

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA



→ Prospettive della formazione dottorale

→ Mba, l'ascesa degli atenei asiatici

→ McLuhan e l'università

128

APRILE 2013

EDITORIALE

- **Diminuiscono gli studenti, aumenta la disaffezione**
Pier Giovanni Palla 3

IL TRIMESTRE PROSPETTIVE DELLA FORMAZIONE DOTTORALE

- **Il nuovo dottorato di ricerca. Più internazionale e professionalizzante**
Andrea Lombardinilo 4
- **Un ponte tra università e mondo del lavoro**
Fabrizia Sernia, interviste ad Azzone, Bianchi, Biggeri, Mengoni, Tesi, Trombetti.. 10
- **Istat. Indagine sulla mobilità dei dottori di ricerca** 19
- **I modelli innovativi in Europa**
Manuela Costone..... 21
- **I dottorati professionali**
Chiara Finocchietti 25

NOTE ITALIANE

- **L'identikit della nuova utenza universitaria**
Maria Luisa Marino 29
- **Forum. Il diritto allo studio universitario in Italia**
Stella Targetti e Marco Moretti..... 33

IDEE

- **McLuhan. L'università e l'evoluzione del sapere**
Andrea Lombardinilo 37
- **Nussbaum. Scienza e tecnica non bastano per costruire le democrazie**
Manuela Borraccino..... 41

DIMENSIONE INTERNAZIONALE

- **Ranking internazionali, una realtà in espansione**
Anna Colombini 44
- **Mba: la concorrenza asiatica e dei paesi emergenti**
Raffaella Cornacchini 49
- **Il modello libanese del rientro dei cervelli**
Manuela Borraccino 53
- **Usa: cambia la provenienza degli studenti internazionali**
Elena Cersosimo 55

DOSSIER AMERICA LATINA, COOPERAZIONE E SVILUPPO

- **Atenei latino-americani e ranking**
Sergio Paleana..... 58
- **La trasformazione delle università latino-americane**
Maria Luisa Marino..... 59
- **Le reti di cooperazione interuniversitaria**
Luigi Moscarelli 62
- **Il progetto Alfa Puentes**
Daniilo Gentilozzi 63

APP PER IPHONE E IPAD

La versione iPhone e iPad di UNIVERSITAS ripropone i contenuti della rivista cartacea e ne consente la lettura in forma ancora più agile, grazie a un visore che permette di selezionare visivamente qualunque pagina in base al suo contenuto. Le pagine possono essere ingrandite a video per agevolare la lettura degli articoli e la rivista può essere consultata con iPhone o iPad in posizione verticale od orizzontale.

**SCARICA L'APP**

Sviluppata da Click'nTap, l'applicazione è disponibile su iTunes, nella categoria Libri

UNIVERSITAS

anno XXXIV, n° 128, aprile 2013

Direttore responsabile
Pier Giovanni Palla

Redazione
Isabella Ceccarini (segretaria di redazione),
Giovanni Finocchietti, Stefano Grossi Gondi,
Fabio Monti, Emanuela Stefani

Editore
Associazione Rui

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

Iscrizione al Registro degli Operatori di
comunicazione n. 5462

Trasmissione in formato digitale dal server
provider Bluesoft, via Ticino 30, Monza



Direzione, redazione, pubblicità,
Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma
Tel. 06/86321281 Fax 06/86322845

www.rivistauniversitas.it

E-mail: direzione@rivistauniversitas.it
redazione@rivistauniversitas.it

In copertina:
foto: Karl Weatherly/Photodisc/Thinkstock.com

Diminuiscono gli studenti, aumenta la disaffezione

Aspettando il nuovo presidente della Repubblica e l'esito delle convulse manovre delle forze politiche espresse nella consultazione elettorale di febbraio, di università e di ricerca si parla e si scrive sempre meno.

Argomenti che sembrano presentare livelli di urgenza inferiori alle drammatiche emergenze del lavoro, della produzione industriale, dei consumi. Temi sui quali manifestare preoccupazione, disillusione, anche sdegno per l'inettitudine dei poteri pubblici, nella consapevolezza, tuttavia, che non saranno decisivi per i prossimi stabili o precari equilibri di governo.

Eppure, come abbiamo documentato nel numero **127 di Universitas**, in appelli e documenti di uomini di scienza alla vigilia delle elezioni è stata riproposta la loro priorità in vista dell'auspicata ripresa, della *crescita* di cui ha estrema necessità l'Italia.

Un paese che non ama la sua università – affermava uno di questi appelli – non ha speranze, perché non ama il suo futuro. Università e ricerca hanno bisogno di fiducia e di sicurezza del quadro normativo e finanziario, di poter contare su «un quadro certo di investimenti mirati sulla cultura e l'innovazione».

In attesa degli eventi che segneranno la vita del Paese nei prossimi anni, nelle ultime settimane ci si è esercitati a mostrare le pecche di un meccanismo inceppato, a rilevare impietosamente alcune delle più evidenti criticità del sistema d'istruzione superiore. A fine gennaio, un documento del Cun denunciava il calo d'immatricolati (da 338mila a 280mila nell'arco di un decennio), oltre a quello dell'offerta formativa e del personale docente (meno 22% in sei anni). Per qualche giorno si sono susseguite valutazioni diverse: si è constatato che in dieci anni si è inceppato il circolo virtuoso del rapporto fra diplo-

mati e immatricolati, calato dal 72,6 al 63,3% e che oggi i diciannovenni che s'iscrivono all'università sono solo il 29% dei loro coetanei. Se ne dedurrebbe un accentuarsi del disamore per gli studi superiori, dovuto a fattori economici (aumento dei costi e minore accessibilità agli strumenti del diritto allo studio) e anche psicologici (sfiducia nell'ascensore sociale della formazione, impatto negativo con un mercato del lavoro bloccato e incapace di premiare i meritevoli).

Elena Ugolini, sottosegretario del Miur, ha però ricordato come agli inizi del decennio il picco di nuovi iscritti fu effetto non solo dell'entrata a regime della riforma del novembre 1999 (decreto 509), ma anche della possibilità di far valere quali crediti le conoscenze e abilità professionali acquisite, ed è proprio nella fascia degli studenti adulti che si è operata la riduzione più consistente d'immatricolati. Per il rettore di Bergamo Stefano Paleari il *trend* negativo è ricon-

ducibile anche alla stretta sugli organici causata dal blocco dei concorsi e alla conseguente minore offerta formativa. Negli ultimi sei anni sono stati eliminati circa 1.300 corsi, un taglio del 20,6% che ha riguardato soprattutto il settore degli studi umanistici (-30% dal 2007 al 2012), l'area sociale (-24%) e quella scientifica. «Come si può fermare l'emorragia», titolava *La Stampa* il 1° febbraio un commento ai dati del Cun a firma di Walter Passerini, che proponeva tre azioni a medio termine, sulle quali concordiamo pienamente: il lancio di una campagna a favore dello studio e del sapere, recuperando il valore dell'imparare; l'orientamento effettuato da orientatori professionali, già nelle medie inferiori e negli ultimi anni delle superiori; la valutazione («non si possono valutare solo i giovani, ma anche le scuole, i professori, le università, senza una valutazione equa e responsabile si uccide la cultura del merito»).

Pier Giovanni Palla

Il nuovo dottorato di ricerca Più internazionale e professionalizzante

Andrea Lombardinilo, Dipartimento di Scienze economico-quantitative e filosofico-educative dell'Università "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara

Maggiori sinergie con il mondo del lavoro; nuove possibilità di collaborazioni internazionali; incentivazione della qualità della formazione e della ricerca. Questi alcuni degli obiettivi fissati dal Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati, firmato di recente dal ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Francesco Profumo¹.

Un provvedimento atteso da tempo, ma sottoposto a gestazione lunga e complessa, durata oltre due anni: a ostacolarne l'approvazione in tempi rapidi sono state le obiezioni rivolte dal Consiglio di Stato alla bozza di re-

Il tema del dottorato di ricerca è stato presente più volte nelle pagine di "Universitas". Citiamo i riferimenti ad alcuni numeri dove è stato trattato l'argomento: **62** (pp. 3-21), **108** (pp. 27-34), **114** (pp. 69-71), **117** (pp. 4-22), **120** (pp. 26-30).



“La *ratio* dell'intervento legislativo è stata ispirata alla necessità di ancorare i singoli corsi di dottorato a stringenti modalità di accreditamento e di evitare la proliferazione dei corsi”

golamento inviato nel novembre 2011 dall'allora ministro Gelmini, che di fatto ha dato avvio alla revisione della normativa che disciplina il dottorato di ricerca in Italia.

Rispetto al testo impugnato a suo tempo dai giudici amministrativi, il nuovo regolamento attua l'autonomia degli atenei nella definizione e nella gestione dei corsi di dottorato; ridefinisce il ruolo delle scuole di dottorato, non previste dalla legge Gelmini e introdotte invece dal nuovo regolamento. È questo uno dei passaggi impugnati dai giudici: di qui la necessità di rivedere ruolo e funzioni delle scuole, non previste dalla norma primaria.

Ne è conseguita la decisione ministeriale di mutare la configurazione funzionale delle scuole: non più strutture autonome e indi-

¹ Dm 94/2013, Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca "Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati". Sulle reazioni da parte del mondo accademico relative all'emanazione del nuovo regolamento si rimanda al sito web dell'Associazione dottorandi e dottori di ricerca italiani (Adi).

pendenti, ma semplici strutture di raccordo, indispensabili comunque per la realizzazione di percorsi dottorali volti allo svolgimento di attività di ricerca documentate e di alto profilo, inserite nella cornice più ampia di collaborazioni o sinergie tra atenei, anche su scala internazionale.

Un mutamento di rotta significativo sul piano normativo, che di fatto ha sbloccato la situazione di stallo venutasi a creare in sede di esame a Palazzo Spada.

Con il nuovo parere (questa volta favorevole) espresso dal Consiglio di Stato a inizio 2013 (n. 304/2013), il provvedimento ha potuto completare l'iter di approvazione, senza vedere intaccato il dettato riformistico impresso dall'art. 19 della legge Gelmini, cui il regolamento dà attuazione².

La ratio dell'intervento legislativo è stata ispirata alla necessità di ancorare i singoli corsi di dottorato a stringenti modalità di accreditamento, così da evitare la proliferazione registratasi con la vecchia normativa: circa 2.200 corsi, spesso privi di reale rilievo scientifico, delle necessarie ricadute professionali e dell'auspicata riconoscibilità extra-accademica.



Wavebreak Media/Thinkstock.com

I primi passi del dottorato in Italia. Il quadro normativo

Concepito come titolo accademico, il dottorato costituisce il grado più elevato del percorso formativo universitario³. Esso è volto ad acquisire le competenze necessarie per svolgere attività di ricerca di alta qualificazione presso università ed enti di ricerca⁴.

Strutturato come corso universitario post laurea di durata non inferiore a tre anni, il dottorato di ricerca prevede non solo lo svolgimento di un progetto di ricerca, ma anche la frequenza di programmi di didattica avanzata, sia attraverso l'approfondimento

individuale, sia tramite lo scambio culturale con altri paesi. Il momento conclusivo del percorso è costituito dall'elaborazione e dalla discussione della tesi di dottorato, svolta con metodo scientifico e ispirata a criteri di originalità. Il titolo così conseguito dà accesso al mondo della ricerca scientifica non solo in ambito accademico, ma anche nelle strutture produttive e in centri di ricerca autonomi. Fino all'entrata in vigore del nuovo regolamento (contenuto nel Dm 94/2013), i corsi di dottorato sono stati disciplinati dall'art. 4 della legge 210/1998⁵ e dal Regolamento di attuazione adottato con il Dm

224/1999⁶, che definiva i criteri generali e i requisiti di idoneità delle sedi ai fini dell'istituzione dei corsi di dottorato, di competenza dei singoli atenei, che vi provvedevano con propri regolamenti.

Il decreto demandava l'attivazione dei corsi di dottorato a singoli atenei, a università tra loro consorziate o convenzionate con soggetti pubblici e privati in possesso di requisiti di elevata qualificazione culturale e scientifica e di personale, nonché di strutture e attrezzature idonee. Le aree scientifiche oggetto delle attività previste dai corsi (con le relative denominazioni) si riferivano al contenuto di un settore scientifico-disciplinare o di un'aggregazione di più settori, anche per ottemperare all'istanza di assicurare un certo grado di multidisciplinarietà.

² Sulla portata riformistica della legge 240/2010 cfr. A. Lombardinillo, *La legge Gelmini due anni dopo*, in *Universitas*, n. 127/2013, pp. 6-12; sull'iter di approvazione dei decreti attuativi si rimanda al nostro articolo: *La riforma Gelmini e il nodo dei decreti attuativi*, in *Universitas*, n. 124/2012, pp. 10-14. Per una lettura interdisciplinare del provvedimento cfr. A. Arcari, G. Grasso (a cura di), *Ripensare l'Università*, Giuffrè, Milano 2011.

³ Previsto dalla legge 28/1980 e istituito con Dpr 382/1980 (art. 68).

⁴ Per una prima rassegna del nuovo titolo di addestramento alla ricerca, cfr. A. Masia, *Commento agli artt. 68-80 del Dpr n. 382 dell'11 luglio 1980*, in L. Capogrossi Colognesi, V. Cerulli Irelli, (a cura di), *La riforma universitaria*, Giuffrè, Milano 1981, pp. 412-79. Sull'evoluzione del dottorato nell'ultimo decennio si veda A. Masia, M. Morcellini, *L'Università al futuro. Sistema, progetto, innovazione*, Giuffrè, Milano 2009, pp. 174-181. Per un'indagine focalizzata sull'area pedagogica cfr. P. Orefice, G. Del Gobbo (a cura di), *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*, Franco Angeli, Milano 2012.

⁵ Cfr. *Universitas* n. 69/1998, pp. 65-67.

⁶ Cfr. *Universitas* n. 74/1999, pp. 65-68.



iStockphoto/Thinkstock.com

I corsi erano istituiti con decreto del rettore, cui era stata demandata la responsabilità di attestare la coerenza del corso con la programmazione formativa dell'ateneo e la disponibilità di risorse umane e finanziarie necessarie all'attivazione. Particolarmente significativo il coinvolgimento del Nucleo di valutazione, chiamato a pronunciarsi sulla sussistenza dei requisiti di idoneità delle sedi. Acquisita la relazione annuale del Nucleo di valutazio-

ne interno, il Comitato nazionale di valutazione del sistema universitario (Cnvsu, oggi sostituito dall'Anvur)⁷ provvedeva a redigere una relazione annuale sulla qualità della didattica dei corsi e sulle procedure di valutazione adottate dall'università.

Per quel che concerne le borse di studio (in numero comunque non inferiore alla metà dei dottorandi), esse si alimentavano dei fondi reperiti autonomamente dagli atenei e delle risorse ripartite annualmente dal Ministero. L'assegnazione era decretata in base alla valutazione comparativa del merito. Senza apportare modifiche al dettato della normativa vigente, il Dm 509/1999 (che com'è noto ha introdotto la riforma del doppio livello della formazione universitaria)⁸ ha stabilito, ai fini dell'accesso ai corsi, il possesso della laurea specialistica o di altro titolo di studio conseguito all'estero e riconosciuto idoneo.

La revisione del dottorato nella XV Legislatura

Un primo tentativo di riforma del dottorato è stato avviato nel corso della XV Legislatura, per iniziativa dell'allora ministro dell'Università e della Ricerca, Fabio

Mussi, che presentò al Consiglio Universitario Nazionale (Cun) uno schema di regolamento di riforma del dottorato di ricerca⁹.

Tre i principi ispiratori del documento: attivazione di corsi fondati su attività di ricerca documentate e di elevato profilo scientifico; istituzione dei corsi all'interno delle Scuole di dottorato, a livello di ateneo o inter-ateneo; rispetto di precisi parametri di accreditamento e valutazione delle Scuole a livello nazionale (nonché dei singoli corsi). Lo svolgimento delle attività di valutazione era demandata all'allora istituenda Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (Anvur)¹⁰.

Il regolamento mirava non solo a elevare lo standard qualitativo dei corsi e a stimolare un rapporto più stretto con il mercato del lavoro, ma anche a conferire al dottorato una più netta impronta laboratoriale, senza trascurare l'importanza della mobilità internazionale di studenti e docenti.

Agli atenei era demandato il compito di realizzare le scuole di dottorato e definire le strategie di ricerca d'ateneo, con l'obiettivo di assicurare rigore e serietà nelle attività di accreditamento

e valutazione esterna nazionale delle scuole.

Il regolamento ministeriale elaborato nel corso della XV Legislatura rispondeva pertanto all'esigenza di conferire un nuovo impulso ai corsi di dottorato, nella prospettiva di potenziare l'apprendistato formativo dei giovani ricercatori. Tutto questo sulla spinta delle criticità che nel corso degli ultimi anni si sono palesate nell'evoluzione del dottorato: tra tutte, l'incertezza sulle finalità e sugli obiettivi; la frammentazione dei corsi; il basso numero di studenti dottorandi iscritti a ciascun corso; il basso grado di internazionalizzazione e multidisciplinarietà. A queste si aggiungono la matrice autoreferenziale di taluni corsi, la limitata idoneità scientifica di alcune sedi o di alcu-

7 Queste relazioni erano utilizzate anche ai fini dell'emanazione dei decreti che determinano annualmente i criteri di ripartizione delle risorse anche per il conferimento delle borse di studio, nonché ai fini dell'eventuale disattivazione del corso di dottorato in caso di mancanza dei requisiti di idoneità.

8 Sugli effetti della riforma del doppio livello nel nostro sistema universitario si rimanda a A. Masia, M. Morcellini, *L'Università al futuro*, cit., pp. 11-49. Cfr., inoltre, in *Universitas* n. 74/1999, *Obiettivi e strumenti del nuovo quadro normativo*, pp. 9-19 (di A. Masia), e *L'architettura del nuovo sistema universitario*, pp. 21.

9 Per un'analisi del regolamento elaborato dal Ministero nel corso della XV Legislatura, cfr. A. Lombardino, *L'università in divenire. Innovazione, riforme, prospettive nell'ultimo decennio*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, pp. 241-255.

10 L'Agenzia di valutazione del sistema universitario e della ricerca (Anvur) è stata istituita con il Dpr 76/2010. Si è insediata il 2 maggio 2011 presso la sede del Miur di Piazzale Kennedy a Roma.

ni collegi dei docenti, la diffusione di dottorandi senza borsa. Criticità in qualche modo croniche, che hanno caratterizzato lo sviluppo del dottorato sin dalla sua nascita, e che i provvedimenti normativi susseguiti nel corso del tempo hanno soltanto in parte risolto.

Criticità che il nuovo regolamento del dottorato definito dal Dm 94/2013 si propone ora di affrontare e risolvere, nel segno di nuovi parametri di qualità della formazione e della ricerca dottorale, comunque in parte già presenti nel regolamento ministeriale proposto nel corso della XV Legislatura.

Verso un nuovo dottorato di ricerca: i dettami della legge 240/2010

La legge 240/2010 contiene novità significative non soltanto per la governance degli atenei, ma anche per il dottorato di ricerca. L'articolo 19 della legge stabilisce nuove modalità di istituzione e gestione dei corsi di dottorato¹¹: se in passato ogni aspetto della regolamentazione dei corsi era demandato totalmente agli atenei (riservando al Ministero solo la determinazione dei criteri di ripartizione tra gli atenei delle risorse disponibili per le borse di studio



Wavebreak Media/Thinkstock.com

nonché la fissazione di criteri generali e di requisiti di idoneità delle sedi), con l'entrata in vigore della nuova norma i corsi saranno accreditati dal Miur. Come detto, potranno essere istituiti non solo dalle università, ma anche da istituti di istruzione universitaria a ordinamento speciale, da qualificate istituzioni di formazione e ricerca avanzate, da consorzi tra università o tra università ed enti di ricerca privati o pubblici.

Non solo. Secondo l'integrazione apportata in sede di esame del provvedimento al Senato, «le modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottora-

to, quale condizione necessaria ai fini dell'istituzione e dell'attivazione dei corsi, e le condizioni di eventuale revoca dell'accreditamento, nonché le modalità di individuazione delle qualificate istituzioni italiane di formazione e ricerca di cui al primo periodo, sono disciplinate con decreto del ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, su proposta dell'Anvur»¹². Nel Dm 94/2013 vengono infatti definiti i parametri in base ai quali l'ateneo o l'ente dovrà disciplinare i vari aspetti del corso: regolamento, modalità di accesso, conseguimento del titolo, obiettivi formativi, pro-

grammi, contributi per l'accesso e la frequenza, numero delle borse di studio e modalità per il loro conferimento.

Se da un lato spetta sempre ai rettori la definizione del numero di laureati da ammettere ai corsi di dottorato e del numero di dottorandi esonerati dai contributi per ragioni di reddito o di merito, dall'altro diviene più stringente il vincolo a garantire una precisa numerosità non vi è più il vincolo di riservare borse di studio ad almeno metà dei dottorandi.

Altra novità riguarda la possibilità di estendere i contratti di apprendistato anche ai dottorandi, da utilizzare in modo alternativo rispetto alle borse di studio¹³. A tale proposito «è consentita la frequenza congiunta del corso di specializzazione medica e del corso di dottorato di ricerca. In caso di frequenza congiunta, la durata

11 L'articolo 19 in oggetto novella l'articolo 4 (relativo al dottorato di ricerca) della legge 3 luglio 1998, n. 210 e l'articolo 2 della legge 13 agosto 1984, n. 476.

12 Sulle integrazioni apportate al provvedimento nel corso dell'iter parlamentare cfr. A. Lombardinio, *Università in divenire. Modifiche e integrazioni al testo di legge 240/2010*, in *Analysis*, n. 1-2/2011, pp. 27-43.

13 Sono previsti dal decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 attuativo di deleghe in materia di mercato del lavoro. Sull'argomento si rimanda a A. Lombardinio, *La riforma dell'apprendistato*, in *Universitas*, n. 122/2011, pp. 23-26. A tal proposito va rilevato che il recente accordo tra Confindustria, Cgil, Cisl, Uil (sottoscritto il 13 febbraio 2013 a Roma), Una formazione per la crescita economica e l'occupazione giovanile, pone particolare attenzione alla dimensione professionalizzante del dottorato di ricerca.



iStockphoto/Thinkstock.com

del corso di dottorato è ridotta a un minimo di due anni» (altra integrazione apportata in Senato). Da rilevare, la possibilità di rendere riconoscibile il titolo anche a livello internazionale.

Grazie alla dicitura «Dott. Ric.» si potrà far corrispondere anche quella di «Ph.D.» riconosciuta nelle istituzioni accademiche anglosassoni e americane.

L'articolo 19 pone infine vincoli più rigorosi alla concessione dei congedi (con o senza assegni) ai dipendenti pubblici che frequentino un corso di dottorato: tali congedi straordinari dovranno essere accordati «compatibil-

mente con le esigenze dell'amministrazione», e non ne potranno usufruire coloro «che abbiano già conseguito il titolo di dottore di ricerca, né i pubblici dipendenti che siano stati iscritti a corsi di dottorato per almeno un anno accademico, beneficiando di detto congedo».

Il nuovo regolamento di riforma del dottorato si pone ora l'obiettivo di rendere la formazione dottorale al passo con i cambiamenti sociali, formativi e professionali in atto su scala globale, che il sistema università nel suo complesso sta faticosamente tentando di recepire.

Il nuovo Regolamento di riforma del dottorato

Il nuovo Regolamento di riforma del dottorato, contenuto nel Dm 94/2013, comprende diverse novità: nuove possibilità di sinergia con atenei esteri; maggiore coinvolgimento di professori ordinari e associati, anche stranieri; migliore raccordo con enti pubblici di ricerca e mondo delle professioni; più rigore nel rispetto dei parametri qualitativi; più stretta aderenza ai modelli scientifici europei.

Emanato, come si diceva, dopo un lungo e complesso iter procedurale, il Dm 94/2013 si propone di elevare la qualità complessiva del terzo livello della formazione universitaria per allineare il dottorato di ricerca italiano agli ambiti disciplinari di riferimento europei, sul modello dello [European Research Council](#).

All'Anvur spetta il compito di accreditare e valutare i singoli corsi di dottorato, sulla base di precisi parametri quantitativi e qualitativi: qualità dell'offerta formativa, adeguatezza delle strutture, numero delle borse di studio, sostenibilità dei corsi attivati, internazionalizzazione delle attività di ricerca.

Ciascun corso di dottorato dovrà essere coordinato da un collegio docente composto da almeno 16 docenti (di cui non più di un quarto ricercatori) diretto da un professore ordinario. Obbligatoria la disponibilità minima di 4 borse per ogni corso e una media di 6 per il totale dei corsi attivati da ciascun ateneo. Ciascun componente del collegio dovrà possedere documentati risultati di ricerca di livello internazionale negli ambiti disciplinari del corso, con particolare riferimento ai risultati ottenuti nei cinque anni precedenti la richiesta di accreditamento.

Sarà inoltre incoraggiato il sostegno economico ai dottorandi: è previsto un ulteriore *budget*, pari ad almeno il 10% del valore della borsa annuale, per lo sviluppo dei rispettivi percorsi di ricerca. Se privo di questi requisiti, il corso non potrà essere attivato. Entro 45 giorni dall'emanazione del parere del Consiglio di Stato (cui il provvedimento è stato trasmesso), le università dovranno adattare la propria regolamentazione interna. Il passo successivo riguarda la valutazione dei dottorati previsti nella programmazione 2013-14. Al fine di promuovere un più efficace coordinamento dell'attività

di ricerca di alto livello internazionale, gli atenei potranno attivare corsi di dottorato (previo accreditamento) con università ed enti di ricerca esteri di alta qualificazione e di riconosciuto livello internazionale (in regime di reciprocità), sulla base di specifiche convenzioni che prevedano non solo la condivisione delle attività didattiche e di ricerca e dei costi, ma anche lo scambio di docenti e ricercatori. I dottorati promossi in convenzione con istituzioni estere dovranno prevedere il rilascio del titolo congiunto o di un doppio o multiplo titolo dottorale¹⁴.

Da segnalare inoltre la nascita dell'Anagrafe dei dottorati e della banca dati delle tesi di dottorato. Per quel che concerne in particolare l'Anagrafe dei dottorati, che sarà realizzata dal Ministero, va rilevato che essa conterrà le informazioni necessarie per promuovere corsi in ambito nazionale e internazionale e per agevolare l'accreditamento, il monitoraggio e la valutazione nell'ambito degli indirizzi definiti dal Ministero.

Nell'Anagrafe confluiranno anche le informazioni sugli sbocchi occupazionali e sulle carriere dei dottori di ricerca.



Thinkstock.com

Per uno Spazio sociale dell'istruzione superiore: verso un dottorato europeo

Il perfezionamento del dottorato di ricerca costituisce uno degli obiettivi del Processo Bologna, avviato nel 1999 con la finalità di armonizzare i sistemi di formazione dei 47 paesi coinvolti: l'obiettivo della coesione sociale rappresenta un aspetto fondamentale dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Lo conferma la [Risoluzione 2011/2180 del Parlamento Europeo](#) riguardante l'impegno profuso dalle istituzioni europee nell'azione di avanzamento del Processo di Bologna.

