

133

settembre 2014

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA



→ Lo sviluppo
dell'università
in Africa

→ I collegi
diffusi

→ La mobilità
dei dottori di ricerca

→ I dati sulle
immatricolazioni

→ Paolo Prodi
sul futuro
dell'università

UNIVERSITAS

La versione **iPhone** e **iPad** di **UNIVERSITAS** ripropone i contenuti della rivista 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

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA
ANNO XXXV, N° 133, SETTEMBRE 2014

Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

Redazione

Isabella Ceccarini (segretaria di redazione), Maria Cinque, Giovanni Finocchietti, Danilo Gentilozzi, Stefano Grossi Gondi, Andrea Lombardinilo, 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 Humpata / 123RF

Legenda per la navigazione

per tornare alla pagina 3 premere: ← vai al sommario
per tornare alla pagina precedente: <<
per andare alla pagina successiva: >>

Sommario

anno XXXV • numero **133** • settembre 2014

il trimestre

La cooperazione internazionale in Africa

- Verso lo Spazio africano dell'istruzione superiore
Sergio Paleana **6**
- Il Progetto Ace dei centri di eccellenza **9**
- L'università nell'Africa sub-sahariana
Raffaella Cornacchini **10**
- La cooperazione dell'Europa
Luigi Moscarelli **13**
- Cina in Africa: business o sviluppo comune?
colloquio con Kenneth King **20**
- È nato il periodico *International Journal of African Higher Education* **23**

l'intervista

- L'università ha un futuro?
Paolo Prodi **24**

note italiane

- La Legge 240 ha funzionato?
Emanuela Stefani **26**
- Isfol. La mobilità geografica dei dottori di ricerca
Francesca Bergamante, Tiziana Canal, Valentina Gualtieri **30**
- Il dottorato di ricerca trent'anni dopo
Andrea Lombardinilo **34**
- Il calo degli immatricolati
Maria Luisa Marino **37**
- La nuova legge sulla cooperazione allo sviluppo
Luca Cappelletti **40**



analisi

- Il collegio diffuso. Un modello europeo di formazione a valore aggiunto
Simona Miano e Mirela Mazalu **42**

esperienze

- Nel segno del merito
Maria Cinque **48**

dimensione internazionale

- Il Canada punta sugli studenti internazionali
Caterina Steiner **52**
- Incontro Enic-Naric a Roma. Strategie per l'istruzione superiore
Chiara Finocchietti **55**
- I 50 anni del Rapporto Robbins. Dall'università di élite all'università di massa
Maria Luisa Marino **58**

- Universitas Reviews Libri, riviste e non solo **60**

ieri e oggi

- Collegi universitari. Dove lo studente è una persona
Isabella Ceccarini **62**

**PUOI CAMBIARE
IL FUTURO DI
MOLTE PERSONE
SEMPLICEMENTE
SOSTENENDONE
UNA.**

Giulia, 20 anni
studentessa di medicina



La **Fondazione Rui** crede che un singolo individuo possa fare la differenza nella vita di molti. Per sostenere nel migliore dei modi **Giulia** e altre come lei, il tuo contributo è fondamentale.

Dal 1959 **Fondazione Rui** accompagna tantissimi studenti universitari nel loro percorso formativo e di vita. Li aiuta a esprimere tutte le loro potenzialità, preparandoli a diventare eccellenti laureati e persone di qualità.

PIÙ VALORE AL FUTURO

Effettua un bonifico sul conto corrente intestato alla **Fondazione Rui** presso la **Banca Popolare di Bergamo** IBAN **IT74K0542801602000000021620** oppure dona con carta di credito direttamente dal sito www.fondazionerui.it o scegli una donazione periodica, tramite un contributo mensile che puoi facilmente interrompere in qualunque momento.

www.fondazionerui.it



 **RUI**
FONDAZIONE

Questo numero

All'inizio del nuovo anno accademico restano inascoltati i frequenti appelli che dal mondo universitario – dai singoli docenti o da gruppi e associazioni e dalle sedi di rappresentanza quali il Cun e la Crui – sono stati rivolti ai politici in tema di finanziamento, di valutazione, di concorsi alla docenza, di diritto allo studio. Appelli dai quali trapela un'accentuata sfiducia, il senso d'impotenza, la consapevolezza di quanto sia difficile districarsi in un tempo ragionevole dai grovigli che appesantiscono l'istituzione universitaria.

Il declino riguarda un po' tutti i comparti della vita degli atenei. Li ha elencati in una recente lucida analisi Mario Morcellini: la didattica si è polverizzata e «gli adempimenti formali hanno finito quasi per sostituire la relazione docenti-studenti»; la generale contrazione della popolazione accademica – specie studentesca – è sintomo preoccupante fra l'altro di «un diminuito accesso all'istruzione superiore di studenti provenienti da famiglie più deboli dal punto di vista delle chances»; la mancanza di programmazione nel ricambio della docenza mette a rischio la continuità didattica e della ricerca. Si tratta di un insieme di criticità esposte in denunce dai toni spesso concitati, dalle quali però non trapela un disegno di prospettiva, un progetto plausibile per il futuro dell'università.

In questo numero della rivista sono documentati alcuni aspetti della situazione degli atenei: un'analisi sugli esiti della riforma del 2010 sulla governance delle università, le statistiche riguardanti le immatricolazioni che palesano non solo la diminuzione ma anche la diversa distribuzione fra sedi universitarie e settori disciplinari; un bilancio del dottorato di ricerca a trent'anni dalla sua istituzione e un'indagine sulla mobilità dei dottori di ricerca italiani.

Obiettivo mai trascurato di *Universitas* è di documentare le cosiddette buone pratiche che danno lustro all'istituzione e consentono una visione più ottimista del suo futuro. Il *collegio diffuso*, innovativa forma di residenzialità in corso di applicazione e sperimentazione da parte della Fondazione Rui, è ampiamente descritto da Simona Miano e Mirela Mazalu, mentre nella rubrica *Ieri e oggi* si ripresentano le peculiarità e l'attualità dei collegi di merito già illustrati alcuni decenni fa in articoli della rivista.

Di là dalle buone pratiche, tuttavia, per restituire all'istituzione universitaria l'idealità *alta* secondo il modello originario, occorre che essa conservi la sua sovranità: «Muore – afferma lo storico Paolo Prodi in un'intervista dal taglio assai stimolante – se si sottomette al dominio di una tecnologia che sotto le spoglie della modernità diventa uno strumento per dominare l'uomo nella sua totalità».

Universitas è da sempre attenta all'apertura internazionale degli atenei; in questo numero presenta la nuova legge di cooperazione allo sviluppo che con inusuale solerzia il Parlamento ha approvato in sostituzione della normativa del 1987. Dedicata, inoltre, la sezione monografica alla cooperazione europea in Africa, Continente che ha l'urgente necessità di creare una classe dirigente autoctona che sappia evitare di accogliere in forma acritica i modelli occidentali. La trasposizione dei contenuti del cosiddetto Processo di Bologna a quella realtà – peraltro assai frastagliata e diversificata secondo le regioni che la compongono – è un obiettivo che gli enti nazionali e interafricani stanno perseguendo con l'ausilio dell'Unione Europea e di altri organismi internazionali in un'ottica – appunto – rispettosa dei valori identitari.

Pier Giovanni Palla

Verso lo Spazio africano dell'istruzione superiore

Risale al 2011 la proposta di realizzare nel Continente africano uno spazio dell'istruzione superiore e della ricerca, prendendo a modello quanto si era andato concretizzando in Europa nel decennio precedente: un'area geografica estesa in cui gli obiettivi di espansione fossero indirizzati a porre al servizio di una sempre più vasta platea di utenti-studenti i sistemi educativi, rendendoli fra loro comparabili per facilitare la spendibilità dei percorsi di studio e dei titoli conseguiti in un mercato del lavoro non solo nazionale. In vista della Conferenza mondiale sull'istruzione superiore dell'Unesco del luglio 2009 si cominciò a studiare la fattibilità di uno spazio che consentisse la mobilità di docenti e studenti dell'intero Continente africano e delle sue cinque regioni. Se ne prese carico l'Associazione per lo sviluppo dell'istruzione in Africa (Adea)¹, che puntò nella sua analisi e nelle sue proposte al superamento della frammentazione dei sistemi d'istruzione superiore (He), me-

Sergio Paleana

dante l'espansione della mobilità accademica e il rafforzamento della cooperazione fra paesi e istituzioni educative.

Le sfide da affrontare

Di diversa natura apparivano gli ostacoli che si frapponivano alla realizzazione di questo progetto. Li elenchiamo, così come evidenziati nel documento dell'Adea.

I sistemi di HE in Africa sono dispersivi e profondamente diversi a causa dei modelli coloniali ereditati – anglofoni, francofoni, lusofoni, arabi – che sono di ostacolo alla mobilità, sviluppatasi più fuori che all'interno del Continente.

Come conseguenza delle ricorrenti crisi economiche e politiche nel Continente e per il prolungato minore interesse degli organismi internazionali per l'He rispetto all'educazione primaria, le istituzioni universitarie – e in generale d'istruzione terziaria – sono state scarsamente finanziate. Il mancato investimento in infrastrutture e in manutenzione ha penalizzato la qualità dell'insegnamento, proprio a fronte di una crescente domanda di questo livello d'istruzione.

La ricerca scientifica nel Continente è poverissima, in conseguenza delle scarse risorse impegnate e della mancanza di personale idoneo: bassissimo è il numero di brevetti, solo quattro sono gli africani insigniti del Nobel nei settori scientifici (tre sudafricani per la Medicina, un egiziano per la Chimica). L'auspicata differenziazione dei sistemi di HE consentirebbe la flessibilità necessaria per costituire una forza lavoro in grado di far fronte alle priorità dello sviluppo, ma la tendenza è stata sinora piuttosto di replicare le istituzioni di HE esistenti o di elevare allo status di università le altre istituzioni post-secondarie.

¹ L'Adea fu istituita nel 1988 su iniziativa della Banca Mondiale. Dal 2008 ha sede a Tunisi presso la Banca Africana per lo Sviluppo.

All'evidenza di questi ostacoli strutturali si oppone però da alcuni anni la consapevolezza crescente in tutte le comunità regionali dell'Africa del ruolo decisivo dell'istruzione superiore nello sviluppo. Ne consegue la messa in atto d'iniziativa allo scopo di limitare il brain drain all'estero e di incoraggiare il contributo degli africani della diaspora allo sviluppo del Continente, rientrando nei luoghi di origine o almeno prestando forme di assistenza dall'estero.

Le tappe suggerite

Con documenti successivi e in seminari e convegni inter-africani l'Adea negli anni recenti ha mantenuto in vita l'ipotesi di Spazio africano dell'He, individuando le tappe da percorrere. Ecco in sintesi.

1. Al fine di promuovere la mobilità accademica è necessario disporre di un sistema aggiornato di riconoscimenti dei titoli rilasciati dagli atenei dei diversi Stati africani. Ragione questa alla base della procedura di revisione della Convenzione di Arusha, risalente al 1981, avviata qualche anno fa su iniziativa dell'Unesco e dell'Unione Africana: compito arduo, se si pensa che la precedente convenzione era stata ratificata da soli 20 paesi su 53.

2. Occorre realizzare un quadro di qualifiche comparabili e fra loro compatibili, sul modello dei tre livelli adottati in campo internazionale, *Bachelor*, *Master* e *Doctor*. Alcune università francofone si sono mosse su questa linea, a imitazione di quanto

Condizione per le riforme è la definizione di forme di governance adeguate

avvenuto in Francia. Altri strumenti di facile adozione, che potrebbero aiutare a promuovere l'occupazione, sono il sistema di trasferimento dei crediti e il *diploma supplement*.

3. In Africa sono ancora alla fase iniziale i sistemi di valutazione della qualità (QA), la cui introduzione è indispensabile per rendere effettivo l'auspicato Spazio dell'He. A fronte degli ostacoli (costi eccessivi e mancanza di personale qualificato per questo genere di attività), qualcosa si è avviato negli ultimi dieci anni, con la creazione di otto agenzie nazionali QA.

4. Promozione della formazione post-universitaria e dottorale, facendo leva sui centri regionali di eccellenza (cfr. gli articoli in cui sono illustrate le iniziative della Banca Mondiale in Africa, [pagg. 9-12](#)). Ricordiamo che i centri già identificati e funzionanti sono tre e riguardano la fisiologia degli insetti e l'ecologia (Kenya), l'idraulica e ingegneria ambientale (Burkina Faso), le scienze matematiche (Sudafrica, in partnership con Oxford, Cambridge e Paris XI). Con l'assistenza finanziaria della Carnegie Corporation è in funzione il programma Rise (*Regional Initiatives for Science and Education*). La Pau (*Pan African University*) promossa dall'Unione Africana, ha adottato il modello a rete, associando in ciascuna delle cinque regioni un'istituzione

di eccellenza in settori diversi: scienze della Terra e della vita in Nigeria, scienze sociali e umane in Camerun, tecnologia e innovazione in Kenya, acqua ed energia nell'Africa settentrionale, scienze spaziali nell'Africa del Sud.

5. Per quanto riguarda l'insegnamento a distanza, alcuni Paesi hanno avviato istituzioni del tipo Open University (Sudafrica, Nigeria, Tanzania, Zimbabwe), ma i costi di avviamento proibitivi e l'assenza di personale in grado di predisporre il materiale didattico fanno procedere lentamente i diversi progetti. È attivo un ente sovranazionale per l'istruzione a distanza, l'Acde (*African Council for Distance Education*) con segretariato in Kenya, che dovrebbe incoraggiare la collaborazione intra-africana in questo settore.

6. L'uso diffuso delle tecnologie informatiche appare oggi un traguardo assai lontano per la povertà delle infrastrutture Ict in molti paesi e per i costi elevati dei collegamenti a Internet. L'Associazione delle Università Africane punta alla creazione di consorzi per ottenere tariffe di favore dai provider di Internet, a ragione dello scopo educativo.

7. Potenziamento delle collaborazioni a livello regionale: alcune buone pratiche possono essere menzionate, senza pretesa né di completezza né di valutazione critica sulla loro reale efficacia. Così nell'Africa settentrionale, l'Associazione delle Università Arabe ha realizzato un database dei docenti e delle loro pubblicazioni per incoraggiarne la mobilità e la collaborazione. Nell'Africa orientale, gli atenei

<< Università di Cape Town
globalphoto/123RF



pubblici di Kenya, Uganda, Tanzania, Ruanda e Burundi, hanno adottato un sistema di cooperazione per la mobilità accademica e la valutazione di qualità, avvalendosi del supporto dell'agenzia di cooperazione tedesca Daad. Nell'Africa occidentale, gli otto paesi francofoni sono impegnati nell'applicare la struttura dei titoli mutuata dal Processo di Bologna. Infine, nell'Africa meridionale l'Associazione Sarua, che raggruppa i rettori degli atenei pubblici dei 15 Paesi della regione, è specialmente attiva nello studio di settori di cooperazione e nella raccolta e inventario di dati, in vista di forme di coordinamento finanziario e di gestione fra istituzioni associate.

Azioni per superare le criticità

Premessa necessaria all'avvio di questi programmi di riforme – che impegneranno i Paesi africani per i prossimi decenni – è la definizione di forme di *governance* adeguate. Come ha evidenziato N. V. Varghese dell'International Institute for Educational Planning dell'Unesco², dall'accentramento nei poteri statali della gestione delle istituzioni universitarie (compreso il finanziamento e la nomina dei rettori) si va verso forme alternative che consentano di governare con maggiore efficacia: si sono diffuse le privatizzazioni e negli ultimi decenni sono proliferate le istituzioni private, con conseguente alta percentuale d'iscrizioni addizionali nel segmento non più finanziato dallo Stato.

Oltre a nuove strutture di coordinamento, quali i Consigli nazionali dell'He nei paesi anglofoni e i ministeri



<< Daniel Ernst / 123RF

dell'He in quelli francofoni, nei singoli atenei sono sorti organismi per il reclutamento dei docenti, la nomina dei rettori e il reperimento dei finanziamenti nonché i nuclei di valutazione. Tuttavia il trasferimento di poteri e di autorità alle singole istituzioni d'istruzione superiore non sempre è stato accompagnato da misure atte a rendere efficiente il governo con il rafforzamento di una leadership in grado di far fronte alla rapida espansione dei sistemi e alla diversificazione dei programmi di studio.

L'entrata di *provider* stranieri, la mobilità e il flusso di docenti e studenti nell'ambito delle diverse regioni africane, richiedono competenze specifiche, oggi ancora scarsamente reperibili.

È proprio alla formazione imprenditoriale negli atenei africani che prestano attenzione studi recenti della Banca Mondiale e del British Council³, nell'intento di far superare il *gap* di competenze.

Entrambe le istituzioni non si nascondono le difficoltà insite nell'enorme varietà di culture e di obiettivi dei paesi interessati. Tuttavia ci sono buone pratiche cui fare riferimento, come i programmi d'istruzione all'imprenditorialità che atenei per lo più privati del Ghana, Kenya e Mozambico hanno inserito nei loro piani di studio, o la formazione manageriale impartita da alcune università all'interno dei curricula e diretta anche ai docenti. Programmi completi di *management* sono quelli della Kenyatta University e della Strathmore University di Nairobi.

