in un articolo apparso su "The Economist" il 2 ottobre 1997.

La correlazione tra accesso e successo è evidente, come affermato

nell'articolo *From Access to Success: An integrated Approach to Quality Higher Education informed by Social Inclusion Theory and Practice* (in "Higher Education Policy", 23, 2010, pp. 123-147) con cui Jennifer M. Gidley et alii hanno vinto il *Prize in Higher Education Policy Research* dell'Iau (Associazione Internazionale delle Università).

È interessante notare come il tema del premio fosse *Equitable Access, Success and Quality: three essential ingredients or three mutually exclusive concepts for higher education development?* e la risposta riconosciuta più interessante sia giunta da una realtà estremamente dinamica per quanto attiene la formazione superiore come quella australiana. Il Processo di Bologna sembrava offrire un modello alternativo con i suoi tre gradi di formazione che avrebbero dovuto permettere agli atenei di utilizzare la propria autonomia per darsi una specifica identità nella didattica e nella ricerca.

Invece statuti sostanzialmente uguali hanno dato luogo a progetti formativi sostanzialmente uniformi con qualche eccezione, e non sempre lodevole. Impegnati a contestare senza costrutto il numero di anni dei primi due livelli si è perso di vista uno degli aspetti fondamentali della Dichiarazione di Bologna (giugno 1999): l'apprendimento permanente.

Nel tentativo di incrementare indiscriminatamente il numero di studenti, con le relative entrate delle tasse, si sono attivati corsi di studio con nessuna rispondenza

nelle prospettive occupazionali e senza spesso le competenze necessarie a livello di docenza, ponendo le basi di un insuccesso per i discenti.

Il taglio dei finanziamenti sta producendo effetti negativi sulle opportunità di accesso all'istruzione università: sono state ridotte le già scarse risorse destinate al diritto allo studio e, per compensare i tagli statali, sono state significativamente aumentate le tasse universitarie degli atenei.

Finché non si comprenderà che la formazione superiore è un diritto di cittadinanza che va al di là della mobilità sociale, con tutte le sue implicazioni economiche, ma che investe il curarsi meglio, il vivere più a lungo e una convivenza in un contesto di maggiore legalità, non sarà possibile invertire l'attuale trend che colpisce il nostro paese: la politica nazionale può dividersi su altre scelte, non su accesso, qualità e successo al e del sistema universitario come dimostrano le politiche adottate da alcuni governi europei come Francia, Germania e Spagna, che hanno preservato dai tagli e in qualche caso aumentato il budget per la formazione e la ricerca.



[«torna alla homepage del Forum](#)

Il caratteristico selciato di lava e marmo dell'Università di Catania (foto Luigi FDV)

Il tema dell'accesso nel Processo di Bologna

Il **Processo di Bologna** è un processo europeo di riforma dei sistemi e delle istituzioni di istruzione superiore, avviato nel 1999 e che coinvolge attualmente 47 paesi¹. Il suo obiettivo principale è la creazione e il funzionamento di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore (**Ehea** - European Higher Education Area), nel quale e attraverso il quale i paesi e le università europee possono promuovere la mobilità internazionale, accrescere l'occupabilità degli individui formati, aumentare la capacità di attrazione di studenti e docenti di altre parti del mondo, rafforzare la capacità europea di competere nella società globale della conoscenza.

I mezzi per raggiungere tale obiettivo sono il sostegno a una maggiore comparabilità e compatibilità tra i diversi sistemi e le diverse istituzioni di istruzione superiore in Europa, e l'innalzamento della loro qualità. A conclusione del primo decennio di attività gli obiettivi iniziali, il piano d'azione e l'orizzonte temporale del Processo sono stati rilanciati e ampliati.

Le conferenze periodiche dei ministri dell'istruzione superiore dei paesi aderenti al Processo

di Bologna sono l'occasione per analizzare e valutare i progressi compiuti nell'attuazione degli obiettivi stabiliti. Le conferenze ministeriali sono precedute dalla raccolta sistematica di informazioni dettagliate sui progressi compiuti nei singoli paesi aderenti; tale attività è svolta dal Gruppo dei seguiti del Processo di Bologna (Bfug - Bologna Follow-up Group) e si conclude con la pubblicazione di un rapporto di verifica (Stocktaking Report) che costituisce la base di discussione delle conferenze ministeriali.

Tali conferenze si concludono con la pubblicazione di comunicati, che ne esprimono in forma ufficiale le conclusioni e illustrano gli obiettivi di fase che i ministri hanno concordato di perseguire. Il Gruppo dei seguiti, da parte sua, organizza anche seminari periodici di approfondimento.

Nel Processo di Bologna il tema dell'accesso è collegato a quello più generale della "dimensione sociale", un'espressione che include i principi di uguaglianza, opportunità e coesione sociale, il diritto all'espressione del potenziale individuale e l'accessibilità all'istruzione, nella garanzia di condizioni adeguate per il completamento degli studi.



La dimensione sociale include inoltre l'esigenza di un coinvolgimento attivo di tutti gli attori del mondo dell'istruzione superiore e in particolare degli studenti e dei giovani ricercatori.

Il tema dell'accesso e della dimensione sociale ha cominciato ad assumere un certo rilievo nell'ambito del Processo di Bologna a partire dalla Conferenza interministeriale di Praga (2001); il Seminario di Atene (2003) e la Conferenza di Bergen (2005) hanno progressivamente legato questo agli altri temi strategici della costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore². Qui di seguito sono illustrate le posizioni espresse negli anni più recenti sui temi

¹ Il presente testo è estratto dal capitolo *L'accesso all'istruzione superiore nel dibattito internazionale e nel processo di costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore* della ricerca di Giovanni Finocchietti *L'accesso all'università tra ricerca dell'equità e valorizzazione dei talenti. Scenari europei ed esperienze italiane* realizzata dall'Istituto di studi politici "S. Pio V" nel 2010 e in corso di pubblicazione.

² Nel sito dell'Ehea sono pubblicati tutti i documenti ufficiali elaborati nell'ambito del Processo di Bologna a partire dal suo inizio, inclusi i comunicati delle conferenze interministeriali, gli atti dei seminari tematici sulla dimensione sociale, e i rapporti di *stocktaking*.



dell'accesso e della dimensione sociale e gli obiettivi indicati a riguardo nelle prese di posizione ufficiali.

La Conferenza e il Comunicato di Londra (2007): equità di accesso e dimensione sociale

Nel Comunicato emesso a conclusione della Conferenza interministeriale di Londra (17-18 maggio 2007) si sostiene che i principi della non-discriminazione e dell'equità di accesso dovrebbero essere rispettati e promossi in tutto lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e si rileva con soddisfazione che il numero degli studenti iscritti ai corsi di studio è aumentato considerevolmente, e che, almeno in parte, gli ostacoli strutturali per il passaggio fra i cicli sono stati ridotti.

A proposito di dimensione sociale, il Comunicato afferma che l'istruzione superiore dovrebbe svolgere un deciso ruolo per favorire la coesione sociale, ridurre le disuguaglianze ed elevare il livello di conoscenze, abilità e competenze nella società.

Le strategie politiche dovrebbero quindi tendere a valorizzare al massimo il potenziale dei singoli in termini di sviluppo personale e il loro contributo alla costruzione di una società sostenibile e democratica, fondata sulla conoscenza.

Con questi presupposti, i ministri affermano: «Condividiamo l'aspirazione delle nostre società a che l'insieme degli studenti che entrano nell'istruzione superiore, che vi partecipano e la completano a

qualsiasi livello debba riflettere la diversità delle nostre popolazioni. Riaffermiamo il principio che gli studenti debbano essere in grado di completare i loro studi senza ostacoli derivanti dalle loro condizioni sociali ed economiche. Proseguiremo perciò i nostri sforzi per fornire agli studenti servizi adeguati, per creare percorsi di apprendimento più flessibili sia per l'accesso all'istruzione superiore che per la mobilità al suo interno, e per estendere la partecipazione a tutti i livelli secondo il principio delle pari opportunità».

Gli sforzi futuri per l'affermazione della dimensione sociale, conclude il Comunicato, si dovrebbero concentrare anche sulla rimozione degli ostacoli all'accesso e alla progressione fra i cicli. Inoltre, il documento rileva l'opportunità di migliorare la disponibilità di dati e informazioni quantitative su alcuni temi essenziali per la costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, fra i quali il tema dell'equità di partecipazione.

Lo Stocktaking Report 2009: i limiti dei progressi compiuti nella dimensione sociale

Il Rapporto di verifica dello stato di attuazione degli obiettivi del

Processo di Bologna alla vigilia della Conferenza interministeriale di Lovanio mostra la difficoltà a far seguire atti concreti all'enunciazione dei principi.

A proposito di dimensione sociale si segnala come solo pochi paesi abbiano sviluppato degli strumenti di monitoraggio dei progressi compiuti nel campo dell'equità di accesso e partecipazione, e come anche la disponibilità di dati quantitativi sia insufficiente.

La conclusione del Rapporto è che, ove presenti, le azioni nazionali a sostegno della dimensione sociale non sono ancora pienamente integrate nelle strategie nazionali e che «la strada da percorrere prima che la popolazione studentesca che entra nell'istruzione superiore, che vi partecipa e la completa a qualsiasi livello riesca a riflettere la diversità delle nostre popolazioni è ancora lunga».

La Conferenza e il Comunicato di Lovanio (2009): gli obiettivi del decennio

In una situazione demografica caratterizzata da una popolazione europea sempre più anziana, la realizzazione di un'Europa della conoscenza che sia altamente creativa ed innovativa potrà aversi solo



valorizzando al massimo i talenti e le capacità di tutti i cittadini e impegnandosi pienamente a favorire l'apprendimento permanente e una più ampia partecipazione all'istruzione superiore.

Il Comunicato finale della Conferenza ministeriale tenutasi a Lovanio il 28 e 29 aprile 2009 sintetizza in questo modo la sfida che la costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore deve affrontare nel decennio che va fino al 2020.

Tornando sul punto della dimensione sociale, il Comunicato ribadisce quanto sostenuto già due anni prima a Londra: il corpo studentesco che entra nell'istruzione superiore dovrebbe riflettere la diversità esistente nelle popolazioni europee. Per questo, l'accesso all'istruzione superiore deve essere allargato, valorizzando il potenziale degli studenti provenienti da gruppi sociali sotto-rappresentati e garantendo condizioni adeguate per il completamento dei loro studi.

Occorre quindi migliorare l'ambiente di apprendimento, rimuovere qualsiasi barriera allo studio e creare condizioni economiche adeguate affinché gli studenti possano beneficiare delle opportunità di studio a tutti i livelli.

Riconoscendo le difficoltà incontrate nel trasformare le dichiarazioni di principio in azioni concrete e positive, segnalate dallo *Stocktaking Report 2009*, il Comunicato di Lovanio rilancia la strategia per conseguire l'obiettivo di una maggiore equità di accesso e partecipazione.

Ciascun paese dovrà definire propri obiettivi concreti e misurabili, che dovranno essere raggiunti entro il 2020, sia per ampliare la partecipazione generale all'istruzione superiore che per aumentare l'accesso dei gruppi sotto-rappresentati.

Ribadendo inoltre il principio che lega l'equità di accesso e la partecipazione a obiettivi di sistema più generali, il Comunicato afferma che gli interventi intesi a conseguire condizioni di equità nell'istruzione superiore dovranno essere integrati da azioni parallele negli altri comparti del sistema educativo.

Gli obiettivi dell'integrazione sono inquadrati nello scenario dell'apprendimento permanente e sono individuati nei principi e nelle procedure del riconoscimento dell'apprendimento pregresso fondato sui risultati dell'apprendimento individuale a prescindere

dai percorsi – formali, non-formali e informali – attraverso i quali le conoscenze, le abilità e le competenze sono state acquisite.

Il Comunicato riafferma inoltre la necessità che gli interventi siano supportati da strutture organizzative e da finanziamenti pubblici nazionali capaci di orientare le pratiche istituzionali delle istituzioni di istruzione superiore.

I ministri rinnovano infine al Gruppo dei seguiti il mandato a definire gli indicatori da utilizzare per misurare e monitorare la dimensione sociale sulla base di dati empirici raccolti da Eurostat ed Eurostudent22, che anche lo *Stocktaking Report 2009* aveva indicato come i soggetti prioritariamente incaricati di tale attività.

La Conferenza e la Dichiarazione di Budapest e Vienna (2010): rafforzare la dimensione sociale

Incontrandosi in forma straordinaria a dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna per affermare che lo Spazio europeo dell'istruzione superiore è diventato ormai una

realtà, nel loro più recente incontro (11 e 12 marzo 2010) i ministri europei hanno preso nuovamente atto delle difficoltà a sostenere la dimensione sociale in forma coordinata e integrata attraverso misure concrete.

Molto è stato realizzato con l'attuazione delle riforme ispirate dal Processo di Bologna, dichiarano i ministri; tuttavia, i rapporti sullo stato di attuazione mostrano che le linee di azione riguardanti i principali obiettivi, fra i quali la dimensione sociale, sono state attuate con diversi livelli di incisività e con esiti differenti.

Gli sforzi per completare le riforme e conseguire l'obiettivo di offrire un'istruzione di qualità a tutti devono pertanto essere intensificati con una maggiore partecipazione di tutti gli attori del processo. Per questo, conclude la Dichiarazione, dev'essere aumentato l'impegno per la dimensione sociale, al fine di garantire pari opportunità per un'istruzione di qualità, con particolare attenzione ai gruppi sotto-rappresentati.

Sull'argomento di questo Trimestre, cfr. l'articolo di Raffaella Cornacchini *Equità nell'accesso: problema etico o economico?* in "Universitas" n. 113, settembre 2009, pp. 43-47

Il coraggio di promuovere il cambiamento

Ricordo di Gian Tommaso Scarascia Mugnozza

Emanuela Stefani, Direttore della Crui

Innovazione e coraggio. Sono queste le due parole che, meglio di qualunque altra, descrivono l'essenza della vita professionale di Gian Tommaso Scarascia Mugnozza.

È ovvio, si tratta della mia opinione di quell'insieme di ricordi ed esperienze maturati negli anni di lavoro congiunto alla Conferenza dei Rettori. Ciononostante penso che in pochi si sentirebbero di contraddire questa mia affermazione.

E anche quei pochi sarebbero senza dubbio gli acerrimi nemici che ogni grande scienziato e uomo delle istituzioni si fa lungo il proprio cammino. Quelli che ne sottolineano il valore. Che ne confermano la visione. Tracciando allo stesso tempo i confini e i punti di riferimento che allontanano l'interpretazione di una vita dalle facili agiografie e restituiscono alla Storia personaggi veri.

In questo senso, nessuno ha dubbi sul significato profondo del suo lavoro di studioso e ricercatore. Sempre rigoroso e lontano da ogni schieramento ideologico basato su idee non supportate dalla prova dell'esperimento. Mentre il mondo combatteva la battaglia ideologica sul nucleare, focalizzando l'attenzione sui soli aspetti bellici, Scarascia Mugnozza puntava a enfatizzare l'uso pacifico dell'energia scatenata dall'intervento sull'atomo.

Soprattutto i vantaggi migliorativi per l'agricoltura insiti nell'applicazione delle tecniche di mutagenesi radioattiva alle varietà coltivate. Era la metà degli anni Cinquanta e lo spettro delle bombe americane su Hiroshima e Nagasaki era ancora vivo nella mente della collettività. La paura e lo scetticismo guidavano l'immaginario comune.

Ciononostante Scarascia Mugnozza proseguì in maniera determinata i suoi studi. E venti anni



Gian Tommaso Scarascia Mugnozza

più tardi il suo impegno regalò all'umanità il grano duro *Creso*. Una delle specialità più coltivate, che ha avuto incalcolabili benefici per la bilancia commerciale del nostro Paese, avendo reso famosa nel mondo la pasta italiana.

Ma il valore sociale del lavoro scientifico del primo Rettore dell'Università della Tuscia si spinge ben oltre quello meramente economico. Fu proprio per questo che nel 1994 la sua azione per ridurre i rischi di carestia nel mondo e per garantire alle comunità di contadini l'accesso alle migliori risorse fu riconosciuta dalla MS Swaminathan Research Foundation che gli intitolò il *Community Genetic Resource Centre* creato sulla costa sud-est dell'India.

Una politica universitaria innovativa

Se indubbio è il coraggio innovativo con cui Scarascia Mugnozza contribuì all'evoluzione delle scienze agrarie, altrettanto si può dire



per il pionierismo dei suoi interventi nell'ambito della politica universitaria.

Avventura che si apre ufficialmente con l'assemblea generale della Crui del 29 settembre 1987, quando l'allora rettore di Viterbo, già segretario generale dell'Associazione dei Rettori, viene nominato presidente.

Da quel momento, e per quasi un decennio, la storia dell'università in Italia verrà, in un modo o nell'altro, influenzata dal suo carisma e dalla sua autorevolezza.

Sarebbe impossibile in questa sede ripercorrere tutti i passi della significativa evoluzione che il sistema universitario ha attraversato nei tumultuosi anni che vanno dalla metà degli Ottanta alla metà dei Novanta.

Cercherò quindi di illustrare quelli che, alla luce dell'assetto attuale, si sono rivelati essere i segnali più evidenti della propensione all'innovazione e al coraggio nei confronti del cambiamento che rappresentano i caratteri salienti dello Scarascia Mugnozza presidente della Crui. È a lui, infatti, che si deve la prima significativa revisione dello statuto della Conferenza dei Rettori in cui l'associazione viene traghettata verso la modernità.

Da sodalizio di illustri funzionari pubblici iniziò proprio in quegli anni quel cammino che solo recentemente ha trasformato la Crui nell'associazione di rappresentanza delle autonomie universitarie. Ed è proprio l'autonomia uno dei temi attorno ai quali si organizzò il lavoro di que-

gli anni. Fra alti e bassi i rettori, affiancarono i vari ministri, che da Ruberti in poi si alternarono alla guida dell'appena costituito Murst, nell'elaborazione legislativa di quella che sarebbe diventata l'autonomia, prima finanziaria e poi complessiva degli atenei. Un percorso articolato, elaborato

per quasi un decennio nella convinzione che un sistema di autonomia finanziaria e gestionale non possa che poggiarsi sul contratto-programma e sulla valutazione della produttività ed efficienza degli atenei.

Concetto quest'ultimo che ancora oggi stenta ad affermarsi proceduralmente e a radicarsi nella cultura accademica.

Il che non fa che ribadire l'innovatività della visione di Scarascia Mugnozza e rende comprensibile la sofferenza che in lui provocarono la caduta della X legislatura e la conseguente interruzione dell'iter legislativo della legge sull'autonomia.

L'apertura internazionale

Un altro dei temi che l'allora presidente pose al centro delle priorità e l'internazionalizzazione. È un fatto che in quel periodo la Crui si vide investita di competenze crescenti, fino a svolgere un ruolo istituzionale tutto suo e specifico, diventando punto di riferimento fisso per la crescita del sistema universitario italiano in una prospettiva internazionale. L'Europa divenne il nuovo terreno di gioco e Scarascia Mugnozza accettò la sfida, guidando in pri-

Il 28 febbraio è scomparso all'età di 86 anni il professore Gian Tommaso Scarascia Mugnozza, fondatore e primo rettore dell'Università della Tuscia di Viterbo e per sette anni (1987-1994) presidente della Conferenza dei Rettori delle Università italiane.

Personalità di spicco nel panorama accademico italiano e nel mondo della ricerca internazionale, Scarascia Mugnozza svolse importanti ricerche in materia di genetica delle piante, biodiversità vegetale e biotecnologie per la conservazione e valorizzazione di un'agricoltura ecosostenibile dove fosse possibile un risparmio nell'utilizzo di risorse idriche. Nel 1974, con un gruppo di ricercatori del Cnen (Comitato Nazionale per l'Energia Nucleare) - Enea, indusse una mutazione genetica nel grano duro esponendolo ai raggi gamma di un reattore nucleare per ottenere una mutazione genetica e incrociandolo con una varietà americana. Questa varietà di grano duro, denominato *Creso*, mutato geneticamente -ma non Ogm-, è attualmente usato per la preparazione di ogni genere di pane, pasta, dolci, pizze, capsule per farmaci, etc.

Il prof. Scarascia Mugnozza fu un convinto sostenitore della cooperazione internazionale nel settore dell'istruzione superiore e della ricerca: mise le sue conoscenze a beneficio dei paesi in via di sviluppo, partecipando direttamente ad importanti progetti in numerosi paesi, fra i quali il Mozambico, il Cile (nel programma di scienze ambientali denominato EULA), l'India (a lui è intitolato il Centro indiano delle risorse genetiche per l'agricoltura ecocompatibile presso la città di Chennai).

Della collaborazione con la nostra rivista, di cui fu anche membro del comitato scientifico, ricordiamo che l'ultimo contributo, pubblicato nel numero di dicembre scorso, era dedicato a commentare la riforma Gelmini.

ma persona la Commissione Internalizzazione.

Fu grazie a lui che vennero impostati i programmi di scambio di ricercatori "Vigoni", fra Italia e Germania, e "Galileo", fra Italia e Francia, che recentemente hanno dato vita alle due università binazionali italo-tedesca e italo-francese.

Fu la sua iniziativa che, nel periodo successivo alla firma del Trattato di Maastricht, fece emergere la necessità di elaborare un documento della Crui che presentasse meglio e difendesse, in ambito comunitario, le esigenze del debole sistema universitario italiano, nell'ineludibile processo di integrazione europea. Inoltre, risale agli anni della sua presidenza la formalizzazione dei rapporti con le altre Conferenze dei Rettori europee che aprì la strada a tutti quegli accordi che oggi rappresentano uno degli assi portanti del lavoro istituzionale della Crui. Il coraggio con il quale introdusse nell'agenda della politica universitaria temi talvolta scomodi e all'avanguardia si manifestò anche nella nuova immagine del sistema degli atenei nel nostro paese della quale si fece promotore. Mettendo all'ordine del giorno temi quali lo sviluppo degli ate-

nei meridionali e uniformando la quota di adesione alla Conferenza dei Rettori, volle fin dal suo primo mandato porre l'accento sull'uguaglianza, il riequilibrio, la solidarietà e la forza che nasce dalla collaborazione.

Le università, alcune delle quali erano ancora deboli soggetti territoriali, si vedevano così riconosciuto un ruolo significativo, come sistema, nella formazione

delle nuove generazioni e nella produzione di saperi innovativi. Scienziato di livello internazionale. Presidente con un altissimo senso dello Stato e dei ruoli istituzionali che ricopriva. Coraggioso innovatore in tutti i campi in cui fu attivo. Gian Tommaso Scarascia Mugnozza fu tutto questo. Eppure a me piace ricordarlo come un grande valorizzatore di talenti. Come il professore che si

circondava di schiere di collaboratori dei quali sapeva scoprire e mettere in luce doti e potenzialità. Come un uomo che sapeva ispirare e motivare, ottenendo il massimo da chiunque ebbe l'opportunità di lavorare con lui, come da ciascuno dei chicchi del suo prodigioso grano.

Il grano, oggetto delle ricerche di Scarascia Mugnozza (foto Ciocchetti)



Convegni e seminari sulla legge Gelmini

Danilo Gentilozzi

L'entrata in vigore della legge n. 240 del 2010, conosciuta come legge Gelmini, ha aperto nuove prospettive per il sistema universitario italiano, pur in un quadro generale di sofferenza dovuto alla scarsità di risorse economiche.

Dal 29 gennaio, data di entrata in vigore del provvedimento, alle università è stato concesso un termine di sei mesi per modificare i propri statuti alla luce del dettato della nuova legge. Ciò ha spinto rettori, docenti e studenti a interrogarsi sul tipo di modifiche da apportare per dare nuova linfa e vigore al sistema d'istruzione superiore italiano e non soccombere nella competizione con gli altri paesi europei.

La Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (Cruì) si è mossa in questo senso, mediante l'organizzazione di un ciclo di seminari sull'applicazione della legge 240/2010 e con



“Eventi organizzati da università, enti pubblici e privati. A dimostrazione di un vivace fermento culturale sui temi della nuova università”

la realizzazione di un **blog** ad esso dedicato. Il primo seminario, dal titolo “**Quale assetto organizzativo nella cornice dei nuovi statuti**” si è tenuto il 23 febbraio 2011 presso la sede della Cruì ed è stato possibile seguirlo in diretta web sul sito www.cruì.it.

Tema dell'incontro è stato il riassetto organizzativo delle università così come previsto dalla legge, con la presentazione dell'indagine *Tra didattica e ricerca: quale assetto organizzativo per le università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata* a cura di Giliberto Capano (Università di Bologna) e Marino Regini (Università di Milano), che in una prima relazione ne hanno dato una rapida sintesi.

A seguire, è stata data la parola a tre rettori che hanno già approvato o stanno per approvare le modifiche agli statuti delle loro università: Davide Bassi, rettore di Trento, ha evidenziato il ruolo chiave della Provincia autonoma nel finanziamento delle attività dell'ateneo e

della capacità del nuovo statuto di centralizzare tre tipi di università (della ricerca, della didattica e della formazione professionale); Giacomo Deferrari, rettore di Genova, ha spiegato il progetto di riforma dello statuto e l'importanza delle strutture dei dipartimenti per unire attività di didattica e ricerca; Luigi Frati, rettore della Sapienza di Roma, ha ricordato come la sua università abbia approvato il nuovo statuto prima che la legge Gelmini entrasse in vigore e ha ribadito la volontà di dare un ruolo chiave alle attività di didattica e ricerca guardando direttamente al prodotto e non al processo di modernizzazione di facoltà e dipartimenti.

Il 4 marzo 2011 la Crui, con la collaborazione del Gruppo dei Bologna Expert, ha organizzato il seminario della campagna d'informazione sul Processo di Bologna **"Internazionalizzazione e statuti"**. A proposito della modifica degli statuti, è emerso che si dovrebbe dare la giusta importanza all'internazionalizzazione non solo come "mezzo" ma anche come "fine" dell'azione universitaria e, in quanto tale, principio costitutivo dell'università. Da qui il richiamo al Processo di Bolo-

gna, allo Spazio europeo dell'istruzione superiore e alla *Magna Charta Universitatum*. Nel seminario si è discusso di vari aspetti della internazionalizzazione:

- delle istituzioni, con riferimento alla definizione autonoma da parte dei singoli atenei del proprio profilo didattico-scientifico per acquisire maggiore visibilità nel contesto globale dell'istruzione superiore;
- dell'offerta formativa, con corsi di studio progettati dagli studenti e apertura degli atenei alla partecipazione di studenti

internazionali;

- del corpo docente, con possibilità di svolgere attività didattica e di ricerca presso università o enti di ricerca stranieri oppure attribuire a docenti stranieri contratti d'insegnamento in Italia;
- del corpo studentesco, con particolare riguardo ai periodi di studio e tirocinio all'estero e al riconoscimento dei titoli esteri per l'accesso ai corsi in Italia.

A proposito di *governance*

Due convegni si sono concentrati



nello specifico sugli effetti della riforma Gelmini sulla *governance* degli atenei.

Il 23 febbraio, presso il Centro Congressi del Dipartimento di comunicazione e ricerca sociale della Sapienza, il Coordinamento nazionale dei Presidenti delle Conferenze dei presidi e direttori di strutture didattiche ha organizzato il seminario **"Riforma Gelmini e governance degli atenei. Istruzioni per l'uso"**, al quale hanno partecipato come relatori anche Andrea Lenzi (presidente del Cun), Francesco Planchestainer (rappresentante del Cnsu) e Luigi Frati (rettore della Sapienza di Roma).

Nel corso del seminario sono stati esaminati con attenzione alcuni elementi dell'influenza della riforma sulla *governance*.

Alberto Seassaro (Politecnico di Milano) ha evidenziato come la riforma abbia eliminato la funzione della facoltà, riducendo la dialettica formazione/ricerca e il confronto interdisciplinare a una questione di efficienza e controllabilità nelle mani dei Dipartimenti; per Rocco Curto, docente presso il Politecnico di Torino, la riforma ha introdotto nuovi modelli di *governance* e di strutture



che potranno portare alla disarticolazione del sistema universitario, favorendo logiche aggregative e tempi troppo stretti per consentire una discussione sui ruoli della ricerca e della formazione; Mario Morcellini (Sapienza di Roma) ha sottolineato come l'accesso dei privati nelle strutture interne all'ateneo possa tradursi non tanto nel reinvestimento delle imprese e del tessuto produttivo, ma in una compressione del ruolo di servizio pubblico dell'università.

Secondo Morcellini, i primi a essere disorientati dalle modifiche che questa riforma porterà alle strutture didattiche interne potrebbero essere gli studenti: un fenomeno che andrebbe evitato, facendo sì che al disorientamento iniziale possano subentrare maggiori certezze.

Oltre alla Crui, anche le università hanno organizzato seminari per discutere sull'applicazione della legge Gelmini.

Tra i convegni più interessanti si registra quello organizzato il 24 e 25 febbraio dall'Università di Camerino, dal titolo **"L'università che vorremmo: otto tesi per cambiare"**, al quale hanno partecipato relatori come Luciano Modica,

Giunio Luzzatto, Roberto Moscati, Gianfranco Reborà e il rettore di Camerino, Fulvio Esposito. Nel corso del convegno si è cercato di far emergere un modello di sistema universitario compatibile con le attuali esigenze della società italiana, nell'ottica di unità fra didattica e ricerca scientifica. Andrea Stella, docente dell'Università di Padova, ha evidenziato l'urgenza di modificare l'impostazione metodologica riformista dell'autorità governativa, passando da un approccio strettamente quantitativo a uno che metta in primo piano la qualità dei corsi di studio e dell'offerta formativa delle università italiane.

Giunio Luzzatto ha contribuito al dibattito con alcune proposte concrete di revisione della governance universitaria che siano conciliabili con il dettato della legge Gelmini, soprattutto in tema di distinzione fra dipartimenti e settori scientifico-disciplinari, poteri del rettore e composizione di Senato accademico e Consiglio d'amministrazione.