Nella Risoluzione si auspica un maggiore sostegno governativo per realizzare interventi tesi a estendere l'accesso formativo agli studenti appartenenti a gruppi sottorappresentati o provenienti da un contesto socio-economico svantaggiato, nonché a immigrati, minoranze culturali e studenti diversamente abili.

Sul piano propositivo, la Risoluzione lamenta la carenza di dati statistici omogenei, carenza che rende difficile il monitoraggio dei livelli di occupazione dei laureati in ambito comunitario.

Si auspica che l'incentivazione dell'occupabilità sia incoraggiata attraverso un maggiore coinvol-

gimento dei datori di lavoro, puntando in particolare sull'integrazione dei tirocini in azienda all'interno dei curricula accademici.

Altro passaggio fondamentale del documento è rappresentato dalla proposta di messa a punto di un sistema di riconoscimento dei titoli a livello di Unione Europea, ritenuto essenziale per la definizione di standard di capacità e competenze per il mercato del lavoro, sia nel settore pubblico che in quello privato.

Di qui l'accento posto sul potenziamento della cooperazione tra lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e lo Spazio europeo della ricerca, da perseguire attraverso l'inserimento del dottorato nella struttura del Processo di Bologna quale terzo ciclo di studi universitari, assurgendo così a principale collegamento tra l'istruzione superiore e la ricerca, modificando la percezione comune, secondo cui il dottorato sarebbe esclusivamente finalizzato alla ricerca accademica.

¹⁴ Si tratta di un ulteriore passo verso la costruzione di una dimensione internazionale delle conoscenze e delle competenze scientifiche. Un processo ineludibile, bene messo in evidenza da Roberto Moscati: «Come conseguenza della crescente competizione economica tra Stati e della generalizzazione dei mercati si è venuta accentuando la rilevanza della cosiddetta "conoscenza utile", finalizzata al benessere economico dei diversi paesi e al sostegno del loro livello di competitività internazionale» (*L'Università: modelli e processi*, Carocci, Roma 2012, pp. 75-76).

Un ponte tra università e mondo del lavoro

Fabrizia Flavia Sernia

La crisi morde sempre di più e i dati Istat sulla disoccupazione giovanile sottolineano con ferocia ineluttabile la fase di profonda recessione in cui si dibatte l'Italia. Eppure qualcosa si potrebbe fare, partendo dai nostri giovani talenti e gettando un ponte fra università e tessuto produttivo, con un occhio attento al territorio.

Secondo uno studio del Centro Studi Confindustria il 75% dei 12 mila dottorandi italiani che ogni anno entra in un ciclo di dottorato, non riuscirà ad accedere ai ruoli universitari. Ogni quattro PhD, soltanto uno troverà uno sbocco nell'accademia. Dall'altra parte, è sempre più forte la richiesta del mondo economico e produttivo di favorire gli investimenti in ricerca e innovazione per rilanciare la competitività e l'occupazione delle imprese, in un periodo di forte discontinuità e incertezza sul futuro come il momento storico che viviamo.



Tomaz Levstek/Photos.com

“Universitas ha raccolto il parere di alcuni esperti per offrire una testimonianza in presa diretta sul bilancio, ad oggi, dei dottorati di ricerca in azienda”

Come far incontrare la richiesta potenziale di molte aziende di reclutare giovani competenti, capaci di stimolare e condividere nuovi progetti, generatori di sviluppo, con gli scienziati nati per vincere la sfida delle nuove conoscenze e dell'innovazione? Nel presente articolo si anticipano i temi al centro di una parte dell'indagine – promossa dall'Istituto di Studi Politici S. Pio V, coordinata da Benedetto Coccia, direttore di ricerca dell'Istituto S. Pio V, e da Carlo Finocchietti, direttore del Cimea della Fondazione Rui – sui *Profili innovativi del dottorato di ricerca*. In particolare, si offrono alcuni scatti per raccontare lo stato dell'arte dei dottorati di ricerca in azienda, una forma innovativa di alta formazione sviluppata, con forme di collaborazione a vario titolo, fra università, imprese e/o centri di ricerca. Questa parte dell'indagine è stata redatta a settembre 2012¹ – prima

¹ Il capitolo dell'indagine è stato chiuso il 7 ottobre 2012, a ridosso di un decisivo Consiglio dei Ministri del 4 ottobre 2012 sulle ulteriori misure predisposte dal Governo a favore dello Sviluppo.



Herrera/Thinkstock.com

del varo, da parte del ministro Francesco Profumo, della Riforma dei dottorati, giunta in porto a febbraio 2013 – , in un momento, oggi come allora, di massima attenzione delle istituzioni e delle parti sociali del Paese agli strumenti indispensabili alla crescita e allo sviluppo italiano ed europeo. Ora, a distanza di sei mesi dalla chiusura dell'indagine, ricerca scientifica, innovazione e merito continuano a rappresentare gli indispensabili generatori di valore sulla cui urgente attivazione non vi è più tempo da attendere, affinché si inneschi il processo virtuoso nel quale competitività, sostenibilità, occupabilità e inclusione sociale possano crescere e coesistere in equilibrio. Per la verità, si tratta di temi che nella recente campagna elettorale

le sono suonati prevalentemente più come slogan che non come veri e propri impegni programmatici e che, viceversa, sono strettamente legati al futuro dei nostri giovani e alla salute dell'Italia. Tuttavia, nel capitolo è stato rilevato come, fra la primavera e l'autunno 2012, la politica abbia espresso uno sforzo più continuo e strutturato rispetto al passato per favorire l'incontro fra la ricerca scientifica e il sistema economico e sociale. Emerge dalla stampa economica più attenta su questi temi – prevalentemente nelle pagine de *Il Sole 24 Ore* – come il governo Monti abbia cercato di incidere con la sua azione sull'impatto che ricerca scientifica e innovazione possono generare sul tessuto economico, produttivo e sociale, sottolineandone il ruolo di fattori indispensa-

bili per un nuovo Rinascimento. Nel capitolo si evidenzia la convinzione del premier Mario Monti circa la necessità di «ripensare il sistema ricerca, perché l'uscita dalla crisi dell'Europa si gioca sul triangolo della conoscenza: istruzione, ricerca e innovazione». Ciò significa, riprogettare tutta la filiera della ricerca, dalle Regioni alle imprese, poiché l'Italia non è in grado oggi di «sfruttare appieno le risorse disponibili a livello europeo». Un impegnativo percorso per «rinnovare gli strumenti per innovare» è stato intrapreso. Il decreto del ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ovvero il Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per l'istituzione dei corsi di dottorato da

parte degli enti accreditati, rappresenta, su questo terreno, forse il risultato più importante. Nel capitolo dell'indagine è stato evidenziato come buona parte delle esperienze, degli accordi, delle iniziative centrate sui dottorati di ricerca innovativi si riferiscano a scenari in cui i risultati di successo, le *best practices*, sono stati realizzati in un contesto normativo *molecolare*, nel quale all'assenza di un quadro organico fa spesso da contraltare sia la scarsa conoscenza da parte delle imprese delle opportunità esistenti, sia il peso di una burocrazia inerte se non ostile. Le due tipologie al centro dell'indagine sui dottorati di ricerca in azienda sono riconducibili al *dottorato in alto apprendistato* e al *dottorato executive per l'industria*.

Il dottorato in alto apprendistato, con contratto di apprendistato in alta formazione, è rivolto a giovani neolaureati, fino ai 29 anni di età compresi, assunti da imprese o enti esterni, che si inseriscono gradualmente in azienda mentre svolgono il proprio percorso di dottorandi di ricerca.

Il dottorato di ricerca *executive* per l'industria è, invece, un dottorato di ricerca rivolto ai lavoratori dipendenti sia di imprese sia di enti esterni che, mantenendo il proprio posto di lavoro e il proprio stipendio, possono accrescere la propria formazione, sviluppare e completare una ricerca, ottenendo al termine del percorso il titolo di *dottore di ricerca*.

Da sottolineare che in entrambi i casi il percorso di svolgimento è stabilito di comune accordo fra l'azienda e il collegio dei docenti del dottorato coinvolto. Sia per il *dottorato in alto apprendistato*, sia per il *PhD executive* sono previsti due *tutor*, uno universitario e uno aziendale. Mentre il *tutor* designato dall'università è responsabile della formazione del dottorando, e sarà il relatore della tesi, il *co-tutor* esterno, appartenente all'impresa, sarà responsabile dell'attività formativa

svolta dal dottorando in azienda. Questo fino al febbraio 2013.

Il provvedimento varato dal ministro Profumo ha previsto tre tipologie: dottorato in collaborazione con le imprese, dottorato industriale e apprendistato di alta formazione.

Universitas ha deciso di raccogliere il parere di alcuni degli attori delle *best practices* citate nell'indagine, insieme a quello di altri esperti, per offrire una testimonianza *in presa diretta* sia sul bilancio, ad oggi, dei dottorati di ricerca in azienda, sia sullo scenario aperto dal nuovo Regolamento.

Nelle interviste che seguono, il parere di:

Giovanni Azzone rettore del Politecnico di Milano

Patrizio Bianchi assessore alla Scuola, Formazione professionale, università, ricerca e lavoro della Regione Emilia-Romagna

Luigi Biggeri professore emerito di Statistica nell'Università di Firenze

Laura Mengoni responsabile Alta Formazione Assolombarda

Alberto Tesi rettore dell'Università di Firenze (ha risposto in qualità di membro della Giunta Crui)

Guido Trombetti assessore all'Università della Regione Campania

LE DOMANDE

1. Il ministro Profumo in tutte le occasioni pubbliche non manca di sottolineare l'importanza di «creare un legame sempre più stretto fra atenei, centri di ricerca e mondo del lavoro e delle imprese», estendendo l'azione anche alle scuole medie superiori. Lei è impegnato da tempo nella promozione dei dottorati di ricerca in azienda. Quali sono i risultati raccolti fino ad oggi?



AZZONE

(con Barbara Pernici, responsabile delle Scuole di Dottorato)

Il Politecnico di Milano da tempo ha attivato la possibilità per le aziende di finanziare borse a tema: su questo fronte i risultati sono ottimi, ma spesso si attivano solo nell'ambito di collaborazioni di ricerca consolidate.

Più recentemente, nel 2009 (XXV ciclo), sono iniziati i programmi *PhD executive*, che consentono ai dipendenti delle aziende di frequentare il dottorato nell'ambito delle proprie attività, con un programma formativo, di norma articolato su quattro anni, concordato tra Politecnico e azienda.

Tali percorsi sono finalizzati a:

- risolvere problemi di ricerca di interesse delle imprese ed enti esterni;
- sviluppare conoscenza per l'ar-

ricchimento, lo sviluppo e l'innovazione delle imprese e degli enti esterni;

- offrire percorsi di crescita a personale brillante e motivato, con aumento delle capacità di progressione interna delle imprese ed enti esterni.

Sono stati attivati a oggi complessivamente circa 60 percorsi *executive*, il primo si è concluso con successo già in soli tre anni. Limitate invece sono le esperienze nei percorsi di apprendistato in alta formazione.



BIANCHI

In Emilia-Romagna crediamo fortemente nella ricerca come

base per lo sviluppo, come opportunità per le persone e come via per mettere in comunicazione l'università con il mondo dell'innovazione.

Per utilizzare al meglio le competenze scientifiche presenti sul territorio e rafforzare l'occupazione nel settore della ricerca, la Regione ha siglato con gli atenei dell'Emilia-Romagna e le parti sociali un protocollo d'intesa per l'apprendistato in alta formazione: giovani laureati hanno l'opportunità di acquisire il titolo di dottore di ricerca e conseguire il *master* di primo o di secondo livello lavorando con contratto di apprendistato nelle imprese del territorio. Un'esperienza che sta funzionando bene.

Accanto a questa, attraverso il Consorzio Spinner, abbiamo realizzato reti interuniversitarie di progetti di dottorato focalizzate sui temi di maggiore interesse per lo sviluppo della regione, secondo le linee individuate dal Piano Territoriale Regionale.



BIGGERI

In realtà, pur non essendo impegnato direttamente nella promozione dei dottorati di ricerca in azienda ne ho sempre sostenuta la necessità, per lo sviluppo delle tecnologie e dell'innovazione da parte delle imprese.



Jupiterimages/Polka Dot/Thinkstock.com

Purtroppo, dopo quasi trent'anni dall'attivazione dei cicli dei dottorati di ricerca in Italia, i dottori di ricerca che lavorano in azienda sono troppo pochi, se si escludono quelli presenti in alcuni grandi centri ed enti di ricerca.

Inoltre, ovviamente, il campo di specializzazione e il settore in cui i dottori di ricerca possono lavorare incidono molto sul loro inserimento professionale, mentre i dottorati di ricerca attualmente attivati dalle università italiane spaziano in tutti i campi del sapere disciplinare, anche molto specifici.



MENGONI

Siamo consapevoli che l'innovazione non nasce solo nelle imprese o solo nelle università, ma è, quasi sempre, frutto dall'incontro fra questi due mondi: la crescita e la qualità delle relazioni tra mondo imprenditoriale e sistema accademico è un obiettivo irrinunciabile.

Assolombarda collabora con le università del territorio per diffondere il dottorato di ricerca industriale, destinato a dipendenti delle imprese, anche assunti contestualmente all'avvio del dotto-

rato con un contratto di apprendistato di alta formazione per creare maggiori collegamenti tra i fabbisogni di innovazione delle imprese e i progetti di ricerca sviluppati nelle Scuole di Dottorato e per mettere a disposizione delle imprese la capacità di visione scientifica, il metodo e le competenze dei dottori di ricerca.

Questa tipologia di dottorato è caratterizzata da un partenariato forte con l'impresa committente, sia nella definizione dei contenuti scientifici, sia nelle modalità organizzative e didattiche.

Grazie anche al ruolo di sensibilizzazione e di coordinamento svolto da Assolombarda a favore delle imprese associate, la pratica del dottorato *executive* si sta sviluppando gradualmente presso tutti gli atenei del territorio, con particolare riferimento ai PhD a indirizzo scientifico e tecnologico. Ad oggi, sono circa 60 i dottorati industriali avviati, ma ancora pochi quelli conclusi.

L'argomento della ricerca, e il relativo percorso di svolgimento, vengono stabiliti di comune accordo da azienda e collegio dei docenti del dottorato coinvolto. Il percorso è seguito da due relatori, uno universitario e uno

aziendale. Se il percorso concordato in co-tutela richiede l'impegno di risorse del dipartimento e/o investimenti per lo sviluppo della ricerca, questo verrà regolamentato attraverso un normale contratto di ricerca tra l'azienda ed il gruppo responsabile dell'attività del dottorando.

Il dottorando *executive* viene messo nelle condizioni di inquadrare il percorso di dottorato all'interno della visione dell'azienda e relative dinamiche.

Questo sembra dare garanzie rispetto al prodotto di formazione alla ricerca legato alla crescita del dottorando *executive*, nonché rispetto alle condizioni di collaborazione, interazione ed integrazione tra la ricerca universitaria del gruppo nel quale il dottorando viene inserito e lo sviluppo ed innovazione dell'impresa.

Da parte sua, al dipendente di impresa o ente esterno viene offerta un'opportunità di formazione e crescita, con mantenimento del posto di lavoro e stipendio, con relativa fidelizzazione da parte dell'impresa.

Infine, con il contratto di apprendistato in alta formazione, all'azienda viene offerta l'opportunità di reclutare, formare alla

ricerca e fidelizzare giovani di ottima qualità.



TESI

Diversi segnali dimostrano chiaramente come il legame fra università, enti di ricerca e mondo del lavoro e delle imprese si stia recentemente rafforzando, anche se è innegabile che tuttora permangono delle difficoltà nell'attuazione di tali programmi congiunti, alcune delle quali ancora sostanzialmente riconducibili alla visione originaria del dottorato di ricerca come strumento diretto alla formazione delle nuove classi di ricercatori e professori.

I segnali più chiari sono il continuo aumento delle convenzioni stipulate annualmente dai dipartimenti universitari, soprattutto quelli di area scientifica e tecnologica, con le imprese, nonché del numero di borse di dottorato che ogni anno sono finanziate dalle stesse.

È altresì indubbio che alcuni specifici contenuti del nuovo Regolamento sui dottorati di ricerca unitamente ad alcuni recenti protocolli d'intesa, come quello siglato fra la Crui e Confindustria, forniscono oggi strumenti adatti

a produrre una sensibile accelerazione verso un più strutturato e organico legame fra il mondo della ricerca e quello del lavoro.



TROMBETTI

I dottorati in azienda rappresentano una prima risposta al problema dei giovani laureati senza reali prospettive.

Con la loro attivazione la Regione Campania intende rafforzare quantitativamente e qualitativamente il potenziale umano nella ricerca e nella tecnologia nel territorio campano, nonché contribuire al rafforzamento di una università di qualità nella quale si possano acquisire le competenze necessarie a innescare processi virtuosi di sviluppo territoriale garantendo ai giovani reali possibilità di occupazione.

Il corso di dottorato in azienda, come normato, ha una durata complessiva di tre anni ed è un percorso di studio e ricerca fortemente strutturato, la caratterizzazione è rappresentata dalla stretta connessione con il mondo delle imprese, delle professioni e degli organismi di ricerca, che consente di formare figure professionali altamente qualificate,

in grado di accedere anche ad attività professionali nel mondo delle imprese. Nel caso specifico la focalizzazione è verso le Pmi del territorio e proprio presso le Pmi accreditate si svolgerà la maggior parte del percorso formativo.

Abbiamo da poco sottoscritto gli atti di concessione alle università che stanno mettendo in campo l'azione amministrativa per individuare i beneficiari, è un'azione in fase di avvio, i primi risultati in itinere potranno essere valutati in un'ottica temporale di 18-24 mesi.

Numericamente l'azione ha portato all'assegnazione delle seguenti Borse per singolo ateneo:

- Università degli studi di Napoli *Federico II*: 78 borse di dottorato in azienda
- Università del Sannio: 11 borse di dottorato in azienda
- Università di Salerno: 28 borse di dottorato in azienda
- Seconda Università di Napoli: 24 borse di dottorato in azienda
- Suor Orsola Benincasa: 8 borse di dottorato in azienda
- Orientale: 6 borse di dottorato in azienda
- Parthenope: 1 borsa di dottorato in azienda.

2. Soltanto un ricercatore su 4 dei 12 mila dottorandi che ogni anno entrano nel circuito dei dottorati potrà accedere ai ruoli universitari. Dall'altra parte molte aziende, grazie ai dottorati in alto apprendistato e ai PhD *executive* potrebbero avviare progetti di ricerca, altrimenti non percorribili isolatamente, e innescare l'innovazione con *expertise* che difficilmente potrebbero essere formate in azienda, aprendo la strada al reclutamento dei cosiddetti *manager dell'innovazione*. C'è un patrimonio di talenti che non aspetta altro che di essere impegnato nelle aziende. Eppure, spesso gli imprenditori, specie quelli delle Pmi, avvertono il mondo dell'accademia e della ricerca ancora troppo lontano, sul piedistallo. Qual è il punto critico, a suo avviso?



AZZONE (con Pernici)

Su questo punto probabilmente il problema principale è quello di rendere il percorso dottorale e le sue caratteristiche noti al mondo imprenditoriale.

Spesso il neo-dottore al momento dell'assunzione viene considerato come un laureato di secondo livello, senza un riconoscimento del titolo, che in altri paesi corrisponde invece al riconoscimento di tre anni di attività lavorativa svolta come *early stage researcher*, secondo le direttive europee.

In tal senso il Politecnico sta sviluppando alcune iniziative (ad esempio, sia incontri con le aziende sul tema sia attività rivolte ai dottorandi al termine del percorso, ai fini

di consentire loro di presentare il percorso di dottorato in modo adeguato nei colloqui di assunzione).



BIANCHI

Credo che il dottorato debba servire solo in parte a garantire la continuità del sistema universitario, e che non debba essere più rivolto unicamente all'interno degli atenei, ma soprattutto aprirsi verso l'esterno.

Perché ciò avvenga, occorre che la società nel suo complesso e in particolare il sistema delle imprese riconoscano nel dottorato la punta del nostro sistema educativo, dove l'università unisce la capacità di insegnare alla capacità di fare ricerca.

Nei nostri atenei c'è un capitale enorme, che può essere utilizzato per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, perché la nuova industria parte proprio dalla ricerca, dall'individuazione di nuove tecnologie, dai processi dove l'elemento cardine è l'intelligenza.

Bisogna favorire questo trasferimento di competenze, mettere in comunicazione la ricerca e le imprese: in Emilia-Romagna lo abbiamo fatto, anche condividendo le scelte con le parti sociali e il mondo del lavoro.



BIGGERI

È vero che soltanto un dottore di ricerca su tre riesce ad accedere ai ruoli universitari, ma il problema vero è che vengono date troppe illusioni ai dottori di ricerca di poter proseguire la loro carriera nell'università e si creano così tanti precari. Forse, un po' esagerando, si potrebbe dire che i dottorandi pensano che l'università sia l'unico sbocco professionale possibile, anche perché spesso, durante il periodo del dottorato, i professori li impegnano in attività didattica. Sarebbe opportuno chiarire subito, fin dai bandi di concorso e

anche al momento dell'ingresso nei corsi di dottorato, quali sono le possibilità di seguire la carriera universitaria e quali sono gli altri sbocchi professionali cui i dottori possono puntare.

Attualmente, alcuni dottorati si stanno sviluppando in collegamento con il mondo delle imprese, ma è anche evidente che le Pmi hanno difficoltà a comprendere l'utilità di assumere dottori di ricerca. Il punto critico è certamente la dimensione aziendale.

Ricercatori altamente qualificati, sono ormai gli elementi fondamentali per lo sviluppo tecnologico e l'innovazione, e di conseguenza per lo sviluppo della produzione e delle esportazioni, anche delle Pmi.

Forse l'unico modo per far capire l'importanza delle competenze dei dottori di ricerca è il collegamento con le reti d'impresa e, laddove esistono, con gli enti dei distretti industriali.



MENGONI

Per quanto riguarda il dottorato in collaborazione con le imprese, dobbiamo essere consapevoli che si tratta di un impegno notevole, sia da parte del lavo-

ratore, sia da parte dell'impresa: la criticità più forte che abbiamo riscontrato riguarda proprio la difficoltà di conciliare l'attività di formazione, pensata per un dottorando a tempo pieno in università, e l'attività di lavoro/ricerca in azienda.

È necessaria la massima disponibilità e flessibilità da ambo le parti, ma anche la messa a punto di percorsi formativi in parte *ad hoc* che tengano conto della formazione sul campo in azienda, come previsto dal nuovo regolamento. In diversi casi abbiamo riscontrato anche una sorta di ostilità da parte di alcuni docenti universitari, per una pluralità di motivi quali: diffidenza sulla rilevanza dell'attività di ricerca aziendale (che comunque deve essere preventivamente concordata), non volontà di cedere *gratuitamente* il *know how* alle imprese (con richiesta di compensi aggiuntivi a tutor/dipartimenti), il timore di perdere commesse di ricerca, una concezione astratta della ricerca (per principio il dottorando deve passare giorno e notte sui libri, in biblioteca), rifiuto di riconoscere come credito formativo l'attività svolta in azienda, etc.



TESI

Come già accennato, il dottorato di ricerca era stato originariamente introdotto allo scopo di formare i nuovi ricercatori e professori, un obiettivo che, se poteva apparire ragionevole per i primi cicli quando il numero di dottorandi non superava qualche migliaia di unità, ha mostrato successivamente la corda. Parallelamente, per lungo tempo si è assistito a una sostanziale mancanza, salvo lodevoli eccezioni, di riconoscimento del titolo di dottore di ricerca sia per ruoli tecnico-scientifici sia per ruoli più manageriali.

Oggi, attraverso l'introduzione dei corsi di dottorati in apprendistato, la possibilità di attivazione dei corsi di dottorato in convenzione con imprese e dei corsi di dottorato industriale previsti all'articolo 11 del nuovo Regolamento sui dottorati di ricerca, diventa possibile non continuare a disperdere i talenti formati nelle aule e nei laboratori universitari. Per far sì che ciò si realizzi concretamente, è necessario che le università si impegnino a progettare congiuntamente i percorsi formativi, ma anche che gli imprendito-

ri rendano appetibili all'interno delle loro imprese tali percorsi valorizzando adeguatamente il titolo di dottore di ricerca.

Rendere spendibile il dottorato in ruoli a livelli dirigenziali e progettuali elevati in tutti i campi della società, come da tempo viene fatto in molti paesi europei, è una condizione irrinunciabile per arrestare la dispersione dei talenti. Anche un cofinanziamento specifico del Ministero in termini di borse ai corsi di dottorato in collaborazione con il mondo del lavoro sarebbe un utile incentivo per accelerarne la costituzione e, quindi, testare rapidamente l'effettiva portata di tale iniziativa.



TROMBETTI

L'università e il mondo della ricerca offrono ormai sbocco solo ad una piccolissima parte di giovani laureati. Il dottore di ricerca conseguito il titolo si guarda inutilmente intorno.

Spesso si accontenta di una borsa post dottorato. Per fare un esempio, la *Federico II* licenzia tra i cinquecento ed i seicento dottori di ricerca all'anno.

Di essi nei momenti più floridi un centinaio veniva assorbito dall'A-

teneo stesso. Ancora duecento, esagerando, dai centri di ricerca nazionali e stranieri.

Sarebbe facile affermare che i dottori di ricerca sono troppi. Il punto però è un altro: bisogna formare i dottori non pensando di generare solo ricercatori puri, allargare l'orizzonte formativo, guardare a un mercato del lavoro allargato.

Qui viene l'altra faccia del problema: in un tessuto produttivo come il nostro, composto quasi esclusivamente da Pmi bisogna fare in modo che tali imprese arrivino a ritenere un vantaggio assumere dottori di ricerca.

Per ottenere questo risultato occorre lavorare su due fronti. Agli occhi degli imprenditori i dottori di ricerca sono come marziani che esibiscono competenze specialistiche che risulta difficile coniugare con le tecnologie e i processi produttivi esistenti nell'impresa. Il piccolo imprenditore non sa come utilizzare tanta conoscenza.

Un altro aspetto del problema è la competitività delle piccole imprese.

Esse costituiscono il vero serbatoio delle capacità occupazionali della regione. Senza di loro la Campania non avrebbe retto il

trauma di una lunga crisi economica. E questo anche soprattutto perché la piccola impresa può esplorare mercati di nicchia. Può infiltrarsi in aree del mercato dove la grande impresa non riesce ad arrivare.

Questo imprenditore ha però un grande problema. La velocità dell'innovazione mette fuori gioco la propria esperienza personale e le competenze della propria azienda.

Ha dunque bisogno di iniettare nuova conoscenza nell'impresa. Il linguaggio della ricerca è troppo distante. Spesso incomprensibile. Allora serve un territorio di mezzo dove le diverse visioni possono incontrarsi.