L'espansione della domanda d'istruzione universitaria non cancella i fenomeni, generalizzati anche in aree geografiche con maggiore sviluppo economico, della dispersione (gli abbandoni prima del conseguimento del titolo di studio) e dell'elevato tasso di disoccupazione dei laureati.

Sono sfide che i paesi e le regioni del Continente africano potranno fronteggiare e superare quando siano consolidate le riforme cui abbiamo accennato e sia diffusa una cultura reale della cooperazione fra paesi e istituzioni nell'ambito educativo e, in particolare, dell'istruzione superiore.

² *Government and Governance Reforms in HE in Africa*, in "International Higher Education", n. 73, Fall 2013.
³ Il Report *Entrepreneurship Education and Training: Insights from Ghana, Kenya and Mozambique* è del 2014 ed è stato curato dalla senior economist della Banca Mondiale Alexandra Valerio. Lo studio del British Council *Universities, Employability and Inclusive Development* è stato presentato a Miami nell'aprile scorso.

Il progetto Ace dei centri di eccellenza

La Banca Mondiale ha approvato, il 15 aprile 2014, lo stanziamento di 150 milioni di dollari a favore di 19 università di sette Paesi dell'Africa Centro-Occidentale nell'intento di promuovere la specializzazione scientifica regionale per consentire la diffusione di centri di formazione e di ricerca di eccellenza nel Continente africano. I fondi verranno utilizzati per svolgere attività di formazione e ricerca altamente specialistica in ambito scientifico, tecnologico, ingegneristico, matematico, agrario e sanitario.

L'iniziativa, denominata Progetto Ace (*Africa Centers of Excellence*), era già stata presentata nel 2013 nel corso della conferenza dei rettori dell'Associazione delle Università Africane tenutasi a Libreville, in Gabon. Successivamente, la Banca Mondiale ha sottoposto a valutazione esterna le 52 candidature giunte dai diversi atenei della regione selezionandone 19: alla Nigeria, con le sue 10 università prescelte, va la quota maggiore dei finanziamenti, pari a 70 milioni di dollari. Il Ghana, che ha tre atenei fra i centri di eccellenza, riceverà 24 milioni mentre alle due università del Senegal spetteranno 16 milioni. Benin, Burkina Faso, Camerun e Togo riceveranno ognuno 8 milioni. Un sovvenzionamento di 3 milioni è previsto anche per il Gambia, nonostante questo Paese non partecipi al Progetto Ace, e servirà a potenziare i servizi formativi con borse di studio, sussidi e miglioramento delle competenze dei docenti in ambito scientifico, tecnolo-

gico, ingegneristico, matematico, medico e agrario. Cinque milioni andranno inoltre all'Associazione delle Università Africane che avrà funzioni di coordinamento e a cui spetterà in particolare il compito di favorire la condivisione della conoscenza tra i centri partecipanti. Makhtar Diop, vice-presidente della Banca Mondiale con delega per l'Africa, ha dichiarato che il supporto dato ai centri di eccellenza della regione costituisce un passo importante nella creazione e nella promozione di istituti accademici specialistici di livello mondiale nel continente africano sottolineando «di non poter immaginare un modo migliore per favorire la crescita delle economie africane, per creare occupazione e per sostenere la ricerca in Africa che formare giovani laureati in settori altamente richiesti come l'ingegneria chimica, le scienze agrarie e il controllo delle malattie infettive»¹. La Banca Mondiale ha sottolineato che il Progetto Ace è tanto più importante vista la limitata attenzione ricevuta dall'istruzione superiore della regione negli ultimi venti anni. L'Africa ha difatti una serie di ambiti in rapida crescita – tra cui l'industria estrattiva, la sanità e il settore energetico, infrastrutturale e delle telecomunicazioni. La scarsità di manodopera qualificata nell'industria estrattiva, ad esempio, ha fatto sì che divenisse sempre più frequente il ricorso a personale straniero, mentre il declino della spesa pubblica per studente, che in 33 Stati africani a basso reddito è passata dai \$ 6800 del 1980 ai \$ 981 del 2010², ha costretto i giovani più brillanti a lasciare il proprio Paese per sfruttare l'opportunità di studiare all'estero con una borsa di studio.

Lavorare per e nel proprio Paese

L'obiettivo del Progetto Ace consiste quindi nella creazione e promozione di

una serie di centri di eccellenza preposti a formare una generazione di specialisti e di ricercatori africani in grado di operare all'interno e nell'interesse del proprio Paese. Il Progetto Ace affronterà quindi le sfide poste dallo sviluppo e dalla riduzione della povertà nella regione fornendo le competenze necessarie nei settori indispensabili per la crescita:

- creazione di una rete di approvvigionamento idrico ed elettrico;
- modernizzazione delle locali industrie estrattive, tanto minerarie che petrolifere;
- adeguamento del sistema sanitario;
- potenziamento delle infrastrutture.

L'Africa ha inoltre necessità di una rivoluzione verde: l'agricoltura non beneficia appieno delle maggiori risorse stanziata a suo favore perché l'aumento dei fondi non è accompagnato dalla presenza di un capitale umano modernamente formato: mancano esperti nelle scienze agrarie e zootecniche e veterinari, e ciò costituisce il classico collo di bottiglia nella trasformazione dello sfruttamento delle risorse agricole della regione.

Le reazioni più entusiastiche all'annuncio dell'avvio della fase operativa del Progetto Ace si sono avute in Nigeria, anche a fronte del numero di istituzioni locali coinvolte e dell'entità dei fondi concessi. I funzionari governativi nigeriani hanno evidenziato l'assoluto bisogno del Paese di svilupparsi nelle aree che formano il focus dell'iniziativa auspicando che altri settori tematici di pari importanza ricevano analogo interesse. L'attenzione suscitata in tutto il continente dal Progetto Ace ha poi spinto la Banca Mondiale ad annunciare una sua possibile espansione anche agli atenei dell'Africa Sud-Orientale. R. C.

¹ Munyaradzi Makoni, *Bank approved US\$ 150million for excellence centres*, "University World News Global Edition" n. 316, 2014.

² Munyaradzi Makoni, cit.

L'università nell'Africa sub-sahariana

Negli ultimi quarant'anni la Banca Mondiale ha stanziato ingenti risorse tecniche e finanziarie a sostegno dello sviluppo dell'istruzione in tutto il Continente africano e nell'Africa sub-sahariana in particolare.

Non sempre questi sforzi sono stati coronati da successo, anzi da più parti si sono levate le voci critiche di coloro che, anziché interpretare le iniziative intraprese come un tentativo di rivitalizzare e ristrutturare un settore cruciale per le economie della regione, leggevano in esse i segni di uno strisciante neocolonialismo.

La realtà è differente: è innegabile che la Banca Mondiale abbia svolto e continui a svolgere un ruolo importantissimo negli aiuti internazionali allo sviluppo, ma è pur vero che fino alla fine del

XX secolo l'attenzione maggiore andava all'istruzione primaria rispetto a quella superiore nel tentativo di

Raffaella Cornacchini

contribuire alla diffusione locale dell'alfabetizzazione. Il nuovo secolo

ha portato un cambio di mentalità e una maggiore consapevolezza che l'istruzione superiore e lo sviluppo basato sulla conoscenza e plasmato sulle esigenze locali siano strumenti imprescindibili per ottenere la crescita economica e la riduzione della povertà: una nuova visione che non si applica solo all'Africa, ma al mondo intero.

Nel 2010 l'Africa sub-sahariana contava 831 milioni di abitanti sparsi su una superficie di 24,3 milioni di Km² e faceva registrare un tasso annuo di crescita del 2,3% – un valore quasi doppio rispetto alla media mondiale – cui corrispondeva però una speranza di vita di soli 50 anni. Nel 2007 il Pil della regione ammontava a circa 744 miliardi di dollari, pari al 28% di quello della Cina e al 69% di quello del Brasile, con il 56% di tale importo riconducibile ai soli Pil di Nigeria e Sudafrica¹. Sebbene a partire dalla metà degli anni Novanta negli Stati produttori di petrolio si stia assistendo a una crescita economica tre volte maggiore rispetto agli altri Paesi, nella regione si continua a concentrare il 28,4% della povertà assoluta del mondo, intendendosi con tale espressione le persone che dispongono quotidianamente per vivere di meno di \$ 1,25. Secondo i dati della Banca Mondiale, a parità di potere di acquisto con il dollaro, nel 2008 lo Stato con il Pil pro capite più elevato era la Guinea Equatoriale (\$ 33.899), mentre i valori minimi si avevano nella Repubblica Democratica del Congo (\$ 314)².

Il 65% della popolazione vive in zone rurali, con un picco del 90% in Burundi. L'agricoltura assorbe quindi la maggior parte della forza lavoro (il 58% degli uomini e il 73% delle donne); tuttavia le

caratteristiche di produzione per l'autosussistenza e lo scarso valore aggiunto del settore fanno sì che esso concorra a formare solo il 12,7% del Pil regionale³.

La situazione dell'infanzia è critica: in Sierra Leone il 30% dei bambini muore prima di aver raggiunto i 5 anni, mentre in Niger il 40% è sottopeso. La scolarità è bassa. Nell'Africa si inizia a lavorare prestissimo e non c'è tempo per lo studio: le stime mostrano che un quarto dei bambini tra i 5 e i 14 anni lavora, e questa percentuale sale al 31% nella fascia di età compresa tra i 10 e i 14 anni⁴. Sovente i dati sull'istruzione non sono disponibili o non sono totalmente affidabili. L'Unesco stima comunque che i maggiori livelli di scolarità tra gli adulti oltre i 25 anni siano registrati nelle Seychelles (istruzione primaria 90%; istruzione secondaria 44%; istruzione superiore 7,4%), mentre in fondo alla classifica il Burkina Faso (istruzione primaria 5%; istruzione secondaria 0,2%; istruzione superiore 0,2%). L'Unesco fornisce le seguenti percentuali di completamento del ciclo superiore in alcuni Stati dell'area: Benin 2,2%; Burkina Faso 0,2%; Ciad 3,2%; Kenya 0,2%; Lesotho 1,9%; Malawi 0,5%; Mali 1,9%; Mauritius 2,6%; Namibia 2,2%; Senegal 0,8%; Seychelles 7,4%; Sud Africa 0,7%; Tanzania 0,9%; Uganda 1,8%; Zimbabwe 1,5%⁵.

Aumentano gli iscritti alle università
Il settore dell'istruzione superiore fa registrare un fenomeno fortemente positivo: nell'Africa sub-sahariana

Negli ultimi 40 anni, il tasso di iscrizione lordo è cresciuto più rapidamente che in qualsiasi altra regione

il tasso di iscrizione lordo (Til), negli ultimi quarant'anni, è cresciuto più rapidamente che in qualsiasi altra regione del mondo. Nel 1970 gli universitari erano difatti meno di 200.000, mentre nel 2008 avevano superato i 4,5 milioni, con un aumento pari a 22,3 volte: in altre parole, tra il 1970 e il 2008 il Til era cresciuto a una media annua dell'8,6% contro una media mondiale del 4,6%. Ciò nonostante, solo il 6% dei giovani in età universitaria era effettivamente iscritto a un ciclo di studi superiori contro una media mondiale del 26%⁶. Poiché il fenomeno non mostra segni di flessione, anche in considerazione dell'alta percentuale di diplomati al ciclo secondario che non prosegue negli studi, è da ritenere che vi siano ancora ampi margini di miglioramento nella domanda di istruzione accademica.

Il dato positivo si accompagna a una criticità: la forte crescita del numero degli iscritti non corrisponde a un'analoga espansione dei sistemi accademici regionali. Molti Stati della regione trovano difficoltà nel reperimento delle risorse necessarie per l'istruzione superiore, che peraltro si basa quasi esclusivamente su fondi pubblici.

La spesa pubblica per studente rapportata al Pil *pro capite* è particolarmente alta nei Paesi con bassi livelli

di partecipazione all'istruzione superiore e in alcuni Stati, come il Burkina Faso, il Burundi, il Niger e il Rwanda, supera il 100% del Pil *pro capite* a fronte di un tasso di iscrizione lordo inferiore al 5%. In altre parole, le risorse pubbliche sono fortemente concentrate su un numero francamente ristretto di studenti.

La partecipazione femminile è inferiore a quella maschile, con un Til del 4,8% contro il 7,3%. Si è comunque notato che l'aumento, anche modesto, della ricchezza nazionale si traduce in minori disparità di genere e in un aumento delle iscrizioni femminili⁷. L'Africa è agli ultimi posti in tutti gli indicatori dell'economia della conoscenza e ha il più basso rapporto ricercatori/popolazione al mondo. Ogni milione di abitanti vi sono 17 ricercatori in Ghana, 38 in Nigeria, 45 in Burkina Faso. Se si pensa che il rapporto sale a 481 ricercatori per milione di abitanti in America Latina, a 1.714 nel Sud-Est asiatico e nell'area del Pacifico e a 2.664 in Europa si ha chiaramente la misura del divario da colmare⁸.

I 223.000 giovani sub-sahariani che nel 2008 erano iscritti a una università straniera rappresentavano il 7,5% degli studenti internazionali pur presentando in realtà una mobilità relativa, in quanto avente tra le mete preferite le istituzioni degli altri

³ Fonte: Banca Mondiale, cit.

⁴ Fonte: Banca Mondiale, cit.

⁵ Fonte: Unesco, *Global Education Digest* 2011.

⁶ Unesco Institute for Statistics, *Trend in Tertiary Education: Sub-Saharan Africa*, 2010.

⁷ Unesco Institute for Statistics, cit.

⁸ Munyaradzi Makoni, World Bank rolls out African centres of excellence, "University World News Global Edition" n. 308, 2014.

¹ Fonte: Banca Mondiale, Africa Development Indicators 2008.

² Fonte: Banca Mondiale, cit. e WDI database.

<< Università di Hargeisa, in Somalia



<< Architettura moderna in Camerun
foto Thomas Pozzo Di Borgo / 123RF



Stati dell'Africa sub-sahariana e del Sudafrica in particolare, che da sole accoglievano il 21% dei flussi internazionali della regione (incidentalmente il Sudafrica è anche l'unico Stato a piazzare una propria istituzione nei ranking delle 500 migliori università mondiali). Generalizzando, si può dire che i Paesi con il minor numero di abitanti (Botswana, Capo Verde, Lesotho) tendono ad avere la maggiore percentuale di studenti internazionali; per contro i più popolosi (Etiopia, Nigeria, Repubblica Democratica del Congo e Sud Africa) presentano una mobilità ridotta⁹.

La nuova valorizzazione del settore accademico implica il superamento del precedente approccio riassumibile in *istruzione per tutti* a favore di *apprendimento per tutti*. Si ha quindi un ridimensionamento delle iniziative di massa a livello primario a tutto vantaggio di una maggiore attenzione data alla formazione dei quadri cui verrà demandato il compito di progettare, realizzare e gestire le infrastrutture e i settori strategici per le economie locali in un'ottica di formazione permanente, di *partnership* globali che superino le dicotomie pubblico/privato e istruzione formale/informale

promuovendo il coinvolgimento di un numero sempre più ampio di portatori di interesse tra i quali trovano ovviamente ampio spazio le università. Da più parti si è inoltre ribadita la necessità di collaborare con altri partner regionali quali l'Unione Africana, la Comunità Economica degli Stati dell'Africa Occidentale, l'Unione Economica e Monetaria dell'Africa Occidentale, la Comunità dell'Africa Orientale e il Cames (Consiglio Africano e Malgascio per l'Insegnamento Superiore).

⁹ Unesco Institute for Statistics, cit.

La cooperazione dell'Europa

Luigi Moscarelli

Il sistema universitario africano è caratterizzato da una forte internazionalità, grazie ai modelli coloniali, allo staff accademico formatosi oltre i confini nazionali, alla diaspora accademica e alla folta presenza nelle università estere degli studenti africani, i più mobili del Pianeta, che da soli rappresentano un decimo dell'intera mobilità mondiale. Secondo una recente indagine di [Campus France](#), una decina di Paesi ospitano gran parte di questi studenti provenienti soprattutto da Marocco, Nigeria, Algeria, Zimbabwe, Camerun e Tunisia. La prima destinazione è la Francia con 111.195 iscritti (29,2% del totale), seguita da Sudafrica (15%), Regno Unito e Stati Uniti (9,7 ognuno), Germania (4,7%), Malesia (3,9%), Canada (2,9%), Italia (2,0%), Australia (2%) e Marocco (1,8%). Si tratta di un potenziale di risorse – ben presente nel radar strategico di altri Paesi emergenti (Cina, Arabia Saudita, Turchia e Brasile) – che l'Europa ha il dovere di valorizzare mediante l'adozione di adeguati modelli di cooperazione a lungo termine.