Gianfranco Reborà ha criticato il lento processo di formazione dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario (Anvur) e le criticità a cui va in-

contro un sistema universitario privo di criteri certi di valutazione e accreditamento.

Infine, il rettore di Camerino Fulvio Esposito ha evidenziato come il nuovo statuto dell'Università, adottato nel marzo 2009, abbia ricondotto a unità le due missioni storiche della formazione e della ricerca, con un'apertura completa al settore privato e delle pro-

fessioni che «da sempre lamenta una distanza eccessiva fra le strategie dell'Università e le necessità del territorio».

Altri convegni sono stati organizzati da istituti ed enti privati per i prossimi mesi, a conferma che il fermento culturale relativo alla vita e alle caratteristiche della nuova università italiana è solo all'inizio.

titolo del convegno	data	organizzato da
Quale assetto organizzativo nella cornice dei nuovi statuti?	23 febbraio 2011	Conferenza dei Rettori delle Università italiane (Crui)
Riforma Gelmini e governance degli atenei. Istruzioni per l'uso	23 febbraio 2011	Coordinamento nazionale dei Presidenti delle Conferenze dei presidi e direttori di strutture didattiche
L'Università che vorremmo: otto Tesi per cambiare	24-25 febbraio 2011	Università degli Studi di Camerino
Internazionalizzazione e Statuti	4 marzo 2011	Conferenza dei Rettori delle Università italiane e Bologna Expert
La governance nella cornice dei nuovi statuti	23 marzo 2011	Conferenza dei Rettori delle Università italiane
L'idea di università	25-26 marzo 2011	Centro Studi dell'Istituto Paolo VI di Concesio, BS
L'università possibile: esperienze in atto	8 aprile 2011	Associazione Universitas University c/o Ceur e Fondazione per la sussidiarietà
La revisione della contabilità nella cornice dei nuovi statuti	27 aprile 2011	Conferenza dei Rettori delle Università italiane
Il diritto allo studio nella cornice dei nuovi statuti	25 maggio 2011	Conferenza dei Rettori delle Università italiane

La nuova formazione degli insegnanti

Andrea Lombardinio, Dipartimento di Filosofia, Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università "Gabriele D'Annunzio" di Chieti-Pescara

Al via il nuovo sistema di formazione dei professori di scuola primaria e secondaria targato Mariastella Gelmini. Al termine di una gestazione durata oltre due anni, è stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale il decreto sulla preparazione iniziale degli insegnanti¹. Il provvedimento è imperniato su tre assi portanti: numero programmato, laurea obbligatoria, tirocinio formativo.

La registrazione è avvenuta dopo il via libera della Corte dei Conti, che ha registrato il nuovo Regolamento con alcuni rilievi². Rimane tuttavia incertezza sui tempi di applicazione. Il Miur mira ad avviare da subito i nuovi tirocini abilitanti per chi è già laureato e ad attivare i nuovi corsi universitari previsti dal regolamento a partire già dall'anno accademico 2011-2012.

Tra le novità introdotte dal Regolamento,

per insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria bisognerà iscriversi a un corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico, comprensivo di tirocinio previsto a partire dal secondo anno di corso. Per insegnare nella scuola secondaria di primo e secondo grado sarà obbligatorio frequentare un corso di laurea magistrale biennale e un ulteriore anno di tirocinio formativo attivo. Si richiedono inoltre una preparazione linguistica di livello B2 in inglese, competenze informatiche adeguate e abilità formative per favorire l'integrazione dei ragazzi diversamente abili. I tirocini si svolgeranno direttamente nelle scuole, tramite la stipula di apposite convenzioni con gli atenei. Saranno specifici decreti attuativi a stabilire, in accordo con le università, le modalità di accesso ai corsi di laurea. Appositi decreti annuali avranno invece il compito di programmare il numero

di candidati che potranno essere ammessi alla frequenza dei corsi, come sostanzialmente già avviene per le altre lauree a numero chiuso.

Obiettivi del decreto

Le nuove norme sulla formazione insegnanti sono entrate in vigore il 15 febbraio. Rimangono alcuni nodi da sciogliere: in particolare la questione dell'accesso alla professione e il problema dei precari, con le relative incertezze di coloro che sono in lista d'attesa nelle graduatorie permanenti e d'istituto e con le conseguenti

¹ Decreto 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244", pubblicato nel supplemento ordinario n. 23 della Gazzetta ufficiale n. 24 del 31 gennaio 2011.

² Il nuovo Regolamento, elaborato dal gruppo di lavoro presieduto da Giorgio Israel con la supervisione del consigliere del ministro Max Bruschi, era rimasto bloccato per un sospetto di eccesso di delega da parte del Ministero. Problema superato con l'espunzione di quattro commi: articolo 8 comma 2, 15 comma 2 e 22, 15 comma 24, 5 comma 2.



riserve di quei giovani che si accingono a percorrere un iter universitario quinquennale "al buio". In effetti non sono poche le novità di rilievo introdotte dal decreto:

- l'introduzione del numero programmato mira a contrastare l'annoso problema del precariato;
- l'obbligatorietà della laurea appare come una garanzia in termini di preparazione e formazione dei nuovi insegnanti;
- lo svolgimento del tirocinio dovrebbe consentire la maturazione della necessaria esperienza professionalizzante.

Altrettanto significative le criticità del decreto:

- le norme sul reclutamento non sono state definite congiuntamente con quelle sulla formazione iniziale, come invece sarebbe stato auspicabile;
- non è stato ancora delineato un piano programmatico per gestire il precariato attuale e quello dei prossimi sei anni³.

Il nuovo regolamento è frutto del lavoro svolto dalla Commissione presieduta da Giorgio Israel, composta da professori universitari del settore, rappresentanti del Miur e della comunità studentesca⁴, cui ha fatto seguito un confronto con il mondo della scuola e delle asso-

ciazioni per l'integrazione scolastica. L'obiettivo dei nuovi percorsi è garantire una più equilibrata preparazione disciplinare, didattica e pedagogica nel corso delle lauree magistrali e lo svolgimento di un anno di apprendistato a diretto contatto con le scuole.

Con l'approvazione del decreto, ha commentato la Gelmini, «inseriamo un nuovo tassello nella riforma destinata a cambiare il sistema scolastico. Un tassello fondamentale, perché riguarda la formazione iniziale dei futuri insegnanti. Prevediamo una selezione severa, doverosa per chi avrà in mano il futuro dell'Italia e sostituiamo alle vecchie Ssis un percorso di lauree magistrali specifiche e un anno di

tirocinio coprogettato da scuole e università, concentrato nel passaggio dal sapere al saper insegnare». Nelle intenzioni del Miur il nuovo provvedimento mira a conseguire quattro obiettivi fondamentali:

- impiantare la formazione iniziale degli insegnanti non soltanto sulle discipline tradizionali, ma anche sull'acquisizione di alcune competenze trasversali;
- sostituire le Ssis con strutture più dinamiche, fondate sulla sinergia tra scuole e Università, così da evitare l'autoreferenzialità, abbattere i costi sia per il sistema che gli studenti, abbreviare di un anno il percorso di abilitazione per la scuola secondaria;
- definire una programmazione

degli accessi volta a contrastare il fenomeno del precariato;

- avviare una selezione rigorosa dei futuri insegnanti.

Sostanziale, dunque, il cambio di rotta rispetto al vecchio sistema, che prevedeva, per insegnare nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, il conseguimento della laurea quadriennale a ciclo unico con test al primo anno e la scelta, dopo un biennio comune, dell'abilitazione per la scuola primaria o per la scuola dell'infanzia; per insegnare nella scuola secondaria di primo e secondo grado si richiedevano invece la laurea magistrale e due anni di Ssis, abolite dal ministro Gelmini all'atto del suo insediamento in viale Trastevere⁵.

³ Sul problema del precariato si rimanda all'articolo di Giovanni Scaminaci, *Nodo reclutamento irrisolto*, in «Il Sole 24 Ore Scuola», n. 3, 4-17 febbraio 2011, p. 2: «Il Ministro ha dichiarato qualche mese fa che tutti i precari saranno assunti nei prossimi sei anni, ma ha limitato il discorso a coloro che sono iscritti nelle graduatorie permanenti senza tenere conto che ce ne sono tantissimi nelle graduatorie d'istituto, e che altri se ne formeranno nei prossimi anni, a meno che non si decida di bandire subito i concorsi. Perché il paradosso è questo: in alcune province e per alcune classi di concorso dove è necessario il triplo del tempo previsto dal ministro per assorbire tutti i precari. Secondo le previsioni più ottimistiche avremo i primi laureati con le nuove regole non prima del 2016, e non è chiaro cosa accadrà nel frattempo».

⁴ Del gruppo di lavoro, nominato con decreto ministeriale del 30 luglio 2008, hanno fatto parte, oltre a Israel, Luciano Chiappetta, Maurizio Ciocca, Giuseppe Cosentino, Simona Costa, Giovanni Criscuoli, Teresa Cuomo, Silvia Kanizsa, Elio Franzini, Luciano Galliani, Antonello Masia, Giampaolo Pilo, Tito Varone, Nicola Vittorio.

⁵ Per un'analisi normativa del precedente sistema di formazione degli insegnanti e per un confronto con il quadro europeo si rimanda al dettagliato saggio di Roberto Peccenini, *Formazione e riforma della scuola*, "Universitas", n. 87, marzo 2003, pp. 42-57



Insegnare non è un ripiego

Intervista a Gaetano Bonetta

Preside della facoltà di Scienze della formazione dell'Università "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara

Il regolamento sulla nuova formazione degli insegnanti è da poco entrato in vigore. Ma non c'è chiarezza sui tempi di attuazione: nella seduta dell'11 marzo il Cun ha auspicato che i nuovi corsi di laurea magistrale per la formazione degli insegnanti della scuola primaria siano attivi già da settembre. Lei pensa che le università siano pronte per affrontare questa nuova *mission*, in una fase già di per sé complessa?

L'auspicio del Cun è sicuramente condivisibile, anche perché l'attuale formazione degli insegnanti della scuola primaria si basa su un ordinamento risalente al 1990 e superato da oltre un decennio, mentre la chiusura delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (Ssis) ha precluso da qualche anno qualunque percorso abilitante per gli insegnanti della scuola secondaria.

Da un punto di vista normativo non sembra esserci alcuna incertezza, poiché il nuovo Regolamento indica espressamente l'inizio delle attività, almeno nella fase transitoria, già a

partire dall'anno accademico in corso. Tuttavia non sono stati emanati al momento alcuni decreti attuativi essenziali all'attivazione dei corsi.

Mi riferisco in particolare ai decreti sulla programmazione degli accessi, sulle lauree magistrali abilitanti e sulla revisione delle classi di abilitazione, in assenza dei quali è difficile configurare e attivare i percorsi formativi nell'immediato futuro, considerando che le stesse procedure di attivazione prevedono delle fasi di progettazione e di valutazione dei requisiti molto articolate e complesse.

In presenza di un quadro normativo definito e completo penso, comunque, che le università abbiano gli strumenti e le capacità per attivare i corsi in tempi relativamente rapidi.



Tra i primi provvedimenti adottati dal ministro Gelmini all'indomani dell'insediamento a viale Trastevere vi è stata la chiusura delle Ssis. Lei pensa che avessero davvero esaurito la loro spinta formativa?

Il nuovo Regolamento sulla formazione degli insegnanti ha avuto una gestazione molto lunga, che risale all'emanazione del DM 509/99 e alla conseguente introduzione del 3+2 negli ordinamenti didattici universitari.

L'emanazione del DM 509/99, infatti, ridisegnando l'architettura dei percorsi sulla base del 3+2 e dei crediti formativi, evidenziò l'inadeguatezza ordinamentale di corsi come Scienze della formazione primaria e Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (Ssis), istituiti nel 1990 e attivati sulla base di vecchi ordinamenti, rispettivamente nel 1998 e nel 1999, proprio mentre l'architettura generale della formazione universitaria assumeva una veste completamente nuova.

Da un punto di vista ordinamentale, quindi, è evidente che l'impianto precedente, unico per lunghezza in Europa, dovesse essere riformato.

Da un punto di vista più strettamente formativo, invece, ritengo che l'esperienza delle Ssis non possa definirsi conclusa, ma piuttosto un passaggio obbligato verso una formazione sempre più matura ed europea, avendo tra l'altro ispirato molti dei contenuti presenti nel nuovo Regolamento.

Gaetano Bonetta

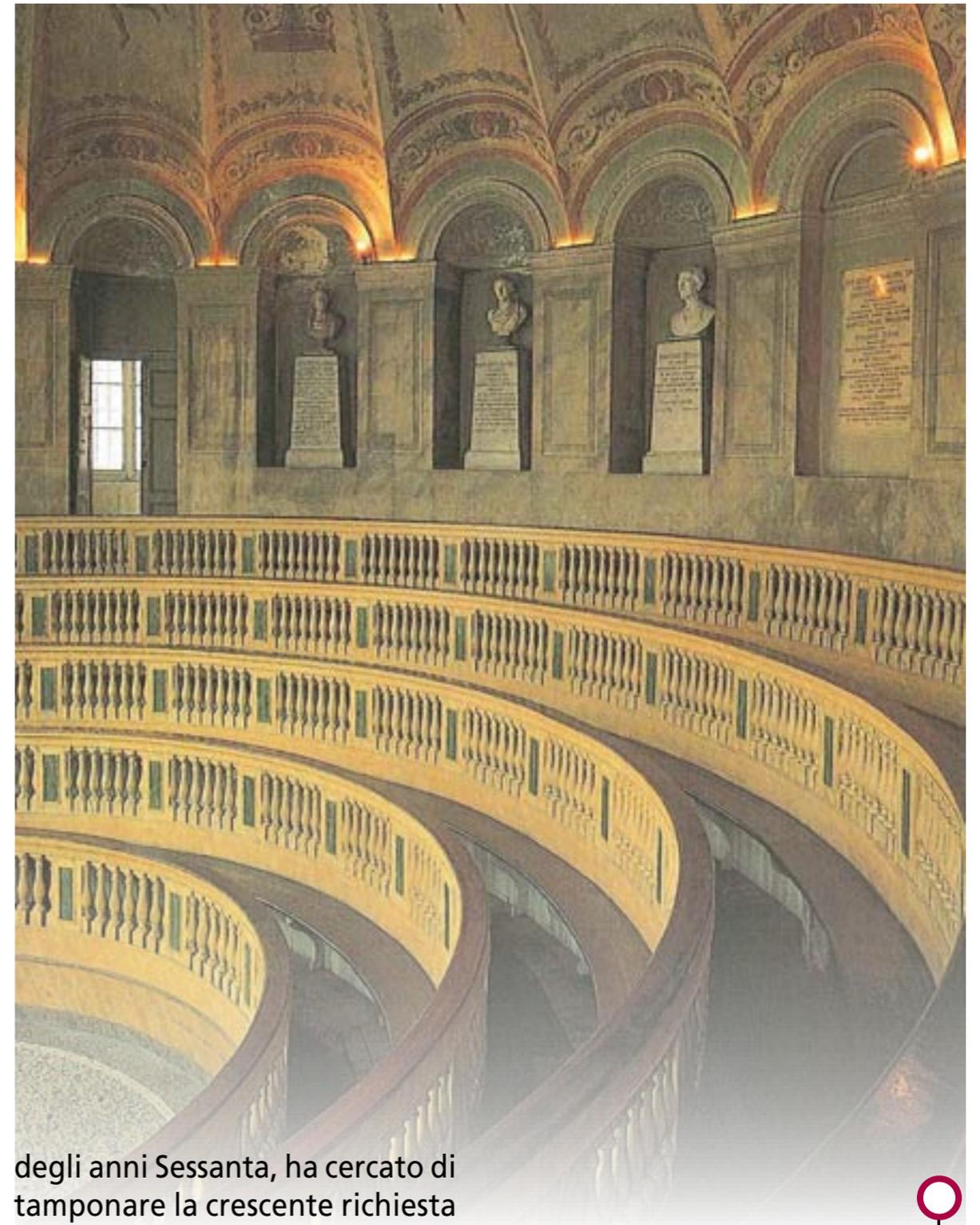
Come giudica il nuovo impianto della formazione insegnanti? Pensa che sia in grado di formare docenti in grado di affrontare al meglio la transizione e che siano al passo con i tempi?

Il Regolamento, come già sottolineato, riprende buona parte delle esperienze precedenti in tema di formazione degli insegnanti, proponendosi di razionalizzare ulteriormente gli accessi, di potenziare il rapporto collaborativo tra università e scuola, di fornire ai futuri docenti adeguate conoscenze teorico-disciplinari e pedagogico-didattiche, coniugate in maniera equilibrata a spazi laboratoriali ed esperienze pratiche, introducendo inoltre qualche significativa novità. Innanzitutto ha il merito di adeguare i percorsi al modello del 3+2 adottato dalle università da oltre un decennio, riducendo il tempo complessivo di formazione a uno standard europeo. Nel caso delle abilitazioni alle scuole secondarie, infatti, la normativa precedente prevedeva una laurea triennale, una laurea specialistica e un biennio di specializzazione nelle Ssis per una durata complessiva di 7 anni che, oggettivamente, rappresentava un periodo di formazione molto

lungo e, in ogni caso, superiore ai periodi di formazione previsti in ambito europeo. In secondo luogo, introduce in tutti i percorsi l'acquisizione obbligatoria di competenze nella lingua inglese e nelle tecnologie didattiche, ritenute necessarie per l'insegnamento in ogni grado e ordine scolastico. Nel complesso, il Regolamento presenta aspetti interessanti, prefigurando una formazione moderna, ispirata a principi metodologici e multidisciplinari, anche se buona parte dell'esito dipenderà dai tempi e dagli effettivi modi di applicazione.

Il precariato è tra i problemi più annosi della scuola italiana. Il ministro sostiene che contingentando gli ingressi si limiterà il fenomeno. Anzi, assicura che si provvederà a smaltire più rapidamente i precari in lista d'attesa. È uno scenario realistico o eccesso di ottimismo?

Il precariato è un fenomeno che non riguarda soltanto la scuola italiana, ma è diffuso in tutti i sistemi scolastici europei. Da noi ha assunto proporzioni maggiori in seguito a una serie di interventi legislativi che, già a partire dalla scolarizzazione di massa



degli anni Sessanta, ha cercato di tamponare la crescente richiesta di istruzione con meccanismi di reclutamento e con immissioni in ruolo poco previdenti, degene-

Il teatro anatomico settecentesco dell'Università di Pavia (aula Scarpa)

rando in seguito al crollo demografico registrato in occidente e in particolare in Italia alla fine del secolo scorso. È un fenomeno antico, quindi, che già nel 1969 si trasformò in movimento e nel 1971 ottenne i primi riconoscimenti, e sarebbe ingeneroso attribuirne la paternità alle Ssis che, invece, hanno introdotto per la prima volta un meccanismo di reclutamento basato sulla formazione e su una preventiva regolamentazione dei fabbisogni e degli accessi. Fatta questa doverosa precisazione, ritengo che il problema dei numeri e del necessario progressivo assorbimento dei circa 120.000 precari già inseriti nelle graduatorie rappresenti il nodo cruciale di tutto l'impianto, anche se appare evidente che un eventuale perfezionamento dei parametri di programmazione potrebbe avere esiti positivi, soprattutto se accompagnato da interventi strutturali su un sistema scolastico che registra ancora un numero di ore di insegnamento tra i più alti al mondo e un deciso sovraffollamento delle classi.

Che cosa devono pretendere i giovanissimi dalla scuola italiana? I giovanissimi devono pretendere

una scuola moderna ed europea nel senso più stretto del termine. Una scuola, quindi, radicata nel territorio e dotata di strutture e tecnologie adeguate, che rappresenti davvero un fattore di cambiamento sociale, che superi definitivamente i residui nozionistici e punti dritta a un insegnamento per competenze; una scuola in grado di inquadrarsi nella prospettiva dell'educazione permanente, capace di orientare realmente i giovani alla complessità degli odierni scenari e della società della conoscenza; una scuola più proiettata verso la formazione universitaria e il mercato del lavoro, capace di formare al pensiero critico e multidimensionale, attraverso l'erogazione di saperi funzionali alla costruzione di identità autonome, aperte, inclusive. Una scuola e un'istruzione, insomma, che tornino a essere considerate strumenti insostituibili di progresso economico e sociale.

E i docenti, al di là del posto di lavoro?

I docenti, insieme agli studenti, costituiscono l'ossatura del sistema scolastico e per decenni hanno goduto di una grande considerazione sociale, essendo



ritenuti i depositari assoluti del sapere. Ciò nonostante, la figura dell'insegnante è sempre stata sottopagata, oggetto di forti contrasti e polemiche. Basti pensare che già nel 1872 l'on. Correnti sollevò la necessità di una qualificazione economica e nel 1888 un progetto presentato alla Camera ispirò la successiva definizione giuridica del ruolo e la partecipazione degli insegnanti alle proprie carriere. Di volta in volta osannati o contestati, protetti o ridimensionati, i docenti hanno talvolta subito le trasformazioni del sistema, trascinando la scuola italiana con impegno e dedizione e assumendosi colpe di cui troppo spesso erano vittime e non responsabili. Ecco, i docenti moderni dovrebbero pretendere una formazione al ruolo adeguata ai tempi, meccanismi di recluta-

mento sempre più razionali, una maggiore autonomia programmatica, la possibilità di coniugare didattica e ricerca e, infine, la possibilità di progressioni economiche e di carriera basate su criteri trasparenti e meritocratici.

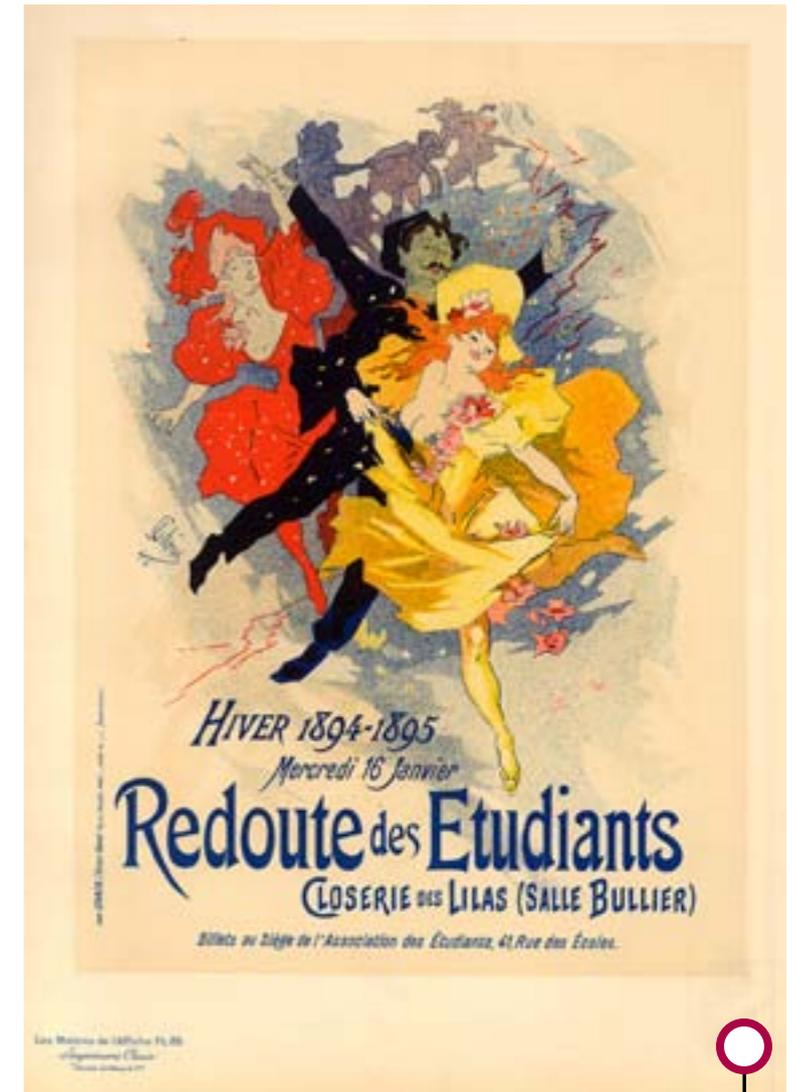
Che cosa suggerisce ai suoi laureati che intendano intraprendere oggi la carriera dell'insegnamento?

L'insegnamento è quasi una missione e come tale presuppone una scelta matura e consapevole, uno studio approfondito e appassionato e qualche sacrificio. Non è e non può rappresentare una scelta di ripiego. Nelle mani degli insegnanti le società ripongono buona parte dell'educazione delle nuove generazioni e del proprio destino. Detto questo, non credo servano ulteriori suggerimenti.

Il museo europeo degli studenti

L'Università di Bologna non vanta solo il primato di essere la più antica, ma ha anche la peculiarità che i suoi studenti furono i primi ad ottenere un riconoscimento giuridico del proprio status (1155) e a dotarsi poi dei primi ordinamenti associativi da cui scaturirono quelli universitari. Bologna costituisce quindi il luogo d'elezione per ospitare un museo dedicato alla figura dello studente universitario, l'unico al mondo che propone – attraverso l'intreccio delle influenze esercitate dai poteri esterni e l'evoluzione di contesti sociali e culturali differenti – di ripercorrere l'evoluzione di questa componente centrale della vita universitaria. Il Museo europeo degli studenti (Meus), inaugurato circa due anni fa dall'*Alma Mater Studiorum*, ha ottenuto il riconoscimento di Museo di qualità. È articolato in cinque sezioni che colgono i tratti salienti di questa figura per il ruolo assunto all'interno dello sviluppo della storia europea:

- origini delle corporazioni studentesche e la costruzione dei caratteri identitari dello studente: le forme organizzative dell'autonomia corporativa, i rituali di iniziazione, le pratiche devozionali, il cosmopolitismo studentesco;
- disciplinare i comportamenti, gli intelletti e i corpi: il collegio e l'aristocratizzazione delle università; la sociabilità studentesca; l'associazionismo studentesco; il mito della meritocrazia, gli studenti e lo sport;
- le donne all'università: il dibattito sull'istruzione della donna; le prime donne laureate; le tappe di un'accoglienza contrastata; la femminilizzazione delle università;
- gli studenti e la politica: studenti o soldati; la partecipazione alla vita politica della nazione; le organizzazioni politiche degli studenti; fra totalitarismi e democrazia; la fantasia al potere;
- la ricerca della tradizione: feste, canto e teatro degli studenti.



Manifesto per un ballo degli studenti.
Parigi, 1895

MEUS, via Zamboni 33, Bologna
Segreteria organizzativa, 051.2088510
e-mail: as.meus@unibo.it
Aperto tutti i giorni (10-13, 14-16),
chiuso il lunedì

La nostra idea di *Universitas*

Cristiano Ciappei, Presidente della Fondazione Rui

Carlo Finocchietti, Direttore del Cimea

La Fondazione Rui è fiera di presentare alla comunità accademica italiana e internazionale questo nuovo numero della rivista "Universitas" che si caratterizza per un duplice stigma: da un lato la fedeltà all'intuizione originaria che 31 anni fa vide nascere la rivista dentro un moto di profondo rinnovamento dell'università italiana e di *statu nascenti* della sua internazionalizzazione; dall'altro lato la sua scelta di abbandonare la tradizionale forma di stampa e puntare – con l'edizione online e la lettura libera – a una molto più ampia diffusione garantita dal web.

Riteniamo quindi che sia l'occasione giusta per riaffermare sinteticamente l'idea di università che è cara alla Fondazione Rui, convinti come siamo che la missione generale dell'università non possa essere disgiunta dal progetto d'uomo che ci ispira, dalla nostra visione della "persona", dalle esigenze di più generale umanizzazione della società.

- Lavoriamo per una università che non si limiti a generare nuove conoscenze, a rincor-



“I nostri Collegi vogliono rappresentare una proposta di convivenza culturale di alta qualità ed un contributo all'eccellenza delle strutture didattiche universitarie italiane”

rere il progresso e a modernizzare la cultura; la vogliamo fedele alla sua vocazione di generare pensiero critico e creativo, ricercare il senso e dare spessore culturale alla modernità, promuovere l'autonomia della coscienza, la problematizzazione, la priorità della verità sull'utilità, il primato dell'uomo.

- Lavoriamo per una università che superi la tradizionale e arretrata contrapposizione tra pensiero umanistico e pensiero scientifico. La separazione tra la cultura scientifica tutta orientata a generare nuove conoscenze e la cultura umanistica impegnata a sviluppare l'intelligenza e la capacità di comprensione impoverisce entrambe le culture. Occorre saldare umanesimo e scienza, umanesimo ed economia, per capire il cambiamento, analizzare il nuovo, eticizzare la ricerca, contrastare la crescente dittatura de-



gli “esperti” a danno dell’interesse generale.

- Lavoriamo per una università che non incentivi ulteriormente la frammentazione dei saperi e la babele degli specialismi. L’eccessiva parcellizzazione specialistica atrofizza la comprensione del quadro generale. È preferibile che l’università, senza negare le specializzazioni, insegni a valutarle e a collocare i particolari nel contesto globale.
- Lavoriamo per una università che non riduca la sua missione didattica alla formazione professionale di tecnici e a rispondere alle domande contingenti del mondo dell’economia, della tecnologia e dell’amministrazione. L’università deve restare, almeno in una parte significativa dell’esperienza che propone, un’area “franca” di crescita della personalità giovanile, di maturazione – attraverso lo studio e la ricerca – del significato della propria esistenza, di chiarimento della propria vocazione e di definizione del proprio progetto umano e professionale.

Una delle modalità – certamente la principale – attraverso cui la Fondazione Rui contribuisce alla

qualità e allo sviluppo dell’università italiana è la sua rete di collegi diffusa sul territorio.