Ecco dunque quale può essere la nuova missione di molti dottorati. Fare incontrare i due mondi è una scommessa che può rivelarsi vincente.

Purché il mondo della piccola e media impresa non viva il rapporto con il dottorato come un fortunato episodio o come occasione per procurarsi lavoro a buon mercato, e il mondo dell'università sia disponibile anche a formare dottori senza pensare a produrre soltanto cloni di se stessi, ovvero ricercatori puri.

3. Il ministro Profumo ha varato, lo scorso febbraio, il nuovo Regolamento per l'accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e i criteri per l'istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati. Qual è, a suo avviso, la più grande novità del decreto e, se esiste, il limite più vistoso?



AZZONE (con Pernici)

La principale novità è la richiesta di avere a disposizione una media di 6 borse per dottorato a livello di ateneo, e un minimo di 4 per corso di dottorato per ciclo. Questo requisito porta all'accorpamento dei corsi di dottorato, che al Politecnico passeranno da 24 a 18 titoli, con l'aggregazione di alcuni percorsi formativi, soprattutto nell'ambito dell'architettura. Il limite principale è quello di non avere recepito le indicazioni delle direttive europee di considerare i dottorandi come *early stage researchers* e non come studenti. Un altro limite è quello di prefissare alcune scadenze e l'articolazione degli organi collegiali in modo forse eccessivamente dettagliato a livello normativo, pur mantenendo la possibilità di percorsi molto flessibili in alcuni limitati casi, come i programmi internazionali e i percorsi aziendali.



BIANCHI

Il dottorato deve essere sostenuto da competenze tecniche effettive ed essere incardinato su università o sistemi di università che abbiano la capacità di garantire il massimo di livello formativo. La scelta di legare i dottorati a piattaforme educative di grande qualità è sicuramente un fatto positivo. Tuttavia occorre che il Ministero, con l'aiuto delle Regioni, agisca per favorire percorsi di aggregazione degli atenei, in modo da favorire la creazione di sistemi universitari integrati, che possano essere in grado di offrire il massimo di qualità specifica e la più ampia varietà delle specializzazioni.



BIGGERI

Come il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (Cnvsu) aveva messo più volte in evidenza, era neces-

sario riorganizzare i dottorati di ricerca – anche aumentandone la dimensione in termini di partecipanti (borse di studio) – in modo da garantire la loro *efficienza ed efficacia* e rendere possibile l'inserimento delle attività del dottorando in una robusta rete di relazioni con strutture di ricerca nazionali e internazionali.

Alcune norme del nuovo Regolamento vanno in questa direzione ed è certamente positivo, a mio avviso, che si sia previsto l'accreditamento dei dottorati, nonché la possibilità di attivazione di dottorati industriali con la destinazione di una quota dei posti ai dipendenti delle imprese impegnati in attività di elevata qualificazione. Non vedo invece bene, per i motivi che ho esposto sopra, l'aver sancito in modo esplicito che i dottorandi possano svolgere attività didattica integrativa, sia pure con il nulla osta del collegio dei docenti. Infine, come in quasi tutte le norme che vengono promulgate nel nostro Paese, si dice che dall'attuazione del regolamento non devono derivare nuovi o maggiori oneri. Ma allora si riuscirà a fare qualcosa di innovativo? Senza considerare che una delle criticità dei dottorati di ricerca è l'insufficiente finanzia-

mento delle borse di studio e della disponibilità di finanziamento per la mobilità dei dottorandi.



MENGONI

Tra le novità segnalerei l'introduzione del requisito dell'accREDITAMENTO che dovrebbe garantire la qualità del dottorato in termini di sostenibilità scientifica, didattica ed economica.

È positiva anche la regolamentazione, all'art. 10, del dottorato in collaborazione con le imprese sia perché una specifica previsione in tal senso dà cittadinanza a questo tipo di dottorato, ancora poco conosciuto e apprezzato dalle università e lo considera equivalente alle borse di dottorato ai fini del computo del numero minimo necessario per l'attivazione del corso, sia perché ne prevede una maggiore flessibilità in relazione alle esigenze delle imprese: i regolamenti dei corsi di dottorato possono infatti «prevedere, in modo omogeneo per l'ateneo, una scadenza diversa per la presentazione delle domande di ammissione e l'inizio dei corsi nonché modalità organizzative delle attività didattiche dei dottorandi tali da consentire lo svolgimento otti-

male del dottorato in co-tutela». Il limite maggiore mi sembra invece costituito dalla minuziosa regolamentazione, eccessiva anche relativamente ad aspetti che dovrebbero rientrare nell'autonomia universitaria, quali ad esempio la tempistica dei bandi. Non vengono invece definiti criteri precisi per la valutazione della qualità del collegio docente.



TESI

Diverse sono le novità contenute nel nuovo Regolamento: oltre alla citata apertura verso l'attivazione di varie forme di corsi di dottorato in collaborazione con il mondo del lavoro, si possono segnalare una maggiore attenzione verso la qualità complessiva dei dottorati con interventi sia sulle regole per la partecipazione al collegio del dottorato sia sulla valutazione dell'attività dei dottorandi, nonché la creazione dell'anagrafe nazionale dei dottorati di ricerca.

È comunque forte la preoccupazione che le ricadute di tali aspetti positivi possano essere notevolmente ritardate dalle difficoltà che incontreranno gli atenei nel progetto della nuova struttura dottorale.

Il Regolamento contiene infatti alcune soglie numeriche fisse, quali ad esempio il numero medio e il numero minimo di borse disponibili per ogni corso di dottorato, che rischiano, non solo di creare significative differenze fra piccoli-medi e grandi-grandissimi atenei, ma anche di produrre accorpamenti tra dottorati eterogenei soprattutto in alcune aree scientifiche.

Pur comprendendo lo spirito di riorganizzazione dei corsi di dottorato che anima il nuovo Regolamento e pur condividendo la necessità di garantire una sufficiente consistenza numerica di dottorandi per ogni corso di dottorato, una maggiore flessibilità di tali soglie numeriche appare senza dubbio necessaria.



TROMBETTI

Il Decreto prevede dottorati in collaborazione con le imprese, dottorati industriali e apprendistati di alta formazione. Come si diceva in precedenza la Regione Campania già con l'attivazione dei dottorati in azienda ha inteso innescare processi di sviluppo territoriale in grado di favorire un'occupazione di qualità per le menti migliori del territorio. È acclarato infatti che l'ampia di-

sponibilità di dottori, altamente qualificati, costituisce una condizione necessaria per sostenere l'innovazione nelle piccole e medie imprese, e rappresenta altresì un fattore importante per attirare e sostenere investimenti da parte di organismi pubblici e privati. Va vista quindi positivamente qualsiasi azione che vada in tale direzione, come il recente decreto del ministro Profumo.

Va evidenziato però che il Decreto ministeriale per ciascun ciclo di dottorati da attivare, richiede la disponibilità di un numero medio di almeno sei borse di studio per corso di dottorato attivato, fermo restando che per il singolo ciclo di dottorato tale disponibilità non può essere inferiore a quattro. Si potrebbe valutare pertanto di elevare tale disponibilità. Non bisogna dimenticare che allo stato attuale mancano congrui e stabili finanziamenti per la sostenibilità dei corsi. Un ulteriore fattore da tenere nella dovuta attenzione è il mantenimento di standard qualitativi elevati nella formazione dei dottorandi: in tal senso le università rappresentano una garanzia, ed è importante che i criteri per l'accREDITAMENTO permettano il perdurare di tale livello qualitativo.

Istat

Indagine sulla mobilità dei dottori di ricerca

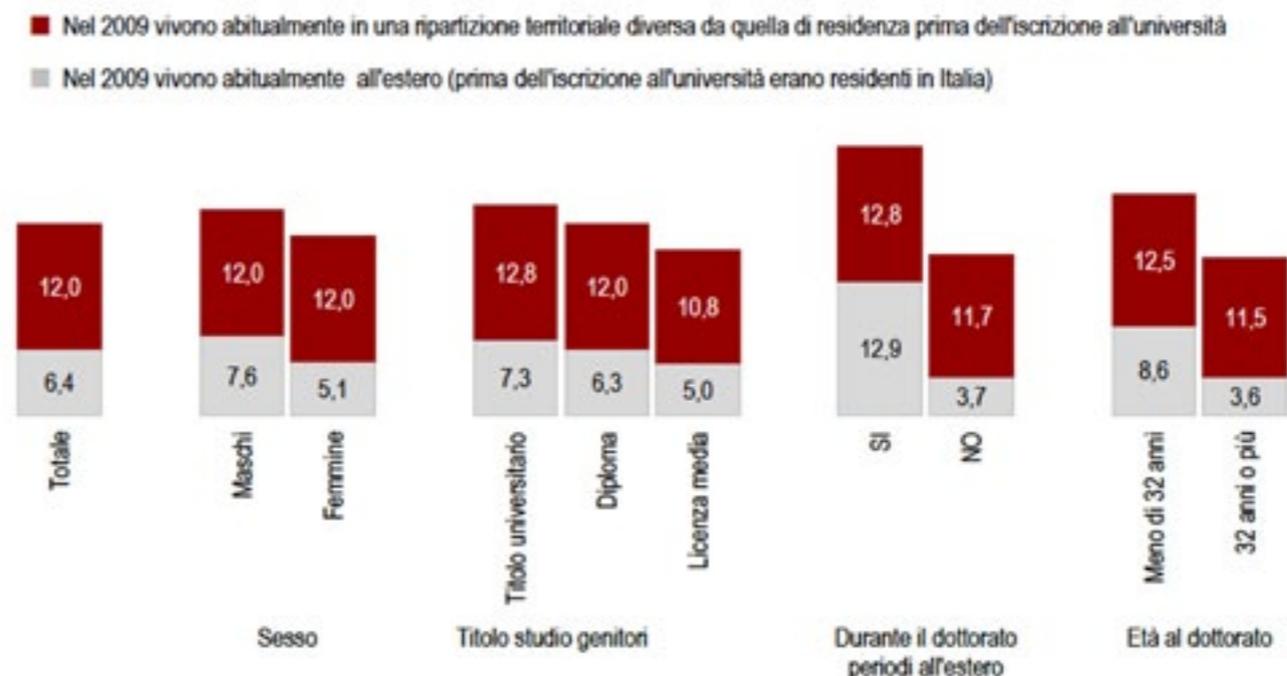
È stata pubblicata dall'Istat l'indagine *Mobilità interna e verso l'estero dei dottori di ricerca* in cui viene disegnata la mappa dei flussi migratori del segmento culturalmente più qualificato della forza lavoro e si offre, cifre alla mano, un valido strumento di analisi del fenomeno del *brain drain* italiano. Lo studio si è avvalso di interviste a 15.568 dottori di ricerca, confrontando la ripartizione geografica della residenza prima dell'iscrizione universitaria con quella rilevata al momento.

È emerso che gli spostamenti seguono la direttrice Sud-Nord, riflettendo scelte di trasferimento assunte molto spesso già prima del conseguimento del titolo.

Dal Mezzogiorno i dottori di ricerca si spostano soprattutto verso il Centro e il Nord

“La mobilità interna rimanda spesso alle dinamiche proprie del primo periodo universitario, caratterizzato da consistenti spostamenti dal Meridione verso il Centro-Nord”

DOTTORI DI RICERCA CHE HANNO CONSEGUITO IL TITOLO IN ITALIA NEL 2004 E NEL 2006 E CHE NEL 2009 (a) VIVONO ABITUALMENTE ALL'ESTERO O IN UNA RIPARTIZIONE TERRITORIALE DIVERSA DA QUELLA DI RESIDENZA PRIMA DELL'ISCRIZIONE ALL'UNIVERSITÀ. Valori percentuali per alcune caratteristiche demografiche e sociali



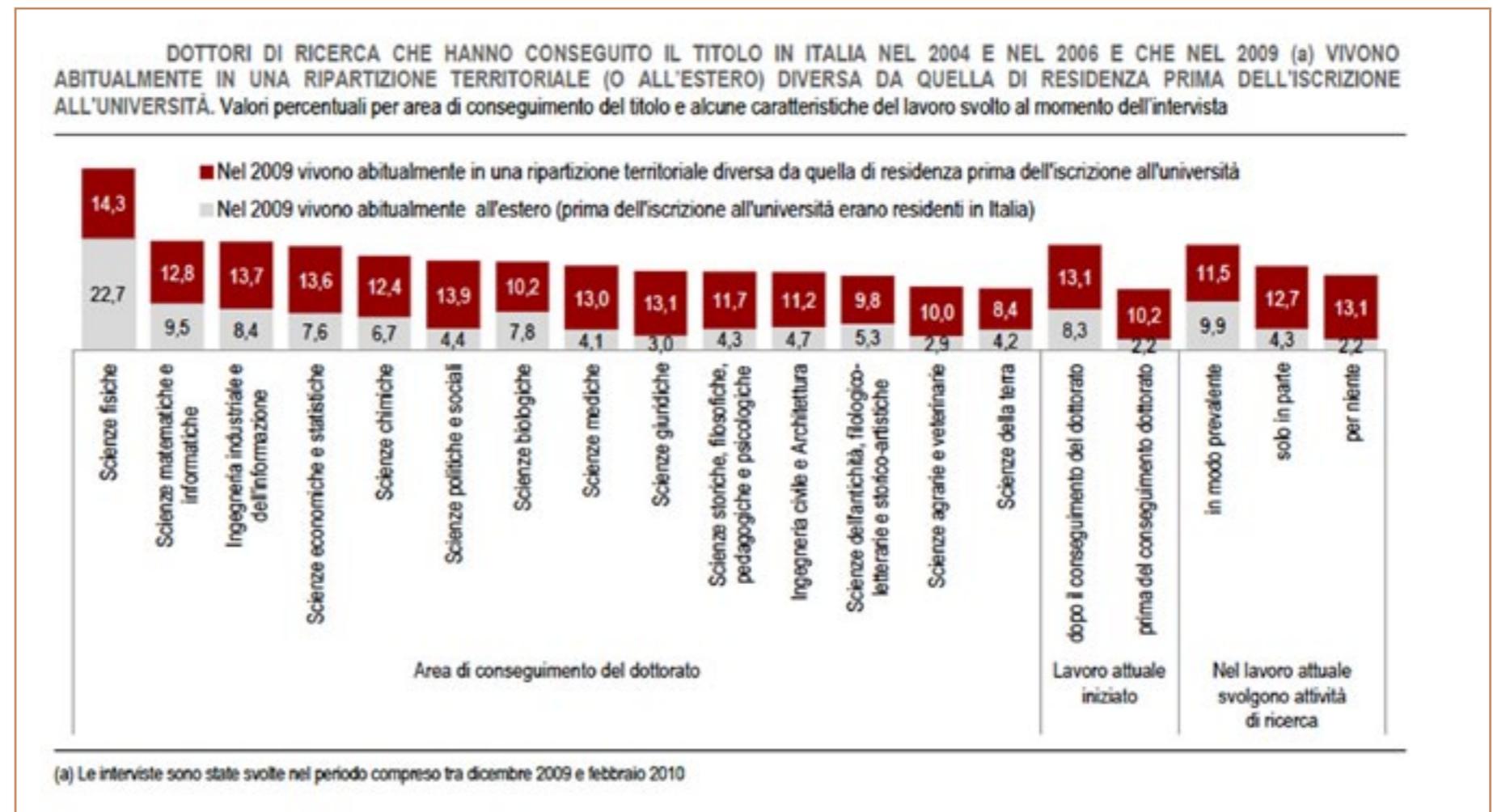
(a) Le interviste sono state svolte nel periodo compreso tra dicembre 2009 e febbraio 2010

(10,8% in entrambi i casi), andando a compensare i colleghi delle Regioni settentrionali, che a loro volta preferiscono destinazioni oltre i confini nazionali.

All'interno del Paese è rilevata una maggiore capacità attrattiva da parte di Trentino Alto Adige (51%), Emilia Romagna (31,3%), Lombardia (28,1%), Veneto (27,2%), Toscana (26,9%), Lazio (24,9%) e Piemonte (24,3%).

Il flusso emorragico riguarda soprattutto le Regioni dell'Adriatico centro-meridionale (Marche, Abruzzo, Molise e Puglia), la Basilicata, la Calabria e la Sicilia.

L'ultimo decennio ha segnato in Italia una crescita costante sia dell'offerta formativa che del numero di coloro che hanno terminato gli studi al più alto livello (dalle 4.000 unità del 2000 si è passati ai 12.000 dottori di ricerca del 2008). L'identikit del dottore di ricerca che preferisce andare all'estero riassume le seguenti caratteristiche: originario del Centro-Nord, proveniente da famiglie con elevato livello d'istruzione (padre o madre almeno diplomati), ha conseguito il dottorato in età relativamente giovane (meno di 32 anni), svolge attività di ricerca (almeno in parte) nell'attuale la-



voro iniziato successivamente al conseguimento del titolo. I dottori di ricerca, che hanno trascorso periodi in un altro Paese, durante e grazie al corso di dottorato, risultano vivere all'estero in quota doppia rispetto alla media generale (12,9% rispetto al 6,4%). I maschi risultano più mobili verso l'estero (7,6% rispetto al 5,1% delle donne); al contrario non appaiono differenze di genere per la mobilità interna.

L'area disciplinare di conseguimento del titolo differenzia invece significativamente la propensione alla mobilità.

La mobilità interna rimanda spesso alle dinamiche proprie del primo periodo universitario (iscrizione al corso di laurea), caratterizzato da consistenti spostamenti dal Meridione verso il Centro-Nord, non necessariamente formalizzati con cambi di residenza.

(a cura di MLM e DG)

Articoli correlati sul sito
rivistauniversitas.it

[Rientro dei laureati e dei lavoratori in Italia: gli incentivi fiscali previsti per legge](#)

[Le nuove migrazioni scientifiche dei talenti italiani all'estero: la risposta delle istituzioni](#)

I modelli innovativi in Europa

Manuela Costone

La formazione dottorale svolge un ruolo strategico per lo sviluppo della società e dell'economia della conoscenza. Parallelamente allo sviluppo di queste, la domanda e l'offerta di formazione dottorale hanno avuto negli ultimi due decenni una crescita rilevante, il cui continuo ad aumentare. Il numero dei dottorati assegnati nei paesi Ocse è cresciuto di circa il 50% nell'ultimo decennio; nello stesso periodo, il Brasile e la Cina hanno rispettivamente raddoppiato e quadruplicato il numero dei propri dottori di ricerca.¹

Le tendenze di scenario della formazione dottorale in Europa si mostrano legate alle politiche comuni sviluppate nell'ultimo decennio e finalizzate alla creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e dello Spazio europeo della ricerca. Però, nonostante l'esistenza di una cornice comune, permangono forti differenze fra regioni e paesi europei, indicatori delle quali sono – fra gli altri – le differenti



iStockphoto/Thinkstock.com

“In Europa nascono scuole dottorali che superano il modello tradizionale di formazione caratterizzato da un rapporto diretto candidato-supervisore”

quote di spesa per ricerca e sviluppo nei bilanci nazionali e le differenze fra paesi nei tempi e nei modi di realizzazione degli obiettivi concordati nell'orizzonte dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. In diversi paesi europei sono state lanciate politiche nazionali che hanno individuato specifici obiettivi di sviluppo della formazione dottorale, quali ad esempio la *Exzellenzinitiative* della Germania, o gli incentivi della Danimarca o della Francia alla fusione (*merger*) di istituzioni per creare una maggiore capacità di ricerca e di formazione. Con riferimento all'emergere di modelli innovativi di dottorato in Europa, una particolare importanza appaiono assumere le differenti forme di *collaborative doctoral programme*. La collaborazione può riguardare due o più università che sviluppano esperienze caratterizzate da un differente livello di integrazione della formazione, dal livello più semplice del-

¹ (fonte: Thomas Ekman Jørgensen in *Codoc - Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe*).

la co-tutela al modello di piena integrazione dei dottorati congiunti Erasmus Mundus.

Un altro modello di collaborazione vede invece l'interazione fra un'università, un candidato dottorale e un'azienda; si tratta di modello specificamente europeo di collaborazione, caratterizzato dall'istituzionalizzazione delle relazioni fra i soggetti coinvolti, e dalla centralità degli obiettivi di occupabilità, mobilità e trasferibilità delle competenze nella formazione dei candidati dottorali.

Nuovi modelli di formazione

In molti paesi europei c'è una prassi diffusa volta alla creazione di scuole dottorali che vedono il superamento di un modello tradizionale di formazione caratterizzato da un rapporto diretto candidato-supervisore, con scarsa o nulla relazione con l'ambiente istituzionale in cui l'esperienza formativa ha luogo.

La creazione delle *doctoral school* è funzionale a una maggiore integrazione della formazione dottorale nelle strategie istituzionali delle università e a un migliore supporto all'attività dei candidati dottorali. Se negli anni Novanta la nascita di scuole dottorali è stata soprattutto l'iniziativa di sin-



istockphoto/Thinkstock.com

goli paesi, l'inserimento organico del dottorato di ricerca nelle strategie di modernizzazione dell'università, sviluppate attraverso il Processo di Bologna, ha cambiato rapidamente lo scenario, a partire dalla metà dello scorso decennio. La conseguenza più visibile è stata un'impressionante crescita del numero di scuole dottorali: nel 2007 il 30% delle università partecipanti alle rilevazioni dichiaravano di aver costituito una scuola dottorale e tale percentuale era salita al 65% tre anni dopo.²

Il concetto di *doctoral school* non sembra avere, in ogni caso, un significato univoco per tutte le università. In alcuni casi esso si riferisce a singoli programmi di dottorato

che hanno un collegamento alle altre attività formative dell'istituzione, in genere nella forma di corsi d'insegnamento. In altri casi, il concetto descrive una struttura istituzionale specificamente dedicata alla formazione dottorale, che elabora proprie linee guida per la ricerca e sviluppa specifici criteri per l'assicurazione di qualità.

Persistono, in ogni caso, forti differenze nei modelli di formazione dottorale esistenti in Europa, legati a tradizioni e specificità nazionali. Di tali differenze è esemplificativo il caso della Francia, nella quale tutti i candidati dottorali fanno capo a una scuola di dottorato; all'opposto si colloca il caso della

Germania, paese nel quale ancora oggi solo un certo numero di candidati dottorali fa riferimento a una scuola, mentre in grande maggioranza essi realizzano la propria esperienza di ricerca in base al modello tradizionale di relazione diretta fra allievo e maestro.

Inoltre, in Europa vi è un problema di raccolta di dati omogenei e comparabili sulla formazione dottorale. Infatti, mentre alcuni paesi, quali la Norvegia e l'Italia, hanno banche dati ufficiali che censiscono i candidati dottorali, in altri paesi la raccolta di dati sul numero dei programmi e dei candidati è ostacolata dal persistere del modello formativo allievo-maestro: in tal caso, infatti, le due figure possono far parte di uno stesso gruppo di ricerca ma può non essere prevista l'iscrizione del candidato a uno specifico corso di dottorato. Le procedure di supervisione, monitoraggio e valutazione appaiono essere cruciali per la qualità della formazione dei candidati dottorali, e nelle università europee la consapevolezza a riguardo appare in crescita, anche con la sperimentazione di modelli innovativi quali la supervisione multipla.

² (fonte: Eua, Trends Vieua, Trends Vieua, Trends Vieua, Trends VI).

Obiettivi comuni

Sul piano delle politiche sviluppate in Europa in questi anni, si registra una convergenza fra gli obiettivi dell'Unione Europea e quelli concordati fra i paesi che aderiscono al Processo di Bologna: lo sviluppo e il completamento dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e dello Spazio europeo della ricerca devono vedere nel decennio in corso la progressiva integrazione degli obiettivi e delle azioni. In tale contesto, alla formazione dottorale viene riconosciuto un ruolo specifico nella costruzione dell'Europa della conoscenza e dell'innovazione, con i collegati obiettivi di competitività di quest'area in campo internazionale. L'Unione Europea, attraverso le politiche della ricerca e dell'istruzione, promuove la cooperazione dei 27 paesi membri al fine di portare l'economia della conoscenza dell'Ue a livello mondiale. In quest'ottica, la realizzazione di uno spazio comune di ricerca in futuro dovrebbe consentire di ottimizzare la cooperazione ai diversi livelli di azione, coordinare meglio le politiche europee e nazionali, rafforzare le capacità strutturali e il collegamento in rete delle *équipes* di ricerca e infine incrementare la mobilità delle persone e delle idee.

I programmi finanziati dall'UE

Oggi l'Unione Europea finanzia diversi programmi a supporto della formazione dottorale; destinatari degli interventi sono di volta in volta un singolo candidato dottorale, un mentore, una scuola, un consorzio di istituzioni o un progetto.

Il **Settimo programma-quadro per la ricerca e lo sviluppo tecnologico** prevede nel complesso un supporto a circa settantamila candidati dottorali, ai quali si aggiungono altri diciottomila candidati supportati attraverso le **Azioni Marie Curie - Initial training networks**. I programmi dell'**Erc - European Research Council** prevedono di finanziare circa tredicimila candidati, mentre attraverso i Fondi strutturali dovrebbero sostenere fra i cinquanta e i centomila candidati, ai quali va aggiunto un ulteriore piccolo gruppo di individui coinvolti attraverso progetti di aiuto allo sviluppo.

Il Programma settoriale **Erasmus** prevede il finanziamento di circa trentacinquemila candidati dottorali per un semestre o due in mobilità). Il **Programma Erasmus Mundus** offre supporto individuale ai candidati dottorali (circa millequattrocento *fellowship* nel periodo 2009-2013) e sostiene inoltre una rete di



Hoby Finn/Photodisc/Thinkstock.com

corsi congiunti di dottorato realizzati da università europee (43 corsi congiunti nel periodo 2009-2013). **Europe 2020** è la strategia che punta a rilanciare nel decennio in corso la crescita dell'Unione Europea, che si propone di diventare un'economia "intelligente, sostenibile e solidale". L'obiettivo della *crescita intelligente* include una serie di azioni che riguardano direttamente il settore dell'istruzione e quello della ricerca e innovazione, al quale si rivolge, in particolare, l'iniziativa prioritaria **Unione dell'innovazione (Innovation Union flagship initiative)**. **Horizon 2020**, invece, è il programma che intende riunire le iniziative e i finanziamenti

dell'Unione Europea per la ricerca e l'innovazione in un'unica cornice di riferimento, per facilitare la trasformazione delle nuove conoscenze scientifiche in prodotti e servizi innovativi.

L'agenda politica dell'Unione Europea per l'università è descritta dal documento della Commissione Europea **Sostenere la crescita e l'occupazione - un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa**, pubblicato nel 2011.

Il tema della formazione dottorale ne rappresenta un elemento fondamentale ed è declinato in riferimento a quattro dimensioni fondamentali, che ricorrono nelle posizioni più volte espres-



se negli anni recenti nell'ambito dell'Unione Europea: qualità, mobilità, innovazione e occupabilità. Si tratta di obiettivi-chiave che legano fra loro le politiche per l'istruzione e la formazione, per la ricerca e più in generale per lo sviluppo e l'innovazione.