Cresce la domanda di istruzione universitaria

L'istruzione superiore africana è riuscita a decollare soltanto dal 2005, in relazione all'importanza attribuita dall'Unesco World Conference on Higher Education del 1998. Eppure il continente economicamente più povero è anche quello che può contare sulle potenzialità innovative della più ampia coorte giovanile: si calcola infatti che nel 2025 sarà africana un quarto dell'intera popolazione del Pianeta al di sotto dei 25 anni. La conseguente crescita della domanda di istruzione universitaria (per ora limitata al 10%), il bisogno di una maggiore qualificazione dello staff docente, l'ampliata necessità di ricercatori africani e del loro accesso alle riviste scientifiche mondiali (è del Continente solo l'1% della produ-

zione totale), nonché i legami da rafforzare con i centri di eccellenza mondiali sono tra le principali emergenze da superare nell'immediato.

L'Unione Europea sta privilegiando l'adozione di politiche di sviluppo che inseriscono la cooperazione universitaria con il Continente africano tra i punti essenziali e qualificanti della [Strategia Comune Africa/Ue](#) (Jaes, Joint Africa-Eu Strategy) 2014-17, adottata dai capi di Stato e di Governo europei nell'incontro dello scorso mese di aprile a Bruxelles. In particolare – confermando le misure suggerite nel 2007 a Lisbona – sono state tracciate le linee prioritarie di intervento per il prossimo triennio. Di particolare importanza il rafforzamento dei legami tra istruzione e formazione, tra scienza e innovazione e tra comunità di ricerca e creazione di programmi comuni, che vengono inquadrati in una nuova prospettiva di difesa di valori condivisi, di interessi comuni e di obiettivi strategici, superando il tradizionale rapporto

<< foto Jim Vallee / 123RF



donante/beneficiario a favore di un vicendevole rapporto.

Prima del termine del suo mandato, la Commissione dell'Unione Europea – utilizzando gli aspetti positivi di altri suoi programmi (soprattutto [Access to Success](#) e [Europe/Africa Quality Connect Project](#)) – ha deciso di rafforzare tale forma di cooperazione universitaria raddoppiando le azioni di partenariato, nella convinzione che l'insegnamento superiore rappresenti la forma migliore di investimento per lottare contro le disuguaglianze e la povertà.

Già dal 2007 ha contribuito con 78 milioni di euro all'attuazione di specifici programmi destinati agli studenti dell'area sub-sahariana. Nei prossimi sette anni sarà raddoppiato il numero degli atenei africani coinvolti: saranno attribuiti aiuti Marie Curie a ulteriori 2.750 ricercatori africani e 25.000 borse Erasmus Mundus per consentire a studenti africani di frequentare università europee.

Uno spazio comune dell'istruzione superiore

Per rafforzare la cooperazione strategica, sarà ulteriormente implementata l'African Higher Education Harmonization, che ha la finalità di armonizzare i percorsi di studio, contribuendo sostanzialmente alla creazione di uno Spazio dell'istruzione superiore in Africa, sulla falsariga del del Processo di Bologna europeo. Per disegnare il quadro delle competenze richieste dai futuri scenari professionali nonché la certificazione di qualità dei percorsi di studio compa-

Il continente più povero è anche quello che può contare sulle potenzialità innovative del più gran numero di giovani

rabili ([Pan Africa Quality Assurance](#)), a decorrere dal 1° gennaio 2015 sarà adottata la cosiddetta metodologia collaborativa [Tuning](#) ([Tuning Africa Project](#)), già sperimentata in Europa, America Latina e Russia, che accomunerà il mondo accademico e i decisori politici in un unico processo per la costruzione di una rete dell'apprendimento, capace di sviluppare un sistema formativo interculturale e interregionale. L'iniziativa coinvolgerà 120 istituzioni, strettamente interconnesse in 5 specifiche aree disciplinari, ognuna guidata da una Regione africana: Medicina (Nord Africa), Insegnamento (Sud Africa), Agricoltura (Africa Occidentale), Ingegneria (Africa centrale) e Ingegneria civile (Africa Orientale).

Sarà inoltre ulteriormente sostenuto il Programme Nyerere, avviato nel 2005 dall'Unione Africana, che offrirà 500 borse di mobilità per la frequenza di corsi di master e di dottorato all'interno del Continente stesso, allo scopo di diminuire il brain drain e accrescere l'attrattività delle istituzioni locali.

Allo stesso modo, nell'ambito di Horizon 2020 troverà un seguito il rafforzamento delle attività promosse dall'Ue nel campo dello sviluppo scientifico, tecnologico e dell'innovazione: la cosiddetta [European](#)

[Union's ERAfrica](#) ([European Research Area Network for Africa](#)). Vi sarà coinvolto un consorzio di istituzioni (università, organismi di ricerca, ministeri ecc.), inizialmente dislocate in 12 Paesi europei e africani

(Austria, Belgio, Egitto, Finlandia, Francia, Germania, Kenya, Portogallo, Spagna, Sudafrica, Svizzera e Turchia) – cui si sono aggiunti in un secondo momento Burkina Faso, Costa d'Avorio, Norvegia e Paesi Bassi – che opera congiuntamente su basi egualitarie indipendentemente dai contributi finanziari. Al termine del programma a fine 2013, i risultati delle attività avviate sono stati più che soddisfacenti grazie alla presentazione di 124 progetti, alcuni dei quali iniziati lo scorso mese di giugno.

Dal 2007, in concreto, 1.315 ricercatori, provenienti da organismi situati in 45 Paesi africani, sono stati coinvolti in 567 progetti, focalizzati soprattutto sui temi della salute, dell'alimentazione, delle risorse idriche e delle scienze ambientali.

I ricercatori si sono suddivisi circa 9 dei 178 milioni di euro destinati all'intera iniziativa, ma indubbiamente gli effettivi vantaggi della collaborazione oltrepassano di gran lunga quelli indicati dalle cifre, estendendosi agli aspetti positivi connessi al lavoro in comune, suscettibili di riversarsi anche sulle generazioni future.

La cooperazione della Francia

Le azioni francesi di cooperazione universitaria con l'Africa, inquadrate

giuridicamente dal Decreto 11/5/2005 e attuate nell'ambito di accordi inter-governativi, risultano piuttosto complesse e diversificate. Ne sono un esempio le istituzioni che rilasciano doppi diplomi o le succursali di università francesi in Paesi africani con diplomi reciprocamente riconosciuti (Écoles Euromed a Marrakesh), le formazioni aperte a distanza (Foad) con il Camerun e il Senegal per il tramite dell'Auf ([Agence Universitaire de la Francophonie](#)), e gli atenei nati da partenariati pubblico-privati ([Institut 2IE Burkina Faso](#)).

Le università francesi che si affacciano sul Mediterraneo invocano la prossimità geografica e l'eredità culturale alla base del rapporto privilegiato con i Paesi rivieraschi del Sud Mediterraneo e dell'Africa sub-sahariana. Molto attiva è la partecipazione con il Maghreb, che presenta un maggior tasso di espansione universitaria rispetto ai Paesi dell'Africa sub-sahariana e che (specialmente l'Algeria e la Tunisia) sta compiendo significativi passi avanti sia nell'incremento totale degli iscritti universitari (dal 2006 +14% in Marocco e circa +12% in Algeria) che nei tassi di partecipazione agli studi superiori (Algeria +18,3% e Marocco +12%).

Questa rapida espansione degli studi superiori ha reso necessarie alcune forme di assistenza per risolvere i problemi di qualità dell'insegnamento. I principali campi di azione della cooperazione mirano alla formazione dei quadri e dei formatori e al rafforzamento delle capacità scientifiche locali. Alcuni atenei francesi



preferiscono promuovere la francofonia contrapponendosi ad analoghe esperienze di università anglofone, altri pongono l'accento sull'accoglienza di studenti selezionati. Molti (ad es. Bretagne Sud, Bourgogne, Aix-Marseille, Bretagne Sud- Le Havre e Lille) partecipano attivamente alla creazione di settori e dipartimenti francofoni all'interno delle istituzioni partner. Si tratta comunque di forme di relazioni internazionali piuttosto costose (non mancano alcune forme di collaborazione scientifica), al punto che molto spesso richiedono la concertazione con altre strategie politiche internazionali e il coinvolgimento di altri attori, quali le collettività locali (regioni, dipartimenti, comunità urbane). Sul piano della promozione dell'occupazione qualificata *in loco*, merita

attenzione il Programma [Entrepreneurs en Afrique](#) – che si avvale del co-finanziamento dei Ministeri francesi dell'Immigrazione e Integrazione, dell'Identità nazionale e dello Sviluppo solidale, gestito da Campus France con il sostegno delle *Ecoles d'ingénieurs françaises* – che promuove la collaborazione tra imprenditori francesi e africani.

Importanti programmi di cooperazione universitaria in campo scientifico sono spesso promossi e finanziati anche da organismi privati. È il caso dell'Accordo sottoscritto il 29 aprile 2014 tra l'Agence de la Francophonie universitarie (Auf), l'Associazione universitaria di lingua francese e l'Institut de recherche pour le développement (Ird), istituzione pubblica francese a carattere scientifico-tecnologico specializzata nelle questio-

ni relative allo sviluppo del Sud del mondo. L'iniziativa, equamente co-finanziata dai due Enti, catalizzerà la formazione di équipes internazionali, formate da ricercatori universitari francesi e africani, che opereranno prioritariamente su progetti legati ai cambiamenti climatici, biodiversità e salute nelle zone dell'Africa centrale, a cominciare da un programma regionale dedicato alle foreste tropicali umide.

La cooperazione del Regno Unito

La cooperazione tra le università britanniche e quelle africane sta crescendo: aumentano le pubblicazioni informative, i workshop e le conferenze sul tema. Particolarmente attive si mostrano la British Academy e l'Association of Commonwealth Universities, che esplorano opportunità, benefici e risvolti pratici di questa collaborazione. La University of Nottingham è stato il primo ateneo britannico ad aprire nel 2012 un proprio ufficio africano (The West Africa Office) ad Accra nel Ghana, avviando diverse iniziative con istituzioni locali per promuovere la cooperazione scientifica e la mobilità di docenti e studenti. Un programma, dotato peraltro di un ricco portafoglio di borse di studio, che offrono il parziale pagamento delle tasse universitarie per il conseguimento di un Master of Science.

In alcuni casi c'è l'intenzione di assicurare una permanente presenza in loco, ad esempio creandovi propri Campus (anche per non perdere influenza, considerata la crescente

presenza cinese) che diano agli africani la possibilità di accedere a una formazione universitaria di tipo occidentale, anche a distanza (ne costituisce un esempio il progetto pilota con la Nigeria's National Universities Commission-NUC).

Sempre forte è l'attenzione per l'istruzione superiore nell'area subsahariana in forte crescita, dove si prevede che il numero delle università private superi nel prossimo quinquennio quello delle istituzioni pubbliche.

Emerge comunque che le modifiche apportate alle procedure per la concessione dei visti non hanno significativamente interferito con l'accoglimento di studenti internazionali africani, che sono ora più qualificati, essendo obbligati dalle nuove modalità a concludere gli studi alle scadenze naturali.

Il contributo offerto dall'Associazione delle Università del Commonwealth (ACU) – la prima e più antica rete universitaria mondiale – a distanza di oltre mezzo secolo è molto apprezzato. All'inizio solo uno dei membri fondatori aveva sede in Africa (University of South Africa), mentre oggi il Continente conta il 20% dei rappresentanti e può confrontarsi su comuni interessi e potenzialità, fronteggiare le stesse problematiche, basarsi su tradizioni comuni (a dispetto delle differenze locali), condividendo stessi valori e analoghe risorse. È peraltro proprio l'Acu ad amministrare il Programma di ricerca scientifica [Development Research Uptake in Sub-Saharan Africa-Drus-](#)



<< foto Hongqi Zhang/123RF

[sa](#), finanziato dal Governo del Regno Unito che, considerati i risultati già ottenuti e discussi lo scorso mese di marzo in una Conferenza a Cape Town, ne ha deciso l'estensione, includendo una nuova serie di attività, compresa la cooperazione con i partner del Ghana e dell'Uganda per la formazione dei dipendenti pubblici.

La cooperazione della Germania

Le prime pietre della cooperazione interuniversitaria con l'Africa da parte del Ministero federale tedesco per l'Istruzione superiore e la ricerca risalgono ad oltre trent'anni fa: si tratta dei primi trattati governativi di cooperazione bilaterale in ambito scientifico e tecnologico, siglati con l'Egitto nel 1979, seguiti da quelli con il Sud Africa nel 1994.

scienza; [Dfg](#) (*Deutsche Forschungsgemeinschaft*) e [FhG](#) (*Fraunhofer-Gesellschaft*) che finanziano interessanti progetti di ricerca; la [Leopoldina Nazionale Akademie der Wissenschaften](#), che lavora in stretta connessione con l'Accademia delle Scienze in Sudafrica, Paese che nel 2013 ha intensificato i rapporti anche con la [Hrk](#) (*Hochschulrektorenkonferenz*). Queste forme di cooperazione coinvolgono attualmente 39 Paesi africani su un totale di 54 in settori diversi: ambiente, bio-economia, salute, sviluppo sociale, gestione delle risorse e innovazione. Un accento particolare è posto sugli studi universitari di terzo livello cercando di creare dei modelli utili ad avviare progetti analoghi. Sono anche aumentati i ricercatori tedeschi, supportati finanziariamente per soggiorni di studio e di ricerca in loco (da 2,5% nel 2005 a 3,4% del 2011); proviene invece dall'Africa (soprattutto Camerun e Marocco) l'8,1% degli studenti universitari ospitati nelle istituzioni di istruzione superiore tedesche.

Diverse iniziative messe in atto dal Governo Federale (come *Africa Strategy*, che ha focalizzato una trentina di punti strategici in campo scientifico) sottolineano l'importanza della formazione universitaria per favorire cooperazione e sviluppo. In particolare si cerca di promuovere i giovani più meritevoli:

- assegnando in Patria borse di studio e di ricerca;
- attivando, dove possibile, corsi universitari di matematica e scienze;
- stimolando il dialogo politico con gli Stati africani nell'ambito delle azioni connesse al Processo di Bologna.

Diversi sono gli strumenti operativi a disposizione – accordi intergovernativi, sostegno economico diretto ai progetti, promozione a livello individuale, sovvenzioni alle singole università – e molteplici sono i soggetti coinvolti (ad esempio, *Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit - Giz*). Nel prossimo triennio saranno valutate tutte le iniziative finora realizzate con la presentazione di un Rapporto particolareggiato al Bundestag, che deciderà la prosecuzione o la modifica della strategia di cooperazione con l'Africa.

Più recente e di grande impatto la [Strategia 2015-20](#), lanciata lo scorso 25 giugno dal Daad nell'ambito della quale sono stanziati i fondi per numerose borse di studio. L'iniziativa si articolerà in 5 tipologie di azioni per la qualificazione universitaria di giovani lettori, per rafforzare a livello locale le capacità di studio e di ricerca, per rafforzare sinergie e cooperazione con le Associazioni regionali di Università africane, per favorire il ruolo svolto dalle istituzioni di insegnamento superiore nell'ambito dello sviluppo sociale. Per favorire l'espansione delle università tedesche in Africa saranno creati ulteriori 5 Centres African Excellence, istituiti nel 2008 dal Ministero Federale degli Esteri per la formazione dei quadri locali e sarà rafforzato il Programma per laureati *Welcome to Africa*.

La cooperazione dell'Italia

La cooperazione italiana, attuata dal Ministero degli Affari Esteri, agisce attraverso differenti modalità, corre-

<< Collegio Saint-Philippe de Koupela in Burkina Faso
foto Gilles Paire / 123RF



late alle specifiche caratteristiche dei singoli Paesi e agli strumenti disponibili, con interventi a gestione diretta (con invio in missione di esperti) e attraverso programmi bilaterali, che prevedono l'erogazione di risorse a dono o a credito d'aiuto¹ e progetti di cooperazione universitaria¹.

A fine 2013 è stata avviata in proposito l'iniziativa [Italia-Africa](#), che mira a riaccendere i riflettori della politica sull'Africa per consolidare vecchi rapporti e instaurarne di nuovi. Secondo le più recenti linee guida della cooperazione italiana, all'Africa subsahariana è destinato il 48% dei fondi ordinari a dono (con il 4% a credito dei fondi) complessivamente disponibili nel triennio 2013-15 per l'intero Continente.