I collegi universitari si caratterizzano come un’esperienza di convivenza umana e culturale e di maturazione della personalità umana e professionale. Essi hanno storicamente sempre affiancato – e in taluni casi persino identificato – l’università intesa in senso stretto. Costituiscono un modello storicamente affermato di eccellenza di vita universitaria e di contributo alla formazione di élite di professionisti e ricercatori. Ospitano studenti universitari e giovani ricercatori italiani e stranieri, selezionati sulla base di criteri meritocratici e di reddi-



to. Offrono qualificati servizi di integrazione didattica (corsi di lingue straniere, didattica integrativa delle discipline universitarie, seminari, convegni, incontri con personalità dell’economia, della scienza e della cultura) e di tutorato (a cura di studenti anziani, ricercatori e docenti universitari), ai quali si aggiungono, per i residenti, i servizi ordinari (alloggio, vitto, attività ricreative e sportive). I collegi universitari si qualificano così come strutture di supporto all’università per la formazione di giovani ricercatori e professionisti.

- Il progetto che la Fondazione Rui persegue è quello che i Collegi possano rappresentare

nell’università di massa una proposta di convivenza culturale di alta qualità ed un contributo all’eccellenza delle strutture didattiche universitarie italiane.

- Obiettivo ulteriore, è che il modello educativo proposto dai Collegi – basato sul triplice asse della formazione umana, della formazione culturale e della formazione professionale – vada valorizzato nel quadro delle politiche di formazione e gestione delle risorse umane promosse dalle imprese e dal mondo economico.

Il modello educativo dei nostri collegi punta a costruire personalità umane integrali, basate sull’unità tra “essere” e “fare”, umanesimo e scienza, generalismo e specialismo, fede e vita. Il collegio “prende per mano” il giovane e lo conduce alla sua formazione intellettuale e professionale, integrata a quella umana e religiosa, contrastando l’unidimensionalità di molte proposte oggi presenti nel mondo giovanile. Il collegio è cerniera tra lo studio e le altre dimensioni vitali. Obiettivo dei collegi universitari – come del resto delle esperienze



formative di eccellenza – è la preparazione della futura classe dirigente, in particolare nel mondo dell'economia, dell'amministrazione pubblica, delle professioni. Il rapporto dialettico tra mondo dell'economia e sistema universitario si è progressivamente intensificato anche a seguito del rarefarsi di strutture intermedie (grandi scuole, fondazioni, centri studi) dedicate all'elaborazione delle culture d'impresa e alla formazione di professionisti dell'interesse generale.

Riteniamo che la Fondazione e i suoi Collegi possano giocare un ruolo di formazione di élite umane e professionali, indipendente ma non estraneo dai reciproci

interessi delle università e delle imprese. L'obiettivo è formare professionisti con alcune caratteristiche strategiche:

- mentalità internazionale e pratica delle relazioni internazionali;
- capacità di elaborazione e gestione di progetti;
- riferimento all'interesse generale, al bene comune e a una forte etica pubblica;
- disponibilità a trasferire le proprie competenze professionali in impegni di carattere sociale e politico.

Il collegio RUI a Roma



UNIVERSITAS QUADERNI

Ultimi volumi pubblicati

26. **Il finanziamento dell'istruzione superiore** a cura di Carlo Finocchietti giugno 2010
25. **Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore** 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



Collegi di merito tra preoccupazione e fiducia

Carlo Bernasconi, Presidente del collegio Ghislieri e presidente pro-tempore della Conferenza dei collegi universitari

Nella legge di riforma dell'università del 30 dicembre 2010 i Collegi universitari legalmente riconosciuti dal Miur, riuniti nella Conferenza dei Collegi Universitari (Ccu), sono espressamente citati in due articoli: all'art. 4 che riguarda il "Fondo speciale per il merito" istituito per promuovere l'eccellenza e il merito fra gli studenti, e all'art. 5 che riporta la valorizzazione dei collegi universitari legalmente riconosciuti, ivi compresi i collegi storici, ai fini della concessione del finanziamento statale. Questi due riferimenti sono molto importanti perché per la prima volta viene riconosciuta per legge la validità dei collegi della Ccu a selezionare e formare giovani meritevoli, e viene inserita la valorizzazione dei collegi stessi fra gli interventi previsti per migliorare la qualità e l'efficienza del sistema universitario, con riferimento anche alla concessione di adeguate risorse finanziarie.



“Con la riduzione del finanziamento ministeriale i collegi corrono il rischio di soccombere o cambiare profondamente il tipo di servizio offerto”

Purtroppo questi riferimenti legislativi non si coniugano affatto con quello che nella realtà accade con l'applicazione della Legge Finanziaria 2011, perché quest'anno i collegi di merito, come le università, subiranno un taglio del contributo ministeriale del 50% circa.

La riduzione è di entità tale da creare gravissime difficoltà di bilancio nella gestione dei nostri collegi. Certamente non è questo il modo migliore per premiare il merito (elemento fondante della riforma universitaria) e il modello formativo attuato dai collegi della Conferenza, che va ben oltre la sola residenzialità (intesa semplicemente come posti-letto). Infatti, i nostri collegi lavorano da decenni (alcuni da secoli) per valorizzare i giovani di ingegno, offrendo loro non solo percorsi culturali integrativi degli insegnamenti accademici, ma anche uno strumento educativo rappresentato dalla comunità collegiale, in cui ogni

Cortile interno del collegio Ghislieri a Pavia

alunno seriamente impegnato negli studi può stabilire con gli altri un dialogo e un proficuo confronto di idee. Inoltre, gli studenti meno abbienti, purché parimenti meritevoli, in alcuni collegi vengono ospitati gratuitamente o comunque vengono aiutati con borse di studio ed altre agevolazioni economiche.

La validità del modello collegiale a livello di formazione universitaria è dimostrata dai risultati ottenuti, valutati secondo gli usuali parametri che ne misurano la qualità e l'efficienza. Infatti, la percentuale dei laureati entro gli anni del corso di laurea, la media dei voti nei singoli esami e il voto di laurea, il periodo post-laurea prima dell'inserimento nel mondo del lavoro sono tutti elementi nettamente a favore degli studenti collegiali rispetto alla popolazione studentesca generale. Inoltre i collegi offrono un grande contributo sul piano dell'internazionalizzazione, per quanto riguarda non solo l'invio di studenti italiani all'estero (con borse di studio o posti di scambio con collegi stranieri), ma anche l'accoglienza in Italia di studenti stranieri: su un totale di circa 4.000 nostri collegiali, l'11% è costituito da stranieri (circa 4 volte la media generale) provenienti dall'Europa e da paesi extra-europei.

Questi fatti sono il motivo della nostra preoccupazione per l'inaspettato drastico dimezzamento del finanziamento ministeriale in una situazione economica per tutti particolarmente difficile, ma nello stesso tempo di fiducia nei nostri compiti formativi, basati essenzialmente sulla valorizzazione di giovani di talento seriamente impegnati nello studio.

La nostra fiducia è poi aumentata dall'osservazione, oggi da tutti condivisa, che la rivalutazione del merito è un processo che aiuterà a superare la crisi dei valori che caratterizza la società attuale.

Il finanziamento ministeriale 2010 è ammontato complessivamente a circa 19 milioni di euro. Il taglio del 50%, previsto dalla legge di bilancio per il 2011, riduce il contributo complessivo a circa 9,5 milioni.

L'entità di una tale riduzione del finanziamento ministeriale crea a tutti i collegi gravi difficoltà di gestione, perché supera ampiamente ogni possibilità di risparmio sulle spese, cui tutti siamo costretti in momenti di crisi e che già i nostri collegi perseguono per l'attenzione da sempre posta nel ben amministrare le risorse e nell'evitare gli sprechi. Di fronte a una tale riduzione del contributo statale il rischio che corrono i collegi della Conferenza è di soccom-



Il collegio Monterone a Napoli, gestito dall'Ipe

bere (entro breve o lungo termine, secondo le altre rendite dei singoli collegi), oppure di cambiare profondamente il tipo di servizio che rendono alla società civile.

Sembra qui opportuno sottolineare che il finanziamento sopra riportato viene suddiviso fra i 14 collegi della Conferenza (che raccolgono 45 residenze distribuite in 13 sedi universitarie). Quindi una cifra relativamente modesta per il bilancio statale viene utilizzata a vantaggio di un numero abbastanza ampio di giovani meritevoli, veramente impegnati negli studi e almeno in parte provenienti da famiglie di condizioni economiche non agiate. È questa una riflessione che certamente depone per un buon impiego del denaro pubblico.

Infine, la fiducia dei collegi di me-

rito in una possibile riduzione del taglio del finanziamento ministeriale è anche alimentata dall'obiettivo stesso della legge di riforma dell'università, che è essenzialmente quello di incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario. È evidente che incentivare la formazione universitaria di giovani meritevoli, utilizzando al meglio il denaro pubblico, rientra perfettamente in tale obiettivo. Quindi, pur di fronte alla ristrettezza di risorse imposta dalla crisi attuale, i collegi della Conferenza sono fiduciosi che il ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca possa trovare il giusto intervento per alleviare il nostro grave disagio economico.

L'XI Rapporto del Cnvsu

Fabrizia Flavia Sernia



Da una parte c'è un sistema universitario mediamente di buon livello, che nella competizione internazionale vede 15 università italiane posizionarsi tra i primi 500 atenei al mondo e fa inorgoglire; dall'altra, il fatto che solo il 51% dei nostri giovani si iscrive ai corsi di laurea triennali, mentre all'estero il 56% si iscrive a corsi equivalenti. Questi sono solo due degli aspetti analizzati nell'XI Rapporto del Cnvsu (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario) sul sistema universitario italiano.

Poiché il Rapporto spazia su una considerevole ampiezza di indicatori e di caratteristiche del sistema di alta formazione, e una sintesi, per quanto scrupolosa, non potrebbe mai essere sufficientemente esaustiva, ci limiteremo a segnalare gli aspetti di particolare originalità emersi quest'anno, rinviando ogni ulteriore approfondimento al sito del Comitato.



“In otto anni forte calo degli immatricolati. Dove c'è occupazione i giovani non si immatricolano”

Nel corso dell'ultima relazione del Cnvsu sullo stato dell'università italiana (l'anno prossimo sarà, con tutta probabilità, la neonata Anvur a farlo), il presidente Luigi Biggeri ha puntato l'attenzione su tre elementi decisivi per la tenuta, nel contesto internazionale, del nostro sistema di alta formazione, di qualità riconosciuta a livello mondiale, ma debole nel confronto con le punte di eccellenza straniere. Il primo aspetto riguarda l'avvio di una reale razionalizzazione del numero dei docenti e dei corsi di studio, un nodo, quest'ultimo, evidenziato in anteprima in un'intervista rilasciata a "Universitas" (cfr. n. 118, dicembre 2010). «L'università – sottolinea Biggeri – ha operato una diminuzione dei corsi di studio e dei docenti negli ultimi anni, ma l'analisi d'insieme segnala che ciò è avvenuto in assenza di una reale e appropriata programmazione, capace di tenere in considerazione il vero fabbisogno formativo e di ricerca.

Il disegno futuro, data l'urgenza, non potrà basarsi, ancora una volta, su compromessi tra "gruppi interni" di potere all'università – che con le numerosissime uscite dei docenti dai differenti settori scientifico disciplinari potranno cambiare "profilo" – bensì su un disegno strategico *ad hoc*.

La programmazione degli accessi e delle modalità di richiesta dei posti da mettere a concorso, in relazione alle effettive esigenze delle attività di formazione e di ricerca che si modificano nel tempo, è irrinunciabile, pena il verificarsi di vere e proprie "emorragie" di docenti, in determinate aree di studio.

Ad esempio, come risulta dal Rapporto annuale, entro il 2015 uscirà dall'università, per limiti d'età, circa il 32% dei professori ordinari delle aree delle Scienze fisiche e di Ingegneria civile e Architettura».

Immatricolati e occupazione

Il secondo aspetto richiamato da Biggeri riguarda una tendenza, nel comportamento delle potenziali matricole, che desta qualche preoccupazione e induce a un'attenta analisi.

Premesso che nell'arco di otto

anni si è passati dal picco di oltre 338mila immatricolati del 2003-04 ai circa 293mila del 2009-10, emerge ora una novità.

Il mancato proseguimento degli studi appare più vistoso, sul territorio, nelle zone dove il mercato del lavoro offre maggiori chances occupazionali.

In sostanza, si registra una relazione inversa fra la quota dei maturi che si immatricolano e il tasso di occupazione.

Al Nord, dove il tasso di occupazione è più elevato, sembra che i giovani preferiscano "trovare un posto di lavoro" piuttosto che iscriversi all'università.

Nel Nord-Est, a fronte di un tasso di occupazione del 62,9%, la percentuale di maturi che si iscrivono all'università è del 59,8%.

Nel Mezzogiorno d'Italia e nelle Isole si verifica il contrario: la percentuale di maturi che si iscrivono all'università è del 62,1%, a fronte di un tasso di occupazione del 50,5%.

Al centro, dove il tasso di occupazione è pari al 58,6%, la percentuale di maturi che si immatricolano è pari al 67,7%.

Esaminando la relazione tra domanda potenziale e domanda effettiva di formazione universita-



ria, una chiave di lettura viene offerta dal confronto a livello territoriale (provinciale e regionale) tra i maturi delle scuole di ciascuna provincia, nell'a.s. 2007-08, con gli immatricolati al sistema universitario, nell'a.a. 2008-09, residenti della stessa provincia. I risultati dell'analisi, mettendo in evidenza le caratteristiche del mercato del lavoro delle singole province, mostrano che l'indicatore di proseguimento degli studi dalla scuola superiore all'università presenta differenze non banali tra le varie province. I valori più alti si hanno in quelle di Teramo, Bologna, Isernia e

Rieti (con oltre 80 immatricolati ogni 100 maturi), mentre i valori più bassi si registrano nelle provincie di Catania, Sondrio e Vercelli (con una percentuale di immatricolati su maturi tra il 40% ed il 50%).

Nell'ambito delle rilevazioni del Rapporto, merita attenzione la contrazione del numero di diciannovenni che si immatricolano, subito o dopo qualche anno, accedendo al sistema universitario.

Negli ultimi tre anni la percentuale è in continua diminuzione: nel 2008-009 è del 48,8%. Nel 2007-08 era del 50,8%, mentre

nel 2003-2006 si era attestata al 56%.

L'università italiana, quindi, attrae meno di un diciannovenne su due, rispetto a quanto accade in molti paesi stranieri (e occorre chiedersi se questo non sia frutto dell'incertezza occupazionale che colpisce anche chi ha proseguito gli studi, *ndr*).

Il terzo aspetto, anch'esso inedito rispetto alle precedenti indagini condotte attraverso i Nuclei dal Cnvsu, si concentra sul fatto che ad attrarre i maturi più bravi (quelli con voto di diploma fra 90 e 100) siano prevalentemente alcuni atenei non statali.

Nell'elenco spiccano la Luiss di Roma (con il 68,1%), la Bocconi di Milano (con il 58,0%), il Campus Biomedico di Roma (con il 52,6%) e il San Raffaele di Milano (con il 52,5%), seguite dall'Università della Calabria e dal Politecnico di Bari, con il 40,8%. Viceversa, si rileva come sia davvero modesta la percentuale di immatricolati con voto di maturità 90-100 nelle università telematiche.

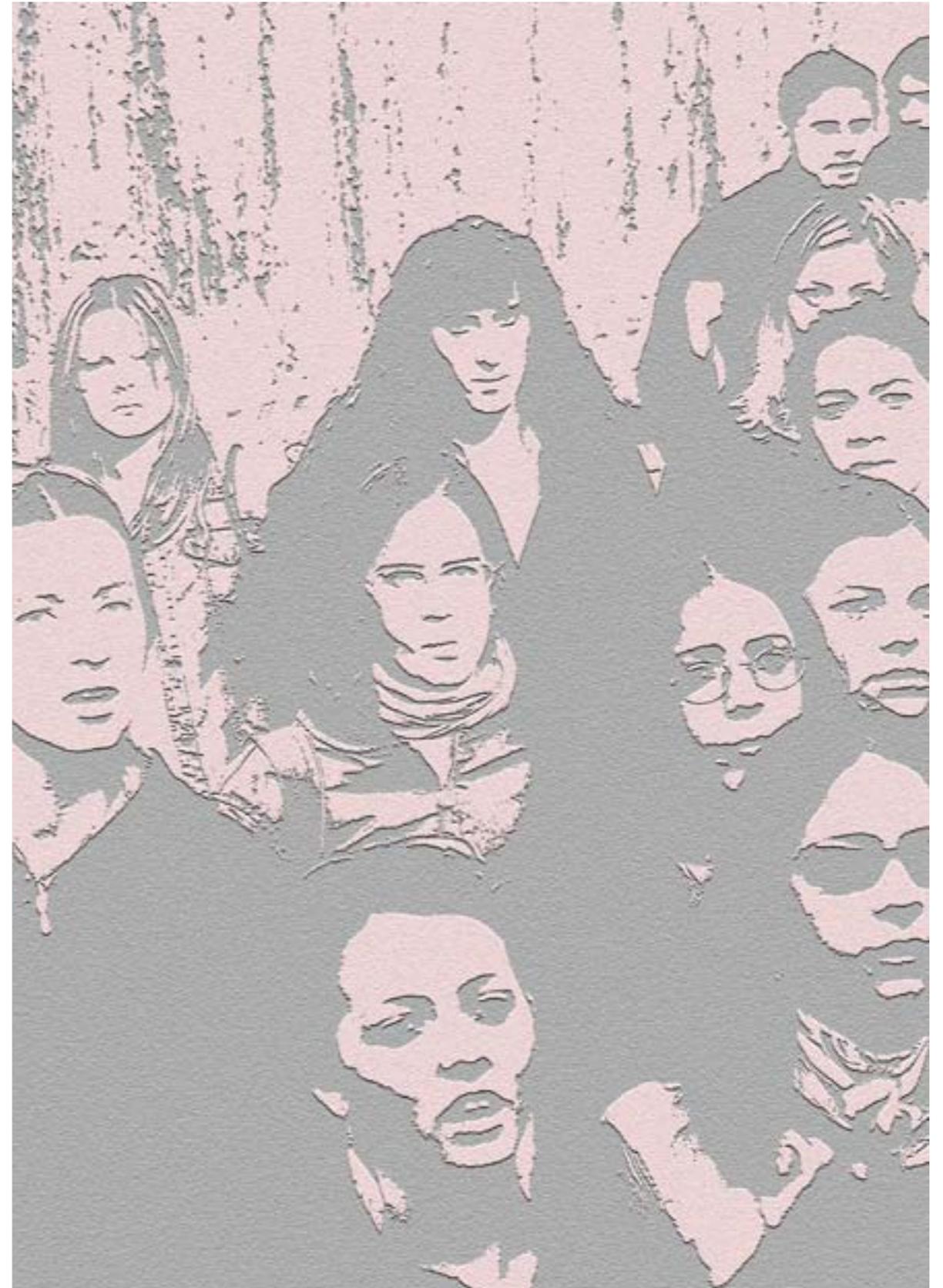
I dati evidenziano come il passaggio dei maturi all'università sia fortemente condizionato, oltre che dal tipo di facoltà, anche dal territorio.

Il quadro delineato dal Rapporto sottolinea punti di forza e di debolezza: tra i primi, il fatto che il nostro sistema universitario si colloca al 10° posto al mondo e al 5° in Europa nella valutazione internazionale, ed è al 1° posto in Europa per l'accessibilità. Però figura al 27° posto per flagship, ovvero per la qualità delle primissime università.

Fra i punti di debolezza, la spesa per l'istruzione universitaria, pari appena allo 0,8% del Pil.

Anche l'incidenza della spesa per l'università sulla spesa pubblica, pari all'1,6%, è la più bassa fra tutti i paesi Ocse, dove si registra un valore medio del 3,2%.

Infine, fra i punti di debolezza figura anche la minore capacità dell'Italia di catalizzare domanda di formazione di primo livello, considerato che nei paesi Ocse circa 56 giovani ogni 100 si iscrivono a corsi di studio di tipo A (equivalenti a quelli di primo livello, per l'Italia), contro il 51% dell'Italia. Il dato italiano, inferiore sia alla media Ocse che alla media europea (EU19), è tuttavia migliore di quello di diversi paesi, tra i quali il Giappone, la Spagna e la Germania.



Capitale umano e occupazione

Isabella Ceccarini

Per realizzare concretamente un'economia della conoscenza, le parole chiave sono istruzione, ricerca e innovazione: principi sui quali si sono trovati d'accordo i partecipanti alla Conferenza internazionale "Capitale umano e occupazione nell'area europea e mediterranea" organizzata dall'Università di Bologna e dal Consorzio Almalaurea (10-11 marzo).

L'obiettivo della Conferenza è stato promuovere lo scambio di conoscenze interdisciplinari, informazioni ed esperienze tra soggetti diversi: laureati, ricercatori, imprese, università e governi. Esistono ancora molte differenze sociali e culturali tra i vari paesi, ma sempre di più si deve lavorare per individuare le analogie, stabilire nuove regole condivise e creare un ponte tra istruzione e lavoro.

La crisi economico-finanziaria ancora in atto ha avuto un forte impatto sul mondo del la-



“Almalaurea: istruzione, ricerca e innovazione. Sono le parole chiave per realizzare una vera economia della conoscenza”

voro, riducendo da un lato le possibilità di occupazione, dall'altro i guadagni: una crisi che continua a ripercuotersi in modo particolare sui giovani.

E l'Italia è ancora lontana dall'obiettivo del 40% di laureati entro il 2020 individuato dalla Commissione Europea; inoltre, il calo di iscritti nelle nostre università corrisponde anche al calo demografico registrato negli ultimi anni. Come emerso dal XIII Rapporto Almalaurea – presentato dal direttore del Consorzio, Andrea Cammelli – in Italia i diplomati hanno maggiori difficoltà a trovare un'occupazione rispetto ai laureati (il rapporto è di 66 a 75 su 100).

A un anno dal conseguimento del titolo diminuiscono i contratti di inserimento e il lavoro atipico, ma aumenta il lavoro nero. Dopo 3-5 anni i tassi di occupazione sono relativamente buoni, e i laureati guadagnano più dei diplomati, nella proporzione di 155 a 100; però dal 2000, in assoluto, i tassi di occupazione

dei laureati a cinque anni dal titolo sono costantemente calati e anche il guadagno è in calo del 9,1%. In linea generale, l'85% dei laureati si orienta verso il settore privato, mentre il 15% trova impiego nel settore pubblico. Il master e lo stage costituiscono un valore aggiunto che non ha perso convenienza ai fini dell'occupazione e della retribuzione.

Differenze sensibili emergono anche tra le varie aree: il tasso più alto di occupazione spetta ai laureati del gruppo medico (che sfiorano il 100% già a un anno dal titolo), seguiti dai gruppi architettura, economico-statistico e ingegneria (che raggiungono l'85% circa di occupati a tre anni dalla laurea).

La quota di occupati dei gruppi geo-biologico, chimico-farmaceutico e giuridico resta invece inferiore alla media.

Anche in questa sede si è parlato di fuga dei cervelli, ma il vero problema non è tanto la mobilità in uscita – che rientra nella media di quanto avviene in altri paesi europei – ma gli scarsi flussi in entrata. Un saldo che si mantiene costantemente negativo sia per quanto riguarda gli studenti che i ricercatori: sarebbe quindi il caso di

riflettere sulle cause della nostra scarsa attrattività.

Formati ad apprendere

Come ha sostenuto Giorgio Vittadini (Università di Milano Bicocca), quando l'instabilità economica si coniuga con processi di innovazione costanti, bisogna sì essere formati, ma soprattutto formati ad apprendere: è infatti preferibile una flessibilità di apprendimento che renda possibile riposizionarsi nel mercato del lavoro, piuttosto che modelli formativi troppo professionalizzanti e troppo specializzati.

Secondo Vittadini senza il 3+2 il calo dell'occupabilità sarebbe stato ancora più consistente,

mentre grazie ad esso è aumentato il numero degli iscritti all'università: un dato da leggere comunque in positivo, come acquisizione di maggiore cultura e di apertura mentale.

Devono essere migliorate le politiche per aumentare le opportunità di auto-imprenditorialità: infatti, il problema non è tanto nella flessibilità in ingresso, ma proprio nel mercato del lavoro. L'impatto del capitale umano sulla produttività è un fatto di qualità oltre che di quantità, presuppone investimenti nella ricerca scientifica, vuol dire progresso tecnologico e aumento della creatività.

Come ha sottolineato anche Cammelli, in Italia sono troppo



scarsi gli investimenti per l'università: ma il problema vero non è quello di avere allargato la massa, quanto non aver curato l'eccellenza e la qualità.

E proprio a proposito di qualità, riconoscendo le 11 università telematiche siamo sicuri che si stia andando nella direzione giusta? Non sarebbe preferibile dedicare maggiore attenzione e finanziamenti adeguati ai dottorati e ai master?

Sia Mohammed Zaher Benabdallah (Università di Meknes, Marocco) che Kate Purcell (Università di Warwick, UK) hanno evidenziato la necessità di un collegamento tra istruzione e lavoro: il mercato è frammentato, e la globalizzazione ne ha mutato le esigenze e la struttura.

L'istruzione, però, non va confusa con il mercato, è piuttosto un veicolo per la mobilità e l'occupazione; la produzione è passata da *labour based* a *knowledge based*, a dimostrazione del forte impatto della tecnologia.

L'istruzione deve quindi gestire i processi che hanno cambiato profili e confini del mercato, e sradicare le disuguaglianze senza perdere di vista criteri di sostenibilità e competitività.

L'esistenza di una rete internazionale di istituzioni di istruzione superiore in grado di connettere i laureati con il mondo del lavoro aiuterebbe le imprese a trovare la persona giusta al momento giusto, incoraggiando la mobilità, la ricerca e l'internazionalizzazione del sapere.

Non solo brain drain

Analizzando il rapporto tra capitale umano e sviluppo, Adriana Luciano (Università di Torino) si è domandata se sia possibile sviluppare un mercato del lavoro dinamico nei paesi del Mediterraneo, dove si affacciano paesi popolati da giovani con tassi di scolarità diversi, ma senza serie prospettive di lavoro.

La migrazione dei laureati in molti casi non è solo brain drain, ma più banalmente un problema di sopravvivenza, mentre la bassa scolarità fa esportare forza lavoro non qualificata.

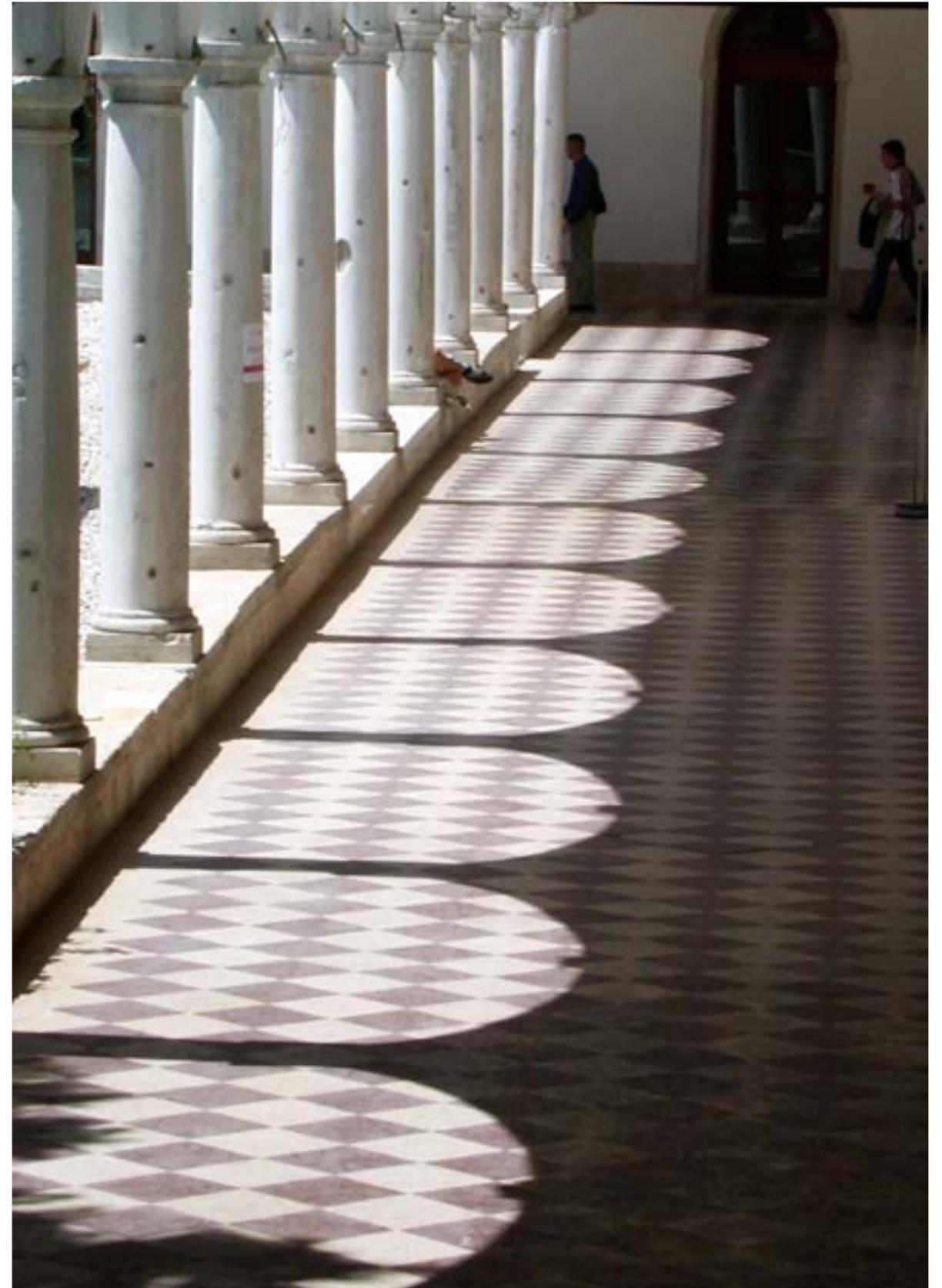
I paesi affacciati sul Mediterraneo potrebbero essere divisi idealmente in tre gruppi, molto diversi tra loro: 1) Francia, Italia, Spagna, Israele; 2) Grecia e Slovenia; 3) Croazia, Albania, Turchia, Libano, Libia, Tunisia, Algeria, Marocco, Egitto.