Formare capitale umano qualificato

In riferimento al macro-obiettivo del miglioramento della qualità e della pertinenza dell'istruzione superiore, la Commissione Europea afferma che, per far fronte all'accresciuta richiesta di lavoratori nel settore della conoscenza, la formazione dei ricercatori nell'insegnamento superiore deve corrispondere adeguata-

mente alle esigenze del mercato del lavoro a forte intensità di conoscenza (*knowledge intensive*). Per soddisfare la domanda di capitale umano qualificato richiesta dall'industria, afferma la Commissione, le azioni di supporto alla formazione dottorale vanno collegate ai principi dell'Ue sulla formazione innovativa per il dottorato, definiti dal Gruppo direttivo *Era Risorse umane e mobilità*. Tali principi auspicano l'eccellenza e la creatività della ricerca, un ambiente istituzionale attrattivo, il rispetto della Carta europea dei ricercatori e del Codice di condotta per il reclutamento dei ricercatori, che prevede condizioni di lavoro attrattive per i ricercatori, la

possibilità di ricerca interdisciplinare, il rapporto con l'industria e con gli altri settori di lavoro pertinenti, la possibilità di acquisire conoscenza trasferibili, la garanzia della qualità, la mobilità e il collegamento in rete transnazionali. Per il conseguimento di questi ultimi due obiettivi la commissione si impegna a favorire il raccordo con il *Quadro europeo per le carriere della ricerca*, uno strumento di trasparenza attuato attraverso il portale per la mobilità professionale [Euraxess](#).

In riferimento al macro-obiettivo di porre l'istruzione superiore al centro dell'innovazione, della creazione di posti di lavoro e dell'occupabilità, la Commissione individua nelle Azioni Marie Curie lo strumento idoneo a favorire il trasferimento della conoscenza; afferma inoltre che lo sviluppo dei dottorati industriali europei – in primo luogo nell'ambito delle Azioni Marie Curie – e delle scuole di dottorato a livello europeo potrà favorire l'innovazione nella formazione dei ricercatori. [Education and Training 2020 \(ET 2020\)](#) è il quadro strategico dell'Unione Europea per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, varato nel 2009 con lo scopo essenziale di

sostenere il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione dei paesi membri dell'Unione.

Il quadro strategico abbraccia i sistemi d'istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente, contemplando l'apprendimento nei contesti formali, non formali o informali, e a tutti i livelli.

ET 2020 definisce obiettivi strategici comuni per i paesi membri e i settori prioritari di intervento, individua le misure volte a raggiungere tali obiettivi e propone metodi di lavoro comune.

Da parte loro, i paesi si impegnano a fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità. ET 2020 ha individuato quattro obiettivi strategici: a) fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà; b) migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione; c) promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; d) incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

I programmi di dottorato professionale

Chiara Finocchietti

Negli ultimi anni il mondo dell'istruzione superiore ha visto emergere nuove forme di programmi di livello dottorale, tra cui i cosiddetti *dottorati professionali (professional doctorates)*. A livello geografico, il primo programma definito esplicitamente *dottorato professionale* è apparso in Australia nel 1991. Il fenomeno si è manifestato ed è cresciuto parallelamente in altri paesi di cultura anglosassone quali Usa, Regno Unito e Canada.

Il dottorato professionale è stato definito dall'Australian Council of Deans and Directors of Graduate Studies (Consiglio australiano dei rettori e dei direttori degli studi universitari) come un «programma di ricerca e di studio avanzato, che mette il candidato nelle condizioni di portare un significativo contributo alla conoscenza e alla pratica nel proprio contesto professionale, e nel quale il candidato può



Hemera/Thinkstock.com

“L'obiettivo fondamentale del dottorato professionale è offrire opportunità per uno sviluppo professionale avanzato e formazione alla ricerca applicata”

contribuire più in generale al sapere all'interno di una disciplina o di un ambito di studi»¹. L'obiettivo principale del dottorato professionale è «offrire opportunità per uno sviluppo professionale avanzato e formazione alla ricerca applicata»² a «lavoratori maturi» nell'ambito di una determinata area professionale. Le caratteristiche di tali programmi variano notevolmente da paese a paese e da istituzione a istituzione. In linea generale, è possibile affermare che rispetto ai dottorati *tradizionali*, i dottorati professionali:

- si rivolgono a persone che hanno già esperienza di lavoro e che ambiscono a un miglioramento professionale;
- hanno durata che può variare dai due ai cin-

¹ Morley C., Priest J. (1998), *RMIT reflects on its Doctor of Business Administration program*, in Maxwell T. W., Shanahan P.J. (Eds.) *Professional Doctorates: innovations in teaching and research*, Proceedings of the Conference "Professional Doctorates: innovations in teaching and research", Coffs Harbour, 8-10 October (University of New England Armidale, Faculty of Education, Health and Professional Studies).

² Ivi.



BananaStock/Thinkstock.com

que anni *full time*, e dai tre agli 8 anni *part time*;

- alla ricerca viene affiancata la frequenza di ore di lezione;
- alla tesi si aggiungono altri prodotti (*portfolios*, articoli, saggi, esperienze professionali, etc.);
- i costi sono generalmente alti;
- la supervisione più che a un singolo docente è affidata a un gruppo di persone;
- il titolo rilasciato è normalmente di livello dottorale, ma di natura differente (orientato cioè alla professione più che alla ricerca).

Australia

In Australia i dottorati professionali, aumentati del 100% nel solo

decennio 2001-2011, costituiscono un fenomeno *maturo*, che esiste da diversi anni, oggetto di considerevole dibattito e bibliografia su temi specifici come status, natura, struttura, valutazione, contributo all'istruzione di livello dottorale, etc. Tra le novità più recenti, nel 2011 l'Australia ha pubblicato il quadro nazionale dei titoli: i dottorati di ricerca e i dottorati professionali sono entrambi inseriti al livello più alto, il 10³.

La ricerca costituisce l'elemento caratterizzante tutte le qualifiche di livello dottorale. Nella descrizione dell'Australian Qualifications Framework, «Il dottorato di ricerca (tipicamente definito come *Doctor*

of Philosophy, PhD) porta un contributo originale e significativo alla conoscenza; il dottorato professionale (tipicamente chiamato *Doctor of [ambito disciplinare]*) porta un contributo originale e significativo alla conoscenza nel contesto della pratica professionale».

L'enfasi sugli obiettivi di apprendimento (*learning outcomes*) e sulla ricerca può variare tra le due tipologie di programma, ma tutti coloro che hanno ottenuto il titolo avranno dimostrato conoscenza e capacità, e applicazione della conoscenza e delle capacità di livello 10 secondo l'Australian Qualifications Framework. Un programma di dottorato può definirsi tale solo se è composto per i due terzi (almeno il 67%) dalla componente di ricerca.

Regno Unito

Le prime discipline ad avere sviluppato l'offerta dei dottorati professionali nel Regno Unito sono state Ingegneria, Educazione e Psicologia clinica, seguite poi da Scienze infermieristiche e Business; ad esse oggi se ne affiancano molte altre, con un'offerta che spazia dall'arte all'architettura, all'informatica.

Secondo i dati più recenti forniti dall'Uk Council for Graduate Edu-

cation, il numero dei programmi di dottorato professionale è triplicato nel periodo 1998-2009, passando da 109 a 308 corsi in 71 istituzioni, con un totale di 7.882 studenti frequentanti al momento della rilevazione.

Vediamo ora le caratteristiche principali del *Professional Doctorate* nella descrizione della Quality Assurance Agency for Higher Education:

- i programmi sono basati su progetti di ricerca svolta con un supervisore, e spesso hanno una componente significativa di lezioni e seminari;
- i progetti di ricerca fanno normalmente riferimento all'ambito professionale del candidato dottorale. In alcuni casi i prodotti finali comprendono materiali legati a tale ambito. Per esempio nel caso delle discipline dello spettacolo, il prodotto finale può includere una narrazione (eventualmente più breve della tradizionale tesi di dottorato), uno o più manufatti, (come un romanzo), un portfolio di lavori (per esempio nel caso dell'arte e del design), uno o più brani per performance teatrali, musicali, di danza;

³ Il quadro dei titoli australiano è consultabile e scaricabile sul sito <http://www.aqf.edu.au/> (prima edizione luglio 2011).

- uno dei risultati finali potrebbe essere un cambiamento nella prassi organizzativa o delle politiche professionali;
- la valutazione viene effettuata sulla base di una tesi o di un portfolio e, nella maggioranza dei casi, da un esame orale. La tesi può essere più breve, e ogni istituzione può modulare i criteri per la valutazione secondo le caratteristiche del programma. Al di là delle singole caratteristiche e differenze, uno degli obiettivi richiamato più volte è quello di chiarire che gli standard di qualità sono equivalenti tra tutte le tipologie di dottorato. Il testo vuole dimostrare che i dottorati professionali sono a tutti gli effetti dei programmi di livello dottorale, pur essendo focalizzati sulla professione e sul lavoro anziché sull'accademia.

La prospettiva europea

L'esperienza del Regno Unito e le politiche legate al Processo di Bologna hanno portato progressivamente a una maggiore conoscenza del dottorato professionale anche negli altri paesi europei. Uno dei paesi dove questa tipologia di dottorato da più tempo è conosciuta e studiata è l'Irlanda: nel 2006 la

National Qualifications Authority of Ireland ha redatto una pubblicazione che delinea il quadro dei dottorati professionali a livello nazionale e internazionale.

L'Associazione delle Università Europee (Eua) nel 2004-05 ha realizzato il progetto di ricerca *Doctoral programmes for the European knowledge society*, analizzando elementi chiave dei programmi dottorali in Europa (struttura, organizzazione, finanziamento, qualità, etc.). Dallo studio emerge come la pratica dei dottorati professionali sia presente solo nel Regno Unito, e come tale titolo fosse accolto con scetticismo – dovuto soprattutto a mancanza di conoscenza delle sue caratteristiche – negli altri paesi.

Studi più recenti mettono invece in luce come forme di programmi dottorali che possono essere definiti *latu sensu professionali*, o che ne rappresentano una sperimentazione, siano presenti anche in altri paesi, come Austria, Svezia, Danimarca, Paesi Bassi, Norvegia. D'altronde il tema dei programmi dottorali è oggetto di dibattito all'interno del Processo di Bologna.

Nella definizione delle caratteristiche dei dottorati su scala europea, il tema dei dottorati pro-



Hemera/Thinkstock.com

fessionali è stato affrontato, e i cosiddetti *descrittori di Dublino* sono stati delineati utilizzando una definizione ampia di ricerca, in cui potesse ricadere anche questa tipologia dottorale.

Nel 2007 l'Eua ha pubblicato un rapporto preparato per le università e per i ministri europei dal titolo *Doctoral Programmes in Europe's universities: achievements and challenges*⁴.

Nella sezione dedicata ai nuovi sviluppi nell'ambito dei dottorati, un paragrafo si concentra sui dottorati professionali, sottolineando la necessità di maggior trasferimento di conoscenze e impegno

per una miglior comprensione soprattutto da parte dei paesi in cui il fenomeno è in espansione, tra cui in particolare il Regno Unito.

Una posizione simile è quella espressa nel documento Unesco-Cepes del 2004, dal titolo *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*⁵, dove il tema dei dottorati professionali ricorre più volte nella descrizione dei vari casi nazionali (tra i paesi c'è anche l'Italia).

L'ultimo capitolo, dedicato all'analisi comparativa, registra il di-

⁴ Consultabile sul sito dell'Eua

⁵ Disponibile su unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf.

battito legato all'eterogeneità delle nuove forme dottorali, e sottolinea la necessità di definire standard, qualità, competenze, e più regole in merito al supporto istituzionale e alla supervisione. Nel paragrafo del capitolo finale dedicato ai dottorati professionali si sottolineano due questioni: la valutazione di qualità e la possibilità di trovare lavoro una volta ottenuto il titolo. In merito al primo punto, si argomenta che la complessità della misurazione della qualità di queste nuove tipologie di programmi deve essere inquadrata nella crescente tendenza a valutare secondo le competenze acquisite, parametro idoneo anche per percorsi sviluppati al di fuori dell'accademia. Rispetto alle possibilità di impiego, i dottorati professionali sono oggetto di particolare interesse, al pari delle altre tipologie dottorali che sviluppano legami con il mondo dell'impresa, soprattutto nella logica di orientare a carriere al di fuori dell'università. Ancora nel 2009, in occasione di un seminario internazionale degli esperti di Bologna sul tema dei dottorati proprio nel Regno Unito, il dibattito mette in luce come manchi ancora consenso in Europa

su alcune caratteristiche generali dei dottorati e come non ci sia ancora una visione comune e condivisa sulle nuove forme di programmi tra cui i dottorati professionali⁶.

Conclusioni

Guardando ai due casi studio nazionali presentati – l'Australia, dove i dottorati professionali sembrano essere titoli ben conosciuti e con caratteristiche e livello chiaramente definiti, e il Regno Unito, unico paese in Europa dove il fenomeno dei dottorati professionali è strutturato e radicato – si possono trarre alcune indicazioni di interesse per gli altri paesi e in particolare per l'Italia. La prima è che i programmi di dottorato professionale – almeno

in questi due paesi – sono a tutti gli effetti programmi di livello dottorale. Nel Regno Unito l'impegno della Quality Assurance Agency va nella direzione di dissipare eventuali dubbi sulla qualità di tali programmi, perplessità che in alcuni paesi sono legate al carattere *professionale* della qualifica e alla mancanza di adeguata conoscenza e informazione. In secondo luogo, soprattutto in Australia, le caratteristiche del dottorato sono definite chiaramente: *professionale* o *tradizionale* che sia, il programma di dottorato per essere tale deve essere composto per almeno due terzi di ricerca. Una terza indicazione, correlata alla precedente, è che le differen-

ze di caratteristiche e la dicotomia dottorato professionale/dottorato tradizionale sembrerebbero afferire più alla sfera della teoria che a quella della prassi. Se il dottorato professionale si differenzia da quello di ricerca per molti aspetti (rapporto con l'università/luogo di lavoro, supervisione, prodotti, lezioni, etc.), rimane forte il consenso attorno all'idea che cuore del dottorato come tale sia la ricerca e la creazione originale di conoscenza. Un quarto elemento è la necessità di promuovere il dottorato professionale e più in generale le nuove tipologie di dottorato, anche nella logica di favorire la mobilità di chi possiede questi titoli. In tal senso si sta già lavorando sia nel Regno Unito che a livello europeo, rispettivamente cercando di creare standard e criteri di valutazione univoci che permettano la comparazione dei titoli negli altri paesi, e dall'altro promuovendo iniziative di studio e politiche finalizzate a una maggiore comprensione delle caratteristiche e delle specificità dei titoli dottorali nei paesi europei.



⁶ M. Ziolk, *Doctoral studies in Bologna Process*, International Bologna Seminar. *Implementing Bologna in practice*, Buckinghamshire 14-15 maggio 2009.

L'identikit della nuova utenza universitaria

Maria Luisa Marino

Le necessità di una società in trasformazione antepongono, per possibili riconversioni occupazionali nel tempo, ai modelli di formazione statici quelli finalizzati a *insegnare a imparare*. L'istruzione superiore si trova perciò come non mai all'intersezione di variabili socio-culturali, economiche e geopolitiche, destinate ad accrescere la risposta ai bisogni dell'economia e della società attraverso la valorizzazione del capitale umano, vale a dire – secondo la definizione che ne dà l'Ocse – di quell'insieme di conoscenze, di abilità, di competenze e di altre qualificazioni produttive individuali.

Ha perciò provocato non poche preoccupazioni tra gli addetti ai lavori¹ la diminuita propensione dei giovani diplomati alla prosecuzione degli studi universitari. In tale ottica varrà la pena di gettare uno sguardo alla radiografia statisti-

“Sia per gli immatricolati che per i laureati continua la tendenza al segno negativo. Forte diminuzione dei laureati triennali”



¹ Cfr. *Universitas* n. 127, pp. 37-39; il 46° *Rapporto Censis*; il *Rapporto Italia 2012* di Eurispes; il 7° *Rapporto annuale* della Fondazione per la Sussidiarietà; l'*Indagine Almalaurea*; la *Dichiarazione Cun* per l'università e la ricerca.

Tabella 1. La popolazione universitaria nel suo complesso

(Fonte: elaborazione su dati Miur)

	a.a. 2000/01		a.a. 2004/05		a.a. 2011/12	
		% donne sul totale	Variaz.%	% donne sul totale	Variaz.%	% donne sul totale
Studenti immatricolati	284.142	55,2	+ 16,8	55,7	-16,0	56,2
Studenti iscritti	1.688.804	55,8	+ 7,7	56,0	- 3,8	57,0
Studenti fuori corso	705.595	55,1	+ 2,3	55,8	- 19,5	56,2
Laureati e diplomati	175.386 (1)	55,4	+70,9 (2)	57,5	- 0,4 (3)	58,8

1) Anno solare 2001 2) Anno solare 2005 3) Anno solare 2011 (dato aggiornato dal Miur al 10/01/2013)

ca dell'accoglienza e dei risultati conseguiti dall'utenza universitaria nel periodo a cavallo tra i due più significativi e recenti interventi normativi del nostro settore universitario: quello curriculare di inizio secolo e quello approvato dal Parlamento alla fine del 2010 e tuttora in fase attuativa.

Ne emerge l'identikit di un'utenza sicuramente non immune dalle preoccupazioni occupazionali e influenzata dalla globalizzazione: minore attrattività dell'istituzione universitaria nei confronti dei diplomati, con un titolo più immediatamente spendibile sul mercato del lavoro e maggiore orientamento verso le cosiddette lauree forti (ad esempio ingegneria, +9,1%) e quelle in campo linguistico (+5,3%), strumenti utili per un migliore inserimento occupazionale in un mercato internazionale.

Se il titolo accademico rappresenta ancora un punto di forza per l'ingresso e la permanenza *on the job*, le probabilità lavorative – a prescindere dall'*overeducation* e dal disallineamento delle competenze – variano notevolmente anche secondo i gruppi disciplinari e l'eccesso o meno di offerta, con un rendimento generalmente maggiore per le lauree tecnico-scientifiche, contrapposto a risultati più difficili per le lauree umanistiche. Un approccio apparentemente basato su più consapevoli e meditate motivazioni nell'elaborazione del personale progetto di vita e di lavoro che, in tempi di aspra competizione, sembra guardare all'università come sede di un processo formativo di qualità piuttosto che come area sconsolata di parcheggio. Senza contare che siamo in presenza di una delle pri-

me generazioni dei cosiddetti *nativi digitali*² che fanno il proprio ingresso in ambito universitario. In valori assoluti, dopo anni di sostanziosa e repentina crescita (+12,3% gli immatricolati nell'a.a. 2001-02 e + 17% i laureati nell'a.a. 2002), il segno negativo, iniziato nell'a.a. 2004-05, ha sensibilmente interessato sia i nuovi ingressi (nell'a.a. 2011-12 oltre 50.000 unità in meno rispetto al quinquennio precedente) che i fuori corso (-19,0% rispetto allo stesso periodo).

Il numero dei laureati/diplomati, rimasto invariato nei suoi valori complessivi, evidenzia invece il forte calo dei laureati triennali (142.254 nell'ultimo anno solare considerato rispetto ai 173.671 raggiunto nel 2007, l'anno di massima produttività).

Allo stesso tempo è stato notato un sensibile calo di immatricolazioni in alcuni degli atenei più affollati: particolarmente forte a Catania e a Palermo, il decongestionamento prosegue a Roma *Sapienza* anche per effetto degli altri atenei – pubblici e privati – che operano nella Capitale.

Acquistano nuovi studenti l'Università di Bologna (+2,3%), Milano Cattolica (+7,8) e l'Università

di Pisa (+4,1%), annoverate ora tra i 10 atenei più affollati; tra le più piccole e di più recente istituzione, si fa strada la libera Università Kore di Enna, che, rispetto all'a.a. precedente ha guadagnato l'11,5% di matricole.

Continua costante la crescita della presenza femminile (quasi il 60% del totale) – sia tra gli studenti italiani che tra quelli stranieri – che riguarda tutte le fasi della vita universitaria; le *roccaforti di genere* si mantengono in alcune aree disciplinari, pur con significativi assalti (nell'a.a. 2011-12 la componente femminile a Ingegneria è aumentata del 25%). Le ragazze hanno consolidato la loro posizione a Farmacia e sorprendentemente hanno originato un vero boom ad Agraria (+74,6% nel solo 2011/12), mentre alla pari dei colleghi hanno maggiormente disertato Architettura, Lettere e Psicologia.

Diminuisce l'intervallo tra la maturità e l'inizio dell'università

L'esame per età degli immatricolati nell'a.a. 2011-12 evidenzia la diminuzione del tempo intercorrente tra il conseguimento della maturità e l'inizio della carriera

² Cfr. la ricerca *Censis Nativi digitali ed emergenza educativa*, luglio 2012.

Tabella 2
Tasso di passaggio all'università

(Fonte: elaborazione Censis su dati Istat e Miur)

anno accademico	%
2001/02	70,1
2002/03	74,5
2003/04	74,4
2004/05	73,1
2005/06	72,5
2006/07	68,6
2007/08	68,4
2008/09	65,6
2009/10	69,6
2010/11	64,0
2011/12	62,0

universitaria: circa il 70% è tornato a farlo nell'età tipica dei 19 anni o meno e oltre il 15% si è iscritto con un solo anno di ritardo, mentre si è più che dimezzata la percentuale di quelli che hanno optato per la scelta universitaria in età adulta, a conferma degli ormai affievoliti effetti della riforma del 1999, le cui novità avevano probabilmente attratto anche un'utenza meno tradizionale.

Così come pare emergere un certo riassetto sui valori ante riforma del tasso di passaggio dalla scuola secondaria all'università (tab. 2), sia nel suo complesso e sia in base alla tipologia del diploma di scuola secondaria superiore conseguito: al primo posto, in va-

lori assoluti e percentuali, i diplomati del liceo scientifico – accresciuti del 12% rispetto all'ultimo quinquennio e del 20% rispetto all'inizio secolo – che rappresentano quasi il 40% dell'intera coorte di nuovi immatricolati. Pure in crescita la componente proveniente dal Liceo Classico (+14% nell'ultimo quinquennio) e dal Liceo Linguistico (3.116 unità in più rispetto all'a.a.2000-01).

Fa invece da contraltare la drastica riduzione rappresentativa dell'Istituto Tecnico (ben 42.692 in meno rispetto all'a.a.2005-06) – soprattutto nella componente femminile – e la sensibile disaffezione dei diplomati dell'Istituto Professionale (in valori assoluti oltre 7.000 unità), complessivamente già da sole equivalenti a gran parte del calo dei nuovi studenti dell'a.a. 2011-12.

La stessa sequenza più o meno riscontrabile, analizzando la tipologia di maturità in possesso dei laureati: diminuita in cinque anni la rappresentatività dell'Istituto Tecnico (-4%), è aumentata quella del Liceo Scientifico (+1%) e del Liceo Linguistico (circa +1,5%).

Quasi raddoppiata rispetto alla fine degli anni Novanta la produzione di laureati/diplomati, che

Tabella 3. Immatricolati per età

(Fonte: elaborazione su dati Miur)

Età	a.a. 2001/02 valore %	a.a. 2004/05 valore %	a.a. 2009/10 valore %	a.a. 2011/12 valore %
19 e meno	61,5	63,9	69,4	70,1
20	12,9	12,2	13,2	15,0
21	5,5	4,5	4,3	2,1
22-24	7,6	5,8	4,2	2,0
25 e più	19,9	13,6	8,7	5,9

Tabella 4. Gli atenei con il maggior numero di immatricolati

(Fonte: elaborazione su dati Miur)

Ateneo	a.a. 2005/06	a.a. 2011/12	variaz. %
Roma "Sapienza"	25.012	17.816	- 28,8
Napoli "Federico II"	15.531	12.523	- 19,4
Bologna	15.435	15.797	+ 2,3
Milano	13.182	11.419	- 13,4
Padova	11.248	10.158	- 9,7
Torino	12.474	10.106	-19,0
Bari	10.817	9.000	- 16,8
Milano Cattolica	7.677	8.281	+ 7,8
Pisa	6.658	6.934	+ 4,1
Palermo	12.459	6.871	- 44,9

dall'anno solare 2005, si affacciano in maggior parte sul mercato del lavoro con un titolo del nuovo ordinamento. Ma non sembra ancora pienamente centrato l'obiettivo delle lauree triennali di abbassare l'età dei laureati, riportandola alla media europea. Il fenomeno dei fuori corso (sebbene complessivamente diminuito del 17,6% nell'ultimo decen-

nio) ha ripreso a interessare anche i corsi del nuovo ordinamento più o meno con la stessa intensità che affliggeva i vecchi corsi di laurea (più di 1 su 3 degli iscritti ai corsi della laurea di primo livello). E – diversamente da quanto è consentito dalla gran parte dei sistemi scolastici degli altri *partner* europei – per quelli che riescono a raggiungere il traguardo, solo un ter-

Tabella 5. Le 10 facoltà con più immatricolati

(fonte: elaborazione su dati Miur)

Facoltà	a.a. 2005-06	a.a. 2011-12	variazione %
Economia	45.649	39.765	- 12,9
Ingegneria	35.237	38.446	+ 9,1
Giurisprudenza	38.200	31.016	- 18,9
Medicina e Chirurgia	33.504	27.738	- 17,3
Lettere e Filosofia	37.389	25.972	- 30,6
Scienze MFN	26.899	25.385	- 5,7
Scienze della formazione	18.678	16.988	- 9,1
Scienze politiche	17.906	12.888	- 18,1
Lingue e Letterature straniere	10.526	11.092	+ 5,3
Architettura	9.565	6.775	- 29,4

Tabella 6. Distribuzione immatricolati per area disciplinare e sesso

(fonte: elaborazione su dati Miur)

Facoltà	a.a. 2011/12						
	M	% su tot.	variaz.%	F	% su tot.	variaz.%	TOTALE
Agraria	3.721	54,1	+6,2	3.153	45,9	+74,6	6.874
Architettura	3.052	45,0	-33,0	1.805	55,0	-64,1	6.775
Economia	20.810	52,3	-14,3	18.955	47,7	-11,4	39.765
Farmacia	2.539	27,3	-13,4	6.749	72,7	+8,7	9.288
Giurisprudenza	12.110	39,0	-24,6	18.906	75,4	-14,0	31.016
Ingegneria	28.919	75,2	+ 4,6	9.527	24,8	+25,3	38.446
Lettere e Filosofia	7.328	28,2	-34,4	18.644	71,8	-29,0	25.972
Medicina	11.024	39,7	-13,3	16.714	60,3	-19,7	27.738
Scienze MFN	12.540	49,3	-10,1	12.845	50,7	- 1,2	25.385
Scienze Formazione	2.239	13,1	-25,6	14.749	86,9	-5,9	16.988
Psicologia	1.226	22,7	-16,6	4.156	77,3	-23,0	5.382

zo, capeggiato dalla componente femminile, lo fa nei termini previsti; oltre la metà impiega da uno a quattro anni in più del previsto e uno su quattro lo fa oltre i 27 anni. Si tratta, in valori assoluti, di circa 35.000 laureati triennali e 70.000

laureati di secondo livello, che tarda a presentarsi sul mercato del lavoro qualificato, avvalorando nei fatti un ruolo aggiuntivo di educazione permanente – altrove espressamente disciplinato – espletato dalle nostre istituzioni universitarie.



iStockphoto/Thinkstock.com

Tabella 7. Laureati e tipologia di diploma di Scuola secondaria

(elaborazione su dati Miur)

Tipologia di scuola secondaria superiore	percentuale sul totale	
	anno solare 2005	anno solare 2011
Liceo Scientifico	36,5	37,5
Istituto Tecnico	25,4	22,7
Liceo Classico	16,6	13,4
Istituto Magistrale	6,1	5,5
Liceo Linguistico	4,8	6,2
Altre Scuole	4,2	7,7
Istituto Professionale	4,1	4,4
Istituto Straniero	1,9	2,2

FORUM

Il diritto allo studio universitario in Italia

Riprendiamo in questo numero il forum sul diritto allo studio in Italia, apparso nel Trimestre del n. 126. Rispondono alle domande di *Universitas* Marco Moretti e Stella Targetti.