La Regione del Sahel nel suo complesso e Senegal, Burkina Faso e Niger in particolare sono state ritenute le aree prioritarie di intervento. Viene favorita l'attivazione di sinergie tra le iniziative nazionali dei singoli Paesi e i programmi a carattere regionale, finanziati tramite il canale bilaterale e multilaterale, con ampio coinvolgimento della collaborazione tra università ed enti di ricerca italiani e africani. Le Università italiane sono sempre più destinate a diventare un luogo privilegiato per la cooperazione con l'Africa. Piuttosto ampio è il ventaglio delle azioni formative a favore dei cittadini dei Paesi dell'area subsahariana, attuate in collaborazione con le università italiane e più specificamente articolate nei cinque seg-

menti tematici principali (sanità, educazione e cultura, sviluppo rurale, sicurezza alimentare e gestione delle acque/infrastrutture) in cui tradizionalmente si sviluppa l'intervento italiano. Vediamo di seguito gli specifici programmi di formazione:

- quello a favore di Mali, Senegal, Niger e Burkina Faso (attivato in collaborazione con l'Università di Roma Tre) allo scopo di rafforzare le capacità dell'Università di Ouadougou (in Burkina Faso), delle Università africane collegate dalla rete Rwsaao (*Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur de l'Afrique de l'Ouest*) e degli operatori delle organizzazioni impegnate sul territorio rurale saheliano, nella prospettiva di individuare, facilitare, monitorare e promuovere i processi innovativi in ambito rurale;
- il Programma Agrinovia (pure organizzato da Roma Tre), espressamente destinato a combattere la povertà nelle aree rurali del Sahel;
- il Programma di lotta alla malaria in Burkina Faso, attuato in collaborazione con l'Università Sapienza di Roma;
- le borse di studio per la frequenza di corsi universitari (nel 2012 pari a € 354.933) soprattutto nelle facoltà di Medicina, Economia, Scienze naturali, Architettura e Ingegneria, nonché quelle di specializzazione pluriennale in Medicina (pari a un

¹ I doni continuano a rappresentare il principale strumento di sostegno ai Paesi dell'Africa subsahariana. I crediti di aiuto sono prestati a condizioni particolarmente vantaggiose, che prevedono la restituzione della somma ricevuta con interessi ad un tasso molto basso a partire da un periodo di tempo stabilito (il cosiddetto periodo di grazia).

quarto dei benefici complessivamente offerti);

- la realizzazione di appositi corsi di formazione, la cui offerta didattica interessa principalmente la tematica della gestione delle risorse primarie (acqua, agricoltura e ambiente) e quella della formazione sanitaria.

In quest'ultimo gruppo rientrano:

- i corsi di Master di I livello, organizzati nell'Istituto Agronomico d'Oltremare di Firenze sui Problemi dell'irrigazione e in Geomatics;
- il corso attuato nell'Università di Parma destinato a far acquisire ai medici competenze plurisetoriali che permettano loro di operare in situazioni carenti, sotto il profilo infrastrutturale e organizzativo, affrontando una casistica di eventi ordinari e di emergenza;
- il Master di I livello attivato nell'Università di Palermo, destinato alla formazione specialistica di infermieri nel campo della tutela della salute materno-infantile e dell'assistenza neonatale.

Si fa strada la convinzione che la cooperazione sia parte integrante dei percorsi accademici e che le competenze tecniche possano essere valorizzate attraverso metodologie didattiche e di ricerca applicata da trasferire nei programmi e nella formazione. Stanno perciò diventando sempre più numerose anche le forme di collaborazione diretta, che coniugano le competenze dei nostri istituti con quelli africani.

Gruppi di docenti attivano progetti di cooperazione o aderiscono a progetti di altre istituzioni con modalità che

<< Biblioteca universitaria
foto Vlad / 123RF



spaziano dall'organizzazione di corsi dedicati alla cooperazione italiana allo sviluppo, alla formazione di studenti esteri sostenuta da docenti italiani presso sedi nazionali o presso università in Africa; dalla formazione di dottorandi africani all'attività di ricerca relativa a progetti di cooperazione gestiti da organizzazioni non governative o da altri enti, con ricadute territoriali sui gruppi sociali coinvolti.

L'Università di Milano, insieme agli atenei di Brescia e di Pavia, è membro fondatore del Centro Interuniversitario per la Cooperazione allo Sviluppo Agro-Alimentare e Ambientale (Cicsaa). Rientrano nella fattispecie anche:

- i programmi di Master (ad esempio tra quelli dell'a.a. 2013-14, il Master in Chirurgia Tropicale e delle emergen-

ze umanitarie dell'Università di Verona; quello in Cooperazione e Progettazione per lo Sviluppo di Roma La Sapienza e quello sulla Gestione delle risorse idriche nella cooperazione internazionale, attuato dal Dipartimento di Scienze dell'Ambiente e del Territorio, e quello in Scienze della Terra dell'Università di Milano-Bicocca;

- le numerose attività promosse dai singoli atenei con proprie risorse di bilancio, come i progetti finanziati dall'Università Sapienza di Roma (relativi a Kenya, Ciad, Etiopia, Tanzania e Benin) che hanno riguardato Programmi di formazione e di aggiornamento professionale, *Institutional and capacity building actions* e Programmi di ricerca e trasferimento tecnologico.

Cina in Africa: business o sviluppo comune?

Il commercio tra la Cina e l'Africa continua a crescere a ritmi superiori al 5% all'anno e ha sfondato quota 210 miliardi di dollari nel 2013 secondo i dati diffusi dalla Camera di Commercio internazionale cinese.

Basti pensare che la Banca Mondiale stima che i Paesi dell'Africa sub-sahariana abbiano bisogno di almeno 31 miliardi di dollari all'anno per colmare il deficit di infrastrutture e la Cina da sola ha stanziato nell'ultimo [Forum della cooperazione sino-africana](#) ben 20 miliardi di dollari di prestiti in tre anni per opere infrastrutturali. Nulla di paragonabile al modesto impegno di poco più di 1 miliardo

<< foto Gina Sanders



colloquio con Kenneth King
Docente emerito di Politiche comparate dell'educazione, University of Edinburgh

di dollari all'anno degli Stati Uniti, come si è visto nel recente [Summit che ha riunito a Washington i leader americani con 50 presidenti, vice-presidenti e primi ministri africani](#): in questo incontro è emerso chiaramente che l'Africa è il potenziale terreno di scontro strategico fra Cina e Stati Uniti.

I perché dell'aiuto alla formazione

Meno esplorata è la penetrazione della Cina negli istituti universitari africani, laddove si formano le classi dirigenti di questi Paesi, sebbene alcuni interrogativi si facciano sempre più incalzanti: perché la Cina gestisce uno dei programmi di formazione a breve termine più grandi del mondo, che prevede di portare in Cina 30.000 studenti africani tra il 2013 e il 2015? Perché finanzia 38 Istituti Confucio' che insegnano lingua e cultura cinese in molte delle maggiori università africane, da Città del Capo al Cairo? E perché la Cina è uno dei pochissimi Paesi che sta aumentando l'offerta di borse di studio per far studiare gli africani nelle sue università, per un totale di 18.000 borse di studio tra il 2013 e il 2015?

Tali domande sono alla base del saggio [China's Aid and Soft Power in Africa. The case of education and training](#) di Kenneth King, docente emerito di Politiche comparate dell'Educazione nella University of Edinburgh dove ha diretto per vent'anni il dipartimento di Africanistica e visiting professor in Cina: uno dei massimi esperti del mondo sull'esperienza cinese in Africa nel settore dell'istruzione universitaria.

«Ci sono parecchie risposte a queste domande» spiega in un colloquio con *Universitas* lo studioso

britannico. «La versione ufficiale dice che la Cina, il più grande Paese in via di sviluppo del mondo, sta tentando come meglio può di rispondere agli interessi dell'Africa, il continente con il maggior numero di Paesi in via di sviluppo. Queste promesse di formazione derivano dagli Accordi firmati nel [Forum sulla cooperazione sino-africana](#) – che si tiene ogni tre anni (il prossimo è nel 2015) – per esaminare i progressi sulla *partnership* politica e strategica a lungo termine fra Cina e Africa. Dunque non si tratta propriamente di *offerte di aiuto* allo sviluppo, ma effetti di accordi bilaterali. La Cina evita il più possibile di ricorrere al linguaggio dei Paesi donatori e presenta piuttosto le iniziative di sostegno alla formazione come *cooperazione Sud-Sud* ed elementi di una nuova alleanza strategica tra Cina e Africa: un'alleanza basata sulla *win-win cooperation*, o di *sviluppo comune*. Come se si trattasse di una faccia della medaglia che vede vantaggi e benefici per entrambe le parti: la Cina guadagna qualcosa dall'Africa, e lo stesso avviene per l'Africa con la Cina».

La diplomazia culturale

Secondo un'altra versione (da parte della Cina), spiega ancora il professor King, tutti questi programmi di formazione e borse di studio sono il frutto della diplomazia culturale, e lo stesso potrebbero dire altri Paesi formatori su larga scala come Germania, Giappone, India e Brasile. «Una terza spiegazione più scettica è quel-

Venti miliardi di dollari di prestiti in tre anni sono stati stanziati dalla Cina per realizzare infrastrutture in Africa

la secondo cui dietro a queste offerte di formazione e borse di studio c'è l'enorme sete cinese di attingere risorse dall'Africa.

Questo aiuto potrebbe essere solo la ciliegina sulla torta dell'estrazione di risorse, un esempio di aiuto in cambio di commercio. Teniamo presente però che la Cina mantiene relazioni con 50 su 54 Stati africani, e non solo con quelli più ricchi di risorse».

Nel suo libro, che costituisce uno dei saggi di maggiore spessore fra quelli pubblicati negli ultimi anni sull'influenza della Cina in Africa, King spiega come l'attuale portata e profondità dell'impegno cinese in Africa sullo sviluppo del capitale umano non sia che l'esito di più di sessant'anni di cooperazione (l'impegno nell'alta formazione è stato uno dei fili conduttori della presenza cinese in Africa fin dal 1956, quando la Cina ha instaurato relazioni diplomatiche con l'Egitto), anche se solo a partire dal 2006 si è cominciato a parlare di soft power cinese in Africa.

Solo in quell'anno infatti un documento ufficiale delle autorità cinesi, dal titolo *China's African Policy*, stabiliva che il governo cinese «avrebbe dato il massimo impulso nella formazione di personale africano, nell'espansione dello scambio di studenti

fra Cina e Africa, nell'aumento delle borse di studio e dello studio del cinese in Africa».

Inoltre il governo cinese si impegna a «continuare a mandare docenti per aiutare i Paesi africani con progetti di assistenza all'istruzione per sviluppare i campi di maggiore arretratezza, rafforzando la formazione professionale e i corsi a distanza, mentre incoraggia gli scambi tra istituzioni accademiche di entrambe le parti».

Oggi la cooperazione universitaria si configura come uno degli aspetti più incisivi del *soft power* cinese in Africa, un impegno a lungo termine più profondo del considerevole *hard power* messo in campo per lo sviluppo delle infrastrutture nel continente. E questo *soft power* viene considerato un elemento indispensabile della diplomazia cinese in Africa dalle stesse autorità di Pechino, secondo le quali si tratta di «[rafforzare i legami culturali tra Cina e Africa](#)».

Quel che è certo è che l'intera discussione sugli obiettivi dell'impegno della Cina nel settore dell'istruzione superiore è stata ormai superata dai numeri degli studenti: nel 2011 c'erano quasi 300.000 studenti stranieri in Cina, la maggior parte dei quali si finanziavano da soli.

Per quanto riguarda gli studenti africani in Cina, nel 2011 erano 6.000 quelli ospiti con borsa di studio cinese, ma più del doppio – ben 14.000 – erano quelli che studiavano in Cina con mezzi propri.

È evidente insomma che la Cina è una destinazione di studio decisamente

1 Cfr. l'articolo di Raffaella Cornacchini *L'Istituto Confucio e la diplomazia culturale della Cina*, in *Universitas* n. 131/2014, pp. 43-45.

<< foto Hongqi Zhang / 123RF



attraente per gli studenti africani, con o senza assegni di studio.

I criteri di selezione

Come fa la Cina a selezionare le migliaia di studenti premiati con la formazione? Destina forse le borse di

studio ai futuri leader o formatori di opinione?

«Fondamentalmente la Cina si appoggia ai canali ministeriali locali che sono responsabili della formazione di studenti – spiega King – ma questo varia da Paese a Paese.

Per le borse di studio a lungo termine la lista degli studenti selezionati dal Ministero viene poi inoltrata alle autorità cinesi, che in generale tendono a dare preferenza alle facoltà scientifiche. Per i premi di formazione a breve termine – che costituiscono il pacchetto più grosso – decidono invece le autorità africane e ci sono centinaia di corsi: si va dalla laurea in Acquacoltura e igiene delle Produzioni ittiche all'Ingegneria tessile o allo Sviluppo delle micro-imprese.

Quanto alla selezione della futura classe dirigente, ci sono ad esempio dei corsi di formazione diretti esclusivamente ai rettori universitari, mentre altri sono indirizzati ai presidi delle scuole elementari, soprattutto nell'Africa francofona.

Altri ancora afferiscono a particolari discipline come Medicina o Scienze agrarie, ma anche agopuntura e lotta alla corruzione».

Il prof. King – che ha intervistato centinaia di docenti e studenti africani e cinesi e ha partecipato personalmente a un paio di questi corsi – rimarca che in essi «vengono sostanzialmente trasmesse quelle che vengono considerate le *best practice* in Africa. In questi corsi – spiega – non si guarda in modo critico alla situazione in Africa, o si dice agli africani cosa dovrebbero fare. Non si fanno prediche agli africani. Molti di questi corsi brevi tra l'altro portano appositamente i partecipanti africani nelle regioni più povere della Cina, affinché vedano che anche in Cina ci sono ancora milioni di indigenti».

È nato il periodico *International Journal of African Higher Education*

Nell'ultimo decennio si è assistito a una crescita costante dell'istruzione superiore in Africa: un cambiamento significativo, che potrebbe portare il Continente alla ribalta della società del sapere nell'inedito ruolo di protagonista. Questo nuovo scenario richiede una piattaforma dove dialogare, capire, analizzare i problemi e documentare la crescita dell'istruzione superiore in Africa: con questo intento è nato il periodico *International Journal of African Higher Education* (Ijahe). Il primo numero è in versione sia cartacea che elettronica, ma è facile ipotizzare che

le prossime uscite saranno unicamente in versione web.

Sono previsti due numeri l'anno, ma non si esclude l'eventuale pubblicazione di edizioni speciali.

L'ambizione di questo periodico è alimentare la discussione, stimolare la ricerca e l'analisi dei problemi relativi all'istruzione superiore, incoraggiare il confronto tra posizioni diverse: esattamente quello di cui si sente il bisogno, perché in Africa manca un giornale di riferimento che ospiti le opinioni di personalità di spicco.

La qualità degli articoli è sottoposta al vaglio di una commissione di esperti. Del comitato di redazio-

ne fanno parte rappresentanti di istituzioni internazionali: *African Union Commission* (Auc), *Association for Development of Education in Africa* (Adea), *Center for International Higher Education* (Cihe), *International Association of Universities* (Iau), *Organisation for Social Science Research in Eastern and Central Africa* (Ossrea), *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (Unesco). Ijahe ha il sostegno della *Carnegie Corporation of New York*, della *University of KwaZulu-Natal* e della *Association of African Universities* (Aau).

I.C.

La richiesta arriva dall'Africa

Si potrebbe dire altrettanto della promozione cinese della lingua e cultura cinese attraverso gli Istituti Confucio, uno dei progetti culturali più grandi di tutti i tempi. Ma, contrariamente a quanto si potrebbe ritenere, non si tratta affatto di Istituti di lingua e cultura cinese ricalcati sul modello del British Council o del Goethe Institut. Tutt'altro.

«Non è la Cina a promuovere questi centri culturali, ma sono le autorità africane a prendere carta e penna e scrivere a Pechino chiedendo di aprirne uno.

Gli Istituti confuciani vengono aperti all'interno delle strutture e delle normative che regolano le università, e non sono un progetto cinese. Ogni Istituto ha un direttore africano e uno cinese: l'università africana si fa carico dell'apertura dell'Istituto e dei salari dello staff cinese mandato dall'università omologa.

Non viene proposto un piano di studi uguale per tutti sulla lingua e la cultura cinese: al contrario, c'è un forte incoraggiamento ad adattarsi al contesto dell'università e del Paese ospite».

Secondo King, «un ulteriore elemen-

to destinato ad avere una crescente influenza nello sviluppo dell'Africa è l'altissimo numero di tecnici africani che vengono formati nelle piccole e grandi imprese aperte dagli imprenditori cinesi che si sono stabiliti in Africa: è un fenomeno completamente diverso da quello dei colleghi africani che lavorano in multinazionali americane o francesi, a cominciare dal fatto che nelle aziende si parla cinese e si configurano sempre maggiori opportunità di lavoro e di crescita degli scambi per gli africani che imparano il cinese».

Manuela Borraccino

Intervista a Paolo Prodi

L'università ha un futuro?

«**S**econdo Lei, oggi, l'università è ancora in grado svolgere un importante servizio sociale? Oppure la sopraffazione burocratica e i tagli indiscriminati ne ostacolano la missione originaria di formazione e ricerca?

Occorre un chiarimento preliminare: distinguere l'università dall'istruzione superiore in generale.

Nell'attuale società complessa e tecnologica l'università copre solo una piccola parte di un territorio molto più vasto, della ricerca e dell'alta formazione professionale, organizzato direttamen-

te, a partire dall'inizio del secolo scorso, dagli Stati e dalle grandi imprese trans-nazionali. L'idea di università suppone invece il principio dell'autogoverno, dell'autonomia della ricerca e della didattica viste come componenti inseparabili: formano, come diceva John Henry Newman un regno della conoscenza che deve essere distinto, sovrano, non dipendente dal potere politico ed economico. Così se si può dire che l'università o quella che così viene chiamata adempie, nonostante tutto, ad un suo ruolo sociale, penso che essa abbia perso quasi del tutto il ruolo costituzionale, di sede del potere critico che ha esercitato per secoli nello sviluppo della civiltà occidentale. Burocrazia e tagli della spesa non sono cause, ma conseguenze di questa trasformazione.