I paesi del primo gruppo sono caratterizzati da alta scolarità e alto tasso di occupazione, quelli del secondo gruppo da alta scolarità e basso tasso di occupazione, quelli del terzo da bassa scolarità e bassa occupazione. Inoltre, come sottolineato da più parti in varie occasioni, la discriminazione di genere nei paesi più poveri costituisce un ulteriore freno allo sviluppo.

Studiare è sempre un investimento nel futuro, e il mercato ha bisogno di lavoratori esperti e qualificati: quindi aumentare il livello di istruzione porta a migliorare il livello del lavoro.

Qualcuno ritiene che in Italia si studi troppo e non si trovi un lavoro adeguato: in sostanza che il sistema universitario italiano non funziona. Per Roberto Torrini (Banca d'Italia) l'accoglienza riservata ai nostri laureati all'estero smentisce il primo assunto.

Per quanto riguarda il secondo, anche se si trova un lavoro che non è quello che ci si aspetta o che non è correlato agli studi svolti bisogna ricordare che entrare nel mercato non è mai una perdita di tempo: quello che conta è immettersi prima possibile nel tessuto produttivo.



L'occupazione a un anno dalla laurea

Danilo Gentilozzi

Le indagini dell'iniziativa interuniversitaria STELLA sulla situazione occupazionale dei laureati forniscono dati sul rapporto fra laureati di un determinato anno e la percentuale di occupazione a 12 mesi dalla laurea¹.

In questo articolo prendiamo in esame l'indagine che confronta la situazione occupazionale dei laureati del 2008 e quelli del 2009 a 12 mesi di distanza dal conseguimento del titolo.

L'indagine è parziale, in quanto le interviste ai laureati del terzo quadrimestre 2009 sono ancora in corso; questa prima parte è stata presentata il 10 dicembre 2010 presso l'Università degli studi di Milano-Bicocca dai curatori del rapporto, Nello Scarabottolo (Università degli studi di Milano), Luigi Ballardini e Claudia Montalbetti (Coordinamento tecnico-organizzativo del Cilea).

Hanno partecipato all'indagine 8 atenei: Bergamo, Brescia, Milano Statale, Milano Bicoc-



“Indagine Stella sulla situazione occupazionale dei laureati e analisi delle risposte del mercato del lavoro”

ca, Pavia, Pisa, Palermo e la Scuola Superiore S. Anna di Pisa.

L'indagine ha confrontato la situazione occupazionale dei laureati nei primi due quadrimestri del 2008 con quella dei laureati nei primi due quadrimestri del 2009, con un'analisi dettagliata dell'andamento globale nelle due annate per quanto riguarda la risposta del mercato del lavoro.

Il primo ambito di confronto ha riguardato le scelte dei laureati (triennali, magistrali e a ciclo unico) a un anno di distanza dal conseguimento del titolo.

Dai dati raccolti si segnala un aumento di laureati che preferiscono proseguire negli studi e ritardare l'ingresso nel mondo del lavoro.

Per i laureati triennali è diminuita la percen-

¹ Sulle precedenti indagini STELLA cfr.: Indagini Istat, Stella, Almalaurea/Laureati sempre più occupati, in "Universitas" n. 113 (settembre 2009), pp. 17-22; I laureati e l'occupazione, in "Universitas" n. 116 (giugno 2010), pp. 22-26.

tuale di chi dichiara di lavorare (dal 36,9% al 34,4%) mentre è aumentata la percentuale di chi prosegue negli studi (dal 45,7% al 47%).

Invariate o ininfluenti sono le percentuali di chi non studia e non lavora (5,5%) e di chi è in cerca di occupazione (13,1%).

Per quanto riguarda i laureati magistrali, è calata anche in questo caso la percentuale di laureati che lavorano (dal 60% del 2008 al 56,6% del 2009) e anche di quelli che proseguono gli studi (dal 14% al 13,2%).

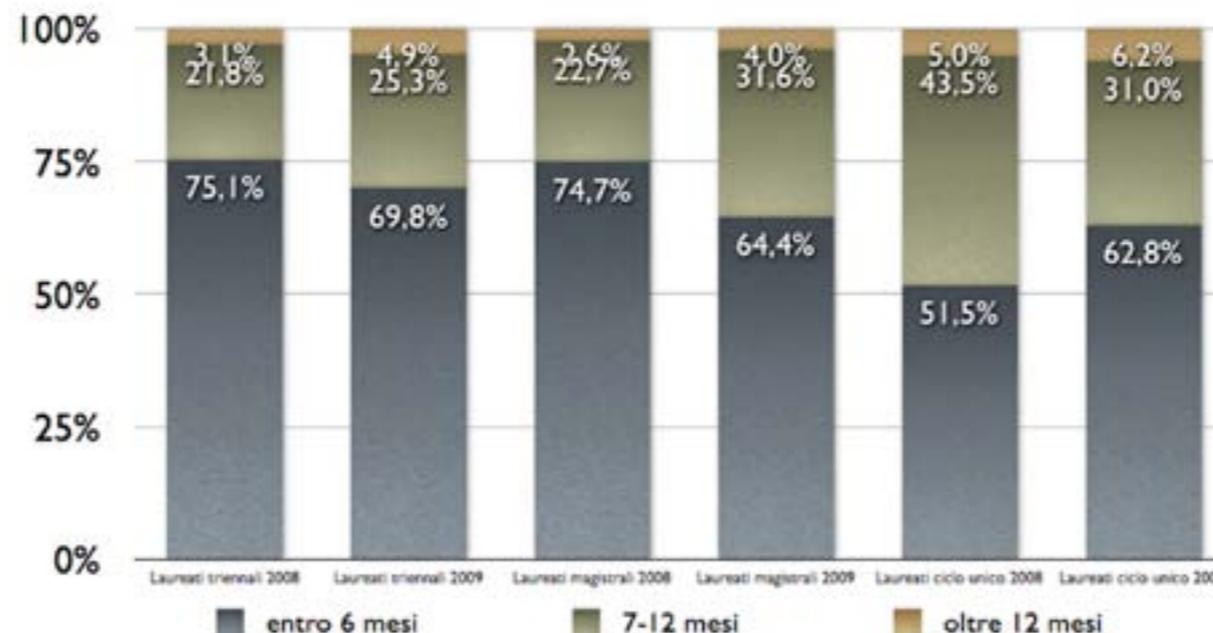
È aumentata di circa quattro punti percentuali la quota di laureati magistrali che a un anno di distanza non studiano e non cercano (dal 10,3% del 2008 al 14,2% del 2009).

Tra i laureati a ciclo unico si segnala la diminuzione di coloro che, a un anno di distanza dal titolo, lavorano (53% dei laureati 2008, 49,6% dei laureati 2009), mentre sono rimaste stabili le percentuali di coloro che proseguono negli studi (21,6% del 2009) e di coloro che sono in cerca di occupazione (10,4%).

Aumentano di quasi cinque punti percentuali coloro che non sono né occupati o in cer-



TABELLA 1



ca di occupazione né studenti (dal 13,7% del 2008 al 18,5% del 2009).

L'indagine comparativa STELLA si è soffermata principalmente sui laureati 2008 e 2009 occupati a tempo pieno a 12 mesi dalla laurea.

Come si vede dalla tabella 1, i laureati triennali e magistrali del 2009 hanno registrato un allungamento dei tempi medi per trovare un'occupazione.

Secondo i curatori del rapporto, una delle cause del ritardo nell'inizio dell'attività lavorativa è stata la diffusione di forme contrattuali come gli *stage* che, pur avendo pochissima influenza sui laureati triennali, hanno assorbito il 4% dei laureati magistrali del 2009 (nel 2008 erano l'1,4%) e il 5,3% dei laureati a ciclo unico del 2009 (1,1% nel 2008).

Sempre in merito ai laureati occupati a tempo pieno, l'indagine STELLA si è concentrata sulla forma giuridica di occupazione prevalente e sul settore di occupazione.

Sono diminuite le percentuali d'inserimento mediante contratti a tempo indeterminato sia per i laureati triennali (29,9% rispetto al 34,6% del 2008) che per quelli

magistrali (25% rispetto al 28,4% del 2008), mentre la percentuale è aumentata per i laureati a ciclo unico (19% contro il 16,5% dei laureati 2008).

Sono scese per tutte e tre le categorie le percentuali di inserimento con contratti a tempo determinato, mentre sono aumentate le percentuali delle forme contrattuali più deboli (contratti a progetto, contratti di apprendistato e contratti di formazione lavoro).

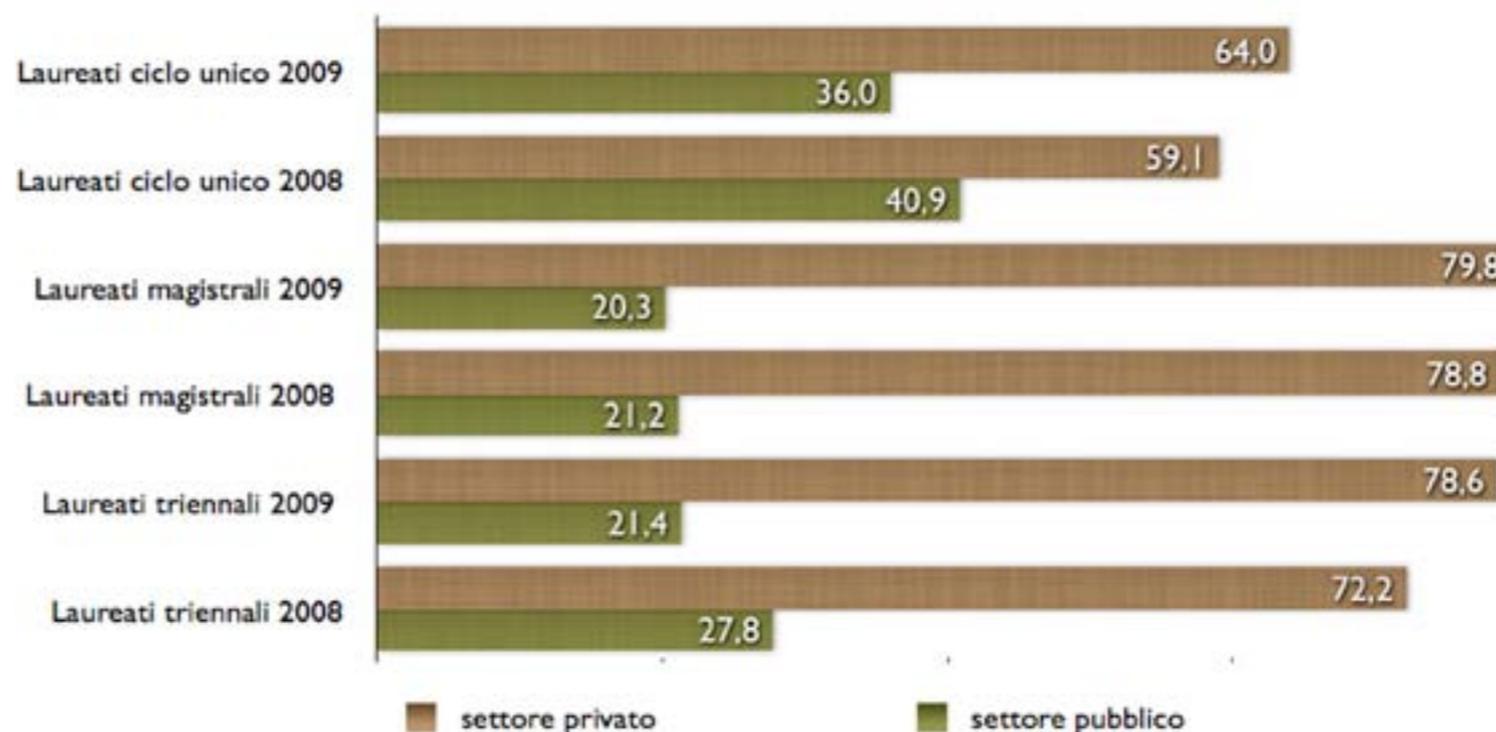
Per i laureati a ciclo unico è rimasta alta la percentuale di inserimento tramite lavoro autonomo (31,9%, + 4% rispetto al 2008), percentuale che si è confermata bassa per le altre tipologie di laureati.

Il settore di occupazione prevalente è risultato il settore privato, con percentuali in incremento fra il 2008 e il 2009 per tutte e tre le categorie (cfr. tabella 2): ciò sembra dovuto principalmente al blocco delle assunzioni in molti comparti del pubblico impiego.

Altri due aspetti di comparazione hanno riguardato il livello retributivo dei neolaureati e la soddisfazione per il lavoro trovato.

Per i laureati triennali c'è stata una riduzione di quindici euro fra gli stipendi medi di quelli del 2008 e di quelli del 2009 (da euro 1.162 a euro 1.147) mentre per i laureati magistrali c'è stato un incremento di quattro euro (da euro 1.129 del 2008 a euro 1.133 del 2009).

Negativa la situazione per i laureati a ciclo unico, tra i quali è cresciuta la percentuale di chi ha percepito meno di mille euro al mese (dal 29,2% del 2008 al 40%

TABELLA 2


dal 2009) e il reddito medio è sceso da euro 1.215 a euro 1.138.

Il confronto fra 2008 e 2009 ha rivelato la crescente insoddisfazione dei laureati triennali e magistrali, mentre i laureati a ciclo unico continuano ad essere abbastanza soddisfatti.

In tutte e tre le categorie è decresciuta la percentuale di laureati "molto soddisfatti" (per i triennali dal 23% al 18%, per i magistrali dal 31% al 26,6%, per i laureati a ciclo unico dal 39% al

34,5%).

L'indagine, come abbiamo detto all'inizio, è solo parziale. Le conclusioni però sono già delineabili nel senso di un persistere degli effetti della crisi economica sulle prospettive occupazionali dei giovani, con peggioramenti più o meno marcati di tutti gli indicatori occupazionali rilevati dalle indagini STELLA.

Sarà interessante confrontare i ri-

sultati attuali con quelli completi dell'andamento nel terzo quadrimestre 2009, per vedere se ciò confermerà quanto emerso nel 2008 oppure darà prova di una lenta ripresa economica e di rinnovate prospettive occupazionali che una fonte come il **Rapporto Excelsior** dà come tendenza sicura per i prossimi anni.

Per avere tutte le informazioni complete e scaricare il rapporto <http://vulcanostella.cilea.it>.

L'Università di Roma Tor Vergata



- potenziare la dimensione internazionale dei due atenei;
- mettere in comune la disponibilità di infrastrutture di ricerca e di studio;
- consentire una più ampia e integrata di offerta formativa.

Il policlinico universitario e il parco scientifico

Nel campus è presente una delle strutture ospedaliere più moderne d'Italia, centro assistenziale e di ricerca per tutta la regione, con attrezzature di assoluta avanguardia e dove opera anche la facoltà di Medicina.

Il parco scientifico è il settore dell'Ateneo finalizzato a promuovere l'incontro tra il mondo della ricerca scientifica universitaria, il territorio e il mondo delle imprese, al fine di sviluppare iniziative imprenditoriali innovative e processi di valorizzazione dei risultati della ricerca. Il parco scientifico è anche un incubatore di imprese innovative, spin over: un ambiente dotato di infrastrutture flessibili e dedicate, in grado di offrire tutti i servizi tecnici, logistici e informatici di promozione, formazione, internazionalizzazione, supporto e consulenza necessari ad incentivare la ricerca, lo sviluppo e l'innovazione tecnologica.

"Tor Vergata" dispone anche di una sede di rappresentanza di assoluta eccellenza: Villa Mondragone, situata nel vicino comune di Monteporzio Catone. Utilizzata anche come centro congressi, la Villa è stata prestigiosa dimora di papi e cardinali sin dal XVI secolo.

Progettato sul modello dei campus universitari anglosassoni, l'ateneo romano di **Tor Vergata**, 25 anni di attività compiuti nel 2007, occupa un'estensione territoriale di circa 600 ettari. Sei facoltà: Economia, Giurisprudenza, Ingegneria, Lettere, Medicina, Scienze. Presenti all'interno dell'area importanti istituzioni di ricerca, come il Cnr e l'Agenzia Spaziale Italiana, che fanno di "Tor Vergata" una delle più dinamiche aggregazioni del paese. In prossimità del campus gravitano, inoltre, altri centri di ricerca come l'Enea, l'Esa - Esrin, l'Istituto Nazionale di Astrofisica, l'Osservatorio di Monte Porzio Catone e l'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare.

I rettori delle Università Tor Vergata e Roma Tre hanno siglato una convenzione quadro in risposta alle nuove e più impegnative domande che il quadro generale del sistema universitario nazionale e internazionale pone agli atenei.

La convenzione, tra l'altro, ha lo scopo di:

- valorizzare il lavoro dei giovani ricercatori convogliando risorse nella loro direzione;



La facoltà di Medicina



A misura di studente

Oltre all'offerta regionale, è stato inaugurato recentemente il complesso di residenze per studenti all'interno del comprensorio universitario. Ad oggi, sono stati consegnati i primi 950 posti letto, sui 1.500 previsti. Le residenze, edificate dall'Inpdap tramite il fondo immobiliare Aristotele, andranno a regime da marzo 2011, con la consegna dei restanti 550 posti letto.

È disponibile un servizio di orientamento e tutorato per studenti disabili. Inoltre, tutti i locali e le strutture dell'Università sono stati realizzati ponendo particolare attenzione all'abbattimento delle barriere architettoniche.

Lo sportello per l'impiego si presenta come un normale centro per l'impiego, con la peculiarità di operare all'interno dell'Università. La Provincia di Roma offre in questo modo ai giovani la possibilità di avere a portata di mano un punto di riferimento per affacciarsi e confrontarsi con il mondo del lavoro e soprattutto per stabilire un primo contatto con le imprese.

In controtendenza con la realtà accademica italiana, l'Università di Tor Vergata ha la possibilità di

premiare ogni anno i suoi migliori laureati, grazie alla generosità e alla magnanimità di due privati cittadini, Sebastiano e Rita Raeli. Il premio a loro intitolato viene annualmente assegnato a 300 neolaureati, che si sono distinti per impegno e profitto. I vincitori possono così contare su un assegno del ragguardevole importo di 5.000 euro.

La dimensione internazionale

In ambito europeo, sono in corso circa 50 progetti di ricerca, finanziati dal Programma quadro di ricerca e sviluppo tecnologico dell'Unione Europea. In ambito internazionale, si segnalano diversi progetti in campo medico:

Marocco, Libia, Costa d'Avorio, Burkina Faso e Camerun.

La *School of Global Studies* (SGS), di recente attivazione, costituisce un'importante realtà nel campo dell'internazionalizzazione: si tratta di un programma formativo in grado di preparare giovani italiani e stranieri ai più alti standard qualitativi mondiali. Nella SGS insegneranno 120 docenti provenienti da 150 università sparse nel mondo.

La *School of Global Studies*, che andrà a regime nel 2013, prevede l'attivazione di 40 corsi di laurea specialistica, 8 corsi di laurea triennale, 30 dottorati di ricerca e 10 post-doc di eccellenza: tutta l'offerta formativa è in lingua inglese.

Nell'ateneo sono presenti i corsi di laurea di Economia, con le lauree specialistiche in Business Administration, Economics, European Economy and Business Law; il corso di laurea a ciclo unico in Farmacia, in collaborazione con la University of Nottingham School of Pharmacy e Alliance Boots Ltd; il corso triennale in Engineering Sciences - Scienze dell'Ingegneria.

Le eccellenze

CENTRO DI ECCELLENZA PER LO STUDIO DEL RISCHIO GENOMICO IN PATOLOGIE COMPLESSE MULTIFATTORIALI

Lo scopo di questo progetto è di realizzare una struttura interdisciplinare avanzata, per la caratterizzazione e lo studio funzionale di mutazioni geniche alla base di patologie complesse. Per la loro diffusione e gravità, le patologie complesse rappresentano un problema di salute pubblica estremamente rilevante, che riguarda circa il 50% della popolazione adulta.

DIPARTIMENTI DI MATEMATICA E DI FISICA

I dipartimenti di Matematica e di Fisica sono stati selezionati





Laboratorio laser alla facoltà di Ingegneria

tra i migliori centri europei per la ricerca dal Centre for Higher Education nell'indagine annuale sull'eccellenza degli atenei europei (Excellence Ranking 2010), pubblicata del settimanale *Die Zeit*.

Il dipartimento di Matematica, la cui eccellenza era già stata certificata dal CHE nel 2007, ha ottenuto quest'anno un punteggio di 4 su un massimo di 5. Il dipartimento di Fisica è stato inserito per la prima volta nelle valutazioni e si è classificato con 3 indicatori di eccellenza.

IL POLO SOLARE

Il Polo Solare Organico della Regione Lazio (Chose - Center for Hybrid and Organic Solar Energy) nasce nel dicembre 2006 dalla collaborazione tra la Regione Lazio e il dipartimento di Ingegneria elettronica dell'Università per creare un centro di eccellenza per lo sviluppo della ricerca e dell'industrializzazione delle tecnologie organiche e ibride organiche-inorganiche applicate alle celle fotovoltaiche.

Tor Vergata in cifre

- 43.000 studenti (compreso anche il post laurea)
- 1.538 docenti (compresi i ricercatori)
- 962 tecnici e amministrativi
- 600 ettari di campus universitario
- 6 facoltà (Economia, Giurisprudenza, Ingegneria, Lettere, Medicina, Scienze MFN)
- 57 corsi di laurea triennali e specialistici
- 51 corsi di laurea magistrale o specialistica
- 5 corsi di laurea a ciclo unico
- 157 corsi di perfezionamento e master
- 54 scuole di specializzazione
- 300 premi di studio annuali "Raeli" da 5.000 euro ciascuno per i migliori laureati
- 492 laboratori
- 357 aule per 28.419 posti a sedere
- 30 totem informatici per l'iscrizione on-line
- 28 dipartimenti
- 78 corsi di dottorato
- 330 assegni di ricerca erogati ogni anno
- 30 centri
- 6 biblioteche d'area
- 676 borse di studio per dottorati di ricerca
- 1.000 stage attivati ogni anno
- 516 collaborazioni studentesche
- 554 borse di studio Erasmus erogate ogni anno
- 100 borse Leonardo
- 30 borse *placement* da 500 euro l'una per 4 mensilità (mediamente)

web.uniroma2.it



La “veramente liberale” Legge Casati

Andrea Romano, Preside della facoltà di Scienze politiche dell'Università di Messina

Nell'impianto politico-culturale francese* affondavano le proprie radici prima la legge Boncompagni sull'istruzione del 1848 e poi la riforma voluta da Gabrio Casati (RD 3725/1859), in larga misura fondante del sistema universitario italiano¹. I 380 articoli di quel provvedimento normativo, emanato nel 1859 al di fuori di qualsiasi dibattito parlamentare e nell'ambito dei pieni poteri votati al governo, ridisegnavano il sistema scolastico sardo-piemontese, definendo la “moderna università”, che trovava una cifra qualificante nella *libertas docendi et discendi* coniugata alla stratificazione di posizioni succedutesi nel tempo². La nuova legge disegnava un assetto complesso, connotato per un verso dal monopolio statale, esercitato dal ministro cui era data la “direzione suprema” dell'istruzione, per altro verso dall'in-

tento di garantire alla “scienza” significativi spazi organizzativi e di governo all'interno dell'università che, ad esempio, si manifestavano nel riconoscimento dell'istituto dei “liberi docenti”. L'art. 47 della legge recitava: «L'istruzione superiore ha per fine di indirizzare la gioventù, già fornita delle necessarie cognizioni generali, nelle carriere sia pubbliche che private in cui si richiede la preparazione di accurati studi speciali, e di mantenere ed accrescere nelle diverse parti dello Stato la cultura scientifica e letteraria». Sostanzialmente in linea con l'impianto napoleonico, la legge Casati escludeva che la libertà d'inse-



Gabrio Casati



La celebrazione dei centocinquanta anni dell'Unità d'Italia è anche l'occasione per considerare lo sviluppo dell'istruzione nel nostro paese in questo lungo lasso di tempo, il suo estendersi progressivamente a tutti i settori della società, l'aver costituito per tante generazioni un decisivo fattore di coesione e crescita sociale e culturale. In particolare, alla nostra rivista compete lo sguardo retrospettivo sugli studi superiori. Ricordiamo che nel 1861, nei territori del Regno vi erano venti università, con circa 6.500 studenti. Il rettore era nominato dal re, alla pari dei presidi di facoltà, in posizione quindi di dipendenza diretta dal ministro della pubblica istruzione. Avevano validità generale il numero di facoltà e le materie d'insegnamento da impartire, nonché la disciplina dello stato giuridico dei professori.

I contributi di Romano e Spadaro sono dedicati alla normativa nota come Legge Casati - in vigore da meno di due anni al momento della proclamazione del Regno d'Italia - che riformò in modo organico l'intero ordinamento universitario e che restò in vigore sino alla legge di riforma Gentile del 1923.

* Riportiamo la prima parte del par. 5 (*La “veramente liberale legge Casati”. Valore accademico dei titoli di studio universitari: le riforme dell'età liberale e di quella fascista*) del testo di Andrea Romano *Alcune considerazioni sul valore legale delle lauree universitarie: note storiche e prospettive* comparso in “Annali di storia delle università italiane”, 13 (2009), pp. 19-24.

gna-mento potesse estrinsecarsi come diritto di istituire centri di istruzione superiore da parte di soggetti privati.

Con specifico riferimento ai titoli di studio rilasciati dalle università, il loro "riconoscimento legale" si poteva ricavare indirettamente, ad esempio, dall'art. 102 per cui «i corsi dati a titolo privato secondo le norme prescritte dalla presente legge avranno lo stesso valore legale dei corsi a titolo pubblico» o dall'art. 140 che disponeva: «Gli esami fatti e i gradi ottenuti fuori del Regno saranno senza effetto nello Stato». Quale fosse l'"effetto nello Stato" dei gradi ottenuti nelle università regnicole era disciplinato dalle specifiche normative che regolavano l'accesso agli Uffici pubblici e l'esercizio delle professioni.

L'estensione della normativa piemontese, dopo l'unificazione del 1860-61, alle province annesse, ove funzionavano atenei regolati da normative diverse, avveniva non senza criticità e il sistema universitario "italiano" più che dalla legge organica del 1859 veniva a risultare confusamente definito dalla stra-

tificazione di leggi, "leggine", decreti, regolamenti e circolari interpretative ministeriali. Nella nuova temperie politica, con riferimento all'istruzione universitaria, fondamentalmente si contrapponevano due modelli, sostenuti da Cattaneo e Matteucci, uno favorevole all'autonomia e differenziazione degli atenei e l'altro informato a un "piano generale e uniforme" dell'istruzione universitaria che, finanziata dallo Stato, doveva concentrarsi in "pochi completi centri di istruzione", ovvero in "poche Università ma buone", capaci di superare l'esistente "inferiorità scientifica" della cultura accademica italiana³.

Il Regolamento generale delle Università del Regno d'Italia pro-

mulgato dal ministro, professore di fisica pisano Carlo Matteucci, nel 1862, introduceva la previsione che «i diplomi di laurea, di licenza e di baccellierato sono conferiti a nome del Re, firmati dal Rettore» (art. 85), confermando che «i gradi ottenuti fuori del Regno saranno senza effetto nello Stato» (art. 100). Disposizioni riprodotte letteralmente (art. 62 e 72) nel Regolamento pubblicato da Emilio Broglio nel 1868 e di seguito ribadite per tutta l'età liberale. A proposito del titolo di studio, quel Regolamento prevedeva soltanto che «Dopo gli studi e gli esami speciali determinati nei regolamenti delle Facoltà, gli studenti avranno diritto al diploma di licenza» (art. 47).

La costituzione di consorzi per la "parificazione" di talune università minori, in conformità con quanto previsto dalla legge del ministro Matteucci, che aveva distinto le università in "primarie", ovvero maggiori, complete di tutte le facoltà, e "minori"⁴, prevedendo distinte modalità di finanziamento e sviluppo, complicava l'assetto accentrato del sistema universitario italiano, provocando vivaci critiche⁵. La previsione regolamentare del Matteucci fissava altresì un sistema uniforme, deciso a livello ministeriale, di curricula e ordinamenti didattici, nonché la titolarità dei corsi, con connessa responsabilità e regolamentazione degli esami.

Se Ruggero Bonghi stigmatizzava il «giogo universitario uniforme [...] una uniformità nel male che sembra il feticcio della nostra amministrazione», Silvio Spaventa, con riferimento ad ipotesi autonomistiche, osservava che «mettere le università fuori dello Stato» significava mettere in crisi un'istituzione necessariamente da concepire in un contesto statale, essendole rimessa la funzione di fondare la scienza nazionale e di formare le classi dirigenti, nonché di garantire il valore dei titoli di studio necessari per l'accesso alle libere professioni⁶.