Un vero e proprio diritto di cittadinanza



Stella Targetti

Vicepresidente della Regione Toscana incaricata per le politiche per l'alta formazione e il diritto allo studio

A suo parere, quali sono i punti di forza e quelli di debolezza dell'attuale sistema di sostegno agli studenti universitari in Italia?

Prima di tutto una premessa. Noi, come Regione Toscana, consideriamo il Diritto allo Studio Universitario un diritto di cittadinanza, sia nel

senso che tutti devono avere le stesse opportunità sia nel senso che il diritto allo studio non può essere ridotto al solo sostegno economico agli studenti.

Noi pensiamo che diritto allo studio universitario significhi anche, per gli studenti, poter beneficiare di servizi e alloggi in contesti appropriati, di mense di qualità, poter contare su opportunità di aggregazione e inclusione e poter vivere la città che li ospita in modo pieno.

Il sistema nazionale ha due evidenti punti di debolezza: risorse troppo scarse e un'eccessiva differenza di offerta di strumenti e servizi per il diritto allo studio nelle varie regioni italiane. Le risorse sono ovviamente essenziali, ma

è altrettanto essenziale dare piena attuazione agli articoli 3 e 34 della Costituzione, rimuovendo gli ostacoli di ordine economico e sociale che di fatto limitano l'uguaglianza dei cittadini nell'accesso all'istruzione superiore, in particolare consentendo l'accesso all'alta formazione ai «capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi».

Lo Stato deve garantire con proprie risorse, attraverso la definizione dei Livelli Essenziali delle Prestazioni, l'uniformità di trattamento su tutto il territorio nazionale. Ulteriori risorse messe a disposizione da Regioni, enti locali o altri soggetti devono essere impiegati per estendere il diritto allo studio oltre al cosid-



detto livello essenziale o estendendo la soglia di reddito dei beneficiari o implementando la gamma di servizi offerti per il diritto allo studio.

La recente normativa su questa materia (decreto legislativo n. 68 del 2012) pone alcune premesse essenziali nella direzione giusta ma ancora molta strada rimane da fare. La Toscana, da molti anni, integrando le risorse nazionali con proprie risorse, garantisce la borsa di studio a tutti gli aventi diritto nella Regione. Ma questa non può essere un'eccezione.

Nel nostro Paese diversi soggetti – Stato, Regioni, organismi regionali, atenei – si occupano di interventi a favore degli studenti; ciò determina problemi di coordinamento e talvolta di sovrapposizione dei ruoli. Quali soluzioni propone in merito?

Per il ruolo assegnato alle Regioni dalla Costituzione in materia di diritto allo studio, credo che per evitare problemi di coordinamento e sovrapposizione sia indispensabile un organismo di raccordo a livello regionale.

La scelta fatta dalla Toscana, ma non solo, di istituire un'unica Azienda Regionale per il diritto

Goodshoot/Thinkstock.com



allo studio universitario, è una soluzione ottimale da almeno due punti di vista: garantisce una pari offerta su tutto il territorio della regione e con la sua massa critica permette una migliore organizzazione e una migliore efficienza degli investimenti.

Quindi l'azienda unica rappresenta senza dubbio una risposta ottimale dal punto di vista organizzativo e amministrativo consentendo anche una buona sintesi delle esigenze e delle istanze dei diversi soggetti coinvolti.

Infatti attraverso il livello regionale si riescono ad attivare in maniera efficace anche le necessarie

relazioni con il sistema degli atenei della regione e degli enti locali, entrambi soggetti indispensabili in questo contesto.

A questo proposito sarebbe auspicabile che il governo centrale indirizzasse la costituzione di organismi regionali di raccordo tra i vari soggetti in tutte le regioni italiane.

In questo modo si avrebbe una migliore sinergia tra tutti i soggetti che concorrono alle politiche di diritto allo studio attive nella regione.

Parallelamente è necessario dare vita al più presto all'Osservatorio Nazionale per il Diritto allo Studio

Universitario, previsto dalla recente normativa che tra i suoi compiti avrà la realizzazione di analisi, confronti e ricerche sui criteri e le metodologie adottate dagli erogatori dei servizi. Si tratta di uno strumento indispensabile per conoscere lo stato dell'arte e per progettare nuove politiche mirate.

Nel Comunicato di Lovanio (2009) è stato posto l'obiettivo che almeno il 20% dei laureati dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore svolga un'esperienza di mobilità all'estero entro il 2020. Nella conferenza ministeriale di Bucarest (2012) è stato chiesto ai Paesi membri di adottare degli impegni precisi a favore della mobilità da conseguire entro il 2015. Il decreto lgs. 68/2012, tra i servizi per il conseguimento del pieno successo formativo degli studenti, include quelli per la mobilità internazionale senza specificare in cosa consistano. Quali potrebbero essere le misure concrete realizzabili nell'immediato per incrementare la mobilità internazionale?

La mobilità internazionale dei cittadini europei deve essere potenziata non solo nel contesto del diritto allo studio.

Anche in questo stiamo parlando di un vero e proprio diritto di cittadinanza.

La mobilità internazionale dovrebbe essere possibile in tutte le tappe del percorso formativo dei giovani, lungo il percorso professionale di tutti i lavoratori, a partire dagli insegnanti che hanno un ruolo così importante nella formazione dei futuri cittadini del mondo.

Le politiche per il diritto allo studio devono rappresentare azioni integrative e di supporto per i «capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi» che, proprio per l'onerosità della mobilità internazionale, risultano di fatto quasi sempre esclusi dai programmi europei e nazionali perché le risorse a disposizione non riescono a coprire tutte le spese necessarie. In questo modo accade che abbiano accesso alla mobilità soltanto coloro che, con risorse proprie perlopiù familiari, riescono a integrare le borse.

Si tratta di una stortura da correggere e in Toscana stiamo pensando a politiche capaci di intervenire in questo senso, per incentivare l'accesso alle misure di mobilità degli studenti anche alle fasce di reddito più basse della popolazione.



Il diritto allo studio non si esaurisce con l'erogazione di una borsa



Marco Moretti
Presidente
dell'Andisu

In Italia il sistema di sostegno agli studenti universitari è costituito quasi esclusivamente dall'insieme degli interventi messi in atto dagli enti per il diritto allo studio universitario (Dsu).

Lo scenario è quanto mai vario: in alcune regioni (Emilia, Lazio, Liguria, Piemonte Puglia e Toscana per citarne alcune) c'è un unico ente che gestisce il Dsu per tutta

la regione, in altre regioni c'è un ente per città sede di università e in altre ancora c'è un ente per ateneo.

Il punto di forza è che questi enti garantiscono complessivamente sostegno diretto a circa il 10% della popolazione studentesca oltre a fornire interventi di vario tipo, come ristorazione e accesso alla cultura, alla generalità degli studenti.

Per gli studenti privi di mezzi, i benefici del Dsu rappresentano la declinazione pratica dei principi di equità e uguaglianza sanciti dalla Costituzione: grazie al Dsu hanno la possibilità di accedere all'istruzione universitaria e costruirsi un futuro di giovani cittadini italiani ed europei.

Il fatto che la gestione del Dsu sia di competenza regionale e che ogni Regione segua politiche diverse ha creato una grossa disomogeneità di erogazione dei servizi a livello nazionale. In ogni caso, la debolezza del diritto allo studio in Italia è dovuta principalmente a un finanziamento insufficiente.

Le borse sono finanziate dai proventi della tassa regionale per il diritto allo studio, da finanziamenti regionali e da una quota del Fondo Integrativo Statale per il Dsu.

Negli ultimi anni a causa della contrazione delle risorse per gli interventi sociali, Regioni e Stato hanno progressivamente ridotto i loro contributi e il risul-

tato è stato che in molte Regioni non vengono erogati i benefici a studenti che invece per legge ne avrebbero diritto.

Mentre in alcune Regioni (Toscana ed Emilia Romagna, ad esempio) il Dsu è un diritto esigibile da tutti, in altre rischia di essere un diritto solo sulla carta per molti. In molti casi il Dsu è l'unico strumento che permette agli studenti capaci ma privi di mezzi di accedere agli studi universitari e portarli a compimento: non erogando la borsa si sottrae a questi studenti la più importante opportunità di crescita culturale, sociale ed economica.

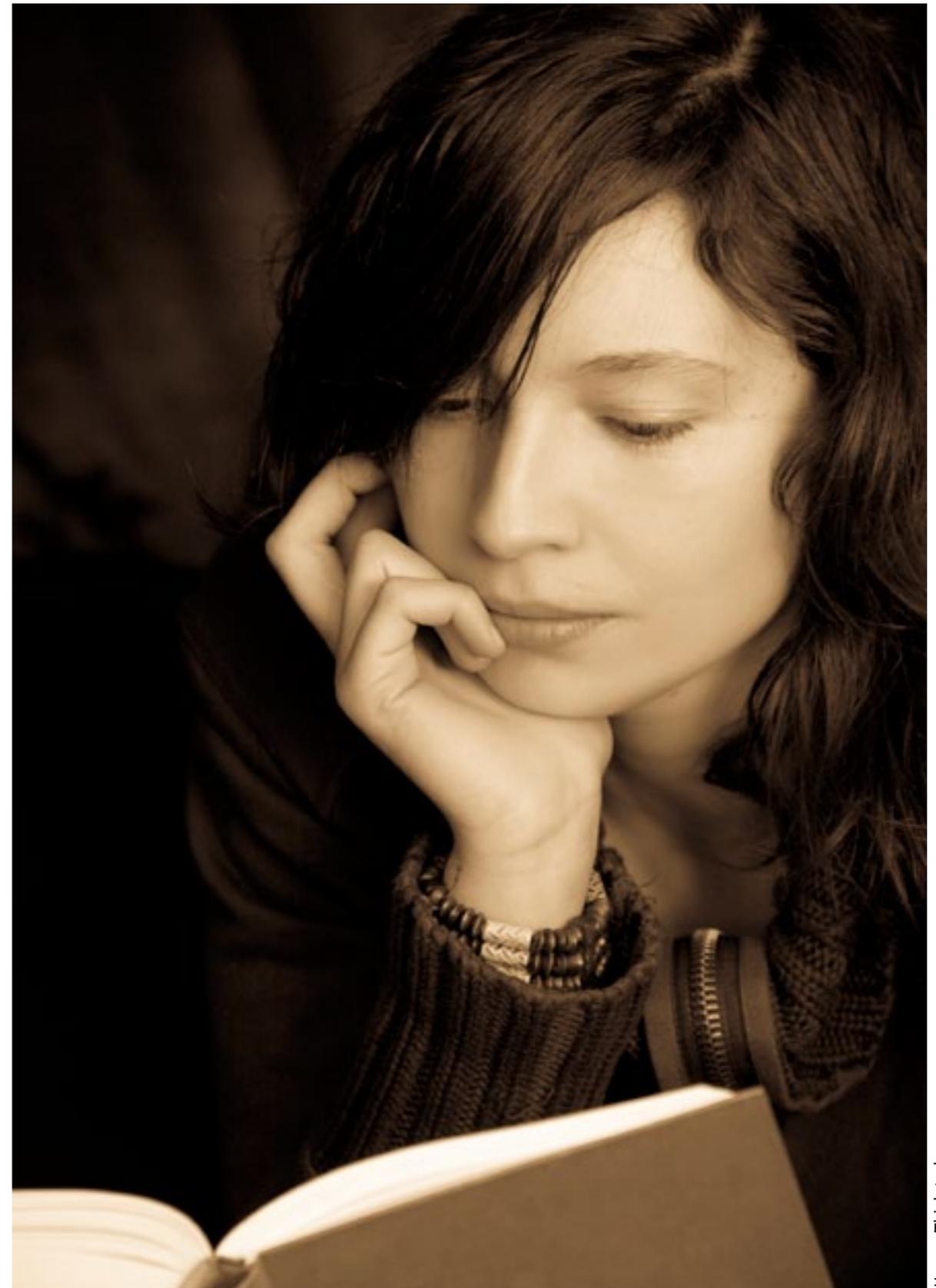
Con il decreto legislativo 6 del marzo 2012, che rinnova la normativa sul Dsu dopo più di venti anni, ci sono novità importanti: il riconoscimento di livelli essenziali delle prestazioni per il diritto allo studio è una conquista che dovrebbe garantire l'effettiva esigibilità del diritto su tutto il territorio nazionale. Inoltre, l'incremento della tassa regionale, per quanto avversato da famiglie e studenti, associato al rifinanziamento del fondo integrativo statale e all'impegno formale delle regioni ad aumentare gli investimenti per il Dsu dovrebbe garan-

tire le risorse per coprire la totalità degli aventi diritto anche se, vista la storia recente, il condizionale è d'obbligo.

In generale il problema della condizione studentesca in Italia è più ampio: tradizionalmente, nel nostro paese gli studenti godono di scarsa attenzione. A differenza di quello che succede in altre parti d'Europa, in Italia lo status di studente universitario non è ufficialmente riconosciuto.

Nelle grandi città gli spazi di aggregazione e studio sono insufficienti e, al di là delle borse di studio, sono rari gli interventi specifici per gli studenti universitari, cosicché la maggior parte di loro dipende quasi totalmente dalle famiglie per poter portare avanti la propria formazione.

Investimenti nell'istruzione e nella scuola sono investimenti nella crescita e formazione dei nostri giovani, e in ultima analisi del nostro Paese. Il diritto allo studio non si esaurisce con l'erogazione dei benefici della borsa, ma è un vero e proprio diritto di cittadinanza per tanti ragazzi che altrimenti rischierebbero di essere emarginati da una società che richiede ai propri lavoratori competenze sempre più specifiche.

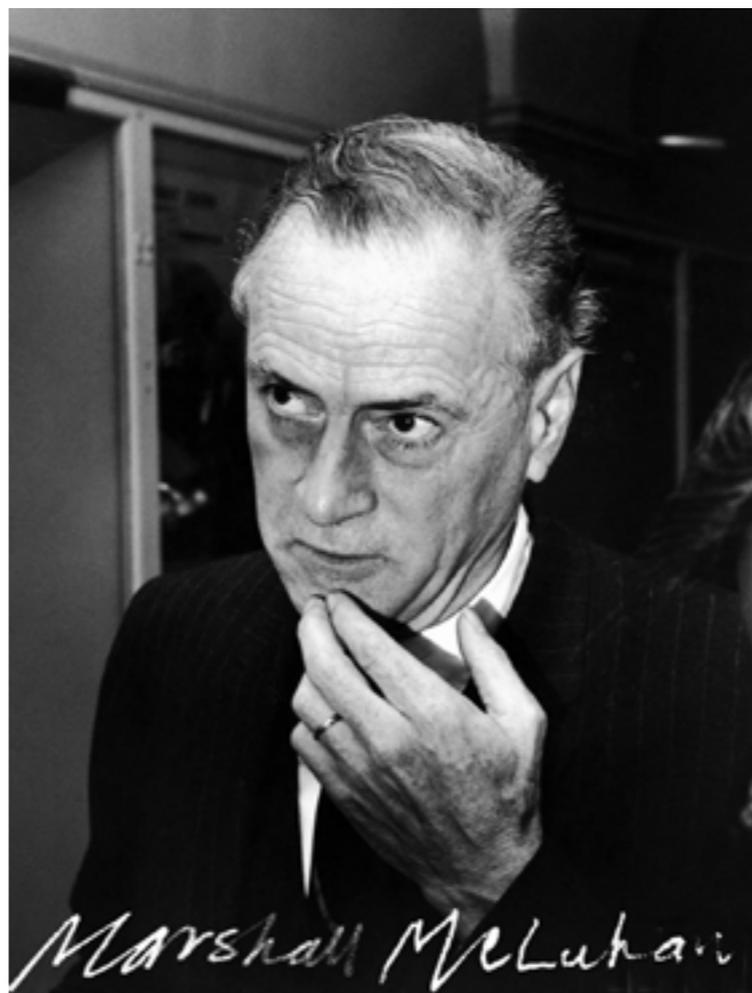


Marshall McLuhan

L'università e l'evoluzione del sapere

Andrea Lombardinilo

La fama di Herbert Marshall McLuhan (Edmonton 1911-Toronto 1980), tra i maggiori sociologi contemporanei, è legata alla sua interpretazione degli effetti prodotti dai mezzi di comunicazione di massa nella fase di espansione dell'industria culturale. Tra le sue interpretazioni più note, la definizione del ruolo (decisivo) attribuito ai media nel plasmare i caratteri strutturali e le dinamiche funzionali del «villaggio globale» dell'informazione, cui il sociologo attribuisce effetti diretti sull'immaginario simbolico e valoriale della società di massa. Effetti che McLuhan considera svincolati dai contenuti dell'informazione, al punto da ritenere che «il medium è il messaggio». Tra le sue opere più importanti: *La sposa meccanica* (1951); *La galassia Gutenberg* (1962); *Gli strumenti del comunicare* (1964); *Il medium è il messaggio* (1967, con Quentin Fiore); *Il villaggio globale* (1989, con Bruce R. Powers).



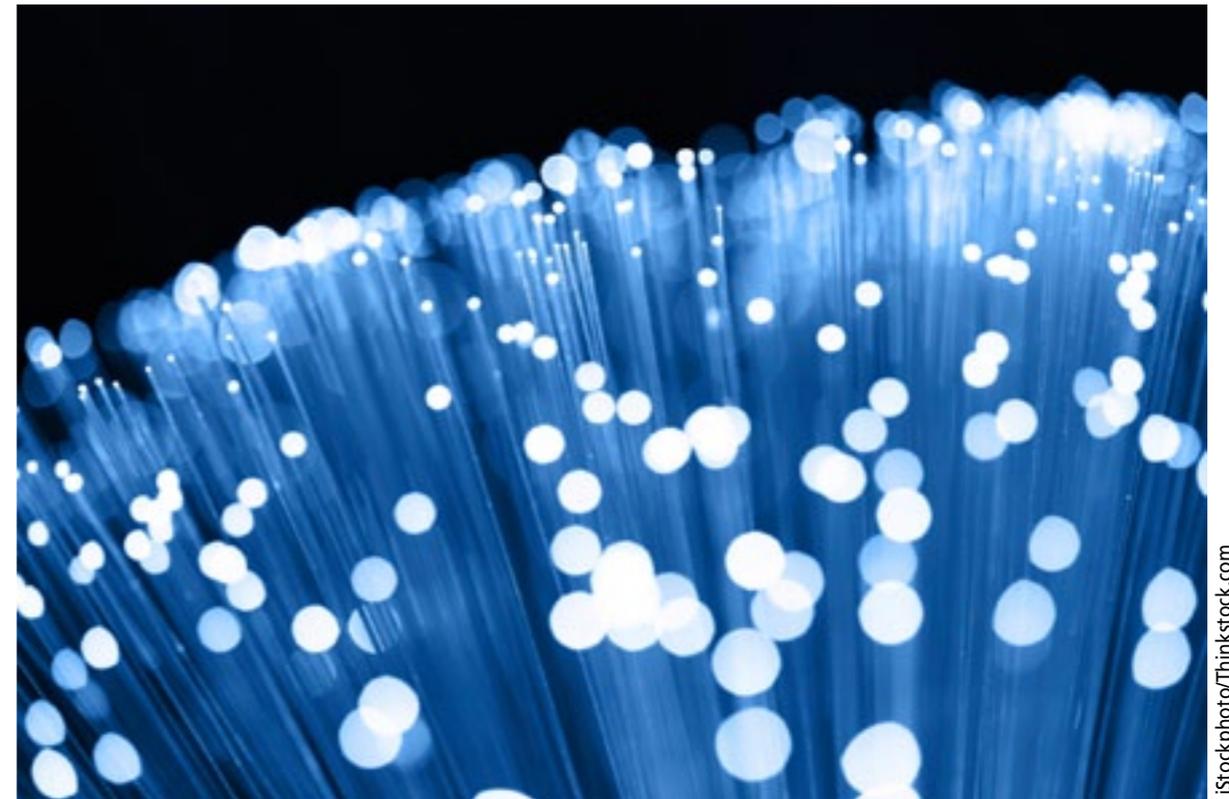
“L’università deve proporsi come attore socioculturale di riferimento, in uno scenario comunicativo che non sembra offrire capisaldi cognitivi stabili e duraturi”

«Adesso che l’uomo ha esteso il suo sistema nervoso centrale mediante la tecnologia elettrica, il campo di battaglia, nella guerra come negli affari, è divenuto il processo per la creazione e la frantumazione delle immagini. Sino all’era elettrica l’istruzione superiore era stata un privilegio e un lusso delle classi agiate; adesso è divenuta una necessità per produrre e sopravvivere. Quando il traffico più importante è quello delle informazioni, il bisogno di conoscenze avanzate si impone persino alle persone più legate alla routine. Questo improvviso ingresso dell’istruzione universitaria nella piazza del mercato ha tutti i caratteri del classico capovolgimento e ha ovviamente provocato le più grasse risate nel mondo accademico. L’ilarità è però destinata a spegnersi man mano che le poltrone dei dirigenti vengono occupate da dottori in filosofia».

In origine era il testo manoscritto, espressione di una cultura d'élite appannaggio di una classe colta e socialmente riconosciuta, formata nelle biblioteche e nei monasteri medievali imbevuti di Scolastica. Sorta in quel preciso contesto storico (come più volte ricordato da McLuhan ne *La galassia Gutenberg*), l'università si afferma ben presto come volano culturale al di sopra delle istituzioni, dei vincoli sociali, delle diatribe dottrinarie, dell'influenza ancora esercitata dalla cultura classica. Ma, fino all'invenzione della stampa, la fruizione del sapere specialistico rimane a disposizione di un circuito culturale elitario, confinato entro i limiti dei grandi centri culturali e accessibile a condizione di disporre di rilevanti risorse economiche. Dopo Gutenberg, la vita sociale non sarà più la stessa. È proprio dalla lezione del passato che McLuhan può ricavare uno degli assunti fondamentali della propria teoria sociologica: «L'accelerazione modifica qualsiasi significato, perché con essa cambiano tutti i modelli di interdipendenza personale e politica». I nuovi impulsi cognitivi imposti dall'incedere inarrestabile della

tecnica determinano un riallineamento dei codici espressivi e culturali che regolano la socialità, proiettata verso nuove modalità di interazione. Per conservare la propria identità culturale l'università non può limitarsi a una sterile trasmissione dei saperi, trascurando i cambiamenti destinati a influenzare le prassi formative, funzionali all'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, della politica, della società.

«L'istruzione è la difesa civile ideale contro il *fall out* dei media. Sinora l'uomo occidentale non è stato educato o equipaggiato ad affrontare anche uno soltanto dei nuovi media nei termini che gli sono propri. L'uomo alfabetico di fronte alla foto e al cinema non soltanto è intorpidito e vago, ma accentua questa inettitudine con un atteggiamento di arroganza difensiva e di condiscendenza per la *sottocultura* e per i *divertimenti di massa*. Fu con la stessa opacità da bulldog che nel Cinquecento i filosofi scolastici non seppero rispondere alla sfida del libro stampato. I nuovi media hanno sempre scavalcato e sommerso i diritti acquisiti del



iStockphoto/Thinkstock.com

sapere ufficiale e della saggezza convenzionale. Ma si è appena iniziato lo studio di questo processo, teso a seconda dei casi alla fissità o al cambiamento».

Se è vero che l'università ha preso consapevolezza in ritardo dei mutamenti sociali e culturali introdotti dall'industria culturale prima e dalla rivoluzione digitale poi, è altrettanto vero che non vi è altra istituzione formativa in grado di elaborare e proporre soluzioni culturali adeguate allo strapotere della cultura dell'immagine divulgata dai media. L'università deve quindi proporsi

come attore socioculturale di riferimento, in uno scenario comunicativo che non sembra offrire capisaldi cognitivi stabili e duraturi. Di qui la necessità di conservare e divulgare lo sterminato retaggio di conoscenze del passato secondo modalità formative nuove. Il rapporto dialettico fra innovazione e tradizione deve contrastare quello che McLuhan definisce il «*fall out* dei media», in netto anticipo rispetto all'esplosione comunicativa determinatasi con l'avvento della banda larga e dei telefoni intelligenti. Sono oggi evidenti due aspetti colti da McLuhan: la trasversalità

formativa di molti settori professionali e la polivalenza funzionale di numerosi comparti del sapere, che in qualche modo rendono necessaria una formazione aperta, dinamica, in permanente aggiornamento.

Così la scienza deve fare i conti con la progressiva *despecializzazione* della società civile, chiamata a rapportarsi con contesti lavorativi non più stabili a causa della crisi economica.

«Nell'insegnamento, la divisione convenzionale del *curriculum* in materie è già antiquata come il *trivium* e il *quadrivium* medievali dopo il Rinascimento. Ogni materia affrontata in profondità suggerisce un rapporto immediato con altre. L'aritmetica, se insegnata in termini di teoria dei numeri, di logica simbolica e di storia culturale, cessa di essere una semplice procedura per risolvere dei problemi. Insistendo negli schemi attuali delle nozioni frammentate e prive di alcun rapporto tra loro, i nostri programmi scolastici prepareranno cittadini incapaci di comprendere il mondo cibernetico nel quale vivono».



iStockphoto/Thinkstock.com

Prima di McLuhan, Giambattista Vico aveva puntato l'indice contro la frammentazione del sapere e contro la parcellizzazione dell'insegnamento, stigmatizzando la diffusa incomunicabilità tra le diverse branche del sapere. Nel discorrere *Del metodo degli studi del nostro tempo* (1708), aveva messo in evidenza il «vantaggio» derivante dall'istituzione delle università, «organizzate in ogni genere di disciplina, nelle quali gli uni insegnano una disciplina, gli altri un'altra, ciascuno preparatissimo nella propria».