A Suo parere, a quali condizioni è realizzabile una valutazione effettiva del sistema universitario?

Soltanto nella dialettica delle conoscenze e nella concorrenza tra gli atenei. Parametri di valutazione sono naturalmente necessari e devono essere sempre più raffinati, ma sono soltanto strumenti al servizio della trasparenza e della concorrenza: non possono essere la soluzione. Le coordinate per una vera valutazione non possono che derivare da una parte nella dialettica delle discipline e dall'altra in una vera concorrenza tra le università come corpi di docenti e discenti. Il loro uso attuale, particolarmente in Italia, non solo è inutile (e da luogo a un ulteriore gradino di burocrazie e centri di potere),

ma è anche dannoso perché ormai le grandi scoperte si fanno negli interstizi tra i settori del sapere nel loro intreccio e non all'interno dei blocchi disciplinari chiusi.

L'università italiana può ancora vantare un alto livello di qualità nel contesto internazionale?

In complesso penso di sì, ma stiamo in qualche modo vivendo di rendita sul sapere accumulato dalle generazioni precedenti, sapere che stiamo dissipando anche per il venir meno della trasmissione stessa del sapere all'interno di quelle che un tempo erano le grandi scuole: episodi evidenti di corruzione e nepotismo (e paradossalmente la caccia alle streghe da essi derivata: sembra che i giornalisti si limitino quasi sempre alle denunce facili invece di fare serie inchieste) hanno contribuito a distruggere il rapporto tra maestro e allievo che nonostante tutto sono stati fondamentali per l'affermazione delle nostre università dal medioevo ad oggi.

Quali ripercussioni sull'università e sulla ricerca comporta una visione orientata in senso prevalentemente economico?

Sono ben note le deviazioni che hanno colpito le università quando ha prevalso il potere politico, particolarmente nel secolo scorso: pensiamo al giuramento di obbedienza al regime imposto dal fascismo nel 1931 ai professori universitari e all'asservimento di un'intera classe docente alle ideologie naziste e comuniste, sulla storia, la razza ecc. Ora – nel declino degli Stati nazionali e delle ideologie, nell'affermazione

L'idea di università suppone il principio dell'autogoverno, dell'autonomia della ricerca e della didattica

della società del capitale finanziario e del consumo – sembra prevalga il più invisibile, ma altrettanto pericoloso, potere dei grandi capitali che vagano senza confini per il mondo. La ricerca e la didattica sono indirizzate unicamente al conseguimento di un profitto a breve distanza con l'esclusione di ogni investimento non immediatamente redditizio.

Meno note sono le deviazioni che colpiscono indirettamente la ricerca e la didattica quando, venendo meno le risorse tradizionali, l'impegno del corpo accademico è forzato a ricercare fondi privati e pubblici con la preparazione di progetti che possano attrarre risorse di nuovo tipo: si comincia soltanto ora a percepire quanto sia pericolosa, anche per le grandi e celebri università americane, la prassi invadente del *fund raising* e quanto questa influisca nella scelta tra le varie direzioni di ricerca e di didattica e sulle stesse valutazioni dei risultati. Lascio, per necessaria brevità, ai lettori il compito di esemplificare le conseguenze di questa situazione nella loro esperienza quotidiana: prevalenza della ricerca applicata sulla ricerca di base; prevalenza nelle valutazioni dei furbi che hanno gli agganci opportuni sui ricercatori puri, ecc.

Ciò non vuol dire ovviamente che non

vi debba essere un rapporto con il mondo economico e della produzione in particolare: ma deve essere un rapporto dialettico e non di sudditanza in cui la cerniera deve essere costituita dalla trasparenza e dalle istituzioni democratiche di partecipazione.

Allo storico di fama internazionale vorremmo rivolgere un'ultima domanda: ci si può ancora riferire a un'idea di università secondo il modello originario o il cambiare dei tempi lo ha reso irrimediabilmente obsoleto?

Questa è la domanda più difficile e quasi in contraddizione con il mestiere dello storico che deve attenersi soltanto all'osservazione dei mutamenti che sono avvenuti nei secoli passati: l'università è sopravvissuta sino ad ora mutando con i tempi, degenerando e risorgendo, dall'alma mater medievale – a cui docenti e discenti rimanevano legati tutta la vita – a quella dell'Ottocento da cui discendiamo direttamente sino alla nostra generazione e che ora va tramontando. Penso che essa possa sopravvivere se viene conservata appunto l'idea dell'università di cui parlava Newman: forse si può impiantare in forme spazio-temporali diverse nella società cibernetica se riesce a conservare la sua sovranità. Muore se si sottomette al dominio di una tecnologia che sotto le spoglie della modernità diventa uno strumento per dominare l'uomo nella sua totalità, facendone la cellula di un nuovo cosmo soggetto a un potere unico.

Isabella Ceccarini



La Legge 240 ha funzionato?

La legge Gelmini – in realtà la legge n. 240/2010, alla quale il gergo accademico ha assegnato il nome del ministro che l'ha ideata – ha funzionato? A quasi quattro anni dal suo avvio è riuscita a realizzare i cambiamenti strutturali che si era prefissa? Le università italiane sono oggi organizzazioni in grado di garantire più elevati livelli di efficienza ed efficacia delle attività per migliorare la competitività all'interno del sistema e nel confronto internazionale? Sono queste le domande che tanto la comunità accademica quanto i suoi *stakeholder* continuano a porsi da tempo, soprattutto per monitorare gli esiti del complicato impianto normativo e di valu-

Emanuela Stefani
Direttore della Conferenza
dei Rettori delle Università Italiane

tarne le ricadute pratiche sulle relazioni interne ed esterne al sistema universitario.

A questo proposito la [Fondazione Crui](#), insieme al [Centro Studi Unires](#) di cui fa parte, ha dato vita a un [progetto di ricerca](#) volto ad analizzare lo stato dell'arte dell'applicazione della 240. In questo ambito è stato somministrato alle 66 università statali un questionario organizzato intorno a tre temi principali (la *governance* centrale degli atenei, gli assetti organizzativi interni, i meccanismi e i processi decisionali effettivi).

L'analisi dei dati è stata condotta con l'obiettivo di offrire spunti interpretativi specifici ai *policy-makers* e ai protagonisti del sistema universitario italiano, nel quadro di problematiche più generali affrontate dal dibattito internazionale. In questa direzione gli autori si sono orientati verso tre obiettivi conoscitivi. In primo luogo il ventaglio delle soluzioni attuative, ovvero il grado di variabilità fra ateneo e ateneo nell'attuazione della riforma.

In secondo luogo il grado di mutamento reale, ovvero l'entità dei cambiamenti reali generati dal provvedimento nelle caratteristiche e nei ruoli degli attori cruciali, nonché nei comportamenti e nei meccanismi decisionali.

In terzo luogo gli effetti non attesi, in considerazione del carattere prettamente *top-down* della legge e del suo intervento sostanzialmente omogeneo su una realtà variegata come quella del sistema accademico italiano.

Presupposti che, già in sede previsionale, avrebbero dovuto suggerire l'emergere di risposte *bottom-up* imprevedibili e di aggiustamenti inattesi dovuti a dimensioni e contesti territoriali assolutamente differenti fra le università appartenenti al sistema.

Il paradosso di un impianto dirigitico con opzioni aperte

Rispetto alle soluzioni attuative, la Gelmini è caratterizzata da un vistoso paradosso. Benché concepita con un impianto piuttosto dirigitico, la legge ha in realtà lasciato aperte diverse opzioni su alcuni punti chiave, delle quali gli atenei hanno pienamente usufruito.

Nella maggior parte dei casi le scelte divergenti sembrano spiegate dalle dimensioni dell'ateneo, mentre la variabile territoriale appare molto meno significativa. In altri, invece, sono state determinate da dinamiche interne all'università o dalle caratteristiche intrinseche della *leadership* che localmente ha guidato la riforma.

Un buon esempio di questa variabilità è rappresentato dalla composizione della *squadra rettorale*. Di fronte all'aumento delle competenze e delle responsabilità attribuite loro dalla riforma, infatti, i rettori hanno messo in campo un ventaglio piuttosto ampio di soluzioni quanto a dimensioni e composizione della *squadra*, che dipendono dalle dimensioni degli atenei: si va, infatti, da piccole università in cui il rettore ha nominato solo il vicario a grandi atenei in cui i prorettori o i delegati designati sono più di 13.

Allo stesso modo, per quanto riguarda la riorganizzazione della gestione della didattica, lo studio rileva come tutte le soluzioni teoricamente possibili (istituire dipartimenti più eterogenei di quanto previsto dalla lettera della legge

il rettore e la sua squadra

numero di delegati non prorettori

	n. atenei	%
Non ha delegati	8	13,3
Ha da 1 a 13 delegati	35	58,3
Ha più di 13 delegati	17	28,3
Totale risposte	60	100,0

rapporto tra candidature esterne pervenute e posti per i membri esterni

	n. atenei	%
Rapporto 1 a 1	2	3,8
Candidature > posti fino a 2 volte	5	9,4
Candidature > posti da 2 a 5 volte	19	35,8
Candidature > posti da 6 a 10 volte	17	32,1
Candidature > posti oltre 10 volte	10	18,9
Totale	53	100,0

240; affidare la gestione di ciascun corso di studio al dipartimento che vi contribuisce con il maggior numero di crediti formativi; affidare la gestione dei corsi di studio a strutture trasversali ai dipartimenti oppure alle strutture di raccordo) siano state effettivamente adottate dagli atenei.

I piccoli hanno adottato la prima soluzione in maniera quasi esclusiva, mentre nessun mega ateneo ha adottato questa soluzione, e gli atenei medi e grandi mostrano valori intermedi.

Il ruolo del Consiglio di Amministrazione

Rispetto al mutamento reale generato dalla riforma, se da una parte esso è stato effettivamente inferiore alle attese in diversi aspetti su cui la legge è intervenuta, si è però prodotto in altri aspetti e spesso con modalità non previste. In quest'ottica, un esempio significativo è rappresentato dal Consiglio di Amministrazione. Tutti gli statuti, in effetti, assegnano il ruolo chiave di governo al rettore. Ciononostante, al CdA viene attribuito un ruolo nuovo di indirizzo stra-



candidati a componente esterno di Cda

settore di attività professionale	n. candidati	%
settore università e ricerca	206	19,8
settore privato	589	56,5
settore pubblico	247	23,7
Totale	1042	100,0

tegico dell'ateneo: elemento che ne rende particolarmente importante la composizione.

In questo caso il grado di mutamento rispetto alla situazione pre-riforma risulta scarsamente rilevante per un verso, ma decisamente interessante per un altro.

La continuità con il pregresso è rappresentata dalla netta prevalenza di membri interni alla comunità accademica e dalla scarsa istituzionalizzazione della carica di componente del CdA.

Dall'altro lato, tuttavia, i dati hanno registrato un forte interessamento del mondo esterno per il governo dei singoli atenei, testimoniato dall'alto numero di candidature per i relativi posti riservati nei CdA, provenienti, infatti, dal settore privato.

Questo elemento fa sì che, attualmente, più della metà dei membri esterni dei CdA delle università statali provenga proprio da ambienti esterni alla Pubblica Amministrazione e, per circa un terzo, dalle imprese.

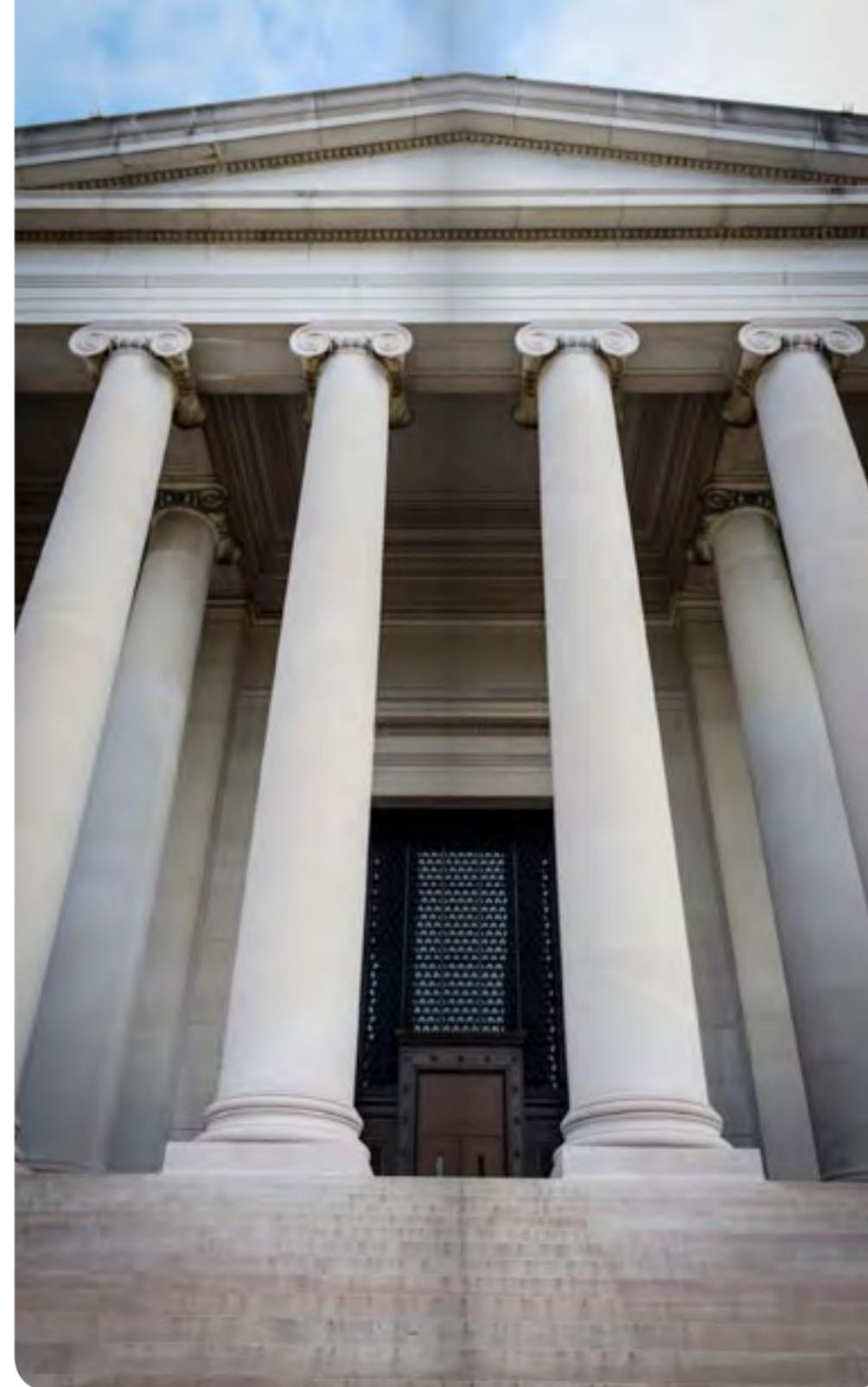
Infine, rispetto agli effetti non attesi, l'analisi dimostra ciò che buona parte della letteratura delle scienze

sociali ha messo in luce, ovvero che ogni processo di cambiamento top-down ne genera di non previsti e spesso non intenzionali.

In quest'ottica, l'estrema disomogeneità del sistema universitario italiano (composto da istituzioni che, dal piccolo al gigante, sono distribuite lungo tutti i valori dello spettro dimensionale), a fronte di un intervento omogeneo da parte della legge, ha dato vita, come immaginabile, a inevitabili effetti non previsti e variegati.

In quest'ottica, per mettere in evidenza le principali conseguenze non attese è utile prendere in considerazione quelle che erano le finalità esplicite della riforma: verticalizzazione dei processi, semplificazione organizzativa ed economie di scala. Se, infatti, una verticalizzazione dei processi si è indubbiamente realizzata nella maggior parte degli atenei, è pur vero che essa è sostanzialmente legata allo stile personale e alle scelte individuali dei singoli rettori.

Da un lato questo ha notevolmente attenuato meccanismi di *checks and balances* che probabilmente il legi-



slatore aveva in mente (ruolo forte e autonomo del CdA), dall'altro, però, i rettori si trovano nella situazione di avere interlocutori negoziati più frantumati e meno rappresentativi, con i quali è meno facile stipulare accordi strategici. Ciò conduce direttamente alla seconda finalità

della riforma: la semplificazione organizzativa.

I dati hanno mostrato chiaramente che il numero dei nuovi dipartimenti, benché drasticamente diminuito, è decisamente superiore al numero delle vecchie facoltà.

Ciò significa che, nella gran parte de-

<< foto Brandon Bourdages/123rf

assetti organizzativi interni: numerosità media delle strutture

dimensione ateneo	media dipartimenti pre-riforma	media dipartimenti post-riforma	media facoltà pre-riforma	media strutture di raccordo
piccolo	6,5	3,8	3,4	1,2
medio	18,4	9,5	7,7	3,0
grande	29,8	15,7	8,9	2,9
mega	61,1	29,3	14,2	6,2
Totale	24,9	12,6	7,9	3,7

gli atenei il numero delle unità organizzative responsabili della didattica è aumentato rispetto al passato. Ciò induce a ritenere che la realtà della gestione della didattica sia assai meno semplificata di quanto previsto dal legislatore.