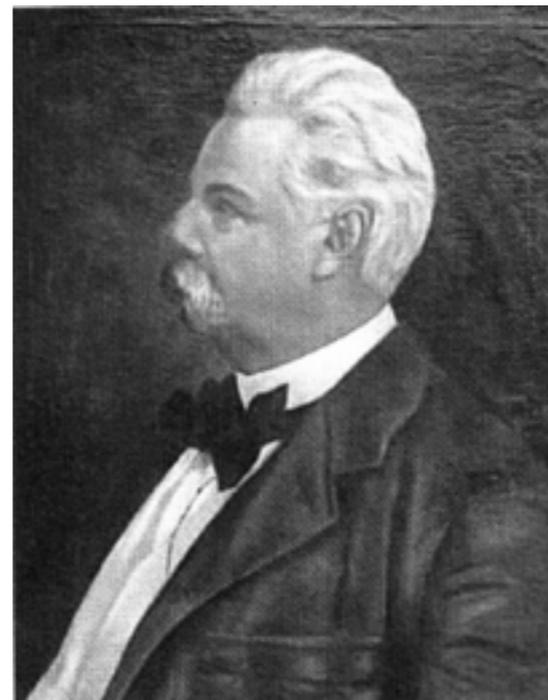
Una stanza di uno studente nell'800, ricostruita al Museo europeo degli studenti (vai)

Per queste considerazioni egli si schierava contro il cosiddetto disegno di legge sull'autonomia universitaria proposto nel 1881 dal clinico Guido Baccelli che, partendo dalla parola d'ordine «pochi scienziati, nessun analfabeta», concretamente tendeva a privilegiare le istituzioni ritenute di eccellenza a scapito delle università ritenute di rango minore. Proprio queste ultime, alimentando un vasto e vivace dibattito, riuscivano a bloccare la riforma, accettando il compromesso proposto dal ministro Michele Coppino che consentiva loro di raggiungere il "pareggiamento" con le "primarie" mediante il supporto economico di enti locali e istituti bancari, con un sistema che consentiva significativi accessi "esterni" ai centri decisionali degli atenei. Il disegno di Baccelli (più volte vanamente riproposto fra il 1881 e il 1894), di fatto tendeva a individuare poche università, da potenziare come centri di ricerca, differenziandole dalle "minori", possibili luoghi di docenza cui attribuire risorse limitate, ove non sopprimibili. Lo stesso prefigurava un "esame di Stato" abilitante per l'accesso alle

professioni e una "laurea" effettivamente spendibile per l'accesso alla carriera della ricerca. Agli inizi del nuovo secolo, era la fondazione di un'Università Cattolica a Milano a ridare attualità al tema della libertà d'insegnamento come diritto dei privati di istituire università⁷. Politicamente e culturalmente, negli anni Ottanta dell'Ottocento si era aperto uno scontro (ma non solo in Italia) fra il modello centralizzato "alla francese" e il modello policentrico "alla tedesca". La spuntavano le forze decentralizzatrici, sostenute dalle lobbies locali, che trovavano efficace riferimento nei parlamentari eletti nei collegi interessati. Si manteneva, così, un sistema universitario sostanzialmente "uniforme" e centralizzato,



ampiamente articolato in atenei periferici, quantunque non sostenuti adeguatamente da un necessario consolidamento finanziario e strutturale, e dunque tanto fragili quanto spesso assai poco frequentati e, a detta di alcuni, "inutili"⁸. Nel 1923 il filosofo Giovanni Gentile, dichiarando di volere riprendere gli assetti della «veramente liberale legge Casati», metteva mano a una riforma organica della scuola che assumeva a cifra i concetti di «autonomia d'insegnamento e autonomia universitaria», da concepirsi però in un impianto statalista. L'illustre ministro dichiarava, tuttavia, che la nuova legge aveva come obiettivo di «liberare finalmente le nostre povere università dai regolamenti che ne comprimevano e soffocavano la vita»⁹. [omissis]



Giovanni Gentile e Guido Baccelli

Note

- 1 Una sintesi e appropriate osservazioni in Mauro Moretti, Ilaria Porciani, *La creazione del sistema nella nuova Italia*, in Gian Paolo Brizzi, Piero Del Negro e Andrea Romano (a cura di), *Storia delle università in Italia*, I, Sicania, Messina 2007, p. 323 e ss.
- 2 Sull'intreccio fra libertà della scienza e "stratificazione", come elemento di modernità dell'Università rinnovata, cfr. Antonio Labriola, *L'università e la libertà della scienza* (1897), in Valentino Gerratana (a cura di), *Scritti politici 1886-1904*, Laterza, Bari 1970, p. 405 e le valutazioni di Floriana Colao, Mito e realtà degli statuti delle università italiane fra Ottocento e Novecento, in Andrea Romano (a cura di), *Gli statuti universitari. Tradizione dei testi e valenze politiche*, Clueb, Bologna 2004, p. 717 e Ead., *Tra accentramento e autonomia: l'amministrazione dell'università dall'Unità ad oggi*, in *Storia delle università in Italia*, cit., p. 287.
- 3 Su queste posizioni, cfr. Mauro Moretti, Ilaria Porciani, *Il sistema universitario tra nazione e città: un campo di tensione*, in Marco Meriggi, Pierangelo Schiera (a cura di), *Dalla città alla nazione. Borghesie ottocentesche in Italia e Germania*, il Mulino, Bologna 1993, p. 209 e ss.; Mauro Moretti, Ilaria Porciani, *Il volto ambiguo di Minerva. Le origini del sistema universitario italiano*, in Raffaella Simili (a cura di), *Ricerca e istituzioni scientifiche in Italia*, Laterza, Roma-Bari 1998, p. 76 e ss.; Floriana Colao, *Mito e realtà degli statuti*, cit., p. 406 e ss.; Floriana Colao, *Tra accentramento e autonomia*, cit., p. 288.
- 4 Sul concetto di "università minori" cfr. Gian Paolo Brizzi, Jacques Verger (a cura di), *Le università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1998, ove, con riferimento specifico a quel periodo, si legge il saggio di Moretti, *Piccole, povere e "libere"*: le università municipali nell'Italia liberale, p. 533 e ss.
- 5 Ilaria Porciani, *Lo Stato unitario di fronte alla questione dell'università*, in Ilaria Porciani (a cura di), *L'università fra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Jovene, Napoli 1994, p. 135 e ss.
- 6 Silvio Spaventa, *L'autonomia universitaria* (1884), in *La politica della destra. Scritti e discorsi raccolti da Benedetto Croce*, Laterza, Bari 1910, p. 341 e ss. Sul dibattito relativo al ruolo delle università, cfr. Moretti-Porciani, *La creazione del sistema universitario della nuova Italia*, cit., p. 324 e ss.; Moretti-Porciani, *Il volto ambiguo di Minerva*, cit., p. 74 e ss.
- 7 Cfr. Giovanni Gentile, *Il concetto moderno della scienza e il problema universitario*, Libreria di cultura, Roma 1921; Giorgio Pasquali, Piero Calamandrei, *L'Università di domani* (1923), in Giorgio Pasquali, *Scritti sull'università e sulla scuola*, con due appendici di Piero Calamandrei, Introduzione di Marino Raichich, Sansoni, Firenze 1978, pp. 3-296.
- 8 Ilaria Porciani, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, cit., p. 334.
- 9 In attuazione della delega conferita al Governo con la legge 1601/1922, il RD 2102 del 30 settembre 1923 enunciava le Disposizioni sull'ordinamento della istruzione superiore. Ancora una volta un provvedimento legislativo essenziale per l'assetto dell'istruzione veniva promulgato con un atto ministeriale e, sostanzialmente, senza una discussione parlamentare.



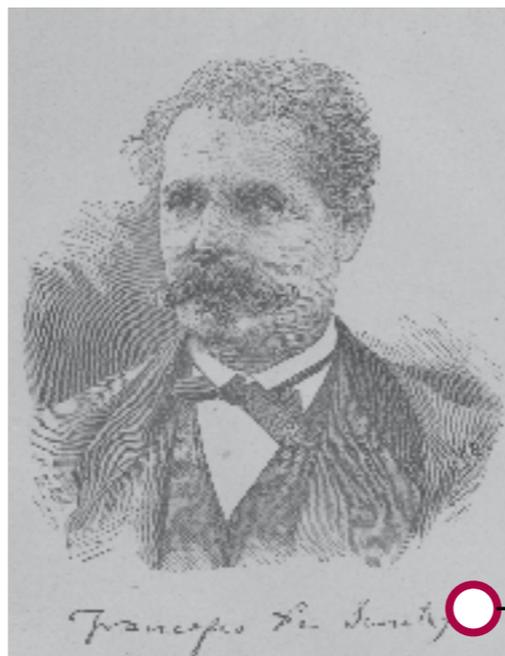
La costruzione di un sapere nazionale

Barbara Spadaro

L'importanza dell'università e delle istituzioni scolastiche sia nella costruzione dello Stato che in quella di uno "spirito nazionale" era ben chiara agli uomini che governavano – o si preparavano a governare – l'Europa dell'Ottocento. I grandi processi di cambiamento politico e sociale che si innescarono a partire dalla Rivoluzione francese e dall'età napoleonica, accompagnati dagli sviluppi sociali e intellettuali della società industriale, portarono anche crescenti spinte all'inclusione nei nuovi sistemi di rappresentanza e di istruzione della nuova Europa degli Stati nazionali. La nazione andava *insegnata*, tanto nelle città che nelle campagne rimaste ai margini dei rinnovamenti politici e delle loro narrazioni e simboli¹.

In Italia, la legge Casati fu il primo progetto a regolare l'intero ciclo dell'istruzione, dalla scuola elementare all'università: l'intento era la creazione di un sistema centralizzato, pub-

blico e sottratto al controllo della Chiesa, cui pure vennero lasciati ampi margini soprattutto nell'istruzione primaria e femminile. Sebbene la Casati segni la nascita del principio dell'istruzione primaria pubblica e gratuita, i legislatori liberali che la progettarono ebbero a cuore, più che le masse da scolarizzare, la creazione di una classe media nazionale e la sua educazione alla cittadinanza attraverso la costruzione di un sapere nazionale e l'affermazione dello Stato come garante dei titoli di accesso alle pro-



1861 > 2011 > >
150° anniversario Unità d'Italia

fessioni liberali, considerate l'espressione migliore della moderna società che si voleva costruire. Ecco perché ben 140 articoli della legge erano dedicati all'università, considerata, insieme all'apparato amministrativo, il vertice del sistema; seguivano le norme per l'istruzione secondaria classica, per quella tecnica, e infine per quella primaria².

Per comprendere orientamenti e risultati della legge, sarà opportuno accennare ai modelli di riferimento di quanti lavorarono a questo progetto. La Casati venne scritta e promulgata

¹ Alberto Banti, *Il Risorgimento italiano*, Laterza, Roma-Bari 2004.

² «All'atto dell'entrata in vigore della legge Casati alcune regioni erano maggiormente provviste di atenei: Bologna, Modena e Parma in Emilia; la sola Università di Torino in Piemonte; quella di Pavia in Lombardia (Milano si aggiungerà in periodo fascista); Firenze, Pisa e Siena in Toscana; Urbino nelle Marche; Perugia non era stata ancora attivata. Altre regioni erano totalmente sprovviste di università (quelle meridionali) e dovevano fare riferimento a Napoli. Al momento della Costituente in Italia funzionavano in totale 25 sedi universitarie collocate in un quadro disomogeneo ed ampliato solo in termini quantitativi» (Umberto Massimo Miozzi, *Lo sviluppo storico dell'università italiana*, Le Monnier, Milano 1993, p. 15).

Francesco De Sanctis, primo ministro della Pubblica istruzione nel 1861



Rettorato dell'Università di Torino

ben prima dell'Unità: entrò in vigore per decreto il 13 novembre 1859, nelle circostanze tumultuose della guerra del Piemonte contro l'Austria, quando il Governo La Marmora-Rattazzi, approfittando dei pieni poteri concessi da Vittorio Emanuele II, approvò alcune leggi destinate ad essere fondamentali per la struttura del nuovo Stato unitario.

Tuttavia, non si trattò di un testo improvvisato: Gabrio Casati raccolse l'eredità di almeno un decennio di dibattiti e progetti ela-

borati dal parlamento piemontese, ma anche da una nutrita schiera di esuli lombardi e di altre regioni italiane, che attraverso le loro attività di pubblicisti e burocrati avevano preso parte ai progetti per la nuova Italia, e alla discussione dei nuovi modelli di università in Europa.

Il centralismo napoleonico

In Europa infatti nuovi saperi e narrazioni stavano per vedere la luce, gettando le basi di identità nazionali ben distinte rispetto al cosmopolitismo intellettuale in voga fino all'età dei lumi; in Fran-

cia ad esempio, la tempesta della Rivoluzione causò la chiusura di molte università, lasciando il campo libero all'affermazione di un processo i cui primi segni erano già visibili negli ultimi decenni dell'*Ancien Régime*, e che sarebbe sfociato in un disciplinamento senza precedenti. Il sistema scolastico napoleonico, infatti, organizzato in modo gerarchico e centralizzato, segnò un punto di non ritorno rispetto a secoli di tradizione medievale e moderna fondata su libertà e privilegi delle antiche università. Per sottrarre potere e autonomie alle corporazioni vennero fondate nuove facoltà con curricula ben precisi, scuole speciali e istituti *ad hoc* (le scuole normali) per la formazione degli insegnanti.

In entrambi i casi, regole e procedure per il riconoscimento dei titoli erano stabiliti dall'alto fin nei minimi dettagli, mentre uno stretto sistema di sorveglianza controllava la conformità degli insegnamenti con le dottrine ufficiali e la condotta di allievi e professori, fin nei codici di abbigliamento.

Il segno distintivo di questo modello era la forte centralizzazione, ma alcune delle sue rigidità erano destinate ad essere riviste

e abbandonate sull'onda dell'emergere della Prussia come nuova potenza continentale, e della filosofia romantica tedesca come riferimento culturale. In Prussia l'istruzione elementare era obbligatoria fin dal Settecento, e i suoi risultati in termini di efficienza militare cominciavano ad essere sotto gli occhi di tutti; ma mentre ai tempi dell'assolutismo illuminato la scuola doveva servire solo a formare buoni cristiani e sudditi devoti al sovrano, in base alla nuova concezione romantica fichtiana il diritto all'istruzione era una manifestazione della sovranità popolare e un mezzo indispensabile all'educazione di moderni cittadini e alla selezione di nuove *élite* basate sul merito. Nell'Ottocento Wilhelm von Humboldt aprì la scuola popolare prussiana alle tendenze pedagogiche più avanzate del tempo, mentre per l'istruzione superiore riuscì a convincere il suo re, attratto dal modello francese, a sperimentare a Berlino il progetto di un nuovo tipo di università, dedicata alla ricerca piuttosto che alla trasmissione di saperi consolidati, e all'interrogazione dei metodi con cui le dottrine ufficiali erano state prodotte.

Gli studenti sarebbero stati avviati alla ricerca attraverso laboratori e seminari, le tesi da compilative dovevano diventare originali, mentre la libertà avrebbe ispirato l'insegnamento e le relazioni tra studenti e docenti.

Allo Stato sarebbe rimasto il compito di nominare i professori e proteggere l'autonomia di questo nuovo centro di produzione del sapere, alla cui indipendenza economica avrebbero provveduto le vaste proprietà fondiari destinategli all'atto della fondazione.

Sfortunatamente, il progetto di Humboldt venne ridimensionato dalla censura prussiana; ma l'introduzione della ricerca e i nuovi laboratori e seminari per gli studenti diedero buoni frutti: ben presto l'università tedesca diventò un modello imitato non solo in Europa, ma anche negli Stati Uniti e in Giappone, dove pure i sistemi di istruzione si adeguavano ai tempi nuovi dell'industria e della circolazione internazionale di commerci e idee.

Il Piemonte sabauda

In questo quadro internazionale, il Piemonte sabauda non faceva eccezione: per realizzare le sue

ambizioni di Stato moderno era necessario progettare un sistema di istruzione e università moderno e quindi statutale, ma anche in grado di garantire alle scienze e ai saperi l'autonomia indispensabile al progresso e alla crescita del paese.

Le ricerche compiute sull'Università di Torino mostrano come già nel Settecento quell'ateneo fosse un importante centro di formazione culturale e professionale per i ceti medi in ascesa. Il titolo accademico rappresentava un concreto fattore di mobilità sociale nel Piemonte riformatore, e l'università era concepita come centro di formazione per quadri qualificati destinati alla magistratura e agli uffici politici e finanziari. Parallelamente, sebbene con mezzi finanziari inferiori a quelli di altri paesi, lo Stato cercava di curare anche gli obiettivi culturali e scientifici dell'istruzione superiore, aprendo e finanziando gabinetti scientifici e laboratori, e dotandone le biblioteche di libri e riviste nelle lingue di cultura³.

Anche nell'età della Restaurazione in Piemonte, tra riformatori convinti del valore sociale della cultura, i dibattiti sul progresso e



Urbino è stata sede di una delle prime università dell'Italia unita

il risorgimento morale, intellettuale e industriale avevano dato largo spazio al tema dell'educazione.

Questo fervore intellettuale aveva animato iniziative private di carità e beneficenza, come scuole di arti e mestieri, asili d'infanzia e scuole per maestre e maestri. Ma la monarchia sabauda, pur perseguendo la laicizzazione del sistema scolastico piemontese – in controtendenza con gli altri Stati della penisola, dove i legami con la Chiesa venivano rafforzati – guardava con sospetto a simili iniziative private⁴.

Sul fronte istituzionale, la centralizzazione del governo dell'istruzione pubblica veniva sancita da Carlo Alberto nel 1847, con le Regie Lettere Patenti che istituivano un ministero per la suprema direzione degli studi e il governo dell'istruzione pubblica; successivamente furono presentati diversi progetti di legge per il riordinamento complessivo del

³ Umberto Massimo Miozzi, *Lo sviluppo storico dell'università italiana*, cit., pp. 4-5.

⁴ Ester De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Il Mulino, Bologna 1996.

sistema scolastico e universitario piemontese.

Nessuno di questi andò in porto, ma Casati colse alcuni spunti per la stesura della riforma della scuola e dell'università destinata ad essere estesa alle province in via di annessione. Il ministro milanese si confrontò non solo con i precedenti progetti legislativi piemontesi e i loro ispiratori (a cominciare da Angelo Fava) ma anche con i modelli degli altri Stati italiani. Oltre a questi, si avvale dei pareri scritti di esperti (in particolare provenienti dall'Università di Parma) riuniti in conferenze: attraverso queste consultazioni allargate, il ministro milanese rifletteva l'intento del Piemonte liberale e costituzionale di raccogliere consensi e legittimità presso gli intellettuali e le élite della penisola⁵.

Razionalizzare un sistema disomogeneo

Come illustrato da Umberto Massimo Miozzi, «la legge Casati ordina in trecentottanta articoli l'amministrazione scolastica centrale e periferica, l'istruzione superiore, l'istruzione classica,

l'istruzione tecnica e quella elementare, attribuendo ampi poteri al ministro della Pubblica Istruzione e al Consiglio superiore, quest'ultimo composto da membri tutti di nomina regia e accreditato di poteri solo consultivi. La legge Casati prevede come organi collegiali i soli consigli

scolastici provinciali, formati per la maggior parte di membri di nomina regia (come di nomina regia sono i rettori delle università, i provveditori agli studi e gli ispettori provinciali)»⁶.

Per quanto riguarda le università, la legge ne regola il numero e le facoltà, il loro ordinamento in-

terno e le nomine dei professori, che vengono distinti «tra ordinari e docenti a titolo privato (i liberi docenti), tra professori ordinari e incaricati (privi di stabilità professionale e strettamente dipendenti dalla volontà del corpo accademico ufficiale), tra professori ordinari e "straordinari" (derivati dalla categoria degli incaricati e stabilizzati dopo la prima guerra mondiale con il passaggio all'ordinariato), tra professori ordinari e liberi docenti (docenti a titolo privato, quasi concorrenti degli ordinari, retribuiti solo in base al numero di firme raccolte tra i frequentatori dei corsi)»⁷.

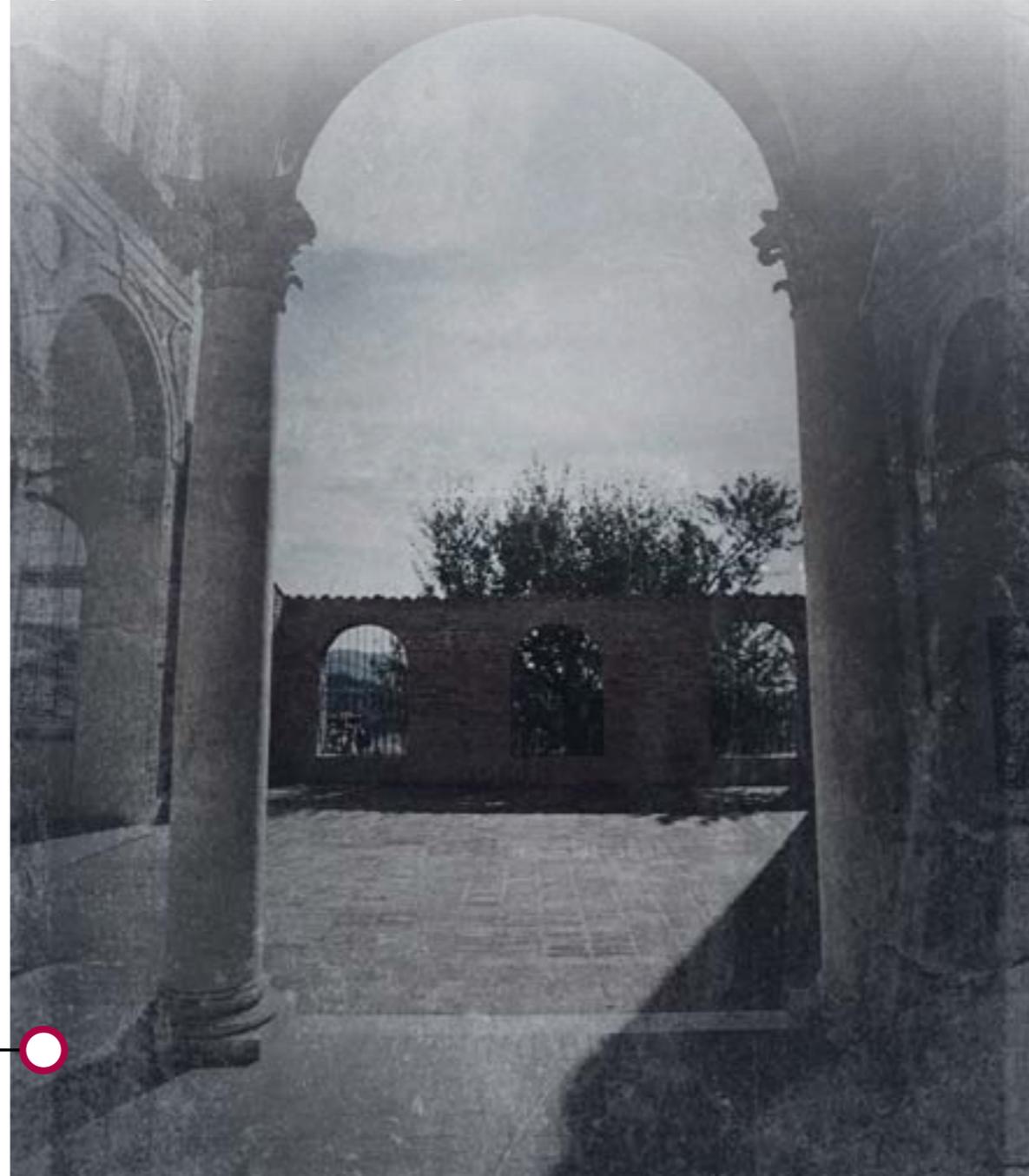
Tale organizzazione gerarchica e piramidale segue gli schemi tipici della pubblica amministrazione, e persegue l'intento di mettere l'istruzione superiore sotto il controllo dello Stato.

L'abbondanza di nomine regie invece era dettata dalle particolari circostanze del momento – in cui esuli e condannati venivano riabilitati e promossi alla gloria nazionale in virtù delle loro eroi-

⁵ Mauro Moretti, Ilaria Porciani, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in Gian Paolo Brizzi, Piero Del Negro e Andrea Romano (a cura di), *Storia delle università in Italia*, I, Sicania, Messina 2007, pp. 323-381.

⁶ Umberto Massimo Miozzi, *Lo sviluppo storico dell'università italiana*, cit., p. 13.

⁷ Id., p.14





che vicissitudini risorgimentali – ma era anche concepita per stabilire legami diretti tra i sovrani e le élite provinciali, in modo da ammorbidire le prevedibili resistenze.

Infatti, se per quanto riguarda l'istruzione primaria l'attuazione della legge era destinata a scontrarsi con i limiti economici e i diversificati problemi sociali delle diverse province del Regno, i provvedimenti riguardanti l'università incontreranno le orgogliose resistenze di identità municipali disposte a tutto pur di non venire decurtate del prestigio accademico sui rispettivi territori.

Nell'ottica della razionalizzazione di un sistema estremamente disomogeneo sul territorio, che all'atto dell'unificazione presentava 19 atenei (contro i 20 tedeschi e i 15 francesi, ma in presenza di una popolazione molto meno numerosa, e soprattutto in larga parte analfabeta) la maggior parte dei quali si concentrava al centro-nord, la legge Casati prevedeva la riduzione del numero delle università, in particolare tramite la soppressione delle università minori, le cui risorse, insegnamenti

o strutture erano insufficienti rispetto agli standard fissati.

La difficoltà di attuazione di questo disegno era destinata a manifestarsi immediatamente, davanti all'impossibilità di chiudere l'Università di Sassari: in Parlamento infatti, i forti legami clientelari e gli interessi dei collegi elettorali avevano spesso la meglio, e infatti l'ateneo sardo venne salvato con una modifica della legge. Allo stesso modo, dopo l'annessione del Veneto e di Roma, lo stesso Parlamento inaugurò, con il "pareggiamento" *ope legis* delle Università di Padova e Roma un'altra pratica di salvataggio degli atenei che non rispondevano ai requisiti fissati.

Il risultato fu che nessuna università venne soppressa, ma il crescente carico delle spese veniva redistribuito sugli enti locali tramite convenzioni, sebbene in certi casi, come in Toscana, si affermarono anche forme di partecipazione finanziaria da parte di casse di risparmio e istituti di credito provinciali.

Il tema dei finanziamenti e degli oneri statali o locali per le università continuerà ad essere dibattuto periodicamente, e sarà oggetto anche del primo progetto di riforma elaborato della Sinistra storica, quello di Michele Coppino, respinto nel 1877.

Poco dopo, sempre dalle file della sinistra, Guido Baccelli (illustre

clinico appassionato di archeologia, a cui si deve, tra l'altro, la fondazione della Galleria d'Arte Moderna e del Policlinico Umberto I a Roma) si cimentò con uno schema più articolato, con l'intenzione di stimolare la ricerca favorendo gli atenei con i migliori risultati scientifici, e contemporaneamente dirottare più risorse verso il miglioramento dell'istruzione di base.

Le università ne avrebbero ricavato autonomia amministrativa, disciplinare e didattica, acquistando anche personalità giuridica, ma lo Stato avrebbe fornito solo dei finanziamenti essenziali, lasciando tutti gli altri oneri agli enti locali e ai privati.

Il dibattito appassionò e divise l'opinione pubblica tra favorevoli e contrari all'autonomia di un ramo dell'amministrazione statale ormai riconosciuto fondamentale, mentre le lobbies locali si mobilitavano per difendere i propri interessi. Baccelli ne uscì sconfitto; il suo progetto venne ripresentato ancora nel 1894, e non fu l'ultimo tentativo di riforma della legge Casati⁸.



La ribellione degli studenti

La difesa del policentrismo del sistema universitario quindi venne combattuta strenuamente, ma allo stesso tempo le élite locali accettarono alcune delle direttive del centro volte a omologare il sistema, e soprattutto collaborano alla costruzione di una scienza nazionale. A ribellarsi agli interventi di disciplinamento furono invece gli studenti.

Se alcuni colsero l'occasione offerta dal nuovo sistema nazionale per spostarsi in atenei dove conseguire titoli più agevolmente o pagare meno tasse (almeno finché non fossero uniformate per legge), altri si batterono contro le novità che rendevano obbligatoria l'iscrizione ai corsi, fissavano procedure per gli esami e requisiti minimi per le tesi, a fronte di una realtà molto fluida, che nel 1861 registrava 6.500 studenti "regolari" contro 45.000 frequentatori delle aule universitarie⁹.

La legge Casati dedicava un intero capitolo ai provvedimenti disciplinari, riflettendo il rapporto ambiguo delle istituzioni liberali, ma anche dell'opinione pubblica, con la popolazione studentesca e la gioventù in generale – a tratti celebrata per l'eroismo e le testi-

monianze offerte durante le lotte risorgimentali, altre volte considerata come massa irrequieta di "spostati" che ingrossava un tasso di disoccupazione intellettuale in crescita costante.

Il carattere delle proteste giovanili lasciava intuire l'esistenza di organizzazioni studentesche: un dato che non cessò mai di insospettire le istituzioni, in particolare rispetto a coinvolgimenti politici che ci si poteva aspettare, anche solo pensando alle ripetute prove di fede mazziniana e tendenze cospiratrici manifestate solo poco tempo addietro.

Prefetti e tutori dell'ordine pubblico quindi cominciarono ad essere allertati ad ogni manifestazione, mentre i propositi di controllo da parte delle autorità costituite si esprimevano anche attraverso la riaffermazione della patria potestà in tutti i successivi regolamenti disciplinari universitari. In caso di intemperanze o irregolarità, presidi e rettori dovevano riferire alle famiglie su condotta e moralità dei loro giovani figli maschi.

Presenze femminili all'università non erano previste, e la legge Casati di fatto non le vietava. Questo anche perché lo sbarramento



Una delle università attive all'epoca dell'Unità d'Italia era quella di Pisa

di accesso agli atenei per le giovani cominciava nella scuola superiore, e più in generale traeva legittimità dall'idea che l'università in uno Stato moderno regolasse l'accesso alle professioni liberali: cosa dovevano farsene le donne, destinate a ruoli sociali da svolgere all'interno delle famiglie? Solo nel 1876 i regolamenti universitari Bonghi e Coppino ammisero apertamente le donne all'università, a patto che avessero il titolo liceale.

Questo requisito scatenò polemiche infuocate, perché la cultura classica era considerata il fondamento delle professioni liberali e

della vita pubblica: «le poche studentesse presenti nei licei costituivano una forte sfida alla concezione diffusa tra i moderati che davano alla natura e alla cultura della donna un'etichetta di diversità che era metafora per inferiorità e che si traduceva in un'istruzione mirata ai lavori donneschi, a una cultura ornamentale, alla determinazione di traguardi più modesti nella vita sociale e nelle professioni»¹⁰.

⁹ Umberto Massimo Miozzi, *Lo sviluppo storico dell'università italiana*, cit., p. 13.

Le iscritte ai ginnasi, come alle scuole tecniche, erano destinate alla scuola normale, e quindi ad essere future maestre; mentre le liceali erano future dottoresse, e per questo suscitavano tenaci opposizioni da parte di presidi e provveditori, scandalizzati anche dai rischi della promiscuità tra adolescenti.