Ma a fronte dei vantaggi formativi e scientifici, Vico individuava uno «svantaggio» significativo, «consistente nel fatto che le arti e le scienze, che la sola filosofia comprendeva come in unico respiro, oggi sono distinte e divise». Del resto, come ricorda lo stesso McLuhan ne *La galassia Gutenberg*, «per Vico tutta la storia è contemporanea e simultanea, un fatto realizzato, aggiungerebbe Joyce, in virtù del linguaggio: depositario, simultaneo di tutta l'esperienza». Questa simultaneità esperienziale, che scandisce l'agire comu-

nicativo dei nuovi attori digitali, richiede all'università un'organizzazione logistica e una struttura formativa al passo con i tempi, in grado di temperare tradizione e innovazione. Da qui il ruolo dei sistemi formativi, che devono studiare nuove modalità di trasmissione del sapere per tutelare le diverse realtà culturali, trasformando la complessità in un'opportunità di differenziazione e non di livellamento socioculturale.

«È per questo che mercati e scuole, architettati in modo da ricevere i prodotti del lavoro servile e della produzione meccanica, non sono più sufficienti. Il nostro sistema scolastico ha assunto da tempo il carattere frammentario del meccanismo. Ed è ora soggetto a crescenti pressioni perché acquisti la profondità di rapporti indispensabile nel mondo istantaneo dell'organizzazione elettrica. Paradossalmente, l'automazione rende obbligatoria l'educazione liberale. L'era elettrica dei sovrameccanismi libera improvvisamente gli uomini dalla schiavitù meccanica e specialistica della precedente epoca delle macchine».

Martha Nussbaum

Scienza e tecnica non bastano per costruire le democrazie

Manuela Borraccino

È in atto «una crisi mondiale dell'istruzione, di proporzioni inedite e di portata globale». Martha C. Nussbaum nel suo libro *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (Il Mulino, 2011) sottolinea la necessità di porre rimedio alla scelta anti-classica che tanti Paesi stanno compiendo in tutto il mondo, ovvero incoraggiare gli studenti a investire su scienza e tecnica a discapito di letteratura e arti.

Un sistema scolastico nel mondo di oggi, rimarca Nussbaum, non può badare soltanto a far crescere il Prodotto interno lordo, posto che ci riesca: non può concentrarsi solo su quelle materie che appaiono in più diretto rapporto con la crescita economica.

Per formare cittadini responsabili occorre formare individui capaci di esercitare lo spirito critico, analizzare il presente alla luce del passato e comprendere le posizioni degli altri.

I *curriculum* universitari, spiega l'autrice, dovrebbero puntare su tre elementi: ragionamento socratico, conoscenza della storia e delle religioni del mondo, immaginazione per assumere il punto di vista dell'altro.

Nutrire l'immaginazione

«È in corso una lunga battaglia tra due fronti in ambito universitario su quali siano gli scopi dell'istruzione superiore. Una corrente – spiega la studiosa in un'intervista a *Forum Spotlight* – ritiene che l'università debba essere esclusivamente tecnica e pre-professio-

“Per formare cittadini responsabili occorre formare individui capaci di esercitare lo spirito critico, analizzare il presente alla luce del passato e comprendere le posizioni degli altri”



La statunitense Martha Nussbaum è una studiosa di filosofia greca e romana, filosofia politica ed etica. Autrice di numerosi saggi, focalizza la sua opera sulle ineguaglianze di genere e sulla giustizia globale. Attualmente è docente di *Law and Ethics* nell'Università di Chicago.

nalizzante; l'altra ritiene che si dovrebbe includere anche una preparazione di cultura generale per affrontare la vita e la cittadinanza. In alcuni Paesi questa contrapposizione è forte.

Negli Stati Uniti, per fortuna, l'insegnamento delle arti liberali gode ancora di ottima salute, sebbene sia sempre più minacciato dalle richieste dei politici per un'istruzione più orientata alla tecnica.

La Corea del Sud segue un modello fiorentino di cultura umanistica; anche in Olanda assistiamo a un aumento dei programmi di materie umanistiche in tutte le maggiori università.

Molti altri Paesi, tuttavia, hanno un sistema in vigore da molti anni nel quale gli studenti seguono un solo ambito disciplinare, e questo non consente di apprendere quei concetti che ciascuno dovrebbe fare propri per prepararsi alla vita e alla cittadinanza, specialmente nel mondo globale di oggi.

Mills ha detto che il pensiero critico e l'analisi argomentativa si sviluppano studiando i dialoghi di Platone; io credo che probabilmente non abbiamo trovato nulla di meglio per insegnare quelle

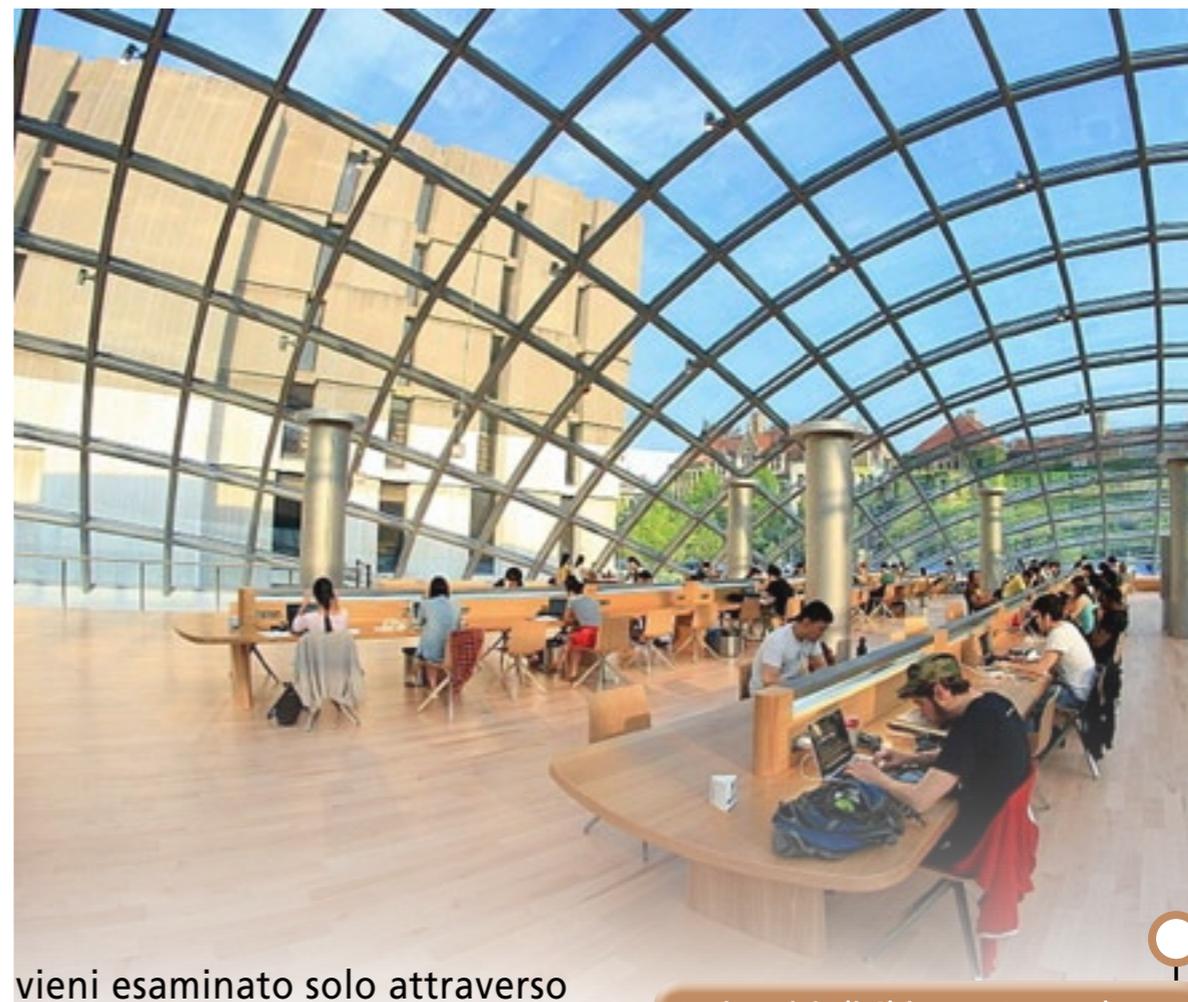
capacità, che sono realmente importanti per una cultura collettiva e per un autentico dibattito pubblico.

Gli studenti hanno bisogno di sviluppare una certa conoscenza del mondo, sempre più complesso e interdipendente: questo significa che devono conoscere la storia, le principali religioni e le maggiori tradizioni etniche.

Quel che realmente fa interiorizzare questi aspetti della vita è nutrire l'immaginazione: tutti nasciamo con la capacità di assumere il punto di vista dell'altro, ma di solito non la sviluppiamo, o la usiamo in modo ristretto, o solo per provare a pensare come ottenere quel che vogliamo dagli altri. Invece abbiamo bisogno di allargare e approfondire la nostra immaginazione imparando a guardare il mondo dal punto di vista di persone diverse e lontane da noi, se dobbiamo compiere scelte intelligenti».

La pedagogia insegna a pensare

All'Università di Chicago, racconta Martha Nussbaum, gli studenti hanno classi molto piccole: «Penso che la pedagogia sia molto importante, perché non puoi apprendere il pensiero critico se



vieni esaminato solo attraverso dei test a risposta multipla: serve una pedagogia che insegni agli studenti a pensare, e che dedichi loro molto tempo. Un'altra scuola di pensiero che ancora funziona molto bene è quella in vigore ad Harvard, dove ci sono classi molto ampie che poi vengono suddivise in gruppi più piccoli, dove i leader del gruppo si occupano del lavoro degli studenti. In un modo o nell'altro, occorre costruire questo allenamento intensivo all'analisi critica e al di-

Università di Chicago. Joe and Rika Mansueto Library

battito e assicurare l'apprendimento della storia mondiale. È chiaro che nessuno può imparare tutto lo scibile, ma avere una conoscenza di base della storia mondiale, delle principali religioni e di come funziona il sistema economico mondiale, mette gli studenti nelle condizioni di porsi le domande giuste sulla vita». Il programma della Nussbaum suona meraviglioso, ma come ri-

uscire a realizzarlo visti i continui tagli ai finanziamenti alle università e i limiti oggettivi delle università di massa?

«Ritengo che i politici non abbiano alcuna spinta a migliorare in tal senso le università. Siamo molto fortunati negli Stati Uniti dove questo problema è risolto dalle donazioni private e anche le università statali sono ampiamente privatizzate, ovvero non sono alla mercé dei capricci dei politici.

Tuttavia, avere dei donatori privati non crea in sé un sistema perfetto, e il nostro funziona bene solo per alcune ragioni. Prima di tutto, i nostri donatori hanno avuto loro stessi un'educazione umanistica, che ricordano con gioia e nostalgia e con il desiderio che altri possano vivere la stessa esperienza; in secondo luogo, c'è una forte tradizione di autonomia e di controllo accademico: i donatori non possono interferire nelle scelte degli atenei; in terzo luogo, le donazioni a istituzioni educative e culturali sono una fonte di prestigio sociale; infine, le agevolazioni fiscali favoriscono decisamente le donazioni».

Autonomia accademica e donazioni private

Per queste ragioni, aggiunge, «non penso che altri Paesi dovrebbero precipitarsi verso le privatizzazioni, perché a meno che queste quattro condizioni siano poste in essere, tale scelta può trasformarsi in un disastro.

La corsa dell'India alla privatizzazione è stata una catastrofe perché ci sono aziende che mettono in piedi università il cui solo scopo è massimizzare il margine di profitto delle aziende: non c'è alcuna autonomia accademica e distanza fra il donatore e l'università.

Bisogna pensare a come costruire nel lungo termine un sistema di incentivi alle donazioni private: ad esempio un buon metodo è collegare la cultura umanistica, le arti e la filosofia al rafforzamento dell'identità nazionale. In Irlanda, ad esempio, benché l'economia non sia in buone condizioni, la cultura umanistica è relativamente fiorente perché gli irlandesi sono fieri delle arti.

Questo avviene in parte anche nella Corea del Sud, dove sotto l'occupazione giapponese era illegale studiare la cultura del Confucianesimo e la lingua e letteratura



Università di Chicago

coreana: con la conquista dell'indipendenza, esse sono diventate i pilastri dell'identità e dell'orgoglio nazionali. Laddove queste condizioni non esistono, occorre lavorare sodo per crearle».

Quanto alla mobilità studentesca e al ruolo che può svolgere nell'allargare gli orizzonti degli studenti e renderli cittadini del

mondo, Nussbaum ritiene che trascorrere un semestre all'estero sia utilissimo: «Serve per conoscere una cultura nazionale, ma anche le differenze sociali ed economiche che fanno parte dell'apprendimento che ogni studente dovrebbe ottenere in patria».

Ranking internazionali, una realtà in espansione

Anna Colombini, Ufficio Relazioni internazionali dell'Università Ca' Foscari di Venezia

Ranking e league tables¹ delle istituzioni di istruzione superiore sono un fenomeno globale già da alcuni decenni, sia a livello nazionale che internazionale, e attraggono una crescente attenzione non solo da parte dei media e degli utenti cui sono destinati (gli studenti e le loro famiglie), ma anche da parte della comunità scientifica internazionale, dei vertici delle università e dei politici. Benché siano strumenti controversi, va loro riconosciuta una qualche utilità; rispondono infatti all'esigenza di informazioni facilmente interpretabili sulla qualità delle università, stimolano la competizione tra le diverse istituzioni, e se correttamente interpretati possono concorrere alla definizione della qualità delle istituzioni in un dato paese, in combinazione con altri strumenti di assicurazione della qualità. In ogni caso, rappresentano ormai una realtà consolidata, di cui gli organismi internaziona-



Altri articoli sul ranking in "Universitas", cfr. i numeri **106** (pp. 58-59), **114** (pp. 56-59), **121** (pp. 38-40)

“L'importanza crescente dei ranking ha dato vita ad un Osservatorio permanente e ad una nuova classifica di università a cura della Commissione europea”

li, i governi e le istituzioni devono tenere conto: enti quali [Eua](#), [Ocse](#), [Iau](#), e *network* come il Coimbra Group hanno avviato da tempo gruppi di lavoro e studi sull'argomento; l'[Unesco-Cepes](#), insieme all'[Institute for Higher Education Policy in Washington](#), ha prodotto delle linee guida per la qualità e le buone pratiche nei ranking delle università ([Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institution](#) - 2006); ancora, l'[Ocse](#) ha avviato uno studio di fattibilità per la valutazione internazionale dei risultati di apprendimento dell'istruzione superiore ([Ahele - Assessment of Higher Education Learning Outcomes](#)), con l'intento di creare una metodologia valida per tutte le culture e tutte le lingue, che potrebbe essere lanciata nel 2016. L'importanza crescente dei ranking e la necessità di valutarne la validità ha dato il via alla creazione di un [Osservatorio permanente del](#)

¹ Una league table è una lista mono-dimensionale, ordinata per punteggio dal migliore al peggiore, che assegna alle entità classificate posizioni uniche e discrete (fonte: U-Multirank, [Interim progress report](#)).

gruppo Ireg, un'organizzazione non governativa che agisce nel rispetto dei principi stabiliti a Berlino nel 2006.

A ulteriore riprova del crescente interesse su questo tema, un attore fondamentale come la Commissione europea ha avviato nel 2009 la propria strategia in materia, e a fine 2012 ha annunciato il lancio di U-Multirank, una nuova classifica multi-dimensionale delle università, che prenderà in considerazione un'ampia gamma di parametri, nell'intento di rispondere all'esigenza di avere uno strumento più flessibile e trasparente per confrontare le università sulla scena internazionale.

Il contesto attuale

Tra i ranking internazionali attualmente i più conosciuti sono i seguenti:

- Shanghai Arwu – *Academic Ranking of World Universities*
- Leiden Ranking
- Webometrics
- QS World University Ranking²
- Times Higher Education World University Ranking
- Heeact - Higher Education Evaluation and Accreditation Council
- Emp (*Ecole de Mine de Paris*)

Ognuna di queste classifiche ha una propria metodologia, basata in genere su una serie di indicatori i cui punteggi vengono poi aggregati per definire una classifica generale.

Esistono anche classifiche più specifiche, legate a uno determinato settore disciplinare, come il *ranking* delle Business School pubblicato dal *Financial Times*, oppure incentrate su una particolare dimensione dell'università: ad esempio il *Greenmetric World University Ranking* classifica le università sulla base del loro profilo di sostenibilità, costruito su criteri quali consumo di acqua e energia, gestione dei rifiuti, trasporti, *carbon footprint*.

La crescente diffusione dei *ranking* ne ha fatto un oggetto di ricerca; essi vengono studiati e classificati in base a diverse dimensioni, quali il *target* cui si rivolgono, il tipo di ente che ne cura la pubblicazione (pubblico, privato, testata giornalistica), il livello di analisi che conducono (istituzionale o per area scientifica), l'ambito nazionale o internazionale, il focus tematico.

Per quanto riguarda il *target*, i *ranking* basati sulla didattica si rivolgono principalmente

INDICATORS AND WEIGHT IN THE SHANGHAI RANKING LIST		
CRITERION	INDICATORS	WEIGHT
QUALITY OF EDUCATION	1. Number of alumni who earned a Nobel Prize or Fields Medal since 1901	10%
QUALITY OF STAFF	2. Number of researchers who earned a Nobel Prize in physics, chemistry, medicine or economics and/or the Fields Medal in mathematics since 1911	20%
	3. Number of highly cited researchers in the fields of life science, medicine, physics, engineering and social sciences	20%
RESEARCH OUTPUT	4. Number of articles published in Nature and Science	20%
	5. Number of articles listed in Thompson Scientific's Science Citation Index Expanded and its Social Sciences Citation Index. Added to the article count in 2006, listings in Social Sciences Citation Index the count double	20%
SIZE OF THE INSTITUTION	6. The weighted score of the above five indicators divided by the number of full-time equivalent academic staff. If the number of academic staff for institutions of a country cannot be obtained, the weighted scores of the above five indicators is used.	10%

agli studenti e alle loro famiglie (pare che i più assidui lettori di questo genere di pubblicazioni siano i rettori delle università, e le mamme cinesi); i *ranking* basati sulla ricerca hanno invece come principali destinatari la comunità scientifica e i potenziali finanziatori.

Le autorità politiche in genere sono interessate alle classifiche nazionali e ai *ranking* generali; il problema, come vedremo, è che i *ranking* a questo livello operano un confronto tra istituzioni molto differenti tra loro.

Il livello di analisi si differenzia a seconda che utilizzi indicatori

a livello dell'intera istituzione, oppure a livello di singole unità, quali facoltà e dipartimenti, o di aree scientifiche. Alcuni *ranking* pubblicano accanto alla classifica generale una serie di classifiche per area scientifica o settore disciplinare.

Una panoramica sulle diverse metodologie

Analizziamo brevemente le diverse metodologie di alcuni dei principali *ranking* presi in esame:

2 Dal 2004 al 2009 era il Times Higher Education-QS World University Rankings; con la fine della collaborazione tra THE e QS, Times Higher Education ha avviato la pubblicazione di un altro ranking la cui metodologia è stata sviluppata in partnership con Thomson Reuters in 2010, Times Higher Education World University Rankings.

1. Shanghai Jiao Tong University – Arwu

Le università selezionate per l'analisi nel *Shanghai Ranking* sono confrontate sulla base di sei indicatori. I criteri e i relativi pesi dimostrano una particolare enfasi sulla ricerca. La Shanghai Jiao Tong University produce anche una classifica che raggruppa le università in 5 ambiti di ricerca: *Natural sciences and mathematics, Engineering sciences, technical sciences and information technology, Life sciences and agriculture, Clinical medicine and pharmacy, Social sciences.*

Source: [Shanghai Jiao Tong University](#)

2. The Leiden Ranking

Sviluppato dal *Centre for Science and Technology Studies (Cwts)* dell'Università di Leiden, è basato esclusivamente su indicatori

bibliometrici (produzione di pubblicazioni, impatto delle citazioni e collaborazione scientifica), quindi sulla ricerca. Il *ranking* 2011-12 è basato sulle pubblicazioni del *Thomson Reuters' Web of Science database* nel periodo 2005-2009, e riguarda solo le pubblicazioni negli ambiti di Scienze e Scienze sociali.

A partire dall'edizione 2011-12 sono state introdotte alcune novità, che testimoniano del tentativo di andare verso una sempre maggiore trasparenza e equità (ad esempio sono state inserite indicazioni relative alla produzione scientifica in lingue diverse dall'inglese).

3. Webometrics. Il *World Universities' Ranking on the Web* nasce nel 2004 come iniziativa del

Cybermetrics lab, un gruppo di ricerca afferente al centro nazionale ricerca spagnolo, il Csic.

L'intento è misurare i contenuti internet e web relativi ai processi di generazione e comunicazione della conoscenza scientifica, allo scopo di convincere gli accademici e le autorità politiche dell'importanza della pubblicazione su web, non solo ai fini della diffusione della conoscenza accademica, ma anche per consentire la misurazione delle attività scientifiche, anche in termini di *performance* e impatto.

Webometrics misura il volume, la visibilità e l'impatto delle pagine web pubblicate dalle università, con enfasi particolare sulla produzione scientifica, ma considerando anche altri fattori (materiali didattici, documentazione di seminari o workshop, biblioteche digitali, basi di dati, etc.) Gli indicatori che utilizza sono nella tabella qui a destra:

4. Qs World University Ranking

Le classifiche globali vengono compilate sulla base di sei diversi indicatori; anche qui il peso prevalente è sulla ricerca, ma la gamma di indicatori è più ampia (*vedi tabella a sinistra*):

INDICATORI WEBOMETRICS

PRESENCE (20%). The total number of webpages hosted in the main webdomain (including all the subdomains and directories) of the university as indexed by the largest commercial search engine (Google).

IMPACT (50%). The quality of the contents is evaluated through a "virtual referendum", counting all the external inlinks that the University webdomain receives from third parties.

OPENNESS (15%). The global effort to set up institutional research repositories is explicitly recognized in this indicator that takes into account the number of rich files (pdf, doc, docx, ppt) published in dedicated websites according to the academic search engine Google Scholar.

EXCELLENCE (15%). The academic papers published in high impact international journals are playing a very important role in the ranking of Universities.

Oltre alla classifica generale QS produce classifiche parziali per 5 aree scientifiche: *Arts and humanities, Engineering and technology, Life sciences and medicine, Natural sciences, Social sciences and management.*

Aspetti critici e sviluppi futuri

Le metodologie dei *ranking* internazionali qui analizzate differiscono in modo sostanziale nella definizione del concetto di qualità, nei criteri e indicatori utilizza-

QS WORLD UNIVERSITY RANKING		
INDICATOR	EXPLANATION	WEIGHTING
ACADEMIC REPUTATION	Composite score drawn from peer review survey (which is divided into five subject areas). 6,354 responses in 2008	40%
EMPLOYER REPUTATION	Score based on responses to employer survey. 2,339 responses in 2008	10%
FACULTY / STUDENT RATIO	Measures the number of academic staff employed for every student admitted	20%
CITATIONS PER FACULTY	Score based on research performance factored against the size of the research body	20%
INTERNATIONAL FACULTY	Score based on proportion of international faculty	5%
INTERNATIONAL STUDENTS	Score based on proportion of international students	5%

ti per misurarla, nell'elaborazione e nella presentazione dei dati. Ne consegue che le classifiche prodotte sono diverse per quanto riguarda il posizionamento di una stessa università. C'è però un fattore che le accomuna: sono confezionate su un sistema di formazione e ricerca di tipo anglosassone, e quindi dominate dalle università anglofone, con le università statunitensi in testa, seguite da quelle di Regno Unito, Canada e Australia,

I *ranking* internazionali delle università sono ovviamente oggetto di molte critiche; uno degli aspetti evidenziati è la scarsa coerenza tra i destinatari delle classifiche e gli indicatori utilizzati. Destinatari diversi (studenti e famiglie, datori di lavoro, comunità scientifica, leader delle università, politici e governi) richiedono informazioni diverse: ad esempio, un *ranking* destinato prevalentemente agli studenti e alle loro famiglie non può essere basato solo su indicatori che riguardano la ricerca e le pubblicazioni scientifiche.

Un altro aspetto criticato è il livello della valutazione: nella maggior parte dei casi si tratta di classifiche generali, che presentano



l'intera istituzione come un corpo omogeneo, senza tener conto delle specificità interne. Ma quante sono le università che possono vantare un livello elevato e omogeneo in tutti i settori?

Nella realtà, le università concentrano i propri sforzi in alcuni settori che considerano strategici; le classifiche generali appiattiscono queste eccellenze, attribuendo valori medi che possono essere fuorvianti.

Inoltre se per alcuni scopi può essere utile disporre di classifiche generali, è vero anche che diversi portatori di interesse vogliono avere informazioni su settori

specifici di studio, e non soltanto sull'istituzione in generale.

Certamente un problema è rappresentato dalla tipologia dei dati utilizzati: poiché i dati disponibili pubblicamente sono limitati, e sono sostanzialmente i database bibliometrici, e pochi altri dati molto particolari, quali la lista dei premi Nobel, questa ristretta gamma di informazioni viene forzatamente considerata indicativa della qualità complessiva di un'istituzione.

Il punteggio totale viene ottenuto assegnando un peso a ciascun indicatore, sulla base di decisioni che non possono che essere arbi-

trarie; non esistono infatti teorie accettate né dimostrazioni empiriche atte a provare che gli indicatori debbano essere pesati in un modo piuttosto che in un altro.

Ancora, alcuni *ranking* si basano sui database delle pubblicazioni di ricerca internazionali, che sono sostanzialmente due, [Web of Science](#) e [Scopus](#); entrambi però non sono strutturati per dare spazio alla diversità accademica, culturale e linguistica delle università internazionali. In particolare, le istituzioni non anglofone risultano penalizzate perché i database comprendono prevalentemente pubblicazioni in inglese.

Di fatto, la premessa che sta alla base della maggior parte dei *ranking* citati, e cioè che sia possibile misurare in modo preciso e quantificabile la qualità di tutte le università, senza tener conto delle diverse specificità, di per sé appare poco realistica, perché la stessa definizione di qualità varia secondo la metodologia prescelta; inoltre applicando la stessa metodologia di valutazione ad istituzioni con caratteristiche molto diverse è difficile ottenere dei dati significativi.

È nata così l'idea di realizzare un *ranking* che misuri le *performance*



Thinkstock.com

delle singole discipline e valuti le diverse aree anziché l'intera istituzione, applicando un concetto multi-dimensionale di qualità che tenga in considerazione la varietà delle istituzioni, delle loro missioni e obiettivi, nonché le specificità linguistiche e culturali che caratterizzano ciascuna di esse.

U-Multirank: il nuovo ranking europeo

La Commissione europea ha accolto questa esigenza già dal 2009, lanciando uno studio di fattibilità per la realizzazione di un *ranking* multi-dimensionale, basato sulla metodologia del sistema tedesco *Che* – Centre for

Higher Education Development: questo sistema non classifica le università in base al punteggio totale, perché parte dal presupposto che i risultati ottenuti in base ai diversi criteri di valutazione non possano essere aggregati. Le università vengono valutate in base a un grande numero di indicatori, per ciascuna area di studio.