Più in generale, poi, tanto la semplificazione organizzativa quanto le economie di scala, perseguite dalla riforma, sembrano molto più facili da raggiungere nei piccoli e medi atenei che non in quelli grandi e giganti.

Di nuovo, dunque, la dimensione degli atenei si rivela elemento chiave per spiegare contorni, significati e implicazioni della riforma nelle singole realtà accademiche.

Un sistema in cerca di nuovi equilibri

Ciò che emerge dallo studio, dunque, è un sistema universitario alla ricerca di nuovo equilibri, tanto istituzionali che organizzativi, che caratterizzano una fase fortemente entropica e sottoposta a spinte spesso divergenti. I tempi di uscita da questa fase, e il

conseguente emergere di un nuovo assetto, dipenderanno fortemente dalla risultante di due forze, una interna e una esterna.

Da una parte la ricomposizione delle risposte, spesso variegata, dei diversi segmenti della comunità accademica, dall'altra il ruolo determinante di un cambiamento di rotta rispetto all'impegno finanziario dello Stato nell'avventura del sapere.

D'altra parte la storia insegna che le riforme a costo zero hanno esiti equivalenti in quanto al valore dei cambiamenti effettivi generati.

La pretesa di migliorare la competitività all'interno del sistema e nel confronto internazionale al netto di risorse decrescenti, infatti, non consente di legare questo obiettivo a incentivi certi e ben definiti. Il che, ovviamente, finisce per incoraggiare le resistenze conservatrici e mettere in minoranza le forze riformatrici. Anche quelle più determinate e innovative.

Indagine Isfol

La mobilità geografica dei dottori di ricerca

Per assicurare a un paese uno sviluppo economico duraturo, una delle condizioni necessarie è il mantenimento di elevati livelli di produttività del lavoro. L'Ocse nel rapporto *Supporting investment in Knowledge capital, Growth and Innovation* (2013) sostiene quanto, anche in tempo di crisi, sia importante il contributo dell'investimento in *knowledge-based capital* nella crescita della produttività del lavoro.

D'altro canto, l'investimento in capitale umano genera benefici anche agli individui che hanno deciso di impiegare le loro risorse in tale direzione e per questi ultimi si presentano spesso maggiori opportunità di lavoro, redditi più elevati e in linea generale una migliore qualità della vita.

Nel nostro Paese si investe poco in istruzione: la quota di persone laureate sul totale della popolazione non supera il 15% ed è uno dei valori più bassi riscontrati in Europa. Ciò nonostante,

Francesca Bergamante, Tiziana Canal,
Valentina Gualtieri
Isfol¹

le persone con elevati livelli di istruzione sono spesso impiegate in maniera sub ottimale nel processo produttivo.

Gli effetti della limitata valorizzazione dell'investimento in capitale umano nel mercato del lavoro italiano si riscontrano nei ridotti rendimenti economici delle alte qualificazioni nel confronto con le altre economie europee.

Questa situazione, che per alcuni versi risulta addirittura paradossale, oltre a rappresentare un elemento critico per l'intero sistema economico (si veda ad esempio la dinamica stagnante della produttività del lavoro italiana soprattutto in comparazione con gli altri paesi europei), tende a scoraggiare i giovani più formati e a spingerli al trasferimento verso sistemi economici in grado di remunerare in misura più adeguata le competenze acquisite.

I movimenti migratori di persone altamente qualificate verso l'estero e quelli dal Sud verso il Nord d'Italia, oltre ad accelerare la riduzione di competitività, sottraendo competenze d'eccellenza al sistema italiano, comportano anche un saldo netto negativo in termini di spesa in istruzione, considerando che tale costo è sostenuto in larga misura dall'intera collettività.

Mobili e immobili

Nel corso del 2012, l'Isfol ha condotto un'indagine per quantificare e descrivere il fenomeno della mobilità geografica delle persone ad alto investimento in capitale umano con l'obiettivo di analizzarne i fattori determinanti e gli effetti (cfr. Isfol *Non sempre mobili*, 2014).

¹ Le opinioni espresse dalle autrici sono del tutto personali e non necessariamente riflettono quelle dell'istituto di appartenenza.

L'indagine si è focalizzata sulle persone che hanno conseguito un dottorato di ricerca, che oltre a rappresentare il più elevato investimento in istruzione effettuabile, assume particolare rilievo anche in considerazione del cospicuo finanziamento pubblico.

Dall'analisi dei dati dell'indagine emerge che nel 2012 i dottori di ricerca che hanno conseguito il titolo nel 2006 sono prevalentemente immobili², ossia non hanno mutato la regione di residenza rispetto a quella dove hanno vissuto prevalentemente fino a 18 anni o a quella ove hanno conseguito il dottorato; il 7,5% è invece espatriato e nel 2012 vive in uno stato estero mentre, il 12,2% ha spostato la propria residenza restando nel territorio nazionale.

In riferimento al collocamento nel mercato del lavoro, i dati rivelano uno scenario decisamente positivo: a circa sei anni dal conseguimento del titolo di studio i dottori di ricerca hanno raggiunto, infatti, quasi la piena partecipazione al mercato del lavoro e presentano un tasso di occupazione molto elevato (pari al 92,5%). La situazione di vantaggio dei dottori, rispetto al resto della popolazione, sembra evidenziarsi anche in considerazione dei livelli retributivi. Ad ogni modo persistono, anche per questa selezionata porzione della popolazione, evidenti differenziali retributivi connessi alla condizione di mobilità, ad alcune caratteristiche demografico-familiari e in relazione al percorso di studi (cfr. *Isfol Appunti* – 7 aprile 2014).

Fig. 1 - Tasso di occupazione dei dottori di ricerca del 2006 nel 2012

per disciplina del dottorato



Fonte: elaborazioni su dati Isfol, *Indagine sulla mobilità geografica dei dottori di ricerca*, anno 2012

In questo articolo si intende approfondire la relazione tra l'ambito disciplinare di specializzazione del dottore di ricerca e la sua collocazione nel mercato del lavoro, nonché il ruolo della disciplina nel condizionare le diverse opzioni di mobilità e nel generare livelli retributivi più o meno elevati.

Come già sottolineato, a sei anni di distanza dal conseguimento del titolo i dottori di ricerca hanno livelli occupazionali mediamente molto elevati, ma importanti differenze si riscontrano rispetto alla disciplina studiata (Fig. 1).

I tassi di occupazione più alti sono associati a materie tecniche come l'informatica e l'ingegneria industriale, mentre i valori relativamente più bassi – che non scendono comunque sotto all'85% – si osservano

per i dottori che hanno intrapreso percorsi di studio umanistici.

Lo studio degli ambiti disciplinari dei dottori di ricerca occupati nel 2012 evidenzia una loro prevalenza nelle scienze mediche, nell'ingegneria industriale e dell'informazione e nelle scienze biologiche (Fig. 2).

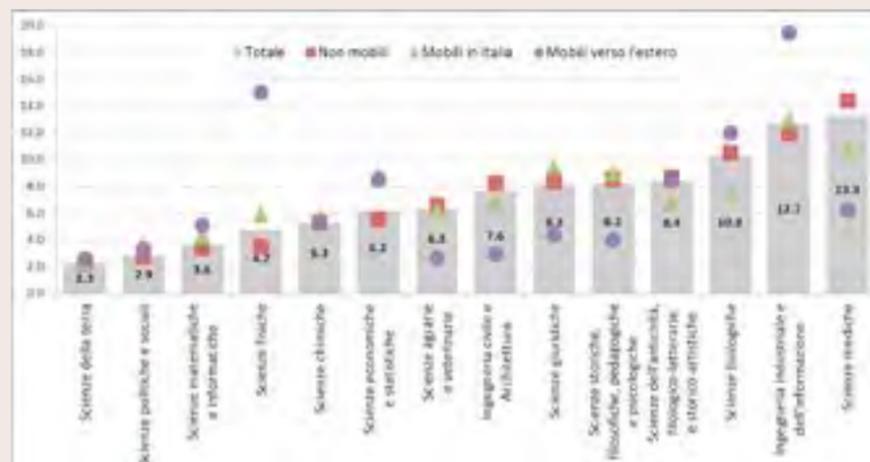
Solo successivamente si collocano le materie ascrivibili all'insieme delle scienze umanistiche (scienze

² È stata definita una partizione della popolazione che identifica tre specifiche condizioni di mobilità: 1) i dottori di ricerca *non mobili* (coloro che nel 2012 risiedono nella stessa regione dove hanno conseguito il dottorato o nella stessa regione dove hanno vissuto prevalentemente fino a 18 anni); 2) i dottori di ricerca *mobili in Italia* (coloro che nel 2012 hanno un luogo di residenza, nel territorio italiano, che differisce da quello dove hanno conseguito il titolo post universitario e da quello di residenza prevalente sino a 18 anni); 3) i dottori di ricerca *mobili verso l'estero* (coloro che nel 2012 risiedono all'estero).



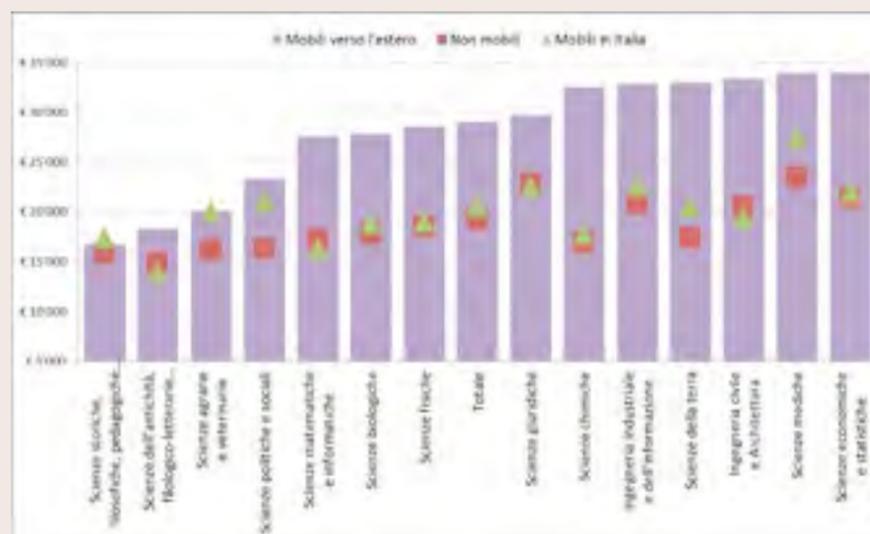
Fig.2 - Dottori di ricerca del 2006 occupati nel 2012

per disciplina del dottorato e per tipo di mobilità nel 2012 (%)

Fonte: elaborazioni su dati Isfol, *Indagine sulla mobilità geografica dei dottori di ricerca*, anno 2012**Fig.3 - Reddito medio netto annuo da lavoro***

dei dottori di ricerca del 2006 occupati nel 2012

per disciplina del dottorato e per tipo di mobilità nel 2012 (€)

Fonte: elaborazioni su dati Isfol, *Indagine sulla mobilità geografica dei dottori di ricerca*, anno 2012

*I redditi si riferiscono all'anno precedente la rilevazione; sono compresi tutti i redditi da lavoro dipendente e autonomo.

dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche; scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche e scienze giuridiche).

Le scienze della terra, le scienze matematiche e informatiche e le scienze naturali (fisica e chimica) sono in generale le discipline con la più bassa concentrazione di dottori di ricerca.

La mobilità verso l'estero

Se l'analisi è arricchita con l'informazione sulla condizione di mobilità al 2012, emergono importanti differenze che delineano una maggior propensione alla mobilità, soprattutto verso l'estero, per alcune discipline. Gli spostamenti all'estero caratterizzano maggiormente i dottori in discipline tecnico-scientifiche (ingegneria industriale e informatica, scienze fisiche, scienze economiche e statistiche e scienze biologiche). I dottori con una più bassa propensione alla mobilità territoriale o che effettuano percorsi di mobilità intranazionali risultano aver seguito corsi di studio umanistici o aver prediletto materie solitamente associate all'esercizio di professioni regolamentate dal sistema ordinistico.

Sul fronte dei livelli retributivi, per i dottori di ricerca si osserva un reddito medio netto annuo da lavoro di circa 20.100 euro; questo valore arriva a raggiungere i 29.000 euro nel caso dei dottori espatriati all'estero³ (cfr. [Isfol Appunti](#) – 7 aprile 2014).

Il reddito da lavoro percepito, inoltre, presenta variazioni significative

³ Il dato potrebbe tuttavia risentire del differente potere d'acquisto dei paesi.

in relazione alla disciplina studiata. Se, infatti, si osserva il reddito medio netto annuo da lavoro dei dottori (a circa 5 anni dal conseguimento del titolo⁴) calcolato separatamente in base alla disciplina e alla condizione di mobilità, si evidenzia un vantaggio per coloro che sono migrati all'estero e che si sono specializzati nei rami delle scienze economiche e statistiche, dell'ingegneria, della medicina, delle scienze della terra e delle scienze chimiche (Fig. 3).

All'estremo opposto si trovano coloro che si sono specializzati in scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche per i quali, tra l'altro, i processi di mobilità geografica sembrerebbero non intervenire in alcun modo nel far variare il reddito.

In conclusione, in Italia, nonostante la vantaggiosa posizione che i dottori di ricerca hanno, rispetto al resto della popolazione, nel mondo del lavoro, l'ambito disciplinare del dottorato di ricerca sembra dare luogo ad esiti diversi.

Le differenze si riscontrano sia rispetto ai livelli occupazionali, sia retributivi, ma anche nelle decisioni di svolgere il proprio lavoro all'estero. Alcune discipline, in particolare quelle a carattere tecnico-scientifico, sembrano offrire maggiori benefici soprattutto se accompagnate da percorsi di mobilità in Italia o all'estero.

Considerando che alcune di queste sono le specializzazioni che comportano un più elevato investimento pubblico (in termini di laboratori, attrezzature, etc.) è evidente la consistenza della perdita economica (e



sociale) per le realtà da cui si sono spostati i dottori di ricerca. Inoltre, tenuto conto che a molte delle discipline che spingono i dottori alla migrazione verso l'estero è legato un maggior contenuto tec-

nologico e innovativo, se ne deduce la perdita per il sistema produttivo, con pesanti ricadute sulla sua capacità di rigenerazione e sullo sviluppo del paese nel suo complesso.

⁴ I redditi si riferiscono all'anno precedente la rilevazione.

Il dottorato di ricerca trent'anni dopo

L'attuale processo di razionalizzazione degli atenei investe tanto il sistema di governance quanto l'assetto dell'attività didattica, sottoposta a requisiti di qualità e di docenza sempre più stringenti, introdotti dal Dm 47/2013. Non fa eccezione il dottorato di ricerca, affermatosi in breve tempo come terzo livello della formazione universitaria: allo scoccare dei trent'anni anche il dottorato vive un'intensa fase di razionalizzazione, sollecitata dalle istanze formative e tecnologiche della società connessa. Il Dm 94/2013 ha infatti dato avvio a un sistematico intervento di riforma dei nostri dottorati, destinati a divenire più performanti e internazionali e, soprattutto, più funzionali rispetto alle necessità del mondo professionale: un obiettivo che il nuovo regolamento si prefigge in via prioritaria, incoraggiando le collaborazioni con le aziende e le sinergie con istituzioni di ricerca nazionali o estere, nel tentativo di soddisfare così una domanda di innovazione sempre

Andrea Lombardinilo

più diffusa, soprattutto tra le nuove leve di ricercatori.

È un processo appena all'inizio, che l'università italiana del nuovo millennio sta sviluppando in ossequio ai principi di trasparenza, efficienza e qualità definiti dall'Anvur, a loro volta ispirati ai dettami della legge 240/2010: «I corsi di dottorato di ricerca sono istituiti, previo accreditamento da parte del ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, su conforme parere dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (Anvur), dalle università, dagli istituti di istruzione universitaria a ordinamento speciale e da qualificate istituzioni italiane di formazione e ricerca avanzate» (art. 19, comma 1).

In un tale contesto normativo (che viene assumendo risvolti più autorizzativi che di monitoraggio) e in uno scenario socioculturale in rapida evoluzione, complicato dagli effetti della riduzione degli investimenti in formazione e ricerca, il terzo livello della formazione universitaria deve inoltre recepire le linee programmatiche di Horizon 2020, nella prospettiva di contribuire alla costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore vagheggiato dall'Agenda di Lisbona.

L'evoluzione storica e normativa

Ma quali vicende ha vissuto il dottorato in Italia? Nel delinearne l'evoluzione storica e normativa, gli autori scattano una vera e propria istantanea dei nostri dottorati (introdotti nel 1980 ma attivati, nella sostanza, nel 1983), nati con finalità di innovazione scientifica e di raccordo strategico con il mondo delle professioni, ma progressivamente sacrificati alle ragioni (spesso insondabili) degli equilibri accademici, forieri di scelte che non sempre hanno salvaguardato qualità ed efficacia della formazione, anche dottorale.