Le signore erano ammesse all'università in veste di pubblico occasionale alle conferenze; del resto, prima degli interventi di disciplinamento delle iscrizioni, tra i frequentatori delle aule universitarie c'erano anche donne desiderose di migliorare la propria istruzione – anche solo per ottenere maggiore potere contrattuale per impiegarsi in istituti femminili, o presso famiglie agiate in cerca di istitutrici.

A dare un ulteriore segno delle intenzioni della legge Casati e del legame tra università e professioni c'erano gli articoli 119 e 120, che regolamentavano lo status di uditori, i quali «senza aspirare alla laurea chiederanno di essere ammessi all'università potendo chiedere e ottenere un certificato di frequentazione e di subito esame mediante la tassa stabilita per questi documenti»¹¹.

Ma questo certificato non aveva alcun valore legale e non poteva essere utilizzato dalle donne per trovare un impiego nella pubblica amministrazione, né tantomeno per farsi strada in una professione. Nonostante le difficoltà di accesso ai licei, in Italia tra il 1877 e 1900 si laurearono 224 donne; eppure solo un secolo prima la laurea in legge a Pavia di Maria Pellegrina Amoretti aveva suscitato un sonetto dell'abate Parini sulle virtù della donna, figura pubblica e protagonista dei salotti.

Nel clima ottocentesco fossilizzato sugli stereotipi di donne romantiche e fragili, inadatte al lavoro intellettuale, il cui ruolo sociale era ridotto a dare vita ed allevare i futuri cittadini delle nazioni, fu invece possibile negare alla dottoressa Lydia Poet l'iscrizione all'albo degli avvocati, e alle laureate in legge l'esercizio della professione fino alla legge sulla parità giuridica del 1919; un'altra conferma dell'immenso potere derivato allo Stato dalla regolamentazione dell'università e dell'accesso alle professioni, anche per quanto riguarda i ruoli sociali e il mantenimento dell'ordine sociale, familiare e di genere. Mentre per quanto riguarda



l'istruzione femminile, la legge Casati venne messa alla prova da numerosi tentativi per l'istituzione di licei ginnasi femminili, da quelli a iniziativa privata fino al fallito disegno di legge Coppino della metà degli anni Ottanta. Diversamente dalle aspettative del legislatore quindi, la legge Casati ebbe un destino di legge-quadro, oggetto di negoziazioni e modifiche tramite piccole leggi correttive per tutto l'arco della sua validità, che d'altro canto si dimostrò sorprendentemente lunga.

Nonostante i vari tentativi di riforma infatti – tutti dibattuti in Parlamento e oggetto di polemiche

La sede del primo Parlamento dell'Italia unita, a Torino

anche appassionate tra l'opinione pubblica – la legge venne abrogata solo dall'entrata in vigore della riforma Gentile del 1923. Nel frattempo, rispetto ai sistemi universitari europei, quello italiano continuava a vivere e svilupparsi come un ibrido, riflesso di un paese dalle molte identità.

¹⁰ Marino Raich, *Liceo, università, professioni: un percorso difficile*, in Simonetta Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano 1989, p. 165.
¹¹ Ibid.



La cultura, essenza invisibile di un paese

Erasmus Mundus: CLE - Culture Letterarie Europee

Anna Soncini Fratta *Coordinatore del corso Erasmus Mundus CLE nell'Università di Bologna*

Oggi le industrie riconoscono ai laureati in Scienze umane cultura, duttilità di pensiero e profondità di ragionamento, ma al contempo rimproverano ai giovani di avere una preparazione un po' avulsa dalla realtà e poco in sintonia con i ritmi del mondo del lavoro. È quindi importante – in un momento in cui si cerca di dare un nuovo volto allo studio universitario – mettere a confronto il mondo della formazione con quello del lavoro, cercando una sintesi che rispetti il grande valore teorico che l'insegnamento universitario delle Scienze umane ha ancora in Italia, rendendolo al contempo applicabile alle esigenze professionali.

Un percorso trinazionale

Nasce da questi presupposti l'idea di strutturare un percorso trinazionale (tra Italia, Francia e Grecia) come Erasmus Mundus CLE (Culture Letterarie Europee, coordinamento presso la facoltà di Lettere dell'Università di Bologna) che

permetta agli studenti che abbiano superato la selezione per accedere al corso di essere pionieri in un terreno in evoluzione.

Accanto alla ritrovata logica medievale e umanistica della *peregrinatio academica* tra sedi diverse per cultura, metodologia e struttura (Strasburgo, Mulhouse, Salonicco e Bologna) in virtù della quale i giovani ampliano il proprio sapere, lo guardano con occhi critici e sviluppano lo stimolo alla comprensione dell'altro, viene proposto loro anche di capire come la cultura sia il mezzo attraverso il quale comprendere e apprezzare il *know-how*, come possa aiutare l'inserimento di un prodotto in un dato paese, anticipare movimenti e sviluppi, valorizzare scelte, collaborare a decisioni anche economiche.

Nonostante le molte difficoltà, Erasmus Mundus è lo strumento ideale per tentare di segnare un cambiamento per lauree che una volta erano legate



principalmente all'insegnamento, e ora sono in grado di guardare al mondo produttivo.

I progetti Erasmus Mundus richiamano (anche grazie al *Label di Eccellenza* attribuito dalla Commissione Europea e alle importanti borse di studio che vengono assegnate a questi corsi ogni anno) una presenza consistente di studenti provenienti da tutto il mondo.

Questo produce, sia durante la progettazione del percorso che durante la sua attuazione, un lavoro continuo di comprensione dell'altro, di creazione di gruppi che superino le difficoltà legate ad abitudini e culture diverse, così come a diverse formazioni di base. I ragazzi imparano a far fronte alle loro eventuali carenze, a mettere in discussione verità acquisite e a scegliere non per prassi, ma per analisi.

L'occasione per osare grandi cambiamenti

Queste peculiarità permettono di osare cambiamenti sostanziali, e il CLE è stato strutturato con due tipologie di insegnamento: quello tradizionale in classe, essenzialmente teorico, integrato da quello sul campo, aperto a novità e modulabile secondo esigenze puntuali. Si è dato spazio a lezioni che permettano un lavoro continuo di comprensione del presente: accanto a lezioni "classiche" di letteratura, lin-

“Gli studenti di questo corso sono pionieri in un terreno in evoluzione”



gua, storia, logica e storia dell'arte sono attivate lezioni più legate al quotidiano: visite d'arte sacra, informatica, *workshop* sul fumetto, pratica teatrale, serate a teatro o all'opera fanno parte integrante del programma didattico.

L'arte sacra, per esempio, viene spiegata recandosi in luoghi, come Ravenna o Firenze, in cui essa manifesta la sua eccellenza; le visite guidate dai docenti danno non solo una visione storico-antropologica ma, attraverso la lettura dell'arte del passato, suscitano riflessioni situazioni, difficoltà e incongruenze che si vivono nel presente.

La visita a monumenti che dicono quanto quest'Europa millenaria sia la fusione e l'evoluzione di culture, religioni e mondi diversi, diventa un elemento cardine per capire come l'altro è in noi da sempre, e per fare di un monumento un elemento vivo del sapere.

Anche le lezioni di informatica hanno un'applicazione pratica. Esse devono 'incuriosire' lo studente di materie letterarie, che a volte trova nel rifiuto del computer un segno distintivo del proprio pensiero. Si tratta di far capire i meriti dell'informatica non solo nell'ormai scontato fornire elementi per

Corso di laurea magistrale Erasmus Mundus

in Culture letterarie europee - CLE

Ha la durata di due anni accademici. Gli studenti Erasmus Mundus (europei ed extra-europei) possono partecipare alla selezione per borse di studio (43.600 euro o 19.300 euro, secondo il paese) assegnate ai migliori candidati, su base competitiva. I candidati ammessi devono svolgere la loro formazione in almeno due paesi del consorzio: Italia (Università di Bologna); Francia (Université de Strasbourg e Université de Haute-Alsace Mulhouse); Grecia (Aristoteleion Panepistimion Thessaloniki). Alla fine dei due anni accademici, dopo la discussione della tesi di fronte a una commissione internazionale, gli studenti ottengono il diploma delle università del consorzio in cui hanno trascorso almeno un semestre. La lingua di insegnamento varia a seconda dell'università scelta. Il programma è ministeriale, ma ad esso vanno affiancate attività complementari. La frequenza è obbligatoria; il diploma deve essere conseguito nella prima sessione del secondo anno. Sono infine previste borse di studio per ricercatori universitari provenienti da paesi extra-europei. I criteri di selezione si basano sull'eccellenza scientifica (linguistica, culturale e accademica).

[vai al sito](#)

la ricerca o per l'assemblaggio dei dati, ma nell'analisi del testo, nel lavoro di traduzione, nel controllo del proprio ragionamento.

Sulla sensibilizzazione delle capacità di ragionamento sono costruiti i *workshop* sul fumetto, tenuti da professionisti di fama mondiale; oltre all'interesse per un atto creativo, lo studente si confronta con la capacità di rendere episodi tragici (come le cronache di guerra) o romanzi in immagini e brevi frasi, valutando la densità delle parole, l'importanza del capire il

senso profondo espresso sinteticamente nel connubio fra testo e immagine.

Incontrarsi e confrontarsi

I seminari spesso sono tenuti in sede, ma offrono l'occasione per confrontarsi su temi comuni con studenti e docenti di altre sedi: lo spostamento della classe promuove l'adattabilità e permette allo studente di ascoltare l'opinione di chi ha svolto altrove lo stesso lavoro. Questi incontri sono forse l'elemento più piacevole in un biennio

di lavoro, ma hanno un impatto fortemente costruttivo e danno modo di discutere insieme le problematiche legate alla multiculturalità e al rapporto con l'altro.

Tutto questo costituisce la formazione di base dello studente, la cui preparazione è orientata verso il mondo del lavoro in modo implicito ed esplicito: implicito, quando si cerca di dare al corso un'immagine unitaria e di gruppo definita anche dalla frequenza obbligatoria, dal tempo pieno, dagli esami obbligatori alla fine del semestre e dalla discussione della tesi entro i 23 mesi dall'inizio del corso; esplicito, quando i ragazzi sono chiamati a partecipare a seminari legati al mondo imprenditoriale.

Il corso è caratterizzato da:

Incontri-immagine. Si è voluto fornire il corso di laurea di un elemento che lo rappresentasse 'materialmente', che del corso divenisse l'immagine concreta. Nasce così il rapporto con la Omas, azienda che ha imperniato il proprio lavoro sulla creazione di oggetti artistici per la scrittura, che lega la creatività al sapere. Una penna Omas è oggi il simbolo del corso Erasmus Mundus CLE.

Un'immagine premio per i migliori, ma anche un ricordo, una pre-

senza fisica dell'incontro di persone e di saperi.

Incontri-progettazione. Si evidenzia il divario tra aspettative e realizzazioni, perché i giovani prendano atto delle difficoltà oggettive con cui si scontrano desideri e sogni. Un primo incontro ha visto la partecipazione di aziende come De Cecco, Omas, Laterza, Ciccarelli. Lo scopo dell'incontro era dire agli studenti come rendere sempre più professionale il loro sapere, la loro formazione, e come un laureato in materie letterarie sia necessario in un'azienda commerciale. L'incontro ha molto stimolato la discussione tra i ragazzi, che hanno chiesto altri momenti di confronto con il mondo del lavoro.

Incontri-realizzazione. Sono i momenti di 'pratica'. Il lavoro già impostato deve essere affrontato nei prossimi mesi e prevede la lettura di un bilancio anche in termini di cultura dall'analisi testuale della presentazione storica della ditta, all'analisi della cultura che meglio può accogliere un certo prodotto. Studenti e docenti saranno chiamati a valutare, a confrontare l'impatto del prodotto rispetto alla cultura del proprio paese d'origine, alla propria lingua. È un lavoro che solo il mondo multiculturale di

Erasmus Mundus può permettere, visto che una classe è formata da studenti provenienti da tutto il mondo: un tale afflusso di esperienze, sguardi, pensieri diversi non può che essere positivo per tutti. Lavorando insieme, amministratori, docenti e studenti, potranno creare una sinergia nuova che dia vita a un nuovo modo di vedere la formazione del giovane laureato.

Il quarto semestre è dedicato alla tesi. Questi mesi diventano un terreno privilegiato del processo formativo in vista dell'attività futura: chi guarda al mondo del lavoro può trovare in un rapporto con le aziende un momento di confronto per lo sviluppo di una tesi; chi invece vuole continuare nel mondo della ricerca potrà in quei mesi svolgere il proprio lavoro anche con il sostegno di fondazioni (con borse di studio per chi non ne usufruisce già) per ricerche in ambiti specifici.

Il valore culturale del made in...

Tutto questo lavoro prende forma nell'ottica della difesa del made in... (Italy, France, Greece), espressione abitualmente legata al mondo commerciale, artigianale, o industriale, ma che si fonda sulla



cultura di un paese, mostrando quindi la necessità di saper studiare, capire quegli elementi che del prodotto finito sono l'essenza, anche se spesso invisibile.

L'Europa fornisce uno strumento di grande impatto culturale che non si deve confinare nella routine; le possibilità che offre (di immagine, ma anche di liberalità rispetto a schemi rigidi generalizzati) ne fanno uno strumento d'avanguardia di grande rilevanza strutturale. Se le borse di studio aiutano nel richiamare i giovani più meritevoli, i docenti hanno il compito di rendere questi percorsi d'eccellenza uno strumento in linea con i tempi.

I partecipanti al corso CLE durante un seminario a Cesenatico

I nostri studenti, nuovi *exules amore scientiae* (per parafrasare Federico Barbarossa) devono trovare nel loro peregrinare una protezione istituzionale e un sapere che apra loro le porte del mondo del lavoro fatto di dati, di nozioni, di competenze, ma anche di capacità culturali e psicologiche; perché in un mondo che continuamente ci pone di fronte l'altro, difficilmente siamo preparati a capirlo e a conoscerlo. Un progetto Erasmus Mundus apre le porte a questo.

Le ragioni della mobilità

Lorenzo Revojera

da **Universitas n. 22, dicembre 1986**



“Universitas” documenta il mondo dell’istruzione superiore dal 1980. Che cosa succedeva negli anni passati? Cosa è cambiato rispetto a oggi? Siamo andati a vedere quello che i nostri autori hanno scritto su alcuni temi di cruciale importanza per l’università. Abbiamo estratto i punti salienti dei loro contributi e li riproponiamo in questa nuova rubrica come spunto di riflessione. Sono state attuate tante promesse? E in che modo? O qualche volta le buone intenzioni sono rimaste tali e a distanza di anni si continua a dire le stesse cose senza raggiungere mai l’obiettivo?

Venticinque anni fa stava per prendere il via il programma europeo di mobilità Erasmus. Questo articolo spiega le ragioni e gli obiettivi di un Programma che avrebbe arricchito il curriculum universitario degli studenti, ma che soprattutto li avrebbe aiutati a guardare il mondo con occhi nuovi.

Chi non è d’accordo sulla necessità di conferire maggior respiro internazionale ai nostri atenei? [...] Così ad esempio: a livello di “paese reale” le famiglie lungimiranti reputano investimento altamente produttivo l’aiutare i figli universitari a frequentare corsi di lingua e di aggiornamento culturale all’estero; i docenti avveduti e responsabili spediscono all’estero i migliori allievi appena possibile perché si perfezionino e si confrontino con altre realtà scientifiche ancor prima di arrivare alla laurea; le imprese sempre più fre-

quentemente considerano titolo preferenziale per le assunzioni di giovani laureati l’aver compiuto esperienze significative all’estero (oltre naturalmente ad esigere la conoscenza di almeno una, se non due lingue straniere); i ministri della Pubblica Istruzione della Comunità Europea fin dal 1976 hanno adottato una risoluzione che impegna gli Stati membri a istituire forme di integrazione degli studi fra le rispettive università al fine di arrivare a una rete di atenei “europei”; nel 1987 si darà il via al Programma Erasmus, teso a far sì che entro il 1992 almeno 100.000 giovani compiano non

“Un programma ben costruito di mobilità universitaria deve facilitare negli studenti che si recano all’estero l’assimilazione della cultura, del costume e delle caratteristiche sociali del paese ospitante”

meno di un semestre di studi in un’altra università della Cee; la legislazione universitaria italiana (art. 91 della legge 382 del 1980), recependo gli stimoli comunitari, prevede programmi integrati di studio fra università italiane ed estere [...]; enti pubblici e privati mettono a concorso borse di studio di cospicua entità per universitari disposti a trasferirsi all’estero dopo la laurea onde conseguire titoli stranieri (preferibilmente il master) o si fanno promotori di scuole di formazione post-laurea di carattere aziendale o consortile insieme a istituzioni estere.

Definizione e obiettivi della mobilità universitaria

[...] La mobilità universitaria in senso stretto [...] consiste nell'integrare al proprio curriculum nazionale un periodo significativo e riconosciuto di studi compiuti all'estero. [...] A questo tipo di mobilità è assimilabile quella di coloro che – conseguita una laurea in patria – effettuano all'estero studi di specializzazione congruenti con il titolo ottenuto.

Come si vede, la mobilità così intesa è cosa ben diversa dallo snobismo accademico – pur rispettabilissimo – che alcuni (pochi) si possono permettere andando a laurearsi all'Mit o ad Oxford, come pure non va confusa con un certo "turismo culturale" estivo gestito da numerose agenzie pseudo-universitarie.

La mobilità universitaria tende a formare laureati e ricercatori che – restando portatori di una genuina cultura superiore propria della loro tradizione accademica nazionale – abbiano sperimentato, mediante un serio periodo di studi all'estero, l'appartenenza a una comunità universitaria internazionale

con il conseguente arricchimento professionale, culturale e umano.

Una sfida per l'Europa

[...] anche sul terreno universitario l'Europa non potrà sopravvivere e conservare una sua autonomia se incontrerà in ordine sparso gli altri colossi mondiali; le università d'Europa devono riscoprire la loro vocazione sovranazionale diventando "università europee". [...]

In fondo, il Programma Erasmus della Cee è un tentativo – intelligente, perché giocato sulle audaci aspirazioni dei giovani, che bene o male saranno gli europei di domani – di rinverdire senza utopie l'internazionalità spontanea degli atenei medievali; staremo a vedere se i governi dei Dodici e le burocrazie accademiche sapranno adeguarsi con la indispensabile flessibilità. [...]

Il riconoscimento degli studi fatti all'estero

Una delle ragioni fondamentali per cui la mobilità universitaria può svilupparsi solo in base a programmi organizzati col concorso ufficiale di governi e autorità accademiche, riguarda proprio il riconoscimento degli esami; considerata infatti la rigidità della maggior parte delle legislazioni universitarie europee, è molto raro che uno studente isolato riesca a farsi convalidare in patria corsi

ed esami superati all'estero. [...] Si evidenzia qui un altro aspetto dello sforzo di innovazione culturale che questo tipo di mobilità vuole indurre; essa in realtà non è che un provocatorio cuneo pragmatico infitto – ci si passi il paragone – nella rigidità della burocrazia universitaria, per causare un salutare risveglio a una indilazionabile circolarità internazionale.

Altri problemi: il ruolo delle "agenzie"

[...] Ci sono paesi i quali hanno rivestito il servizio d'accoglienza allo straniero che arriva di vera e propria professionalità, con tanto di studi e di istituzioni specializzate; ce ne sono altri – come il nostro – che in genere fanno affidamento sulla innata capacità dell'uomo di adattarsi, e in casi estremi sul buon cuore degli italiani di fronte alle disavventure del prossimo. [...]





L'accoglienza va dal ricevimento in aeroporto (in certi casi necessario) all'assistenza per il bagaglio trafugato, per le urgenze sanitarie, per le pratiche assicurative, per il tempo libero. Per l'alloggio, si tratta ovviamente di trovare soluzioni abbastanza spartane ed economiche; trattandosi di gente giovane, il pensiero va subito a pensionati studenteschi o collegi universitari.

Quando però, ad esempio qui da noi, si affronta il problema concreto ci si imbatte in una giungla di situazioni eterogenee da città a città, anzi meglio da regione a regione, visto che la competenza relativa alle case dello studente è stata attribuita dal 1977 alle amministrazioni regionali. [...]

Molti governi ricorrono alle agenzie specializzate in campo educativo lasciando alle università compiti prettamente accademici e di docenza. [...]

L'agenzia educativa si caratterizza per la presenza di una tipica figura professionale, quella del "coordinatore" che si occupa dei problemi logistici e di benessere dello studente; mentre all'università resta il compito di

designare, per ogni programma di mobilità, dei tutor che seguono esclusivamente le questioni accademiche degli studenti.

L'esperienza consiglia che il coordinatore abbia almeno un'infarinatura di conoscenze psicologiche e una forte carica di umanità; è bene altresì che coordinatori e tutor dello stesso programma abbiano fra loro periodici scambi di idee.

[...] Un programma ben costruito di mobilità universitaria deve quindi prefiggersi, fra gli altri scopi, anche quello di facilitare negli studenti che si recano all'estero l'assimilazione della cultura, del costume e delle caratteristiche sociali del paese ospitante [...].

Occorre quindi che gli organizzatori dei programmi pongano mente al tempo libero dei ragazzi, fornendo loro occasioni di incontri e manifestazioni culturali extrauniversitarie, e in luoghi diversi dalla città di abituale residenza.

Nessun programma na-

sce perfetto, ma si perfeziona in cammino; ciò vale a maggior ragione quando si ha tra le mani una materia delicata come la formazione di giovani, esseri preziosi e irripetibili [...].

a cura di Isabella Ceccarini

“Laureati e ricercatori che abbiano sperimentato l'appartenenza a una comunità universitaria internazionale”



Il Programma Leonardo da Vinci e le università: 15 anni di esperienze

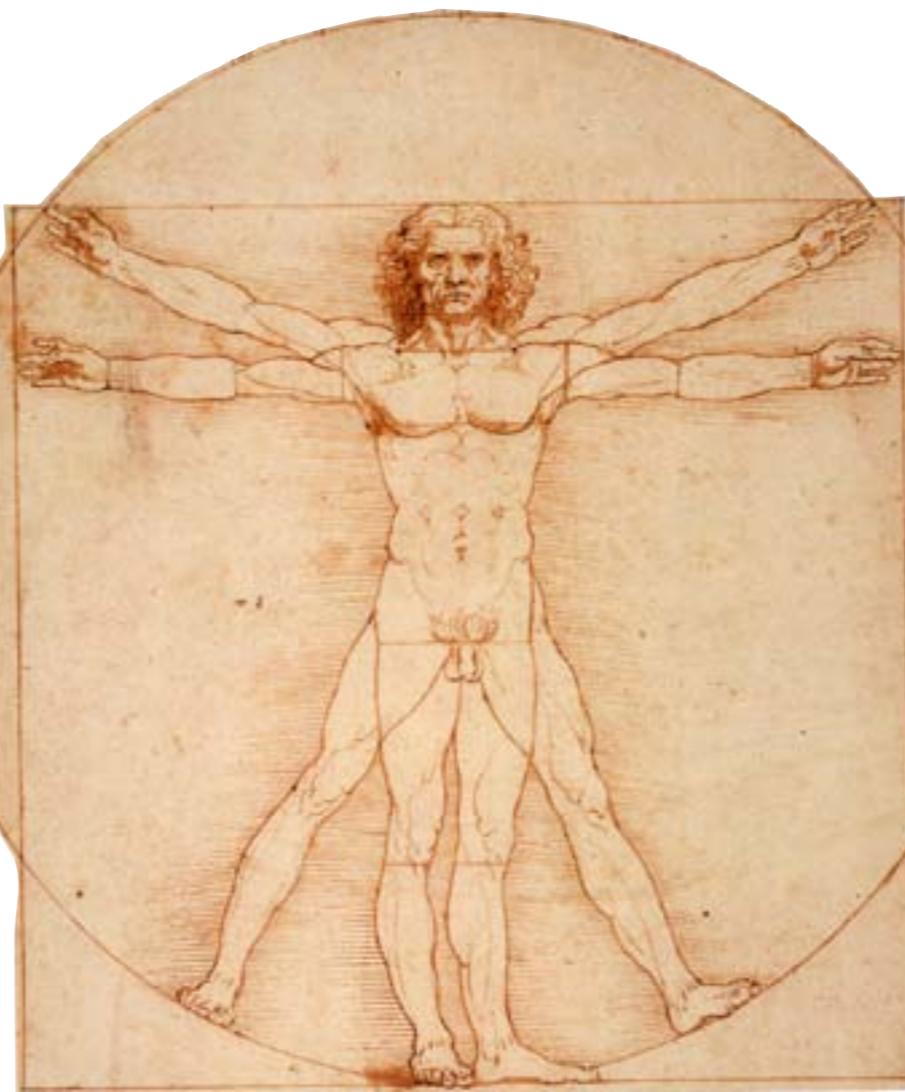


A. Sveva Balduini Agenzia Nazionale LLP - Leonardo da Vinci - Isfol

Il Programma d'azione comunitaria **Leonardo da Vinci** ha appena compiuto 15 anni. Operativo dal 1995, Leonardo ha già attraversato due fasi di programmazione (1995-1999 e 2000-2006) e nella terza attualmente in corso (2007-2013) è stato inserito nell'ambito del Programma quadro sull'apprendimento permanente (**Lifelong Learning Programme - LLP**), come dispositivo settoriale specificamente dedicato all'istruzione e alla formazione professionali (IFP), insieme al Programma Erasmus per l'istruzione universitaria, a Comenius per l'istruzione scolastica e a Grundtvig per l'educazione degli adulti, nonché ad un programma trasversale per la cooperazione in ambiti chiave delle strategie educative e formative comunitarie e all'**azione Jean Monnet** sull'integrazione europea.

In questi 15 anni di implementazione del dispositivo, il mondo universitario e della ricerca ha giocato da sempre un ruolo attivo ed importante su tutte le azioni finanziabili.

I risultati definitivi della programmazione 2000-2006, per quanto riguarda le azioni gestite dall'Agenzia Nazionale italiana, ci of-



frono un esempio immediato di questa partecipazione (*tab. 1 e 2*). In Italia, le università, sia autonomamente sia associate in consorzi tra loro o con le imprese, sono la terza tipologia di organismo titolare di progetti approvati più rappresentata e costituiscono quasi il 15% del totale degli enti contraenti nel complesso delle diverse misure del Programma. Più presenti come capofila dei partenariati sono soltanto gli enti di formazione e gli istituti scolastici ovvero, si potrebbe dire, gli attori più tipici di un dispositivo sostanzialmente dedicato all'istruzione e alla formazione professionali. Giova peraltro ricordare che la partecipazione a Leonardo è stata da sempre tradizionalmente aperta a tutti i soggetti dotati di personalità giuridica che avessero come propria mission l'apprendimento e, in particolare, il *lifelong learning*.

Il dato appena esposto, unito a un'ampia partecipazione ai progetti anche in qualità di partner (*tab. 3*), ci dice dunque innanzitutto che le università nel complesso conoscono il Programma Leonardo e che ne fanno utilizza-

Tabella 1 – Azione Mobilità
Tipologie organismi titolari progetti approvati – Programmazione 2000-2006

Tipologia organismi contraenti	N. progetti approvati								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Totale	
	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%
Istituti scolastici	59	37	37	51	42	43	58	327	28,1
Organismi di formazione	42	44	37	33	40	44	37	277	23,8
Università e consorzi universitari	22	21	24	32	29	32	38	198	17,0
Pubbliche amministrazioni	23	20	19	23	21	28	25	159	13,6
Altre tipologie di organismi	25	37	26	34	28	26	28	204	17,5
Totale	171	159	143	173	160	173	186	1165	100

Fonte: Agenzia nazionale LLP – Programma settoriale Leonardo da Vinci

re le diverse opportunità, avendo percorso ampiamente tanto i programmi di mobilità transnazionale che i progetti innovativi di sperimentazione formativa. Quanto ai contenuti degli interventi realizzati, le università e i consorzi universitari hanno lavorato soprattutto:

- per quanto riguarda la mobilità, in larga parte sulla misura specifica dedicata agli studenti universitari (su) e, in una dimensione più contenuta, sulla misura per i giovani lavoratori (gl);
- nelle iniziative di sperimentazione formativa, per lo più nella misura progetti pilota.

Nel primo ambito, nella programmazione 2000-2006 sono stati re-

alizzati quasi 200 progetti volti a sostenere la mobilità internazionale e, in particolare, a fornire borse per esperienze di lavoro in imprese di altri paesi europei, a beneficio soprattutto di studenti universitari e, in misura minore, di giovani neolaureati in fase di inserimento professionale. Con le borse Leonardo, l'offerta didattica delle università sia ai propri studenti che agli ex-studenti si è dunque arricchita, aprendosi ulteriormente al dialogo con il mondo del lavoro e valorizzando il ruolo di istituzioni che non hanno soltanto una *mission* educativa, ma anche di accompagnamento al *placement* dei propri discenti. Nel secondo ambito, le universi-

Tabella 2 – Azione Progetti pilota, reti transnazionali, competenze linguistiche
Tipologie organismi titolari progetti approvati – Programmazione 2000-2006

Tipologia organismi contraenti	N. progetti approvati								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Totale	
	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	%
Istituti scolastici	6	5	6	5	4	10	4	39	17,3
Organismi di formazione	5	6	5	11	16	2	13	66	29,3
Università e consorzi universitari	1	1	4	4	7	4	2	21	9,3
Pubbliche amministrazioni	2	3	2	3	8	8	6	28	12,4
Altre tipologie di organismi	5	11	10	11	15	10	11	71	31,6
Totale	19	26	27	34	50	33	36	225	100

Tabella 3 – Azione Progetti pilota, reti transnazionali, competenze linguistiche
Presenza delle università nei partenariati dei progetti approvati a titolarità italiana
Programmazione 2000-2006

N. progetti approvati con università nel partenariato	Annualità							Totale
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
	9	14	8	19	15	17	12	94

Fonte: Agenzia nazionale LLP – Programma settoriale Leonardo da Vinci

tà hanno contribuito a realizzare – in partenariati multiattori con scuole, enti di formazione, imprese, parti sociali, amministrazioni pubbliche centrali e territoriali – oltre 100 iniziative sperimentali volte ad innovare il sistema dell'istruzione e della formazione su tematiche specifiche (solo per citare alcuni esempi: metodi, percorsi e strumenti di analisi delle competenze e di orientamento; utilizzo delle nuove tecnolo-

gie a supporto della didattica; formazione dei docenti e di altri mediatori dell'apprendimento; definizione di nuovi profili professionali, sviluppo di curricula e dei relativi percorsi formativi; metodologie, approcci e strumenti per la valutazione e l'autovalutazione delle competenze).