Di conseguenza, la posizione in classifica di una data università può cambiare molto secondo l'indicatore preso in esame; questo approccio multi-dimensionale consente di mettere in evidenza i punti di forza e di debolezza delle singole università.

Lo studio di fattibilità è stato affidato al consorzio *Cherpa-Network*, e si è concluso nel 2011.

Il nuovo *ranking*, chiamato **U-Multirank**, è ora in fase di realizzazione e sta raccogliendo le adesioni delle 500 università che daranno il via alla sua applicazione. U-Multirank si distingue dai *ranking* esistenti per l'utilizzo di una gamma più ampia di indicatori, basati su qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, orientamento internazionale, successo nel trasferimento delle conoscenze (ad esempio *partner-*

ship con imprese e *start up*) e impegno regionale.

Inoltre le classifiche non saranno prodotte per singola università, ma per raggruppamenti, e sarà possibile ottenere classifiche differenziate secondo le priorità delle diverse categorie di destinatari. Il nuovo sistema europeo di *ranking*, una volta realizzato, potrebbe essere interessante anche per le università di Asia, Africa e America Latina, attualmente escluse in gran numero dalle classifiche principali.

In conclusione, i *ranking* internazionali delle università sono uno strumento discusso e discutibile, ma in continua evoluzione; nuove classifiche compaiono, nuove caratteristiche si aggiungono a quelle esistenti.

Alcuni *ranking* possono avere ricadute positive, non solo in termini di attrazione di studenti e risorse, ma anche sulla consapevolezza di sé delle singole istituzioni; altri, in particolare quelli *market-driven*, sono meno affidabili, ma tutti hanno un impatto sui diversi portatori di interesse, e continueranno a caratterizzare – nel bene e nel male – lo scenario dell'istruzione superiore a livello mondiale.

Mba: la concorrenza asiatica e dei paesi emergenti

Raffaella Cornacchini

All'inizio dell'anno, come puntualmente avviene dal 1999, il *Financial Times* ha divulgato i risultati del proprio Global MBA Ranking, la classifica che racchiude i cento migliori corsi di Master in Business Administration di tutto il mondo.

Sono numerosi i giornali che pubblicano ranking analoghi – tra di essi l'*Economist*, *Forbes*, *Fortune*, *US News & World Report*, *Business Week* e il *Wall Street Journal*. Tuttavia, scorrendo le graduatorie, si notano giudizi di volta in volta diversi perché differenti sono i parametri prescelti, che possono andare dalla valutazione dei selezionatori aziendali alla presenza dei vari atenei sul web e dal contributo fornito dai docenti alla ricerca accademica al numero di offerte di lavoro giunte a ciascun corsista.



Hemera/Thinkstock.com

“Oltre allo strapotere degli atenei Usa, nei ranking si nota l'ascesa delle università asiatiche, 14 delle quali sono adesso in classifica”

Alcuni ricercatori sostengono pertanto che, stante la loro eterogeneità, i *ranking* dovrebbero essere relativizzati, divenendo semplicemente una tra le tante fonti di informazione che ricercatori e studenti hanno a propria disposizione.

Il *ranking* del *Financial Times* offre quest'anno numerosi spunti di interesse: dopo otto anni Harvard torna in testa alla classifica sorpassando Stanford, sua storica rivale (dal 1999 solo quattro istituzioni hanno avuto l'onore della prima piazza: Harvard, Stanford, la Wharton School della University of Pennsylvania e la London Business School). Il sorpasso di Harvard si spiega con i consistenti miglioramenti in alcuni dei venti parametri scelti dal *Financial Times*, come l'attività di ricerca calcolata

Lo stemma di Harvard

sulla base del numero di articoli pubblicati nelle principali riviste scientifiche, la velocità di inserimento dei corsisti nel mondo del lavoro – superiore al 90% a tre mesi dal diploma –, lo stipendio a un triennio dalla fine del corso (in media 190.000 dollari l'anno), l'avanzamento di carriera e il ritorno sull'investimento in formazione. Harvard spicca inoltre per la consistente partecipazione femminile tanto tra i docenti che nel *corpus* studentesco e per la forte presenza di studenti internazionali, passati dal 34% degli iscritti nel 2012 all'attuale 43%. Su quest'ultimo punto ha fortemente lavorato il nuovo rettore, l'indiano Nitin Nohria – il primo non-americano a detenere il prestigioso incarico – che ha introdotto un periodo obbligatorio di studi all'estero per colmare quello che, a suo giudizio, è un *gap* tra il momento del sapere e il momento del fare.

L'ascesa degli atenei asiatici

Sebbene il *ranking* confermi lo strapotere degli Usa nel campo degli Mba, con 51 università in classifica e ben 6 atenei nei primi 10 posti, si impone all'attenzione la costante ascesa degli atenei



asiatici, passati dagli 11 del 2012 agli attuali 14, tra cui 6 cinesi guidati dalla Hong Kong University of Science and Technology Business School, in ottava posizione. Le università di questa regione stanno studiando la possibilità di consorzarsi per attrarre un numero sempre maggiore di iscritti, forti della solidità delle proprie economie che potrebbe convincere gli studenti occidentali dell'opportunità di inserire nei propri curricula una robusta conoscenza di queste nuove realtà.

E le aziende più attente alle nuove realtà del mercato, con l'assorbimento occupazionale, mostrano di condividere tale ragionamento.

La nuova presenza dei Paesi emergenti

La novità più significativa del 2013 è proprio la presenza generalizzata di università nuove e spesso espressione dei Paesi emergenti: ben 22 posti in graduatoria sono occupati da *business school* non attestate in almeno uno dei *ranking* del bien-

Hong Kong University of Science

nio precedente, a riprova di una situazione effervescente e competitiva.

L'Europa è presente con 26 atenei guidati dalla London Business School, che con il suo quarto posto si fregia del titolo di migliore istituzione del Vecchio Continente, e l'Italia ben figura in classifica con la Sda Bocconi School of Management, che si attesta al 39° posto a livello mondiale e al 14° in Europa, con posizionamenti particolarmente positivi per quanto riguarda l'internazionalizzazione degli studenti e il differenziale tra stipendio in ingresso e in uscita dal corso (+111%); in sofferenza invece le percentuali di impiego a tre mesi, passate dal 91% dell'anno precedente all'attuale 75%.

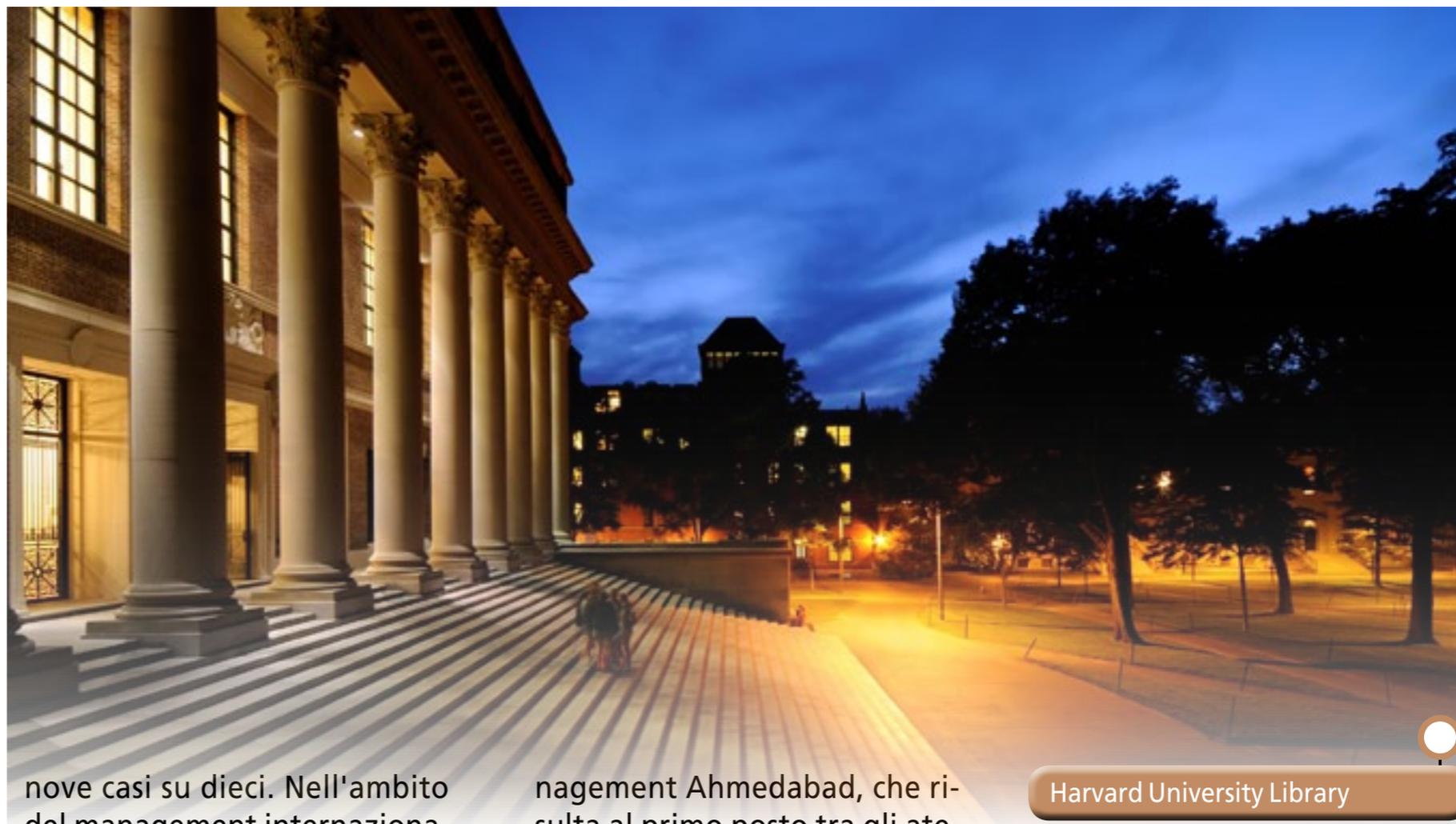
La ricerca del *Financial Times* delinea infine il profilo del partecipante-tipo: di circa 28 anni, è già inserito nel mondo del lavoro con uno stipendio medio di 65.000 dollari, cui deve ovviamente rinunciare durante la frequenza al corso. I benefici non tarderanno a farsi vedere: a tre anni dal diploma, oltre alla rapida ascesa professionale, il dato salariale

medio è più che raddoppiato e si attesta intorno ai 136.000 dollari per gli uomini e ai 126.000 dollari per le donne.

Nel dicembre del 2012 sono stati resi disponibili i dati di aggiornamento di un altro tra i più autorevoli studi in materia, l'inglese *QS Global 200 Business Schools Report*, che dall'inizio degli anni Novanta si pone non come un *ranking* delle migliori *business school*, ma come uno strumento destinato al mercato del lavoro, a recruiters e selezionatori. Le informazioni alla base della ricerca provengono quindi da chi, in tutto il mondo, occupa posizioni di vertice nel settore delle risorse umane e prendono in considerazione dieci aree di specializzazione: finanza, strategia, *marketing*, imprenditoria, responsabilità sociale aziendale, gestione delle informazioni, innovazione, leadership, management operativo e management internazionale.

Secondo il *QS Report* al vertice dell'eccellenza si pongono Harvard, l'Insead-France e la London Business School. Tuttavia, scendendo più in dettaglio, si nota che:

- se si considerano le singole aree di specializzazione, le università americane predominano in



nove casi su dieci. Nell'ambito del management internazionale la palma dell'eccellenza va però all'Insead;

- le università europee sono particolarmente apprezzate per le doti di *leadership* e le capacità di innovazione e di trasferimento delle migliori pratiche dei loro laureati;
- tra i nuovi scenari va segnalato l'eccezionale livello formativo raggiunto dagli studenti indiani, con il picco dell'eccellenza raggiunto dall'Institute of Ma-

agement Ahmedabad, che risulta al primo posto tra gli atenei indiani anche per il *Financial Times*, che lo colloca al 26° posto della classifica generale.

Se a livello mondiale i corsi di Mba sembrano conoscere una forte espansione, la realtà appare ben diversa nel contesto europeo. L'ultimo *ranking* dell'*Economist* rileva numerosi segni di declino nel nostro continente, primo tra tutti il crollo delle iscrizioni. Mentre ad Harvard i candidati superano di 10 volte il numero dei posti

Harvard University Library

disponibili e a Stanford il rapporto è addirittura di 17 a 1, in Gran Bretagna diversi corsi rischiano di non avere neppure quei 30 iscritti considerati lo standard minimo di validità, e ciò nonostante il Regno Unito possa vantare università di assoluta eccellenza e docenti di fama mondiale.

Per l'*Economist* la contrazione è riconducibile alla grave situazione economica dell'economia europea, in quanto gli Mba posso-

no essere uno strumento valido per affermarsi in un mercato del lavoro segnato da una crisi temporanea, ma perdono di attrattiva con il protrarsi di uno scenario negativo.

Dato che all'orizzonte non si intravede nessun segnale di ripresa dell'economia europea in grado di produrre posti di lavoro, recarsi in Europa per un Mba appare una scelta semplicemente controproducente.

Nel caso specifico del Regno Unito la situazione è tanto più aggravata dalla recente politica restrittiva in materia di concessione dei visti. Difatti gli studenti internazionali laureatisi negli atenei britannici, che in precedenza avevano il diritto di restare nel Paese per un biennio, si vedono ora ritirare il permesso di soggiorno se non risultano assunti con uno stipendio minimo di ventimila sterline l'anno.

Le nuove mete degli studenti internazionali

I flussi degli studenti internazionali hanno preso quindi a indirizzarsi verso nuove mete. Chi presta particolare attenzione agli sbocchi occupazionali sta scoprendo Paesi come l'Australia

e il Canada, estremamente attivi nel valorizzare la propria offerta formativa. In Canada, ad esempio, dal 2008 tutti coloro che hanno ultimato un corso biennale di master hanno il diritto di restare a lavorare nel Paese per un triennio, cosa che circa l'80% dei corsisti Mba stranieri fa, salvo poi rientrare, nella maggior parte dei casi, in patria.

L'Australia punta invece sulla leva economica e tenta di trattenere i laureati più qualificati con stipendi tra i più alti al mondo; basti pensare che chi esce dalla Curtin Business School ha un primo compenso medio annuo di 150.000 dollari.

Un altro fattore che può spiegare la recente popolarità di destinazioni alternative è il costo dei master più prestigiosi, per cui occorre preventivare, soprattutto negli Stati Uniti, una spesa di 100-120.000 dollari a fronte dei 10-40.000 dollari richiesti dalle università sudamericane. Il contenimento dei costi e il probabile peso futuro di economie con un enorme potenziale di crescita hanno favorito il moltiplicarsi di programmi congiunti tra università sudamericane e istituzioni europee. Molto attivo in tal sen-



so è il Mip-Politecnico di Milano che ha stretto accordi di partenariato con la messicana Ipade e ha consolidato le proprie intese con alcuni atenei argentini.

Nel tentativo di controbilanciare queste nuove tendenze, diversi atenei hanno preso a proporre corsi di durata annuale anziché biennale (lo fa già da tempo – e con successo – l'Insead) e vi è anche chi pensa di estendere ai master la possibilità, oggi prevista solo per i primi cicli, di scegliere la combinazione di corsi preferita in un menu offerto da un *pool*

Institute of Management
Ahmedabad, in India

di università consorziate oppure di dimezzare la permanenza nel campus – e i relativi costi – grazie a un'attività formativa propeudeutica online.

La tendenza di fondo è comunque chiara: anche in campo accademico i concorrenti non sono più quelli tradizionali, ma le nuove realtà emergenti che si sono già imposte in campo economico, guidate, anche in questo caso, da India e Cina.

Medio Oriente

Il modello libanese di rientro dei cervelli

Manuela Borraccino

«L'emigrazione dei laureati libanesi è un grave problema, perché se ne vanno i migliori: il 50% lascia il Paese per trovare un lavoro all'estero» afferma il gesuita Salim Daccache, rettore dell'Università Saint Joseph di Beirut, una delle sette università cattoliche e tra le istituzioni culturali più importanti del Paese, con oltre 12mila studenti e 250 accordi di collaborazione con atenei di tutto il mondo.

«È una questione importante, ci rendiamo conto che è un problema. D'altra parte, se il Libano tiene dal punto di vista finanziario, è perché chi parte manda i soldi a casa... Ultimamente abbiamo ricevuto anche molti studenti siriani, emigrati in Libano a causa della guerra. Studiare qui per loro è difficile perché i nostri corsi sono in francese e inglese e non conoscono bene la lingua: per questo, spesso lasciano il Libano e vanno a studiare in Egitto».

Il Libano ha sempre tenuto l'istruzione in grande considerazione come strumento di mobilità so-



istockphoto/Thinkstock.com

“Il *brain drain* è un problema che affligge numerosi paesi in via di sviluppo, che invece hanno bisogno di medici, scienziati e biologi”

ciale, e da qui provengono – anche grazie al pluralismo e alle libertà civili affermati qui più che in qualsiasi altro paese arabo – i migliori professionisti della regione. Il *brain drain* è un problema che affligge numerosi paesi in via di sviluppo; questi hanno più che mai bisogno di formare medici, scienziati e biologi e di trattenerli in patria per far fronte ai bisogni sanitari della popolazione. Invece, secondo le stime più recenti, il 28% dei medici che lavorano nei quattro maggiori paesi di accoglienza (Stati Uniti, Gran Bretagna, Canada e Australia) proviene da paesi in via di sviluppo.

Un polo accademico regionale

Mohamed Sayegh e Kamal Badr, docenti nella facoltà di Medicina dell'American University of Beirut, la più antica e prestigiosa istituzione universitaria libanese, hanno rilevato che, solo tra i medici, il 40% di tutti i laureati delle facoltà di Medicina libanesi dal 1987 ad oggi lavora negli Stati Uniti. Il Libano detiene infatti il più

alto tasso di emigrazione di medici di tutto il Medio Oriente e il Nord Africa verso i quattro maggiori paesi di accoglienza nel mondo e la settima posizione mondiale, al punto che i libanesi amano parlare di *espansione libanese nel mondo*. «Questa perdita mina gli sforzi delle organizzazioni locali, regionali e internazionali di fornire un'adeguata assistenza sanitaria nei paesi in via di sviluppo» rimarcano i due scienziati, che hanno proposto di creare una rete regionale di centri medici di eccellenza in Medio Oriente e istituire degli accordi di collaborazione con *partner* nordamericani ed europei, in modo da attirare il ritorno in patria di operatori sanitari: il Libano potrebbe diventare un polo accademico regionale. La strategia messa a punto è composta da cinque regole e potrebbe essere applicata «a qualsiasi iniziativa finalizzata a riportare in patria dei medici da qualsiasi regione o paese».

1. Analizzare le caratteristiche demografiche e professionali dei laureati e scienziati residenti in Occidente (a cominciare dagli Stati Uniti, la destinazione preferita) e raccoglierle in una banca dati aggiornata di professionisti qualificati all'estero.

2. Verificare la volontà dei laureati di tornare a casa. Da un recente sondaggio è emerso che il 61% dei medici libanesi desiderava rientrare in patria e poco più della metà era disponibile a lavorare nei Paesi del Golfo (altra meta di emigrazione dei professionisti libanesi, per i salari alti, la vicinanza geografica e la comunanza linguistica). Per Sayegh e Badr tali risultati dimostrano che «la proposta di rendere il Libano un polo accademico regionale reclutando medici libanesi residenti negli Usa è fattibile».

3. Costruire ed espandere in patria infrastrutture per l'istruzione medica, la ricerca e la pratica clinica. Questo perché, di solito, i medici lasciano i Paesi in via di svi-

luppo a causa dell'inadeguatezza delle risorse locali. Nella speranza di far rientrare i medici in patria, l'American University of Beirut ha appena intrapreso un progetto da 500 milioni di dollari noto come *Aubmc 2020 Vision* mirato a modernizzare ed espandere le infrastrutture per la docenza e la ricerca medica, aumentando gli alloggi per gli universitari, raddoppiando il numero di letti nella clinica universitaria e aggiungendo 120 posti per le matricole.

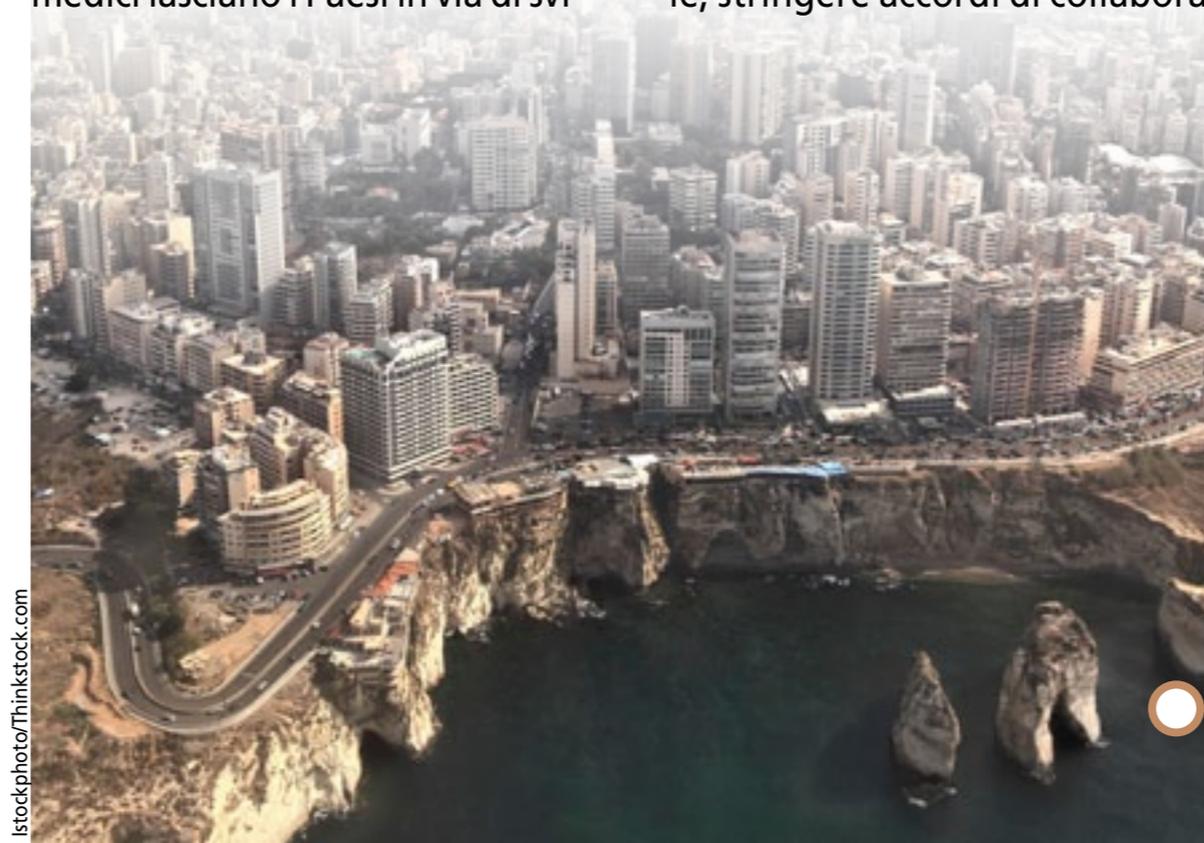
4. Creare reti accademiche e cliniche di collaborazione con altri centri medici e strutture sanitarie. È perciò necessario, oltre a migliorare la competitività nazionale, stringere accordi di collabora-

zione e convenzioni con altri centri universitari, clinici e di ricerca in ambito regionale.

5. Istituire e alimentare i legami con università e centri medici in Europa e Nord America. Innanzitutto perché scienziati e medici che rientrano in patria intendono mantenere solidi legami col mondo accademico occidentale dal quale provengono, e poi perché tale *network* aiuta a mantenere standard di eccellenza nella ricerca scientifica e nella pratica clinica e può fornire preziosi contatti alle università interessate a mandare studenti all'estero per un periodo di specializzazione.

Da quando tale programma è stato applicato alla American University of Beirut (2009), sono già rientrati più di 80 medici e scienziati fra i 31 e i 61 anni con livelli diversi di competenza. Una strategia che, con le opportune modifiche, potrebbe funzionare anche in altri paesi¹.

¹ In Italia, secondo l'Istat, è triplicato il numero dei laureati emigrati dal 2002 al 2011: più di 68mila hanno lasciato il Paese, con una quota di laureati passata dall'11,9% del 2002 al 27,6% del 2011. Nel 2012 più del 29% dei laureati hanno scelto l'espatrio: oltre 10.600, mentre nel 2010 erano poco più di 8.200. Un espatrio che costa allo Stato italiano – che ha investito sulla loro formazione – quasi un miliardo di euro all'anno.



istockphoto/Thinkstock.com

Visione aerea di Beirut

Usa: cambia la provenienza degli studenti internazionali

Elena Cersosimo

Sugli studenti internazionali cfr. "Universitas" n. 123, pp. 37-43.

Oggi negli Stati Uniti quasi uno studente internazionale su due proviene dalla Cina, dall'India o dalla Corea del sud; quindi, per diversificare la popolazione studentesca, un crescente numero di istituzioni di istruzione superiore statunitensi sta tentando di ampliare il proprio bacino di reclutamento guardando ai mercati emergenti, cercando nello stesso tempo di confrontare le opportunità e i potenziali rischi di tali mercati.

Il Rapporto *Beyond More of the Same: The Top Four Emerging Markets for International Student Recruitment* dell'Associazione no-profit World Education Services (Wes) ha identificato i quattro principali mercati emergenti cui le istituzioni statunitensi dovrebbero mirare, e le strategie per centrare l'obiettivo. L'indagine parte da tre domande:

1. Oltre a Cina, India e Corea, quali sono i mercati emergenti a cui le istituzioni possono attingere?
2. Cosa rende tali mercati allettanti per il reclutamento?

3. Quali sono i metodi per farsi largo tra queste nuove realtà?
Vediamo di seguito i primi quattro Stati emersi

“Dopo Cina, India e Corea, i Paesi che maggiormente interessano gli Usa per attrarre studenti sono: Arabia Saudita, Brasile, Vietnam e Turchia”



foto EPA

Il Presidente Obama saluta un gruppo di studenti cinesi dall'analisi, elencati in ordine di importanza.

Arabia Saudita

Con oltre 23.000 studenti attualmente iscritti nelle istituzioni statunitensi dell'istruzione superiore, l'Arabia Saudita è e continuerà ad essere un importante mercato di reclutamento. Nonostante sia un paese incredibilmente ricco, nel 1990 solo il 10% della popolazione saudita in età universitaria, pari a 139.000 studenti, era iscritta all'istruzione terziaria. Nell'arco di dieci anni e all'indomani di un importante investimento, l'Arabia Saudita ha visto aumentare le iscrizioni di cinque volte: nel 2011 sono stati stanziati 40 miliardi di dollari per l'istruzione e la formazione.