Nonostante il progressivo taglio delle risorse, il dottorato di ricerca ha comunque rappresentato il volano formativo per centinaia di giovani che hanno sposato la missione della ricerca, anche a livello internazionale, come del resto impongono le sfide della società della conoscenza. Da qui, non a caso, prende le mosse il volume di Nicola Vittorio e Giampaolo Cerri *30 anni di dottorato di ricerca. L'ora del 2+3* ([vedi recensione Universitas](#)): in primo piano gli obiettivi di Europa2020, messi in rapporto con lo stato di salute della ricerca italiana e i nuovi scenari professionali riservati ai dottori di ricerca del domani, «che spesso saranno chiamati a svolgere lavori che poco avranno a che fare con la formazione dottorale ricevuta per le particolari condizioni di mercato del lavoro, ma anche per un'oggettiva difficoltà del sistema produttivo a capirne il potenziale».

Non è la prima volta che il dottorato è sottoposto a riforma, come dimostra il puntuale *excursus* sull'evoluzione normativa proposto nel volume: dall'atto di nascita sancito dal DPR 382/1980 (per volere di Antonio Ruberti, il «mentore del dottorato»), passando per il primo regolamento definito dalla legge 210/1998, fino alla recente riorganizzazione stabilita dal Dm 94/2013, resa urgente dalla necessità di accelerare un processo di innovazione sviluppato con eccessiva lentezza, e che si è rivelato inefficace nel contrasto alle criticità messe in evidenza da Cerri e Vittorio: basso grado di internazionalizzazio-

ne, età troppo elevata dei dottori di ricerca, frammentazione e dispersione dei corsi, natura localistica del reclutamento, limitatezza dell'offerta dottorale nei piccoli atenei.

Sono criticità che hanno determinato una progressiva perdita di attrattività, e che hanno contribuito a lasciare inevasa la questione dello status giuridico dei dottori di ricerca. A queste criticità il volume dedica un apposito capitolo, in cui si analizzano le motivazioni alla base della scelta dottorale e il relativo grado di soddisfazione, comunque cresciuto nel corso degli anni, come attestano il Rapporto Cnvsu del 2010 e l'Indagine Stella sui dottori di ricerca 2008-2009 a un anno dal conseguimento del titolo.

In tale contesto si inserisce l'approfondimento dedicato al dottorato in alta formazione, promosso in via pionieristica nel 2008 dalla regione Piemonte (grazie a una direttiva regionale sull'alta formazione inserita nel Programma operativo nazionale, Pon) e da alcune importanti industrie italiane, come Telecom e Pirelli, che hanno erogato borse di studio finalizzate alla formazione in azienda dei dottorandi.

Un raccordo tra istruzione superiore e ricerca

Si tratta di un fenomeno diffuso in Europa, dove il dottorato svolge ormai una preziosa funzione di raccordo tra lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (Ehea) e lo Spazio europeo della ricerca (Era). Merito anche dei richiami enuncia-

ti nelle conferenze interministeriali di Berlino (2003) e Bergen (2005), in cui i ministri dell'Istruzione superiore dei Paesi partecipanti hanno richiesto maggiore mobilità a livello di dottorato e post-dottorato e invitato le istituzioni di ricerca a implementare le collaborazioni, sia nell'ambito degli studi di dottorato sia nella formazione dei giovani ricercatori.

Di qui la rapida evoluzione del modello di dottorato a livello europeo, cui il volume dedica specifici approfondimenti, inerenti (in particolare) alle differenti modalità di reclutamento dei dottorandi, al problema dei crediti formativi da maturare, ai rapporti tra coordinatori dei dottorati e i dottorandi medesimi, alle modalità di svolgimento degli stage professionali, alla strutturazione dei percorsi curriculari e di apprendimento, allo stato giuridico dei dottori di ricerca.

Dal confronto europeo risulta che all'estero esistono dottorati più internazionalizzati e professionalizzanti, che promuovono la formazione alla ricerca come aggiornamento continuo e permanente.

È il caso della Gran Bretagna, dove vent'anni fa i dottorati professionali hanno vissuto una stagione di intensa espansione, e dove è tutt'oggi acceso il dibattito sulle criticità che possono palesarsi all'orizzonte.

Un po' come accade negli Stati Uniti, in Australia e in Nuova Zelanda, dove i dottorati professionali hanno conosciuto un altrettanto notevole successo.



i risultati della quarta indagine dell'Adi

Italia al quinto posto tra i paesi UE per numero di dottorati, ma terz'ultima in rapporto alla popolazione complessiva. Un dato allarmante, messo in evidenza nella Quarta indagine annuale promossa dall'Associazione dottorandi e dottori di ricerca italiani (Adi). Per effetto dei tagli decretati nel 2008, i dottorati italiani si sono ridotti del 19%, con un decremento ancor più rilevante nel Mezzogiorno (-38%).

Diminuiscono anche le borse di studio, erogate con un calo annuale del 16% tra il 2008 e il 2014. La disomogeneità della distribuzione territoriale penalizza ancora una volta gli atenei del Sud (-33%). Ad aggravare la situazione anche il limitato reclutamento dei giovani dottori di ricerca all'interno degli atenei: nel 2013 sono stati banditi soltanto 520 posti da ricercatore a tempo determinato di tipo a e 130 di tipo b. «A questi livelli un'intera generazione sarà espulsa dall'università», ha denunciato il segretario dell'Adi, Antonio Bonatesta, in un'intervista pubblicata da [Roars](#).

La previsione per i prossimi 4 anni è preoccupante: dei 15.300 assegnisti attivi nel 2013, oltre l'85% non avrà la possibilità di fare ricerca dopo uno o più anni di assegno; il 10,2% abbandonerà la ricerca scientifica dopo un contratto da ricercatore a tempo determinato di tipo a; solo il 3,4% sarà trasformato in ricercatore di tipo b, avviandosi così alla carriera accademica.

In definitiva, il 96,6% degli assegnisti dovrà abbandonare il sistema accademico. Una situazione stigmatizzata da Bonatesta: «È impossibile per una persona fare ricerca se sa che deve misurarsi costantemente con scadenze: i tempi della ricerca sono molto più lunghi dei tempi dei contratti con cui si pretende di far funzionare l'università. Attraverso il precariato finisce che esportiamo competenze all'estero perché non sappiamo sfruttarle in Italia».

Per quanto riguarda l'Europa, la storia dei dottorati industriali è piuttosto lunga, «fatta di un certo attivismo di alcune aree scientifiche, ma anche di rapporti molto strutturati col mondo industriale già negli anni Ottanta».

I requisiti minimi per l'accreditamento dei corsi

Delineata la via europea all'innovazione, descritta evidenziando l'impegno della Commissione europea per il dottorato (programma Marie Curie),

Cerri e Vittorio si soffermano sull'istituzione delle scuole di dottorato in Italia e sui differenti modelli organizzativi elaborati da Cnvsu, Miur, Crui e Convui (Coordinamento dei nuclei di valutazione), che danno conto delle problematiche relative all'assetto logistico e formativo dei corsi.

Questa intensa dialettica ha spinto il Ministero a emanare il nuovo regolamento del 2013, che vincola l'accreditamento dei corsi al rispetto di requisiti minimi ben precisi, a partire dalla composizione del collegio dei

docenti, selezionati dall'ateneo sulla base del curriculum e della loro congruità scientifico-disciplinare rispetto alle linee scientifiche e curriculari dei dottorati.

Questo nuovo percorso dovrebbe rendere i nostri dottorati più appetibili e competitivi a livello internazionale, nel segno della qualità, della trasparenza, della qualità, dell'occupabilità e della mobilità.

Tutti fattori che hanno il merito di aver sintetizzato in maniera agile e chiara i primi trent'anni di vita del nostro dottorato, con lo sguardo rivolto all'immediato futuro: «A quasi 15 anni dall'applicazione della prima grande riforma europea del nostro Paese – piaccia o no, ma il “3+2” questo è stato – si tratta di fare un passo ulteriore per tenere ancora il ritmo di quanto l'Europa sta facendo. Dopo tre lustri di “3+2” è venuto il momento di pensare alla costruzione del “2+3”». Un invito che gli autori corroborano con dovizia di dati e con una proposta conclusiva di dieci idee, enunciate «per ricominciare a ragionare di università e del suo ruolo nella società della conoscenza», proiettata verso orizzonti cognitivi e culturali in continuo divenire.

La riforma del dottorato non è che uno dei tasselli che compongono il più ampio disegno di riforma che gli atenei vivono sulla scia della digitalizzazione delle conoscenze e della globalizzazione economica e produttiva: come per i corsi di laurea e per la governance, così per il dottorato la sfida della razionalizzazione si rivela un processo irreversibile.

Statistiche universitarie

Il calo degli immatricolati

Si [Education at a Glance 2014](#), l'annuale studio

Maria Luisa Marino

dell'Ocse sulla situazione dei sistemi di istruzione degli Stati membri, che il Rapporto dell'Unione Europea sulla competitività delle imprese [Helping Firms Grow](#) enfatizzano l'importanza del capitale umano come valore aggiunto per l'innovazione tecnologica e per l'adattamento alle necessità del mercato del lavoro.

Se la laurea, da sola, non mette completamente al riparo dalle difficoltà occupazionali, di certo rappresenta ancora un punto di forza per l'ingresso e per la permanenza *on the job*.

La crisi economica e i fenomeni di *overeducation* e di lavoro precario alimentano un clima di sfiducia che scoraggia l'investimento in progetti di vita a lunga durata: tutti fattori che, nel confronto internazionale, non fanno migliorare il già basso posizionamento italiano e allontanano il raggiungimento degli obiettivi della Strategia Europa 2020 (40% di giovani laureati in età 30/34 anni)¹.

La statistica dell'accoglienza e dei risultati, conseguiti dall'utenza universitaria nell'a.a. 2013-14, evidenzia – rispetto al triennio precedente – un'ulteriore diminuzione di nuovi studenti pari al 9,7% (in valori assoluti oltre 25.000 l'anno e quasi 60.000 rispetto agli otto anni precedenti), di iscritti (-7,9%) e una modesta ripresa di laureati (+7%). Si conferma dunque una lenta emorragia nel tasso di passaggio dalla scuola all'università, sceso in un decennio di oltre 20 punti percentuali: dal 72,5% dell'a.a. 2005-06 al 52% dell'a.a. 2013-14 (secondo alcuni dati provvisori), mentre *Education at a Glance 2014* lo ipotizza per quest'anno addirittura attorno al 47%, ben lontano dalla media Ocse e del G20 che totalizza circa il 58%.

Al riguardo, hanno contato l'area geografica di residenza: quasi stazionario nell'Italia Settentrionale

– in un decennio soltanto -2,1% – molto sostenuto invece nell'Italia Centrale e in

quella Meridionale (le due aree geografiche hanno registrato ognuna nello stesso arco temporale una diminuzione di 20.000 immatricolati) e nelle Isole.

L'esame per età degli immatricolati evidenzia altresì una forte diminuzione del tempo intercorrente tra il conseguimento della maturità e l'inizio della carriera universitaria: circa il 77% è tornato a farlo nell'età tipica dei 19 anni o meno, poco più del 1% si è iscritto con un anno di ritardo, mentre solo il 4% ha optato per la scelta universitaria in età adulta (7% in meno rispetto all'a.a.2005-06).

La maggior parte dei diplomati ha scelto atenei ubicati nella medesima area geografica in cui ha terminato gli studi secondari, influenzata anche dalle difficoltà delle famiglie ad affrontare i costi aggiuntivi (alloggio, trasporti, etc.) tipici dei fuori sede, ma nel Meridione e nelle Isole ci si sposta più che nel Nord.

Accanto alla mobilità interna, sta crescendo il numero di studenti italiani che si iscrivono in università estere: il [Censis](#) ha quantificato il fenomeno in circa 63.000 unità nel 2011, in crescita del 51,2% rispetto alle 41.394 di cinque anni prima.

Ridimensionata anche l'attrattività dei mega atenei (particolarmente sensibile nell'ultimo decennio per le Università *Sapienza* di Roma e di Bari), registrano una crescita percentuale a due cifre – seppure nella limitatezza dei valori assoluti – alcuni degli atenei meno affollati (Campus Biomedico, +46,4% e Europea di Roma, +34,6%). Continua la femminilizzazione dell'utenza (ha proseguito quasi il 60% delle diplomate rispetto

¹ È prevedibile che la coorte degli immatricolati nell'anno accademico appena iniziato comprenderà una folta rappresentanza – se non la totalità – dei circa 3.500 ragazzi che, lo scorso luglio, hanno conseguito la maturità riportando la votazione con lode.

Tab. 1 - La popolazione universitaria nel suo complesso

	a.a. 2005/06	% donne sul totale	a.a. 2009/10	variaz. %	% donne sul totale	a.a. 2013/14	variaz. % (1)	% donne sul totale
Studenti immatricolati	320.889	55,2	294.845	-8,2	56,0	266.381	-9,7	55,8
Studenti iscritti	1.530.039	55,6	1.799.417	-1,2	55,8	1.657.668	-7,9	56,6
Studenti fuori corso (2)	722.487	55,8	610.766	-15,5	56,4	non disponibile		
Laureati	208.524 (3)	58,0	274.452 (4)	+31,6	59,1	293.764 (5)	+7,0	59,2

Fonte: elaborazione su dati Miur

1) dati provvisori a.a.2013/14; 2) dati riferiti all'a.a.2004/05; 3) Anno solare 2005; 4) Anno solare 2009; 5) dati provvisori riferiti all'a.s.2012

Tab. 2 - Tasso di passaggio all'università

anno accademico	%
2005/06	72,5
2009/10	69,6
2012/13	55,1

Fonte: elaborazione Censis su dati Istat e Miur

Tab. 3 - Immatricolati per età

età	a.a. 2005/06 valore %	a.a. 2009/10 valore %	a.a. 2013/14 valore %
19 e meno	68,6	69,4	77,0
20	8,6	13,2	12,3
21	2,8	4,3	3,8
22-24	8,7	4,2	2,8
25 e più	11,1	8,7	4,1

Fonte: elaborazione su dati Miur

Tab. 4 - Distribuzione degli immatricolati per area disciplinare

area disciplinare	a.a. 2005/06	a.a. 2009/10	variaz. %	a.a. 2013/14	variaz. %
area sanitaria	38.344	36.174	-5,7	28.926	-20,1
area scientifica	91.741	96.103	+4,7	93.545	-2,7
area sociale	133.300	114.541	-14,1	93.799	-18,2
area umanistica	57.536	50.401	-12,5	50.020	-0,8
Totale	320.921	297.219	-7,4	266.290	-10,5

Fonte: elaborazione su dati Miur

al 47% dei colleghi) e contano la tipologia della maturità (si è immediatamente immatricolato circa l'80% dei diplomati dei licei classico e scientifico, ma poco più del 10% dei possessori di una maturità professionale), nonché la votazione riportata all'esame di maturità (ha proseguito nello stesso anno il 92% delle eccellenze e

solamente il 24% di quelli con votazione minima di 60).

I più propensi agli studi universitari appaiono i diplomati dei licei classico, scientifico e linguistico, e degli istituti magistrali, che rappresentano quasi i due terzi degli immatricolati; si è invece fortemente ridimensionata la presenza dei diplomati degli istituti tecnici (dimit-

nuiti in un decennio di 10 punti percentuali) e soprattutto dei diplomati degli istituti professionali, che sono ormai solo il 4,3% dei nuovi studenti.

Questi dati fanno ipotizzare sia difficoltà nella prosecuzione degli studi da parte di studenti provenienti da scuole secondarie non propedeutiche alle aree disciplinari prescelte, sia una loro opzione per una immediata soluzione lavorativa. Così come la tipologia del diploma e la votazione ottenuta hanno influito pure nella scelta dell'area disciplinare:

– i provenienti dagli studi classici si sono maggiormente orientati verso l'area giuridica, quelli del liceo scientifico sono risultati i più propensi per ingegneria, economia e statistica e quelli con maturità magistrale per l'area insegnamento e politico-sociale;

– all'aumentare del voto ottenuto corrisponde la maggiore propensione alla scelta dei corsi dell'area ingegneria, medico-scientifica e chimico-farmaceutica.

Il fenomeno dei fuori corso ha ripreso lentamente a interessare anche i corsi del nuovo ordinamento più o meno con la stessa intensità che affliggeva i vecchi corsi di laurea.

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 terzo lo fa nei termini previsti; oltre la metà impiega da uno a quattro anni in più del previsto e uno su cinque completa l'iter oltre i 27 anni.

Una coorte, pari in valori assoluti a circa 35.000 laureati junior e a 69.000 laureati nel complesso, che si attarda a presentarsi sul mercato del lavoro qualificato (magari anche per svolgere in alternanza *lavoretti*), avvalorando nei fatti un ruolo aggiuntivo di educazione permanente – altrove espressamente disciplinato – espletato dalle nostre istituzioni universitarie.

Ovviamente le probabilità lavorative variano notevolmente 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 scarsi per le lauree umanistiche. La scelta universitaria operata acquista perciò una valenza particolare, poiché rappresenta il momento in cui bisogna riflettere prima di elaborare il proprio progetto di vita e di lavoro.