Nel 2007 poi, con il passaggio del Programma Leonardo a strumento settoriale del Programma *Lifelong Learning*, sono stati in-

trodotti alcuni importanti cambiamenti nell'architettura del dispositivo, che hanno avuto importanti effetti sulla tipologia di attori coinvolti nei progetti e, in particolare, sulla partecipazione delle università.

Innanzitutto, nel tentativo di promuovere una specializzazione settoriale dei diversi sotto-programmi, la Decisione istitutiva di LLP ha voluto limitare i possibili destinatari di Leonardo «a coloro che seguono un qualsiasi tipo di istruzione e formazione professionale eccettuato il terzo livello»¹.

In secondo luogo, e in applicazione di questo principio, la mobilità dei beneficiari ancora inseriti in percorsi di istruzione universitaria – ovvero quella che era l'azione Leonardo per gli studenti universitari – è divenuta di competenza del Programma Erasmus (Azione *Erasmus Placement*). Infine, ma è questo un elemento che ha avuto ricadute negative su tutti gli organismi partecipanti al Programma, il passaggio a LLP ha visto una riduzione della dotazio-

ne finanziaria complessivamente disponibile per Leonardo e quindi, inevitabilmente una diminuzione del numero di progetti approvabili nelle diverse azioni. La scelta politica di specializzazione settoriale dei sotto-Programmi è stata dettata da un'esigenza di razionalizzazione delle risorse e tuttavia ha determinato un sicuro effetto di segmentazione tra *vocational education and training* (VET) e *higher education* (HE) non propriamente compatibile con lo spirito del *lifelong learning*, ovvero di un apprendimento che avviene lungo tutto l'arco della vita e in vari contesti di acquisizione delle competenze (formali, non formali, informali)

e nell'ambito del quale i diversi livelli del sistema educativo e formativo dovrebbero dialogare e agevolare i passaggi dei percorsi individuali di crescita. Tra l'altro, anche i recenti processi di riforma realizzati o in corso di implementazione nel nostro paese sostengono l'evoluzione delle università da istituti di istruzione superiore in senso stretto a *learning provider* di più ampie opportunità di apprendimento *lifelong*, aperte dunque anche agli altri segmenti (formazione iniziale e continua, educazione degli adulti).

Sotto il profilo operativo, l'esclusione del terzo livello dai beneficiari di Leonardo ha avuto un du-

plice effetto sulla partecipazione delle università al Programma:

- una riduzione numerica dei progetti a titolarità di organismi universitari o con organismi universitari nel consorzio dei partner;
- una necessaria diversificazione del ruolo e del contributo delle università alle iniziative realizzate.

Ma a questo punto giova fare un ragionamento distinto per le diverse azioni del Programma Leonardo – LLP.

La Mobilità Leonardo – per l'effetto simultaneo della contrazione delle risorse disponibili e della creazione di *Erasmus Placement* – è l'azione su cui si è più avvertita la minore partecipazione del mondo universitario. I dati parziali disponibili per la programmazione 2007-2013 (tab. 4 e 5), ci dicono innanzitutto che le università continuano sì a presentare progetti, ma sono una tipologia numericamente poco significativa tra i soggetti promotori di candidature (meno del 7%) e scendono al quarto posto tra le tipologie di organismi titolari di progetti approvati, nettamente sopravanzati dalle pubbliche amministrazioni.



¹ Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento e del Consiglio del 15 novembre 2006 che istituisce un Programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente, art. 24.

Certo, le università sono di meno, ma sicuramente sanno progettare molto bene gli interventi, se è vero che vantano un tasso di soddisfazione (ovvero, rapporto tra candidature presentate e candidature approvate) assai più elevato rispetto alle altre tipologie di organismi partecipanti a Leonardo: dei 73 progetti a titolarità universitaria presentati ne sono stati finanziati 44, pari al 60%, laddove il tasso di soddisfazione medio si attesta al 38% (gli organismi di formazione sono al 45%, tutte le altre tipologie di enti oscillano intorno al 30%).

Le competenze in materia di progettazione e la capacità di utilizzare i finanziamenti comunitari offerti da Leonardo non sono tuttavia patrimonio generalizzato delle università. L'analisi della distribuzione territoriale dei progetti approvati (tab. 6) ci evidenzia un quadro variegato nella geografia degli organismi contraenti e quindi anche, inevitabilmente, una diversità di opportunità per i beneficiari finali della mobilità. Lo scenario delinea almeno tre velocità:

- Regioni con consolidate esperienze progettuali a titolarità universitaria e ampie possibili

Tabella 4 – Azione Mobilità – Tipologie organismi titolari progetti presentati Annualità 2007-2010

Tipologia organismi contraenti	N. progetti presentati									
	2007		2008		2009		2010		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Istituti scolastici	102	33,2	84	30,7	83	34,3	84	35,0	353	33,2
Organismi di formazione	62	20,2	70	25,5	55	22,7	54	22,5	241	22,7
Università e consorzi universitari	31	10,1	20	7,3	15	6,2	14	5,8	73	6,9
Pubbliche amministrazioni	52	16,9	46	16,8	32	13,2	29	12,1	166	15,6
Associazioni senza fini di lucro, cooperative, onlus	38	12,4	43	15,7	34	14,0	42	17,5	159	15,0
Imprese, parti sociali, associazioni categoria	22	7,2	11	4,0	20	8,3	13	5,4	67	6,3
Altri organismi	--	--	--	--	3	1,2	4	1,7	4	0,4
Totale	307	100	274	100	242	100	240	100	1063	100

Tabella 5 – Azione Mobilità – Tipologie organismi titolari progetti approvati Annualità 2007-2010

Tipologia organismi contraenti	N. progetti approvati									
	2007		2008		2009		2010		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Istituti scolastici	29	27,4	27	28,1	27	28,1	29	26,6	112	27,5
Organismi di formazione	32	30,2	28	29,2	28	29,2	25	22,9	113	27,8
Università e consorzi universitari	14	13,2	10	10,4	9	9,4	11	10,1	44	10,8
Pubbliche amministrazioni	21	19,8	17	17,7	16	16,7	14	12,8	68	16,7
Associazioni senza fini di lucro, cooperative, onlus	6	5,7	5	5,2	10	10,4	18	16,5	39	9,6
Imprese	4	3,8	9	9,4	6	6,3	4	3,7	23	5,7
Altri organismi	--	--	--	--	--	--	8	7,3	8	2,0
Totale	106	100	96	100	96	100	109	100	407	100,0

Fonte: Agenzia nazionale LLP – Programma settoriale Leonardo da Vinci

- Aree territoriali completamente scoperte.
- Regioni dove la progettualità universitaria è presente, ma con carattere di maggiore occasionalità;

- Aree territoriali completamente scoperte.
- Scendiamo ora nel dettaglio delle singole misure della mobilità, per poter comprendere meglio come il ruolo delle università si sia necessariamente diversificato,

a fronte della già evidenziata riduzione numerica dei progetti. Nella mobilità, dicevamo, si è chiusa l'opportunità delle borse Leonardo per gli studenti universitari, trasferita ad *Erasmus Placement*.

Ma è rimasta aperta l'opzione di progetti rivolti a giovani usciti dai percorsi universitari e in fase di inserimento professionale attraverso la misura PLM – persone disponibili sul mercato del lavoro, rivolta prevalentemente a soggetti inoccupati o disoccupati (simile, nella logica, alla precedente misura GL): non più evidentemente un ambito di azione specifico per le università, ma un canale di finanziamento per accedere al quale le università concorrono con altre tipologie di organismi proponenti in una competizione aperta; non più un *target* ristretto ai propri studenti, ma un gruppo bersaglio allargato sul territorio a tutti coloro (non necessariamente ex-studenti) che sono già usciti dai percorsi accademici e universitari e che sono dunque disponibili sul mercato del lavoro.

La misura PLM ha costituito dunque una nuova opportunità di espressione e di sviluppo.



Per essere competitive in quest'ambito e accedere ai finanziamenti disponibili, le università hanno dovuto necessariamente aprirsi al territorio e creare reti locali allargate e multiattoriali in grado di coinvolgere intorno a una stessa iniziativa oltre al mondo universitario anche quello della formazione professionale e del lavoro.

È stato questo, in effetti, l'ambito di intervento maggiormente percorso nella nuova programmazione, visto che dei 44 progetti sinora approvati alle università ben 38 afferiscono la misura PLM, con un dato ad oggi parziale di oltre 2.600 borse erogate ai beneficiari finali (tab. 6 e 7).

L'altra opzione possibile nel quadro dell'azione Mobilità è offerta dalla misura VETPRO, che consente (in una linea di continuità con la precedente tipologia progettuale dedicata agli scambi dei formatori) al personale docente di condividere esperienze e pratiche con colleghi di altri paesi europei, in una logica di apprendimento reciproco. Questa misura, limitatamente utilizzata in passato, resta in effetti anche oggi poco percorsa dalle università: nel quadriennio 2007-2010 sono infatti solo 150 i beneficiari del mondo universitario che ne hanno usufruito o ne stanno usufruendo.

Nell'attuale programmazione, Leonardo offre poi un'altra op-

Tabella 6 – Azione Mobilità – Annualità 2007-2010
Distribuzione regionale progetti approvati a titolarità

Regione	N. progetti				
	2007	2008	2009	2010	Totale
Abruzzo	--	--	1	1	2
Basilicata	--	--	--	--	0
Calabria	--	--	--	--	0
Campania	--	1	--	2	3
Emilia Romagna	2	--	1	--	3
Friuli Venezia Giulia	--	--	--	--	0
Lazio	3	2	3	2	10
Liguria	--	--	--	--	0
Lombardia	2	2	--	2	6
Marche	--	--	--	1	1
Molise	--	--	--	1	1
Piemonte	--	--	--	--	0
Puglia	--	1	--	--	1
Sardegna	--	--	--	--	0
Sicilia	4	3	1	1	9
Trentino Alto Adige	--	--	1	--	1
Toscana	1	--	1	--	2
Valle d'Aosta	--	--	--	--	0
Veneto	2	1	1	1	5
Totale	14	10	9	11	44

Tabella 7 – Azione Mobilità -
Tipologie destinatari progetti approvati a titolarità universitaria – Annualità 2007-2010

Tipologia Misura / Destinatari	N. progetti				
	2007	2008	2009	2010	Totale
IVT – Initial vocational training	--	--	--	--	0
PLM – People on the labour market	13	8	7	10	38
VETPRO – VET Professional	1	2	2	1	6
Totale	14	10	9	11	44

Tabella 8 – Azione Mobilità -
Numero borse erogate progetti approvati a titolarità universitaria – Annualità 2007-2010²

Tipologia Misura / Destinatari	N. progetti				
	2007	2008	2009	2010	Totale
IVT – Initial vocational training	--	--	--	--	0
PLM – People on the labour market	849	730	580	494	2.653
VETPRO – VET Professional	19	41	60	30	150
Totale	868	771	640	524	2.803

Fonte: Agenzia nazionale LLP – Programma settoriale Leonardo da Vinci

² Il dato si riferisce per le annualità 2007 e 2008 alle borse effettivamente erogate (progetti finiti), mentre per il 2009 e 2010 alle borse accordate ex ante ai progetti approvati.

Tabella 9 – Azione Partenariati – Tipologie organismi titolari progetti presentati - Annualità 2008-2010³

Tipologia organismi contraenti	N. progetti presentati							
	2008		2009		2010		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Istituti scolastici	27	15,7	27	16,5	42	18,1	96	16,9
Organismi di formazione	55	32,0	41	25,0	47	20,3	143	25,2
Università, consorzi universitari, centri di ricerca	10	5,8	18	11,0	13	5,6	41	7,2
Pubbliche amministrazioni	13	7,6	20	12,2	20	8,6	53	9,3
Associazioni senza fini di lucro, cooperative, onlus	31	18,0	31	18,9	79	34,1	141	24,8
Imprese, parti sociali, associazioni categoria	20	11,6	15	9,1	15	6,5	50	8,8
Altri organismi	16	9,3	12	7,3	16	6,9	44	7,7
Totale	172	100	164	100	232	100	568	100,0

Tabella 10 – Azione Partenariati – Tipologie organismi titolari progetti approvati - Annualità 2008-2010

Tipologia organismi contraenti	N. progetti presentati							
	2008		2009		2010		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Istituti scolastici	10	15,4	10	12,8	10	12,5	30	13,5
Organismi di formazione	22	33,8	17	21,8	23	28,8	62	27,8
Università, consorzi universitari, centri di ricerca	3	4,6	6	7,7	3	3,8	12	5,4
Pubbliche amministrazioni	5	7,7	10	12,8	3	3,8	18	8,1
Associazioni senza fini di lucro, cooperative, onlus	12	18,5	15	19,2	25	31,3	52	23,3
Imprese, parti sociali, associazioni categoria	6	9,2	11	14,1	6	7,5	23	10,3
Altri organismi	7	10,8	9	11,5	10	12,5	26	11,7
Totale	65	100	78	100	80	100	223	100

Fonte: Agenzia nazionale LLP – Programma settoriale Leonardo da Vinci

portunità di intervento, che è quella rappresentata dalla nuova azione sui partenariati multilaterali, finalizzata a sostenere attivi-

tà di cooperazione su scala ridotta fra organizzazioni operanti nel campo dell'istruzione e della formazione professionale.

³ L'azione è stata introdotta nel Programma Leonardo a partire dal 2008.

Si tratta di una tipologia progettuale intermedia tra l'azione classica di mobilità e la sperimentazione formativa dei progetti ex pilota ed oggi di trasferimento dell'innovazione, che rappresenta una risorsa eccellente per consentire lo svolgimento di attività di mutuo apprendimento su base paritaria (*peer learning*), con il coinvolgimento attivo delle imprese e del mondo del lavoro in generale.

In questa azione, nuova per Leonardo ma ormai consolidata in altri sotto-programmi settoriali (*Grundtvig, Comenius*), le università si cimentano (*cf. tab. 9 e 10*), ma sono probabilmente meno competitive rispetto ad altre tipologie di organismi più esperti. Si tratta peraltro di un'opportunità utile proprio nella curvatura che all'azione è stata data nel Programma Leonardo, perché finalizzata a sostenere la creazione di occasioni di dialogo ed interscambio tra gli attori del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, da un lato, e del mondo del lavoro dall'altro.

Per completare il quadro sulla partecipazione delle Università al Programma Leonardo, resta

da esaminare l'azione di trasferimento dell'innovazione, che nel dispositivo è stata introdotta a partire dal 2007 con l'intento di sostenere iniziative volte ad integrare progressivamente nei sistemi e nelle prassi educative e formative buone pratiche ed esperienze già realizzate in precedenza.

Si tratta di un'azione che discende dalla precedente misura dei progetti pilota, tuttavia con un focus non più sullo sviluppo di prodotti educativi e formativi innovativi, ma piuttosto sul *mainstreaming*, sulla disseminazione e valorizzazione, sulla sperimentazione allargata, sul trasferimento e la messa a regime di risultati e output già implementati a titolo sperimentale.

I progetti di trasferimento non sono dunque perfettamente mutuabili dai precedenti pilota: sono infatti diversi gli obiettivi dell'azione, sono più contenute le risorse complessivamente disponibili ed erogabili individualmente a ciascuna iniziativa, dovrebbe essere diverso il partenariato – nella logica di un minore coinvolgimento di "sviluppatori" di prodotti formativi e maggiore partecipazione diretta

o rappresentata di potenziali utilizzatori finali.

A fronte di queste diversità, il livello di interesse delle università per la nuova azione (tab. 11 e 12) non è pienamente comparabile con l'andamento della precedente programmazione.

E tuttavia, i dati parziali disponibili ci dicono che si registra comunque un calo di partecipazione, evidente non tanto nei progetti a capofila universitario quanto soprattutto nei partenariati (cfr. tab. 13 con tab. 3).

Ciò appare spiegabile alla luce di tanti fattori: sicuramente vi è stato un effetto per così dire di "trascinamento", derivante dallo spostamento della mobilità universitaria a Erasmus e quindi una diffusa percezione che Leonardo non fosse più il contenitore adatto per certe sperimentazioni.

In secondo luogo, la natura stessa della nuova azione di trasferimento dell'innovazione, che non richiedendo più come prima la presenza nei partenariati di "sviluppatore", rende meno strategico il coinvolgimento di soggetti con quelle competenze di coordinamento scientifico e metodologico che le Università hanno tradizionalmente assicurato ai

Tabella 11 – Azione trasferimento dell'innovazione - Tipologie organismi titolari progetti presentati - Annualità 2007-2010

Tipologia organismi contraenti	N. progetti presentati									
	2007		2008		2009		2010		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Istituti scolastici	7	6,7	13	9,6	10	8,4	24	20,5	54	11,3
Organismi di formazione	28	26,7	22	16,3	42	35,3	25	21,4	117	24,6
Università e consorzi universitari	5	4,8	14	10,4	16	13,4	12	10,3	47	9,9
Pubbliche amministrazioni	14	13,3	26	19,3	17	14,3	14	12,0	71	14,9
Associazioni senza fini di lucro, cooperative, onlus	20	19,0	15	11,1	16	13,4	14	12,0	65	13,7
Imprese, parti sociali, associazioni categoria	15	14,3	17	12,6	13	10,9	14	12,0	59	12,4
Altri organismi	16	15,2	28	20,7	5	4,2	14	12,0	63	13,2
Totale	105	100	135	100	119	100	117	100	476	100

Tabella 12 – Azione trasferimento dell'innovazione - Tipologie organismi titolari progetti approvati - Annualità 2007-2010

Tipologia organismi contraenti	N. progetti approvati									
	2007		2008		2009		2010		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Istituti scolastici	2	5,7	6	18,8	6	18,2	2	8,3	16	12,9
Organismi di formazione	5	14,3	7	21,9	8	24,2	10	41,7	30	24,2
Università e consorzi universitari	2	5,7	2	6,3	0	0,0	2	8,3	6	4,8
Pubbliche amministrazioni	7	20,0	10	31,3	10	30,3	3	12,5	30	24,2
Associazioni senza fini di lucro, cooperative, onlus	11	31,4	3	9,4	2	6,1	4	16,7	20	16,1
Imprese, parti sociali, associazioni di categoria	4	11,4	3	9,4	4	12,1	3	12,5	14	11,3
Altri organismi	4	11,4	1	3,1	3	9,1	0	0,0	8	6,5
Totale	35	100	32	100	33	100	24	100	124	100

Tabella 13 – Azione Progetti pilota, reti transnazionali, competenze linguistiche - Presenza delle università nei partenariati dei progetti approvati a titolarità italiana Annualità 2007-2010

N. progetti approvati con università nel partenariato	Annualità				
	2007	2008	2009	2010	Totale
	9	9	4	4	26

progetti.

Quanto ai contenuti degli interventi approvati, si registra un notevole interesse delle università per progetti sull'utilizzo delle tecnologie multimediali a fini didattici (*e-learning* e *web-based training*, sviluppo di piattaforme, creazione di software, ecc.) e, in misura minore, per tematiche quali il disegno di qualifiche e la definizione di profili professionali.

Qualche considerazione conclusiva si impone. Volendo tracciare un quadro di sintesi della partecipazione delle università a questi 15 anni del Programma Leonardo da Vinci, si possono evidenziare alcuni elementi di forza e, al contempo, spunti di miglioramento per il futuro e sfide ancora aperte.

Tra i dati positivi giova sottolineare in particolare:

- la continuità del contributo delle università all'implementazione di Leonardo nelle diverse fasi di programmazione e nei diversi contesti operativi che ciascuna fase ha implicato;
- il notevole livello di competenza in materia di progettazione di interventi – ancorché non distribuito in maniera omogenea

su tutto il territorio nazionale – che le università hanno saputo esprimere su tutte le diverse azioni di Leonardo;

- la capacità di trovare in Leonardo spazi di operatività comunque possibile (cfr. l'azione PLM sulla mobilità) anche a fronte di certe rigidità istituzionali del Programma (l'esclusione del terzo livello dal novero dei beneficiari);
- l'apertura al territorio e il rafforzato dialogo con gli attori del mondo del lavoro che le università hanno saputo promuovere sia nei progetti di sperimentazione formativa, attraverso partenariati multiattori, sia nei programmi di mobilità e nella nuova azione dei partenariati;
- la crescente internazionalizzazione e la creazione o il consolidamento di reti di cooperazione a livello europeo, realizzati all'interno delle università grazie anche a Leonardo;

Le sfide per il futuro sono numerose ed impegnative, non soltanto da qui alla fine dell'attuale programmazione, ma anche e soprattutto nella nuova prospettiva di **Europa 2020**.

Nel breve termine, gli spazi di miglioramento possono riguardare



Paesaggio con bandiera, di Paul Klee, 1915

ad esempio:

- la diffusione delle conoscenze sul Programma e lo sviluppo delle competenze di progettazione nelle università di quelle aree territoriali sinora poco rappresentate;
- un maggiore utilizzo da parte del mondo universitario di alcune opportunità di azione offerte da Leonardo che ad oggi sono poco percorse (VETPRO, partenariati);
- l'ulteriore incremento delle oc-

casioni di cooperazione università-impresa, in funzione di una sempre maggiore coerenza tra l'offerta educativa ed i bisogni di professionalità espressi dal mercato del lavoro.

Nel medio e lungo termine, la sfida sarà soprattutto quella di contribuire efficacemente alla nuova strategia europea e, in particolare, ad alcune iniziative faro dell'Unione, tra tutte **Youth on the Move** e **New Skills for New Jobs** che puntano su:

- lo sviluppo di sistemi educativi e formativi moderni, in grado di sostenere l'acquisizione di competenze chiave e l'eccellenza;
- la riduzione del gap tra educazione e formazione e bisogni del mondo del lavoro e quindi una maggiore rispondenza delle qualificazioni alle richieste di professionalità del mercato;
- la promozione dell'attrattività dell'istruzione superiore nell'economia della conoscenza;
- il potenziamento dell'apprendimento transnazionale e della mobilità dei giovani.

Nella prospettiva 2020, in particolare, la mobilità dei giovani per finalità di apprendimento dovrebbe diventare una regola e non l'eccezione, per quanto di successo, che è oggi.

Il disegno dei nuovi programmi comunitari è attualmente in discussione; quale che sia lo scenario futuro, gli obiettivi di azione delineati sono di evidente interesse per il mondo universitario ed il contributo possibile delle università sarà dunque strategico.

Il XXI sarà il secolo dell'università

Intervista di Manuela Borraccino ad Alieto Aldo Guadagni

Quello che stiamo attraversando sarà «il secolo dell'università», dice l'economista ed ex-ministro argentino Alieto Aldo Guadagni, considerato uno dei massimi esperti di università in America Latina. Ma perché l'istruzione superiore assuma un ruolo trainante per le economie emergenti – soprattutto in un paese così arretrato in questo settore come l'Argentina – è necessario affrontare quei nodi che impediscono a una università «ancorata al XIX secolo» di proiettarsi nel futuro e smascherare gli «accordi occulti» stretti fra gli amministratori locali per abbandonare l'istruzione pubblica al suo destino.

Di origine italiana, 80 anni splendidamente portati, Guadagni ha insegnato Economia nelle Università di Buenos Aires, nella Cattolica argentina e nella rappresentanza dell'Università di Bologna a Buenos Aires; nell'Istituto Or-

tuga y Gasset di Madrid – che ha diretto – ha insegnato Relazioni economiche internazionali. Ha attraversato da protagonista i rivolgimenti del continente latino-americano in qualità di ministro delle Risorse idriche, dell'E-



“Oggi l'università gioca un ruolo centrale nel determinare le possibilità – in particolare nei paesi emergenti – di costruire una società prospera, inclusiva ed equa”

nergia, dei Lavori pubblici, dell'Industria e del Commercio; è stato tra i fondatori del **Merco-sur**, direttore della divisione dell'America Latina nella Banca Mondiale (rappresentante di Perù, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Cile e Argentina), ambasciatore in Brasile.

Nel suo ultimo libro *Otra escuela para el futuro* torna a denunciare i mali dell'istruzione superiore nel suo paese: quali sono i problemi principali?

L'università argentina ha bisogno di una profonda riforma, perché ci sono due problemi che le impediscono di uscire dall'inefficienza che ha effetti nefasti sull'economia. Innanzitutto viviamo una situazione anomala che potremmo definire di “molti studenti e pochi laureati”: quasi l'80% degli studenti non con-

Alieto Aldo Guadagni durante l'intervista

clude gli studi, con costi sociali molto alti visto che per la collettività viene quadruplicato il costo di un professionista, mentre gli studenti che provengono dalle famiglie più povere tendono a non laurearsi. I laureati, in gran parte di famiglie abbienti, godono di un'università pressoché gratuita anziché contribuire alle tasse in proporzione al reddito.

Il nostro sistema, dunque, non è soltanto inefficiente ma profondamente discriminatorio, poiché finisce per determinare il successo formativo in base al censo. La media di laureati nei paesi sviluppati è di 30 giovani laureati sotto i 26 anni su 100: in Argentina i laureati in quella fascia di età sono meno di 14.

Il secondo problema è che abbiamo un'università ferma al XIX secolo (cfr. il box a fianco) senza ingegneri, fisici, chimici, matematici, agronomi, ovvero senza tecnici per il mondo moderno della produzione. Nelle università statali per ogni fisico si laureano 90 avvocati, in quelle private va ancora peggio. In facoltà importanti per il paese come Scienze agrarie, Ingegneria forestale, Geologia, Geofisica si laurea appena il 2,6% degli studenti nelle università

Le cifre dell'istruzione superiore in Argentina

- 36 università pubbliche, 48 private
 - 1.600.000 universitari (stime del 2009)
 - 81% iscritti nelle università pubbliche
 - Rapporto fra laureati e iscritti: 3,8% nelle università pubbliche (un laureato ogni 20 studenti), 7,2% in quelle private
 - Ogni anno più di 360.000 matricole, 95.000 laureati, dei quali il 30% nelle università private. Fra i laureati, il 70% proviene da scuole secondarie private; solo il 30% viene dai licei statali.
 - Per ogni 100 alunni in prima elementare, solo 14 arrivano alla laurea (secondo l'Unesco attualmente il tasso di cittadini laureati più alto del mondo è quello dell'Islanda, con il 66% dei giovani sotto i 26 anni con un titolo universitario; in Italia è del 42%).
 - I laureati in discipline legate alla produzione industriale, scienze e tecnologia sono in tutto il 14% (in Italia il 21%)
 - Nelle università statali argentine per ogni fisico si laureano 90 avvocati. In quelle private per ogni chimico si laureano 103 avvocati.
 - Nelle università statali appena il 5% sono ingegneri (dati 2007): una percentuale che scende all'1,3% nelle private.
- Secondo gli osservatori, l'arretratezza dell'università argentina è dovuta soprattutto alle carenze della scuola secondaria.**



pubbliche e lo 0,5% in quelle private: per ogni laureato nelle discipline del suolo ne abbiamo 113 in Scienze sociali, principalmente in Giurisprudenza.

Lei richiama da anni l'attenzione sulla necessità di laureati in discipline scientifiche. Che riscontro c'è da parte dell'opinione pubblica argentina?

Purtroppo non c'è sufficiente

consapevolezza di quanto queste discipline siano essenziali per il nostro futuro: senza sviluppo tecnologico non ci saranno investimenti orientati a potenziare i processi produttivi e a generare posti di lavoro qualificati. Oggi le esigenze dell'istruzione superiore sono cambiate, e su questo terreno il nostro paese versa in una grave arretratezza: l'offerta universitaria è insufficiente e non

viene svolto alcun orientamento nelle scuole superiori. Negli Stati Uniti, dove i laureati in scienze e in tecnologia sono appena il 16% del totale (tasso basso, ma comunque più alto del nostro 14%), gli accademici guardano con grande preoccupazione alla perdita della *leadership* statunitense nei settori della tecnologia e delle scienze: è del 2005 un documento dal titolo *Superando la tempesta che si avvicina* nel quale vengono formulate delle raccomandazioni precise, come quella di aggiornare le competenze di almeno 250.000 professori di scienze e di matematica, erogare borse di studio per studenti fra i 12 e i 18 anni per potenziare lo studio della matematica e assegni di ricerca da 500.000 dollari l'uno da usare in 5 anni per i 200 ricercatori più meritevoli, etc. Se gli Stati Uniti sono preoccupati per il sorpasso dei paesi asiatici in queste aree, tanto più dovremmo esserlo noi argentini.

Lei ha costantemente confrontato i risultati universitari del suo paese con quelli di Brasile e Cile. In cosa si differenziano?

Il nostro livello di raggiungimento della laurea è inferiore a quello

di Panama, Brasile, Messico, Cile e Cuba, e il distacco è ancora più ampio nelle materie scientifiche. Ogni anno in Brasile si laureano 800.000 universitari, da noi ottengono il titolo appena in 95.000. Certo, loro sono 192 milioni di abitanti e noi 40. Però è un fatto che loro laureano 4,2 professionisti ogni 1.000 abitanti mentre noi appena 2,4. La differenza è enorme. Perché dunque il Brasile riesce a laureare un numero di studenti 12 volte maggiore del nostro, pur avendone un numero complessivo appena quattro volte superiore?