Il King Abdullah Scholarship Program dal 2005 ha incentivato sensibilmente la mobilità internazionale degli studenti sauditi, e ancor di più oggi, con l'estensione del programma fino al 2020. Tra il 2000 e il 2010 la mobilità internazionale degli studenti sauditi è cresciuta di tre volte e in anni recenti quasi il 90% di tali studenti ha usufruito di una borsa di studio. Gli Stati Uniti continuano ad essere la destinazione più popolare, accogliendo circa il 40% degli studenti sauditi all'estero. Secondo l'Institute of International Education (Iie),

nell'anno accademico 2010-11 sono stati quasi 23.000 gli studenti sauditi iscritti nelle istituzioni statunitensi di istruzione superiore. Dati più recenti dello *Student and Visitor Exchange Program* indicano per il 2012 nuovi e significativi primati, con 52.000 studenti non immigrati e visitatori di programmi di scambio nell'ambito dello *Student and Exchange Visitor Information System (Sevis)*. Un ottimo risultato, se confrontato con i 36.500 studenti del marzo 2011. L'Arabia Saudita è principalmente un mercato *undergraduate*, con una popolazione studentesca concentrata soprattutto sui corsi di *business/management* o ingegneria (40%).

Brasile

Crescente potenza globale, il Brasile è oggi la sesta economia ed ha la quinta popolazione al mondo. Il suo Pil *pro capite*, a parità di potere d'acquisto, è aumentato del 60% nell'ultima decade e nel 2011 si è attestato agli 11.700 dollari. Sebbene l'accesso al livello terziario rimanga relativamente basso se paragonato ad altri mercati emergenti (tasso d'iscrizione lordo del 35%), negli ultimi dieci anni il numero di studenti dell'istruzione



post-secondaria è aumentato di tre volte, arrivando a quasi 6,6 milioni. Sull'onda del programma di borse di studio del governo brasiliano *Scientific Mobility*, precedentemente conosciuto come *Science Without Borders*, ci si aspetta che nei prossimi quattro anni circa 50.000 studenti brasiliani si iscriveranno ai programmi brevi delle istituzioni statunitensi. Oggi uno studente brasiliano su tre sceglie gli Stati Uniti per i propri studi all'estero. Nell'anno 2010-11 erano quasi 9.000 gli studenti brasiliani nelle istituzio-

ni americane, di cui quasi metà a livello *undergraduate*. Uno su quattro seguiva corsi di *business/management*, mentre uno su cinque preferiva le scienze sociali, gli studi umanistici o le discipline d'arte. Attualmente, solo il 22% degli studenti brasiliani si sta specializzando in campi correlati alla scienza, alla tecnologia, all'ingegneria e alla matematica (Stem): una percentuale bassa se confrontata con quella degli studenti cinesi (43%) e indiani (73%), che tuttavia dovrebbe migliorare grazie a *Scientific Mobility*.

Vietnam

Il Vietnam è la nuova tigre asiatica, con una delle economie più dinamiche del mondo. Sebbene sia il Paese meno facoltoso tra i quattro identificati dal Rapporto, il Vietnam è testimone dello sviluppo più rapido nel periodo di grande prosperità economica. Basti pensare che tra il 2000 e il 2010 il Pil pro capite è aumentato del 126%, contro il 26% dell'Arabia Saudita e il 60% del Brasile. Nello stesso periodo sono cresciute di dieci volte le iscrizioni all'istruzione terziaria, un dato che si traduce in oltre due milioni di studenti e che continuerà a crescere in virtù di una popolazione giovane in continuo aumento e dell'espansione economica.

Nello stesso periodo è aumentata la mobilità internazionale degli studenti vietnamiti, che hanno raggiunto le 100.000 unità nel 2011. Questi dati, uniti alla crescita della *middle class*, rendono il Vietnam un mercato particolarmente importante per gli Stati Uniti, che si confermano tra le destinazioni più richieste.

Nel 2010-11 circa tre su quattro dei 14.888 studenti vietnamiti erano iscritti a corsi undergraduate. Quasi il 60% studiava nei college,

formando il 10% circa del totale delle iscrizioni. Dati Sevis più recenti rivelano che nel marzo 2012 ci sono stati più di 18.500 studenti non immigranti e visitatori di programmi di scambio. Il 40% degli studenti preferisce i corsi di *business/management*, un altro 20% opta per corsi di ingegneria, matematica o scienze informatiche.

4. Turchia

In seguito al boom economico, la Turchia ha registrato un tasso di crescita annuale del Pil del 9,2% nel 2010 e dell'8,5% nel 2011. Oggi il Pil pro capite è più alto di quello del Vietnam e del Brasile, ma considerevolmente inferiore a quello dell'Arabia Saudita. I gio-

vani di età 15-29 anni formano il 30% della popolazione totale (è la percentuale più alta in Europa). Sebbene il tasso d'iscrizione lordo nelle scuole secondarie superiori (Ger) non mostri alcuna differenza rispetto al Vietnam (64% per la Turchia, 65% per il Vietnam), la Turchia offre un maggiore accesso all'istruzione di livello terziario, con un tasso di iscrizione del 46% (2,9 milioni di studenti nel 2009).

Gli studenti turchi in uscita si orientano principalmente verso gli Usa, con quasi uno studente su quattro iscritto nelle istituzioni statunitensi. Dal 2000-01 la Turchia è tra i primi dieci paesi di origine degli studenti internazionali negli Usa:

attualmente si contano 12.000 presenze. Quasi il 40% frequenta corsi di ingegneria o *business/management*, un altro 13% sceglie il campo delle scienze sociali.

Il portfolio approach

Il metodo più efficace per affrontare le sfide e le opportunità provenienti da questi mercati sembra quello di adottare un *portfolio approach*, che consiste in due tattiche: creare un portafoglio di paesi e, successivamente, un portafoglio di pratiche.

Adottare una serie di pratiche significa, per le istituzioni statunitensi, decidere e portare avanti azioni mirate: ad esempio, accedere alle fonti di finanziamento concentrandosi sul proprio vantaggio competitivo istituzionale e sviluppando relazioni con organizzazioni che finanziano borse di studio internazionali (ad esempio *The Saudi Arabian Cultural Mission*); coltivare i legami già esistenti con le istituzioni nei mercati emergenti; far sì che studenti ed ex-allievi promuovano le istituzioni statunitensi attraverso i social media.

(Fonte: R. Chaudaha, Y. Kono, *Beyond more of the same: the top four emerging markets for international student recruitment*, in *World Education News and Reviews*, October 2012)



Atenei latino-americani e ranking

Sergio Paleana

I ranking internazionali che classificano gli atenei di tutto il mondo in base a parametri e indicatori non omogenei sono diventati un riferimento per il mondo accademico.

La presentazione in autunno dei rapporti annuali dell'Università di Shanghai, del *Times Higher Education*, di QS e di altri è attesa con una certa ansia, nella speranza che il guadagno di qualche posizione assicuri maggiore prestigio alla propria istituzione.

Da qualche anno, poi, alcune agenzie hanno iniziato a elaborare *ranking* per singoli gruppi disciplinari e per macroaree regionali o continentali. È il caso di QS, che nel 2011 e 2012 ha fornito i dati riguardanti l'America Latina. Delle prime 250 università classificate, ben 65 sono brasiliane e di quel paese è la prima, l'Università di San Paolo. Gli atenei brasiliani eccellono in particolare per numero di ricerche pubblicate e per docenti provvisti di un titolo di PhD.

Le università di Brasile, Messico, Colombia, Cile e Argentina occupano l'80% dell'intero ranking del continente, a dimostrazione di

una maggiore maturità dei sistemi d'istruzione superiore in questi paesi.

Qualche sorpresa si ha nella graduatoria delle eccellenze: nei primi 10 posti troviamo ben 4 università cilene (l'Università del Cile, la Pontificia Università del Cile, l'Università di Concepcion, l'Università di Santiago), 3 brasiliane, 2 messicane e 1 colombiana. Segue all'undicesimo posto l'Università di Buenos Aires: l'Argentina ha solo due atenei classificati fra i primi venti.

QS svolge anche un'indagine basata sulla reputazione accademica: ai docenti è chiesto di segnalare gli atenei in cui si sono realizzate in un dato periodo le migliori ricerche nel loro settore. I risultati dello scorso anno vedono primeggiare il Messico con due istituzioni, l'Unam (Università Autonoma del Messico) e il Tecnologico di Monterrey.

La realtà accademica latino-americana a confronto del resto del mondo è stata esaminata dal prof. Simon Marginson (*Improving Latin American universities' global ranking*, in *University World News*, n. 225).

A fronte di una popolazione dell'8,5% di quella mondiale e di un prodotto lordo pari



all'8,7%, l'America Centrale e quella del Sud possono contare solo su 11 atenei fra i primi 500 e su 3 nei primi 200 della graduatoria stilata dall'Università di Shanghai. Secondo il *Times* sarebbero tre – due brasiliani e uno cileno – quelli posizionati nei primi 400.

Altri *ranking* basati sull'analisi dei dati bibliometrici (Leiden e Scimago) e sulla presenza di rapporti scientifici in internet (Webometrics) rivelano una maggiore presenza di istituzioni latino americane e soprattutto un'evidente crescita della produzione scientifica nell'arco degli ultimi dieci anni: più che raddoppiata in Messico e Cile, quasi quadruplicata in Brasile. Se i risultati deludenti nei *ranking* sono in parte attribuibili al prevalere in altre parti del globo della lingua inglese e alla scarsa attenzione posta dai *ranking* alla qualità della didattica e all'impatto sociale delle istituzioni accademiche, è pur vero – osserva Marginson – che la ricerca scientifica nel continente latino-americano è ancora troppo debole e pertanto non in grado di assicurare agli atenei una più prestigiosa collocazione nell'agone internazionale.

La trasformazione delle università latino-americane

Maria Luisa Marino

LAmerica Latina è interessata a profonde trasformazioni di ordine sociale ed economico nelle quali l'istruzione gioca un ruolo determinante. Negli ultimi quarant'anni è considerevolmente aumentata la partecipazione ai livelli formativi più elevati: tra il 1993 e il primo decennio del XXI secolo gli universitari sono mediamente aumentati del 50%, anche se resta insoddisfacente il tasso di conseguimento del titolo finale e molte istituzioni devono fronteggiare problemi legati alla qualità.

Si prevede che da qui al 2035 possano aggiungersi ulteriori 59,4 milioni di iscritti, che faranno ottenere al Sudamerica la terza posizione in termini di popolazione universitaria a livello mondiale, immediatamente dopo l'area dell'Asia orientale e Pacifico e quella dell'Asia meridionale e occidentale. Si è trattato però,



istockphoto/Thinkstock.com

“Le migliorate condizioni di vita accrescono quantitativamente l'utenza universitaria dell'intera area latino-americana”

secondo Angel Calderon¹, di un'espansione a macchia di leopardo, con significative differenze nelle opportunità educative disponibili ad esempio nei centri urbani più popolati o in quelli rurali:

- *a livello politico*: Cile, Uruguay e Costa Rica denotano maggiore stabilità politica;
- *a livello economico e tecnologico*: Argentina, Cile e Uruguay appaiono meglio posizionati;
- *a livello sociale*: Costa Rica e Cuba annoverano una speranza di vita più elevata alla nascita e il tasso più elevato di investimenti finanziari in campo sanitario e dell'istruzione;
- *a livello formativo*: Argentina, Brasile, Cile e Venezuela vantano il tasso migliore di riuscita nell'istruzione secondaria e superiore.

¹ Angel Calderon, *Latin American Perspectives and Drivers for Tertiary Education Development*: a PEST analysis by Observatory on Borderless Higher Education, riportata con modifiche in "University World News" (*Expanding higher education systems are ready for partnerships*) del 21 ottobre 2012.



Universidad de Guanajuato, Mexico

Herrera/Thinkstock.com

Sulla base di alcuni indicatori, quali il tasso di scolarizzazione a livello superiore e la quantità dei laureati, un ristretto numero di paesi guida l'ideale graduatoria di quelli che si sono dotati di sistemi di istruzione più avanzati: Brasile, Cile, Colombia e Argentina. Il Messico mostra ancora un leggero ritardo, mentre in Ecua-

dor, Perù, Uruguay e Venezuela i sistemi nazionali sono ancora in trasformazione.

In alcuni paesi (Brasile, Cile e Colombia) le università private accolgono ancora una parte molto rilevante di utenti; in altri (Cile) sono stati avviati processi di liberalizzazione che hanno migliorato la posizione delle istituzioni nei *ranking* internazionali, ma sono avversati dagli studenti che

temono l'innalzamento dei costi e la conseguente disincentivazione negli accessi, legata alla disuguaglianza di reddito².

Il sistema delle quote per l'accesso

Il Brasile ha recentemente adottato una normativa che riserva la metà dei posti disponibili per l'accesso alle università federali agli studenti provenienti dalle scuole secondarie pubbliche dando priorità ai neri, ai meticci e agli indios, con particolare attenzione ai giovani provenienti da famiglie con redditi non superiori ai \$ 450 mensili.

In tal modo il Presidente Dilma Rousseff ha siglato un provvedimento, approvato lo scorso 6 agosto dal Senato che ha concluso 13 anni di dibattiti parlamentari.

Le università avranno quattro anni di tempo per adattarsi al nuovo sistema, ma già a partire da quest'anno accademico dovrà essere comunque adottata per queste categorie una riserva del 25%.

Il sistema delle quote ha l'obiettivo di coniugare la democratizzazione degli accessi universitari alla salvaguardia della qualità del sistema formativo, ed è previsto che al termine del primo decen-

nio applicativo vengano valutati i risultati conseguiti.

Secondo gli osservatori, la nuova legge non basta da sola a correggere le disuguaglianze nell'istruzione, alla base più in generale delle differenze sociali ed economiche del Paese, attualmente in rapida crescita ma tra gli ultimi ad abolire la schiavitù (1888).

Già da tempo, 32 delle 59 università federali hanno adottato misure antidiscriminatorie e lo Stato di Rio de Janeiro ha approvato da dieci anni un'analogo legge.

L'Ufficio Statistico brasiliano ha rilevato che la metà dei 196 milioni di abitanti si è autocensita come nera o meticcina, ma di questi solo il 10% accede agli studi superiori e chi lo fa, non essendo sufficientemente formato dalla scuola secondaria pubblica e sostenuto culturalmente dalla famiglia di origine, ha difficoltà ad affrontare gli studi universitari.

Per rendere la formazione più equa sono necessarie riforme strutturali dell'intero sistema scolastico.

La mediocre formazione offerta dalle scuole secondarie pubbliche rende più difficili gli studi su-

² Cfr. M. Borraccino, *L'università cilena dopo 20 mesi di proteste* in "Universitas" 126, pp. 48-50



Istockphoto/Thinkstock.com

L'Università San Francesco Saverio a Sucre, Bolivia

teriori: per questo motivo circa i due terzi degli iscritti scelgono le istituzioni private, che offrono a pagamento – escludendo di fatto i meno abbienti – anche i corsi propedeutici all'accesso ai corsi universitari più ambiti (medicina, odontoiatria, ingegneria).

Si osserva però che le disegualianze di reddito non si traducono automaticamente in differenze di genere: in molti Paesi (Argentina, Brasile, Colombia, El Salvador, Honduras e Uruguay) le donne universitarie sono più numerose dei maschi.

Pochi dottorati

È ancora esiguo il numero di quanti hanno conseguito il PhD: rispetto alla media Ocse (1 ogni 5.000 abitanti), il Brasile ne conta solo 1 ogni 70.000, il Cile 1 ogni 140.000 e la Colombia addirittura 1 ogni 700.000.

Del resto solo in circa il 3% delle università del Continente è riscontrabile un'interrelazione tra insegnamento e ricerca; un ulteriore ristretto gruppo di istituzioni si dedica ad intensive attività di ricerca di qualità, mentre il rimanente 90% si pone quasi esclusivamente l'obiettivo dell'insegnamento.

Nel 2010 l'Università nello Stato di San Paolo in Brasile ha da sola assegnato 2.338 titoli di PhD, equivalente al 10% del totale dell'intera Regione sudamericana, concentrato nelle città più importanti di pochi Paesi: Mexico City (Messico), Santiago (Cile) e Buenos Aires (Argentina). Sono gli stessi Paesi che da soli assicurano il 90% dei finanziamenti per la ricerca, corrispondenti allo 0,69% del Pil, ben al di sotto comunque della media UE (1,89%), Ocse (2,4%) e degli Stati Uniti (2,66%).

Secondo l'Ocse, nonostante i progressi finora realizzati, l'intero sub continente americano deve ancora fare i conti con maggiori risultati nella formazione del capitale umano altamente qualificato ed in grado di catalizzare la strategia di sviluppo innovativo e tecnologico alla base della cosiddetta *terza rivoluzione industriale*: la popolazione attiva in possesso di laurea, nonostante sia aumentata del 2,4% nel primo decennio del secolo, costituisce ancora soltanto il 12% della forza lavoro complessivamente occupata, rispetto alla media Ocse del 23,8% (14,1% in Asia Orientale e Pacifico e 18,2 in Asia Centrale).

Le reti di cooperazione interuniversitaria

Le migliorate condizioni di vita, oltre ad accrescere quantitativamente l'utenza universitaria dell'intera area latino-americana, stanno internazionalizzando l'istruzione superiore. Le famiglie hanno una maggiore disponibilità economica per far completare ai figli la formazione all'estero, nella speranza di offrire loro migliori prospettive occupazionali.

Da parte dei governi c'è l'interesse a favorire la mobilità, anche attivando sistemi di borse di studio, per stimolare la crescita economica attraverso l'acquisizione di un migliore bagaglio di competenze, specie nei settori tecnologici.

Grazie all'internazionalizzazione – senza trascurare le peculiari caratteristiche culturali, linguistiche, politiche ed economiche – si cerca di entrare nella competizione mondiale per accaparrarsi gli studenti internazionali migliori, invertendo la rotta¹ e trasfor-

mando questi Paesi da esportatori in importatori di cervelli.

Il numero degli interscambi è in netta crescita a livello nazionale, regionale, sub-regionale, interregionale e internazionale.

Accanto alle tipologie di cooperazione bilaterale tra governi nazionali e agenzie non governative, è in primo piano l'interesse per forme di partenariato interregionale tra le università latino-americane e reti similari di altri Continenti sviluppati o in fase di accelerata crescita (ne sono esempio il *Cooperation Ibero American University Council-Cuib*, il *Latin American Network for the Accreditation and Quality of Higher Education* e quelle con gli Stati Uniti: *Inter American Organization for Higher Education-lohe* e *Organization of American States-Oas*).

Il **Programma Alfa III** della Commissione Europea (avviato nel 1994) coinvolge le università dei

27 paesi UE e quelle dell'America Latina con l'obiettivo di migliorare la qualità e l'accessibilità dell'insegnamento superiore nel Sudamerica.

Oltre ai *network* che agiscono all'interno dell'area regionale (come *Udual-Union de Universidades de América Latina y el Caribe*), non mancano reti di cooperazione che raggiungono aree più remote: la **Oui-Cooperación China-Latinoamérica** accomuna 72 istituzioni universitarie di Argentina, Bolivia, Brasile, Costa Rica, Ecuador, Messico, Paraguay, Perù, Porto Rico, Repubblica Dominicana e Venezuela con quelle dell'Estremo Oriente.

Significativi in tale ambito, lo scambio reciproco di docenti avviato tra l'Università Politecnica di Shandong (Cina) e l'Institut Technologique de Irapuato (Messico) e il piano di azione progettato in cinque settori tra l'**Organization Universitaire Interameri-**

caine e la *China Education Association for International Exchange (Ceaie)*.

Segnaliamo infine i progetti nell'ambito dell'*Australia-Latin America Business Council (Alabc)*, del *Council on Australia Latin America Relations (Coalar)* e della *Global Foundation*.

Meno uniforme la collaborazione internazionale nel settore della ricerca scientifica: ad esempio, l'Argentina rispetto al Brasile mostra un livello più elevato di rapporti interuniversitari in tema di pubblicazione di articoli, ma il Brasile vanta la pubblicazione di un numero più consistente di articoli sulle riviste scientifiche internazionali più diffuse e conta un maggior numero di brevetti depositati.

Luigi Moscarelli

¹ Il Brasile spende oltre 78 milioni di euro per i propri studenti all'estero. Le destinazioni preferite nell'area latino-americana sono l'Unione Europea e gli Stati Uniti che, per vicinanza geografica, accolgono un numero di universitari sudamericani pari a quelli rimasti in patria e la quasi totalità degli studenti messicani oltre i confini nazionali.

La cooperazione con l'Europa

Il progetto Alfa Puentes

Danilo Gentilozzi

Sviluppare un clima ideale di cooperazione e collaborazione sugli aspetti fondamentali del settore dell'istruzione superiore, senza tralasciare il necessario rispetto delle differenze: questo è uno dei principali messaggi scaturiti dalla prima Conferenza Bi-regionale (America Latina – Europa) dal titolo *Innovative Strategies for Higher Education in Latin America and Europe*, svoltasi a São Paulo (Brasile) dall'11 al 14 novembre 2012, nell'ambito del *Progetto Alfa Puentes*, che riunisce associazioni di università europee (Eua) e latinoamericane (Obreal – *Observatorio de las Relaciones Europa – America Latina*; Augm – *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*). Il progetto Alfa Puentes, cofinanziato dal *Programma Alfa* della *Commissione Europea*,



Rodrigo Junqueira / Flickr

“L'America Latina è in ritardo nella mobilità accademica e nell'apertura verso i paesi di più antica tradizione universitaria”

ha avuto inizio nel maggio 2011 come evoluzione di un precedente progetto svolto dalla Comunità Andina, dai paesi appartenenti al *Mercosur* e dai paesi dell'America Centrale. Ha durata triennale e terminerà nel luglio del 2013.

L'obiettivo iniziale di Alfa Puentes, fulcro d'azione del primo anno di attività, è stato quello di effettuare una ricerca sull'impatto delle riforme strutturali attuate negli ultimi anni in America Latina sui sistemi di istruzione superiore.

Una volta conosciuto il quadro d'azione, lo sviluppo successivo si è concentrato sulla costruzione di un sistema efficiente di assicurazione della qualità, di un quadro comune per il rico-

Università di San Paolo



La sede dell'Università del Pacifico a Lima, in Perù

noscimento dei titoli di studio e di una strategia comune di internazionalizzazione e mobilità per i paesi sudamericani, in un'ottica di interscambio di esperienze con i sistemi di istruzione europei.

Il programma, quindi, ha una base latinoamericana sulla quale si è innestato, nel corso del tempo, l'interesse dei paesi europei a sviluppare le proprie politiche di internazionalizzazione mediante una rinnovata cooperazione con questi paesi.

Alcuni ostacoli

Hanno partecipato alla Conferenza di São Paulo rettori e docenti delle più importanti università sudamericane coinvolte nel progetto, l'Eua con il suo presidente, Maria Helena Nazaré, e altri rappresentanti di università europee, tra cui l'[Università di Bologna](#) – segreteria italiana del Programma *Ciência sem Fronteiras* –, l'[Università di Trento](#) e la [Sapienza Università di Roma](#). Nel corso delle sei sessioni ple-

narie della conferenza sono stati discussi argomenti quali: il ruolo delle università nella società; lo stato della cooperazione universitaria fra Europa e America Latina; l'impegno per aumentare i flussi di mobilità da e verso paesi quali Brasile, Uruguay, Argentina, Ecuador e Venezuela; il ruolo chiave dei ricercatori e, come stretta conseguenza, l'importanza di garantire la qualità dei percorsi PhD e la successiva spendibilità degli stessi nel mercato del lavoro.

È stata utile, in chiave europea, la sessione relativa alla realizzazione del programma brasiliano *Ciência sem Fronteiras*, avviato nel corso del 2011 e che in Italia è in via di sperimentazione tra molte difficoltà.

Fino ad oggi, il Paese che più ha investito su *Ciência sem Fronteiras* sono gli Stati Uniti, da sempre attore prevalente nella cooperazione con il Brasile.

La Conferenza di São Paulo ha messo in luce anche alcuni ostacoli al pieno sviluppo della cooperazione fra Europa e America Latina.

Il primo riguarda l'internazionalizzazione: mentre i paesi europei hanno speso gli ultimi tredici anni nella creazione di uno spazio europeo completamente dedicato al settore dell'istruzione superiore, armonizzando e appianando il più possibile le differenze e le criticità anche verso i paesi non-Ue, come non è accaduto in America Latina.

I ministri dell'Educazione sudamericani si sono occupati maggiormente di fare *gruppo*, ovvero di unire le forze e rimuovere le divergenze, senza considerare l'apporto benefico di una vera apertura e dello scambio di esperienze con paesi di tradizione universitaria pluricentenaria.

Il secondo ostacolo è la diversità di cultura giuridica e sociale tra i due Continenti.

Sotto questo aspetto, l'esempio più calzante è la problematica sul riconoscimento dei titoli di studio. La difficoltà principale, che si ripercuote anche sulla mobilità in entrata e in uscita dai paesi sudamericani verso quelli europei, è la poca chiarezza dei documenti utili a valutare un titolo accademico ai fini del riconoscimento per motivi di studio. Il problema non è solo di comunicazione, quan-

to di conoscenza della situazione giuridica e culturale del paese di riferimento.

Terzo ostacolo è il reale interesse per la mobilità accademica: la politica universitaria degli ultimi anni nei paesi sudamericani si è concentrata maggiormente sulla dimensione sociale dell'accesso all'università.

La mobilità non è ancora intesa come una vera esigenza e la presenza di studenti latinoamericani in Europa continua a essere una priorità tutta europea.

Paesi come il Brasile o l'Argentina temono che incrementare i flussi di mobilità e facilitare l'esperienza all'estero dei propri studenti sia la via più facile all'esplosione del fenomeno del *brain drain*.

In più, i pochi fondi destinati all'internazionalizzazione e alla mobilità da parte dei governi statali spingono le università a concentrarsi di più su quegli aspetti che portano maggiore profitto e visibilità con gli altri paesi della regione sudamericana.

Dichiarazione d'intenti

Le conclusioni della Conferenza sono una vera dichiarazione d'intenti per lo sviluppo della cooperazione tra Europa e America La-



puitlein/flickr

tina nel corso dei prossimi cinque anni:

- 1) *sostenere le partnership fra paesi per lo scambio di ricercatori*, sia quelle già esistenti (come il programma *Ciência sem Fronteiras*) che le nuove di futura creazione;
- 2) *trovare nuove forme di cooperazione e di sviluppo della mobilità accademica*, ad esempio con la creazione di consorzi composti da università di paesi

- dei due Continenti: ciò accade già in programmi europei come Erasmus Mundus, ma la prospettiva futura è la creazione di programmi sudamericani *ad hoc* per questo scopo;
- 3) *prestare maggiore attenzione alla carriera dei giovani ricercatori*, mediante la progettazione e la messa in opera di programmi congiunti, laboratori condivisi e accordi con il mondo delle imprese;

L'Università del Cile a Santiago

- 4) *sviluppare il dialogo fra le associazioni di università delle due regioni continentali*: in questo, un ruolo sempre maggiore sarà svolto per l'Europa dall'Eua, anche in virtù della sua partecipazione come consulente nell'ambito dell'European Higher Education Area (Ehea).