Le cifre del Brasile sono in linea con quelle di Giappone, Cina, Francia, Messico e Cile. Siamo noi a viaggiare in controtendenza. Il Brasile fa terminare gli studi al 63% delle matricole, noi ad appena il 26%. Queste cifre sono allarmanti e dovrebbero farci correre ai ripari, visto che abbiamo atenei che laureano meno di 5 studenti su 100 fra quelli immatricolati cinque anni prima. Questo fallimento formativo moltiplica i costi sociali, e a portare il peso dei giovani che non si laureano è soprattutto la maggioranza povera che non frequenterà mai l'università, visto che non conclude

le scuole superiori: in Argentina il tasso di abbandono scolastico è del 40% (attualmente è del 14,4% nell'Unione Europea e del 19,2% in Italia, ndr).

Come spiega questa superiorità del Brasile?

La risposta è semplice: il Brasile dal 1998 ha istituito il cosiddetto *Exame Nacional de Ensino Medio (Enem)*, simile al vostro esame di maturità, indispensabile per entrare all'università. Durante il governo di Lula più di 40 delle 55 università federali brasiliane hanno adottato il punteggio dell'Enem nelle selezioni di ingresso. È un fatto che l'ultimo anno della scuola superiore in Brasile e in Cile, come del resto avviene in tutti i paesi dove le autorità e la società hanno a cuore l'istruzione, è molto diverso dal nostro: la preoccupazione principale degli adolescenti stranieri è superare la prova per accedere a un percorso universitario che dia loro gli strumenti per entrare in un mercato del lavoro sempre più competitivo e globalizzato.

Al contrario, mentre nel dicembre scorso (l'anno scolastico in America Latina va dall'1 marzo al 15 dicembre, poiché l'estate coinci-



Facoltà di Diritto dell'Università di Buenos Aires (foto André M.)

de con i mesi di gennaio e febbraio, ndr) più di 3 milioni e 300mila studenti brasiliani sostenevano le prove scritte e orali di questo esame, come accadeva per i 300mila del Cile, in Argentina i nostri ragazzi si dedicavano alle vacanze estive...

Oltre a istituire 250mila borse di studio universitarie per gli studenti più meritevoli e più poveri proprio sulla base del punteggio ottenuto in questo esame, in Brasile i risultati degli esami nelle scuole pubbliche e private vengono pubblicati su internet: non si pubblicano i nomi degli alunni, ma i risultati delle varie classi, in modo che

le famiglie possano essere informate sul livello della docenza nella scuola che hanno scelto.

Perché in Argentina nonostante tante proposte non si è mai giunti a istituire questo esame?

Non solo non abbiamo istituito l'esame al termine delle superiori e di ingresso all'università; la situazione è aggravata dall'articolo 97 della Legge federale sull'istruzione del 2005, che vieta di pubblicare l'esito degli esami e quindi di valutare la qualità edu-

cativa delle scuole. In nessun altro paese al mondo è in vigore un divieto così anacronistico, che di fatto viola il diritto all'informazione che spetta a ogni cittadino. Il risultato è che non solo i nostri giovani sono esentati dal fare il minimo sforzo che si esige nei paesi con un'alta qualità educativa, ma nessuno sembra volere realmente che si conosca e si rifletta sul livello dell'istruzione secondaria impartita nelle nostre scuole. È un'illusione pensare che senza selezione l'Argentina laurei più studenti. Le poche statistiche dimostrano piuttosto il contrario: Brasile e Cile hanno requisiti più severi per entrare all'università, e laureano molti più professionisti di noi.

Chi ha interesse a bloccare questa riforma, della quale si discute da anni?

Guardiamo in faccia la realtà. Sono io a girarle la domanda: da chi dipendono le scuole statali in Argentina?

Dalle Regioni.

Chi dunque potrebbe essere danneggiato dal far conoscere alle famiglie il livello di insegnamento nelle scuole?

Gli amministratori locali

Ecco svelato il mistero. Non esito a parlare di un accordo occulto, di una cospirazione da parte dei politici regionali che si oppongono da anni a una valutazione della collettività sullo stato della scuola nel paese, in particolare su quelle delle province più remote, colpite da gravi carenze sia nel corpo docente che nelle infrastrutture.

I politici argentini hanno abbandonato la scuola pubblica al suo destino perché loro stessi mandano i figli nelle scuole private, non hanno interesse a migliorare il livello dell'istruzione statale.

Peccato che le scuole private siano un lusso che solo un argentino

su quattro può permettersi, anche se a causa degli scioperi prolungati nella scuola sono sempre di più le famiglie che scelgono di affrontare sacrifici pur di assicurare ai figli un'istruzione che consenta loro di uscire dalla povertà. Infatti, se il 75% degli alunni delle elementari si trova nelle scuole pubbliche, il 70% dei laureati viene dalle scuole private.

Si discute di come finanziare l'università, visti i costi sempre più alti e il basso tasso di laureati. Lei ha elogiato il caso dell'Uruguay. Di che si tratta?

In Uruguay l'università pubblica è gratuita come in Argentina, ma con una differenza molto im-

portante per i laureati: nel 1994 è stato istituito il Fondo di solidarietà, ovvero un sistema di borse di studio per gli studenti dell'Università della Repubblica e per gli ultimi due anni delle scuole tecnico-professionali. In pratica i laureati, con un calcolo basato sul loro reddito, finanziano con circa 100 dollari all'anno per 25 anni gli studenti più poveri del paese. Il sistema è basato sul concetto di solidarietà intergenerazionale: la borsa di studio, di circa 2.000 dollari all'anno, garantisce il diritto allo studio ma esige un alto rendimento universitario, pena la revoca del finanziamento, in modo che gli studenti assumano delle responsabilità nei confronti dell'investimento che la collettività sta facendo su di loro. Non c'è dubbio che si tratti di un'iniziativa degna di essere imitata anche in altri paesi.

Nel saggio del 2007 *Los próximos 25 años: una visión de la Argentina y el Mundo* traccia le priorità su economia, ambiente, sviluppo. Come vede il futuro dell'università?

Il XXI secolo è il secolo dell'università. Ogni anno aumenta in tutto



il mondo il numero degli studenti universitari: nel 1970 erano 28 milioni, nel 2011 si viaggia verso i 320 milioni e il ritmo della crescita continua ad accelerare.

Oggi l'università gioca un ruolo centrale nel determinare le possibilità – in particolare nei paesi emergenti – di costruire una società non solo prospera, ma inclusiva ed equa.

L'America Latina non è estranea a questo processo: oggi abbiamo 10 volte più universitari che nel 1970, ovvero complessivamente 18 milioni di studenti. Ma per affrontare la globalizzazione tecnologica e produttiva è necessario che l'università investa sul capitale umano.

Nessuno dei paesi in via di sviluppo che ha migliorato il livello di vita della popolazione, a cominciare da quelli asiatici, lo ha fatto emarginando l'università o senza prestare attenzione alla qualità dell'insegnamento.

La riduzione della povertà, al contrario, è andata di pari passo con il miglioramento dell'università e con l'inclusione degli studenti dei ceti disagiati; ci si è preoccupati anche di orientare le matricole verso il futuro, verso le discipline scientifiche e le nuove specializ-

zazioni che rispondono alle esigenze del mercato del lavoro. I paesi che guidano la crescita economica mondiale puntano ad aumentare il numero di universitari e per farlo – cosa molto importante da riconoscere per noi argentini – nessuno di essi ha mai pensato di abbassare il livello della docenza: al contrario, hanno cercato di migliorare il livello della scuola secondaria, in modo da stabilire dei criteri rigorosi per entrare nell'università ed esigere uno sforzo da parte degli studenti.

Dalla sussidiarietà al rafforzamento del ruolo del governo, Lei ha avanzato undici proposte per migliorare lo stato dell'istruzione e dell'università in Argentina. Quali sono le più urgenti?

I laureati sono pochi e non hanno il profilo professionale richiesto per lo sviluppo dell'Argentina. Per prima cosa è necessario creare degli incentivi, a cominciare da borse di studio e riduzioni delle tasse per gli studenti più poveri e meritevoli che scelgono facoltà strategiche come Ingegneria, Chimica, Biotecnologia, Veterinaria, Genetica, Informatica e Microbiologia.



L'antico edificio dell'Università di Cordoba (foto Ciotti)

Secondo: gli studenti più abbienti che frequentano le università pubbliche devono contribuire alle tasse in proporzione al reddito, fatta eccezione per quelli che scelgono facoltà scientifiche.

Terzo: i laureati possono dare una mano a chi entra dopo di loro con una donazione annuale di solidarietà.

Quarto: devono esserci un esame di Stato alla fine delle scuole superiori e un esame generale per i laureati. I risultati saranno esaminati periodicamente per l'accreditamento e la valutazione dei

titoli accademici delle facoltà, ma non incideranno sul voto finale dello studente.

Quinto: vanno potenziati gli istituti propedeutici ai Politecnici, perché l'Argentina ha un gran bisogno di avvicinare la scuola e l'università al mondo del lavoro e della produzione.

Ricordiamoci che l'università è autonoma nei confronti dello Stato, ma è responsabile di fronte alla società: non c'è uno sviluppo sostenibile se non si migliora la qualità dell'istruzione.

Università e territorio: «Think global, act local»

Conferenza Ocse a Siviglia

Maria Luisa Marino

L'Università di Siviglia ha ospitato (10-11 febbraio) la Conferenza su *Higher Education in Cities and Regions – For Stronger, Cleaner and Fairer Regions* organizzata dall'Ocse a cui hanno partecipato 250 esperti provenienti da 40 paesi. L'incontro ha rappresentato l'aspetto culminante di un progetto di ricerca iniziato nel 2005, coordinato dall'Ocse-Imhe in collaborazione con le direzioni Ocse per l'Innovation Strategy e per la Green Growth Strategy, con la World Bank, l'Unesco, l'Interamerican Development Bank e l'US National Center for Higher Education Management Systems. La Conferenza si è articolata in tre sezioni dove è stato analizzato il contributo del sistema universitario alla valorizzazione delle risorse umane, alla trasformazione dei sistemi innovativi in nuovi posti di lavoro e alla promozione della competitività a livello mondiale e regionale. Dopo aver messo a fuoco la situazione esisten-

te nel periodo 2004-2007 in 14 regioni di 12 paesi diversi (cfr. *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*, Ocse



“Troppi atenei cercano di emulare Silicon Valley anziché dedicarsi al miglioramento dell'assetto locale e trascurando il settore dei servizi”

2007), è stato valutato il rapporto delle università con alcune realtà locali. In Europa sono state esaminate le aree geografiche della Catalogna e dell'Andalusia, di Berlino, di Amsterdam e di Rotterdam; per l'Italia, la Lombardia. Come ha evidenziato Aart de Gens, Deputy Secretary General dell'Ocse «le università hanno bisogno di uscire dalla torre d'avorio» per divenire parte attiva del contesto mondiale e regionale, intrecciando utili legami con il mondo produttivo, contribuendo a promuovere lo sviluppo di attività lavorative «ad alta intensità di conoscenza», capaci di attrarre laureati e persone talentuose. La globalizzazione e l'emergere di nuovi soggetti produttivi hanno intensificato la competizione nel mondo economico e rafforzato le aree che hanno investito di più nello sviluppo delle risorse umane. È il caso della regione finlandese Jyvaskyla, dove l'espansione

Rettorato dell'Università di Siviglia (foto Manuel F.Viera)

sione dell'istruzione superiore ha giocato un ruolo chiave nella ripresa economica dopo la recessione dei primi anni Novanta.

Tradizione e innovazione

Anziché investire grosse cifre nelle industrie ad alta tecnologia, settore in cui una regione non ha le capacità di concorrere a livello mondiale, si è preferito coniugare la tradizione all'innovazione per realizzare un obiettivo comune: migliorare le possibilità di impiego e la capacità produttiva.

Alcuni esempi di buone pratiche sono i rapporti instaurati dal Politecnico di Milano in ambito regionale, in particolare per quanto concerne il design industriale; la collaborazione avviata dall'Universitat Rovira i Virgili della Catalogna con l'industria chimica a Tarragona (i docenti universitari svolgono parzialmente la loro attività istituzionale, lavorando nelle aziende locali e gli studenti partecipano a stage e tirocini presso le imprese); l'Universidad de Jaén dell'Andalusia ha offerto il proprio contributo innovativo alla locale industria olearia per quanto riguarda i processi della produzione, della gestione dei residui e della commercializza-

zione dell'olio d'oliva.

Proprio per la realtà andalusa – esempio di incontro di differenti culture, ma attualmente affetta da una forte crisi economica (il 28% degli adulti e il 52% dei giovani risultano disoccupati) – potrebbe risultare più utile l'impiego di innovazioni industriali nei settori agro-alimentare e delle energie rinnovabili piuttosto che in quelli ad alta tecnologia che, nonostante le scelte del Governo regionale, sembrerebbero meno rispondenti ai bisogni di quell'area geografica.

Troppi atenei, è stato evidenziato da più parti nel corso della Conferenza, cercano di emulare Silicon Valley anziché dedicarsi al miglio-

ramento dell'assetto locale e trascurando invece il settore dei servizi (turismo, salute, economia, trasporti, costruzioni, etc.), che nei paesi Ocse assorbe in media il 70% della forza lavoro.

Mentre la prospettiva dell'impiego a vita cede il passo alla formazione continua per l'intera durata della vita, il sistema appare ancora troppo di élite, scoraggiando di fatto il proseguimento degli studi da parte dei ceti meno abbienti e dei figli degli immigrati. Linda Rosehman, Deputy Vice-chancellor and Provost della Victoria University in Australia (uno dei casi studiati dall'Ocse) ha illustrato le attività svolte al riguardo dalla sua istituzione, che serve

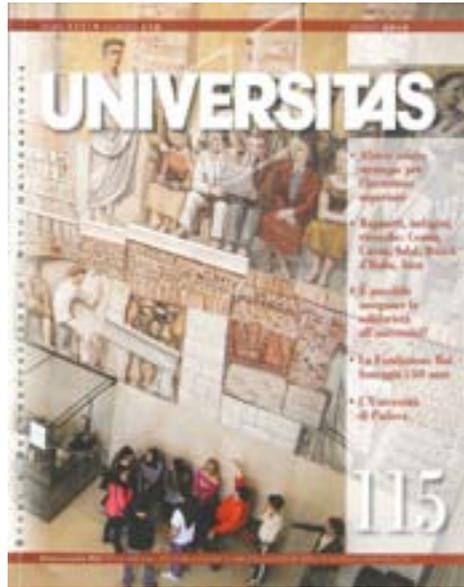
un'area a basso livello di scolarità, con un'elevata percentuale di immigrati non anglofoni, con tassi elevati di disoccupazione e di crescita demografica.

Per una regione è più vantaggioso ospitare università di qualificazione globale ovvero di minore specificità, ma più ancorate a soddisfare i bisogni del territorio? John Hearn, Chief Executive of the Worldwide Universities Network, ha coniato in proposito l'efficace slogan «think global, act local»; altri hanno sostenuto che il finanziamento pubblico agli atenei dovrebbe corrispondere al loro contributo socio-economico al territorio.

L'Ocse-Imhe ha aperto i termini per la candidatura alla terza fase di valutazioni nel periodo 2010-2012: partendo da un primo documento di autovalutazione, sarà possibile condividere l'analisi comparativa con le regioni che hanno partecipato alle valutazioni precedenti e beneficiare di analisi e informazioni di particolare utilità. Al momento hanno confermato la loro partecipazione il Cile (Regione di Valparaiso) e il Sudafrica (Free State Province).



Università di Siviglia



SCARICA IL NUMERO

Il Trimestre**Africa: nuove strategie per l'istruzione superiore**

- Africa, una realtà diversa *Sergio Paleana*
- L'Africa subsahariana in cifre a cura di *Luca Cappelletti*
- La Cina alla conquista dell'Africa *Manuela Borraccino*
- Il piano triennale Cina-Africa
- Un'altra idea di sviluppo e di economia *Intervista a Jean Léonard Touadi*
- Coinvolgere le multinazionali *Damtew Teferra*
- Le politiche della Banca Mondiale *Pier Giovanni Palla e Raffaella Cornacchini*
- Iniziative di aiuto alle università *Germania, Belgio fiammingo, Unione Europea, Paesi lusofoni, Usa*

- La cooperazione degli atenei italiani con l'Africa subsahariana
- Sudafrica/Il legame inscindibile tra formazione e sviluppo *Intervista a Karen MacGregor*
- Nigeria/Il boom degli atenei privati
- Kenya/Parole chiave: innovazione e imprenditorialità *Intervista a Florence Oloo*
- L'Africa per l'Africa *Università Pan-Africana, AAU*
- Combattere la frammentazione rispettando le identità *Raffaella Cornacchini*
- L'Africa non è senza speranze *Martyn Drakard*

Storia e immagini Università di Padova**Idee**È possibile insegnare la solidarietà all'università? *Gianluigi Mottini***Note italiane**Rapporti, indagini e ricerche *Censis, Cnvsu, Isfol, Banca d'Italia, Istat***Dimensione internazionale**La Santa Sede e il Processo di Bologna *Angelo Vincenzo Zani*
Un ateneo tedesco in Vietnam *Carmen Tata***Occasioni - 50 anni della Fondazione Rui**Costruire il futuro *Cristiano Ciappei*I collegi universitari come laboratorio di creatività *Maria Cinque*Valori e attualità della Costituzione *Antonio Melfi***Indici 2009** a cura di *Isabella Ceccarini*

Indici 2010

a cura di *Isabella Ceccarini***Storia e immagini**

Lipsia: la tradizione di superare i confini

Il Trimestre - L'università fra pubblico e privato

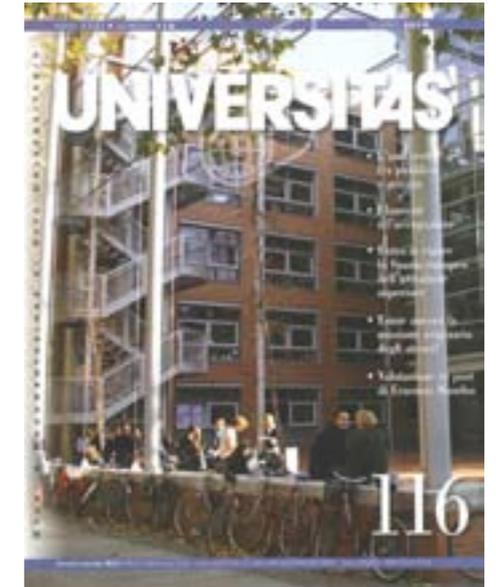
- Come è cambiata l'istruzione superiore *Raffaella Cornacchini*
- Dallo statale al pubblico *Giuseppe Dalla Torre*
- Libera università in libero Stato? *Giovanni Puglisi*
- Università di Trento: prove tecniche di federalismo accademico *Davide Bassi*
- Alcuni esempi europei *Spagna, Romania, Polonia*

Note italianeI laureati e l'occupazione *Rapporto AlmaLaurea e Indagine Stella*Il sistema universitario in Piemonte *F. Laudisa***Opinioni**Esiste ancora la missione originaria degli atenei? *Intervista a José Tomas Raga***Dossier / Entra in vigore l'Ehea**

- La Dichiarazione di Budapest e Vienna
- Il Rapporto Trends 2010 *Marina Cavallini*
- Dr. Jeckyll e Mr. Hyde: il Processo di Bologna visto dagli studenti *Marzia Foroni*

Dimensione internazionaleLa cooperazione privilegiata *Vincenzo Ferrari*Valutazione ex post del Programma Erasmus Mundus *Manuela Costone***Occasioni / 50 anni della Fondazione Rui**

- Il coaching, una "palestra" della mente *Massimo Tucciarelli*
- Studenti stranieri a Milano *Maria Cinque*
- Coinvolgere gli studenti in una proposta educativa *Lucia Berta*

Biblioteca aperta*Mario Morcellini, Nicola Vittorio (a cura di)*, Il cantiere aperto della didattica – La riforma degli ordinamenti alla prova dell'innovazione (*Luca Cappelletti*)*Gianni Pittella (a cura di)*, Domani a Mezzogiorno (*Danilo Gentilozzi*)*Anna Laura Trombetti, Alberto Stanchi*, L'università italiana e l'Europa (*Stefano Molina*)*Carlo Finocchietti (a cura di)*, La governance delle università: Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna (*Maria Luisa Marino*)*Fondazione Migrantes*, Rapporto italiani nel mondo 2009 (*Danilo Gentilozzi*)*Comune di Milano, Fondazione Rui*, Studiare e lavorare all'estero – Guida al riconoscimento dei titoli di studio italiani (*Luca Lantero*)

SCARICA IL NUMERO



SCARICA IL NUMERO

Storia e immagini
L'Università di Saragozza

Editoriale. La corsa a ostacoli della riforma

Il Trimestre

Azioni nazionali per la ricerca

- Le novità del Programma Nazionale di Ricerca 2010-2012 *Alberto Albertini*
- Il partenariato europeo dei ricercatori *Andrea Lombardinilo*
- Alla riconquista delle intelligenze *Andrea Lenzi, Fabio Naro, Mariangela Mazzaglia*
- La valutazione dei Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale *Giovanni Persico*
- Il Fondo Agevolazioni alla Ricerca *Renato Ugo*
- La valutazione di università ed enti di ricerca *Franco Cuccurullo*

Note italiane. I laureati

- L'occupazione dei laureati di primo livello *Giunio Luzzatto, Stefania Mangano, Maria Teresa Pieri*
- Il profilo dei laureati secondo AlmaLaurea *Maria Luisa Marino*
- Crisi economica e questione giovanile nelle regioni meridionali *Danilo Gentilozzi*
- L'esperienza del Master and Back in Sardegna *Federica Cubeddu*

Esperienze

Industrial Management: un master in chiave multiculturale *Donatella Corti*

Dimensione internazionale

Federazione Russa/Il difficile rilancio dell'università *Raffaella Cornacchini*

Culture e non cultura: dalla tolleranza all'inclusione *Isabella Ceccarini*

L'università in Libano, paese ostaggio della geografia regionale

Manuela Borraccino

Il ruolo dei comunicatori universitari verso il 2020 *Paolo Pomati*

I pilastri dell'istruzione europea nel prossimo futuro *Marzia Foroni*

Erc / A caccia di scienziati di talento *Bartolomeo Brattoli*

I ranking universitari 2010 *Elena Cersosimo*

Occasioni

John Henry Newman / Educare ad amare il sapere *Giuseppe Tanzella-Nitti*

Forum. La 382 trent'anni dopo

Fabio Matarazzo, Luigi Frati, Paolo Blasi, Luigi Labruna, Gian Tommaso Scarascia Mugnozza, Luigi Capogrossi Colognesi, Mario Morcellini

Storia e immagini

L'Università degli Studi di Milano

Il Trimestre

Cooperazione in Medio Oriente e Nord Africa

- Politica euro-mediterranea: promesse e disillusioni *Marianna Rapisarda*
- La pace in Medio Oriente può cominciare dalle università *Manuela Borraccino*
- Il valore cruciale di una goccia nell'oceano *Intervista a Elisabetta Belloni*
- Egitto/Il futuro si costruisce con l'istruzione *Manuela Borraccino*
- Il Processo di Bologna nei paesi del Maghreb *Ahmed Ghouati*
- Accordi e programmi *Manuela Costone, Marina Cavallini*

Note italiane

La Riforma Gelmini Cronaca di un'approvazione *Pier Giovanni Palla*

Alcune novità introdotte dalla Riforma

Pro e contro *Decleva, Scarascia Mugnozza, Magni, Andu, Livi Bacci, Tocci, Gentili, Cnsu, Fuci, La Spina*

Meno corsi e più qualità *Andrea Lombardinilo*

Risultati importanti e molte sfide ancora aperte *Intervista a Luigi Biggeri*

Il 44° Rapporto Censis *Maria Luisa Marino*

AlmaLaurea guarda oltre confine *Intervista ad Andrea Cammelli*

Dimensione internazionale

Gli studenti britannici non dimenticano le promesse *Raffaella Cornacchini*

L'Italia nel confronto internazionale *Maria Teresa Morana, Claudia Pizzella*

Conferenza Ocse-Imhe/Doing more with less *Maria Luisa Marino*

Rapporto Undp/La vera ricchezza delle nazioni *Luca Cappelletti*

Biblioteca aperta

Eurostat, Europe in figures – Eurostat Yearbook 2010 (Maria Luisa Marino)

Università di Padova, Cimea-Fondazione Rui, Russia – Il sistema universitario e di istruzione superiore (Claudia Checcacci)

Andrea Lombardinilo, L'università in divenire – Innovazione, riforme, prospettive nell'ultimo decennio (Ernesto Nicolai)

Associazione Treelle, Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Europa – Dati, confronti e proposte (Danilo Gentilozzi)

Comune di Milano, Fondazione Rui, Studiare e lavorare in Italia – Il riconoscimento dei titoli esteri (Danilo Gentilozzi)

Riviste/Segnalazioni



SCARICA IL NUMERO

**Autori**

- ALBERTINI, Alberto (117, 5)
 ANDU (118, 29)
 BASSI, Davide (116, 13)
 BELLONI, Elisabetta (118, 10)
 BERTA, Lucia (116, 57)
 BIGGERI, Luigi (118, 38)
 BLASI, Paolo (117, 60)
 BORRACCINO, Manuela (115, 5, 8, 25, 28; 116, 33, 34; 117, 42; 118, 7, 10, 12)
 BRATTOLI, Bartolomeo (117, 48)
 CAMMELLI, Andrea (118, 43)
 CAPOGROSSI COLOGNESI, Luigi (117, 63)
 CAPPELLETTI, Luca (115, 4; 116, 60; 118, 56)
 CAVALLINI, Marina (116, 38; 118, 17)
 CECCARINI, Isabella (115, 68; 117, 41, 53)
 CERSOSIMO, Elena (115, 19, 30; 117, 51)
 CHECCACCI, Claudia (118, 61)
 CIAPPEI, Cristiano (115, 59)
 CINQUE, Maria (115, 61; 116, 53)
 CNSU (118, 32)
 CORNACCHINI, Raffaella (115, 15, 31; 116, 4; 117, 39; 118, 45)
 CORTI, Donatella (117, 36)
 COSTONE, Manuela (116, 46; 118, 16)
 CUBEDDU, Federica (117, 33)
 CUCCURULLO, Franco (117, 20)
 DALLA TORRE, Giuseppe (116, 7)
 DECLEVA, Enrico (118, 26)
 DRAKARD, Martyn (115, 32)
 FERRARI, Vincenzo (116, 44)
 FORONI, Marzia (116, 41; 117, 46)
 FRATI, Luigi (117, 59)
 FUCI (118, 32)
 GENTILI, Claudio (118, 31)
 GENTILOZZI, Danilo (115, 48, 49, 50; 116, 25, 61, 63; 117, 30; 118, 59, 62, 63)
 GHOUATI, Ahmed (118, 14)
 GOMES, Patricia (115, 20)
 GUBBIOTTI Giulia (116, 15)
 LABRUNA, Luigi (117, 61)
 LANTERO, Luca (116, 64)
 LA SPINA, Luigi (118, 33)
 LAUDISA, Federica (116, 27)
 LENZI, Andrea (117, 12)
 LIVI BACCI, Massimo (118, 30)
 LOMBARDINILO, Andrea (117, 8; 118, 34)
 LUZZATTO, Giunio (117, 23)
 MACGREGOR, Karen (115, 25)
 MAGNI, Francesco (118, 29)
 MANGANO, Stefania (117, 23)
 MARINO, Maria Luisa (115, 17, 23, 31, 40; 116, 17, 22, 63; 117, 29; 118, 41, 54, 60)
 MASTINO, Attilio (117, 35)
 MATARAZZO, Fabio (117, 57)
 MAZZAGLIA, Mariangela (117, 12)
 MELFI, Antonio (115, 66)
 MOLINA, Stefano (116, 61)
 MORANA, Maria Teresa (118, 48)
 MORCELLINI, Mario (117, 64)
 MOTTINI, Gianluigi (115, 36)
 MUSIAL, Joanna (116, 20)
 NARO, Fabio (117, 12)
 NICOLAI, Ernesto (118, 61)
 OLOO, Florence (115, 28)
 PALEANA, Sergio (115, 2)
 PALLA, Pier Giovanni (115, 14; 116, 3; 118, 19)
 PERSICO, Giovanni (117, 15)
 PIERI, Maria Teresa (117, 23)
 PIZZELLA, Claudia (118, 48)
 POMATI, Paolo (117, 44)
 PUGLISI, Giovanni (116, 10)
 RAGA, José Tomas (116, 33)
 RAPISARDA, Marianna (118, 4)
 SARTOR, Filippo (115, 18)
 SCARASCIA MUGNOZZA, Gian Tommaso (117, 62; 118, 28)
 SERNIA, Fabrizia Flavia (115, 43; 118, 38)
 TANZELLA-NITTI, Giuseppe (117, 54)
 TATA, Carmen (115, 57)
 TEFERRA, Damtew (115, 11)
 TOCCI, Walter (118, 30)
 TOUADI, Jean-Léonard (115, 8)
 TUCCIARELLI, Massimo (116, 50)
 TUNIS, Stefano (117, 34)
 UGO, Renato (117, 17)
 ZANI, Angelo Vincenzo (115, 53)

**Antologia di articoli pubblicati nei numeri 50-100 di *Universitas***

Testi di Jesus Ballesteros, Rinaldo Bertolino, Maurizio Bettini, Paolo Blasi, Josep Maria Bricall, Francis Campbell, Federico Capasso, Isabella Ceccarini, Cristiano Ciappei, Luciano Corradini, Ralf Dahrendorf, Giuseppe Dalla Torre, Umberto Farri, Franco Ferrarotti, Carlo Finocchietti, Giovanni Paolo II, Alejandro Llano, Nikolaus Lobkowicz, Vincenzo Lorenzelli, Gianluigi Mattini, Predrag Matvejevic, Federico Mayor, Bartholomew J. McGettrick, Edgar Morin, Guy Neave, Pier Giovanni Palla, Giovanna Pasqualin Traversa, Michelangelo Pelaez, Joseph Ratzinger, Alfredo Razzano, Lorenzo Revojera, Antonio Ruberti, Tiziana Sabuzi Giuliani, Emanuele Samek Lodovici, Peter Scott, Salvatore Settis, Piero Tosi, Leonardo Urbani, Marco Vitale, Stefano Zamagni, Antonino Zichichi