Tab. 5 - Distribuzione degli immatricolati per area geografica

	a.a. 2005/06	a.a. 2009/10	variaz. %	a.a. 2013/14	variaz. %
Italia settentrionale	125.374	127.123	+1,3	122.766	-3,5
Italia centrale	81.712	71.058	-13,1	61.699	-13,2
Italia meridionale	79.267	70.064	-11,7	59.034	-15,8
Isole	34.568	28.976	-16,2	22.791	-21,4
Totale	320.921	297.219	-7,4	266.290	-10,5

Fonte: elaborazione su dati Miur

Tab. 6 - Immatricolati e tipologia di scuola secondaria superiore

Percentuale sul totale

Tipologia di maturità	a.a. 2005/06	a.a. 2009/10	a.a. 2013/14
Maturità liceale	46,43	57,20	59,83
Maturità tecnica	31,33	24,89	21,90
Magistrali	6,28	7,26	8,14
Maturità professionale	7,03	5,81	5,13
Altri	6,43	2,12	2,60
Diploma estero	2,47	2,71	2,26

Fonte: elaborazione su dati Miur

Tab. 7 - I 10 atenei con il maggior numero di immatricolati

ateneo	a.a. 2005/06	a.a. 2009/10	variaz. %	a.a. 2013/14	variaz. %
Roma Sapienza	25.012	18.226	-27,2	14.374	-21,2
Bologna	15.156	12.907	-14,9	13.299	+3,0
Milano	13.182	11.157	-15,4	12.423	+11,3
Napoli Federico II	15.531	12.882	-17,1	12.163	-5,6
Torino	12.474	10.299	-17,5	10.624	+3,1
Padova	11.248	10.696	-4,9	10.537	-1,5
Bari	10.817	9.630	-10,9	8.042	-16,5
Firenze	9.276	8.510	-8,3	7.966	-6,4
Pisa	7.286	7.423	+1,8	6.947	-6,5
Palermo	12.459	7.012	-43,8	6.695	-4,6

Fonte: elaborazione su dati Miur

La nuova legge sulla cooperazione allo sviluppo

È entrata in vigore il 29 agosto la nuova legge [Disciplina generale sulla cooperazione internazionale per lo sviluppo \(legge 11 agosto 2014, n. 125\)](#), approvata in via definitiva dal Senato il 1° agosto. Per il ministro degli Esteri, Federica Mogherini, rappresenta «un grande traguardo, dopo 27 anni di tentativi mai riusciti».

E così, in piena estate, dopo anni di tentativi inutili (e tre progetti di riforma falliti in sei legislature), purtroppo in un sostanziale disinteresse da parte dei media e dell'opinione pubblica, la legge 49/87 è andata in pensione per far posto a «un testo votato sostanzialmente all'unanimità [...] con il raccordo costante con i due rami del Parlamento, tutti i gruppi parlamentari e le organizzazioni non governative», secondo le parole del ministro Mogherini. Con questo nuovo testo, il Ministero degli Esteri assume un ruolo di regia politica e cambia nome in Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (da Mae a Maeci). «Avevamo una legge, buona, ma del 1987», ha spiegato il numero due della Farnesina, Lapo Pistelli, che d'ora in poi siederà in Consiglio dei ministri quando si trattano aspetti legati al tema nella nuova figura politica di viceministro delegato della Cooperazione. «Allora c'era il Muro, e la Cina era un paese sottosviluppato. Oggi tutto è cambiato, dalla geopolitica agli attori, agli strumenti, sempre più sofisticati, della cooperazione internazionale». La nuova legge da una parte rimette «in ordine soggetti, strumenti, modalità di intervento e principi di riferimento maturati nel frattempo nella comunità internazionale»; dall'altra, cerca di «adeguare il sistema italiano di cooperazione allo sviluppo ai modelli prevalenti nei paesi partner dell'Ue».

Cosa cambia con la nuova legge

Molte e articolate le novità introdotte dalla legge:

Luca Cappelletti

Governance: è istituito un Comitato interministeriale per la cooperazione allo sviluppo, che coordina tutte le attività di cooperazione, di programmazione e definizione strategica.

Vengono indicati gli *obiettivi della cooperazione*: lo sradicamento della povertà, la riduzione delle disuguaglianze, l'affermazione dei diritti umani e della dignità degli individui – compresa l'uguaglianza di genere e le pari opportunità –, la prevenzione dei conflitti e il sostegno ai processi di pacificazione. Ma si cercherà anche di fare «uno sforzo in favore della “coerenza” tra le diverse politiche italiane a dimensione internazionale, per evitare che le politiche ambientali contraddicano gli obiettivi della cooperazione, le norme sull'immigrazione confliggano con i diritti dell'uomo che poi si vogliono tutelare o l'internazionalizzazione delle imprese avvenga a scapito dello sviluppo di chi poi corriamo ad aiutare. [...] Sul fronte domestico, la politica di cooperazione contribuisce, anche per il tramite delle comunità di immigrati presenti sul territorio nazionale, alla delineazione di politiche migratorie condivise, mentre, sul versante esterno, l'appropriazione dei processi di sviluppo da parte dei Paesi beneficiari è indicata nella nuova legge come uno dei presupposti per l'efficacia degli aiuti, che non possono, neppure in forma indiretta, essere utilizzati per finalità militari».

Nasce l'*Agenzia italiana per la cooperazione allo sviluppo*, la più rilevante novità della nuova legge: è una nuova struttura di gestione creata su un modello che esiste in molti paesi europei e che avrà il controllo delle iniziative di cooperazione. La nuova Agenzia, che dovrà essere agile e snella, «consentirà di valorizzare le professionalità già esistenti e di attrarre di nuove; permetterà infine di potersi cimentare, grazie alla

maggior flessibilità, con le modalità più innovative di cooperazione oggi esistenti, non normativamente compatibili con l'assetto attuale». Il nuovo organismo godrà di ampia autonomia (amministrativa, organizzativa, regolamentare, patrimoniale, contabile e di bilancio). Per gli interventi maggiormente onerosi (oltre 2 milioni di euro) l'Agenzia lavorerà assieme al Ministero degli Esteri in un apposito comitato congiunto.

Trasparenza: il Consiglio dei ministri approva, dopo aver acquisito il parere delle Commissioni parlamentari competenti, il Documento triennale di programmazione e di indirizzo della politica di cooperazione allo sviluppo. Le risorse, oggi distribuite sui capitoli di diversi ministeri, saranno facilmente leggibili attraverso un Allegato al bilancio.

Viene anche introdotta la *Cassa Depositi e Prestiti*, con il compito di convogliare nel nostro Paese aiuti europei, migliorare l'accesso, il controllo, il coordinamento alle iniziative finanziarie delle banche e dei fondi internazionali multilaterali. Si tratta di uno strumento fino a ieri completamente assente in Italia, di cui sono dotati da tempo i principali Paesi partner.

La riforma disegna infine un *ruolo importante del Parlamento*, che ha poteri di indirizzo e di controllo sulle strategie, le politiche e le attività di cooperazione allo sviluppo.

Per quanto riguarda il canale multilaterale, il testo sottolinea il «principio di armonizzazione delle politiche nazionali di cooperazione con quelle dell'Unione Europea mentre, per il partena-

riato territoriale, riconosce alle Regioni e agli altri enti territoriali la possibilità di attuare iniziative di cooperazione allo sviluppo con organismi di analogo rappresentatività territoriale».

«Con il nuovo testo» ha ricordato il viceministro Pistelli «si punta a una maggiore partecipazione degli *stakeholder* non istituzionali (società civile, profit e no profit), nel sistema della cooperazione italiana e a un dialogo strutturato, mutuato dall'esperienza europea, fatto di un più stretto coordinamento tra gli attori, una maggiore efficacia e minori sprechi e sovrapposizioni».

Il ruolo delle università

Nella nuova legge un ruolo importante avranno istituzioni come le università, che sono chiamate a collaborare attivamente: è prevista la partecipazione di un rappresentante degli atenei al nuovo Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo, che dovrà essere istituito con decreto del Maeci (da adottare entro 90 giorni dalla data di entrata in vigore della legge), uno strumento permanente di partecipazione, consultazione e proposta.

Nel testo si parla espressamente anche delle università come soggetti della cooperazione allo sviluppo nell'art. 24: «L'Italia favorisce l'apporto e la partecipazione [...] delle università [...] alle iniziative di cooperazione allo sviluppo», anche promuovendo collaborazioni interistituzionali. La neo Agenzia italiana per la cooperazione può affidare anche alle università l'«attuazione di iniziative di cooperazione previste dalla presente legge o può concedere contri-

buti per la realizzazione di proposte progettuali da essi presentate».

Le reazioni alla nuova legge

Il fronte delle Organizzazioni non Governative, e più in generale della società civile, ha strettamente collaborato con il Parlamento durante l'iter della legge e il giudizio è complessivamente positivo, pur con qualche eccezione.

In particolare, nella nuova legge viene apprezzata l'idea di una cooperazione «più partecipata e democratica», che parla di *partenariato e cooperazione* più che di aiuti, che cerca di superare la strategia *assistenziale* che ha caratterizzato gli ultimi decenni. Qualche dubbio rimane sul ruolo centrale riservato al privato profit e ai criteri e modalità per la sua partecipazione. Nel mondo delle Ong c'è una certa apprensione e attenzione per i provvedimenti – decreti attuativi, convenzioni e regolamenti – che dovranno essere varati per rendere operativa la nuova legge. Rimane comunque da fare un'amara considerazione proprio sulle risorse pubbliche per lo sviluppo: la cooperazione internazionale è un fattore chiave della politica estera, ma l'Italia è ancora molto lontana dall'obiettivo dello 0,70% del Pil destinato agli aiuti e, pur con qualche timido segnale di cambiamento portato avanti negli ultimi due anni, rimane ancora indietro rispetto agli altri partner europei. Con questa nuova legge la cooperazione allo sviluppo diventa «parte integrante e qualificante della politica estera». Ci auguriamo che lo diventi anche nelle risorse ad essa destinate.

Il collegio diffuso

Un modello europeo di formazione a valore aggiunto

Nel variegato panorama dei collegi universitari europei è possibile rintracciare alcune caratteristiche comuni che li legano strettamente alle radici dell'università nell'Europa occidentale. Il modello di una comunità di docenti e discenti è nato in Inghilterra, da dove si è diffuso in alcuni Paesi del Vecchio Continente e poi negli Stati Uniti, originando il fenomeno dei campus. L'idea di fondo è quella di un percorso educativo che unisca residenzialità, qualità accademica e integrazione sociale. Gli studi sui collegi hanno indagato da vari punti di vista le ricadute formative e le declinazioni del modello, concentrandosi soprattutto sulla sua dimensione sociale che determina un considerevole impatto sui residenti (Pascarella e Terenzini 2005). Vivere in un collegio, infatti, massimizza le

Simona Miano e Mirela Mazalu

opportunità di integrazione, coinvolgimento e partecipazione in attività sociali, culturali ed extracurricolari.

I collegi, inoltre, facilitano la transizione fra la scuola secondaria e l'università, mettendo a disposizione dello studente una serie di strumenti di supporto che favoriscono un approccio socialmente condiviso ai problemi grazie alla presenza di tutor, peer tutor, docenti o coach. Lo studente è immediatamente collocato in un gruppo con il quale condivide obiettivi e problemi e che, in alcuni casi, si trasforma in uno stimolo costante al miglioramento, come viene descritto nella cosiddetta teoria dell'*environmental press*.

Gli studi concordano nel considerare che una buona parte dell'apprendimento e dello sviluppo personale degli studenti avviene al di fuori dalle classi universitarie, soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo di quelle competenze più orientate all'occupabilità (comunicazione efficace, capacità di lavorare in gruppo, leadership, gestione dei processi) e alla crescita personale (apertura all'altro, creatività, approccio globale e multidisciplinare).

I collegi puntano a equilibrare l'accessibilità e l'eccellenza attraverso la valorizzazione del merito: sono strumenti di inclusione sociale che offrono ai meritevoli, anche se privi di mezzi, l'opportunità di accedere ai più alti gradi di istruzione e a tutte le modalità di formazione integrativa. Inoltre, l'identificazione e lo sviluppo dei talenti degli studenti avviene in un ambiente stimolante che valorizza le differenze etniche, culturali, sociali e disciplinari perché favorisce l'incontro, il dialogo e la contaminazione delle idee. Non a caso, il motto dell'*University College London (Ucl)* è *Let all come who by merit deserve the most reward*.

Alcuni modelli di collegio Gran Bretagna

Fino ai primi dell'Ottocento Oxford e Cambridge erano le uniche università in Inghilterra, e prevedevano per tutti gli studenti l'appartenenza a un *college* o *hall*. Il singolo collegio ammetteva lo studente e lo presentava all'istituzione universitaria.

A partire dal 1830 sorsero in Gran Bretagna nuove università che in alcuni casi mutuarono il sistema collegiale, in altri centralizzarono i servizi, in altri ancora crearono un interessante modello di dialogo con le associazioni di studenti, sia residenti all'interno del campus che all'esterno per provvedere alla dimensione sociale della vita degli studenti.

Il modello della *collegiate university* (Oxford-Cambridge), si basa tutt'ora su una suddivisione di compiti fra l'università e i vari collegi federati che la costituiscono. All'università, con le sue facoltà e dipartimenti, competono:

- l'istituzione di corsi e seminari;
- la gestione centralizzata di laboratori, biblioteca, infrastrutture informatiche e laboratori;
- lo svolgimento degli esami, la discussione delle tesi e il rilascio della laurea.

Ai collegi competono:

- la selezione e l'ammissione degli studenti;
- l'aspetto residenziale (alloggio, pasti, spazi comuni, biblioteche del singolo *college*, attività sportive, culturali e sociali);
- la responsabilità delle attività di tutorato e tutto ciò che concerne

la vita dello studente (*tutorial teaching and welfare*).

Quello che caratterizza il modello della *collegiate university* è un sistema di servizi, fra cui quello tutoriale, che vengono forniti a tutti gli studenti. Ogni studente iscritto all'Università di Oxford è contemporaneamente membro di un collegio.

Il New College, fondato nel 1379 da William Wykeham, è diventato uno dei più grandi collegi di Oxford, che ammette studenti non laureati e laureati di quasi tutte le discipline. Ad oggi ospita 420 studenti non laureati (*undergraduate*) e 320 laureati (*graduate*). La maggior parte degli alloggi è all'interno delle mura del collegio. Tuttavia, ci sono alcuni edifici esterni, a pochi minuti a piedi: Savile House, Warham House, Weston Buildings. La sistemazione fuori dalle mura è molto comune in tutti i collegi di Oxford: progressivamente essi hanno acquistato terreni e ampliato gli edifici a disposizione degli studenti, mantenendo l'accesso a tutti i servizi anche per coloro che abitano all'esterno.

Agli studenti del primo anno viene solitamente assegnata una stanza all'interno del collegio, quelli più grandi alloggiano negli edifici fuori dalle mura del collegio, ad esempio nei Weston Buildings, strutturati in 16 case con 6 camere singole e 3 bagni ciascuna. Ogni casa ha una grande, moderna cucina con zona pranzo che si affaccia sul campo sportivo. Questo tipo di sistemazione è destinata agli studenti che desiderano una maggiore indipendenza

(ad esempio, possono cucinarsi i pasti), ma non c'è alcuna differenza a livello accademico e sociale.

Sia gli studenti interni che quelli esterni al collegio vivono la medesima *collegialità*, cioè quella dimensione del vivere comune che caratterizza il modello di Oxford e Cambridge: beneficiare del sistema di tutorato, condividere gli spazi per lo studio e le biblioteche, accedere alla mensa comune, partecipare alle iniziative sportive e culturali, sentirsi parte di una tradizione e di un gruppo che condivide uno stile di vita.

Il sistema tutoriale al New College, così come negli altri collegi di Oxford e Cambridge, prevede che un docente incontri periodicamente – almeno una volta alla settimana – piccoli gruppi di 2-3 studenti e discute con loro la materia di studio sulla base del lavoro che gli studenti hanno preparato autonomamente.

Si tratta di un tutorato che affianca le altre attività accademiche: seminari, lezioni, laboratori.

Gli aspetti inerenti allo stile di vita e ai bisogni più personali degli studenti sono invece curati dal servizio di *welfare*: due *junior fellows* (docenti junior) del collegio investono la metà del loro tempo-lavoro per seguire il singolo studente, avere colloqui sul suo inserimento nel collegio, sulle dinamiche relazionali con i docenti e gli altri studenti. Ad essi si affianca il *peer tutoring*, un gruppo selezionato di 10 studenti a disposizione dei compagni.

Il sistema Oxford è completato da un'ampia offerta di attività spor-

<< Università di Oxford, da sempre all'avanguardia nei modelli abitativi



tive, musicali e teatrali con gare e spettacoli che creano un clima di competizione tra i vari collegi. Gli studenti sono protagonisti in prima persona nell'organizzare tali attività tramite i comitati studenteschi, il *Junior Common Room Committee* e il *Middle Common Room Committee* (la denominazione deriva dalle aule di incontro) rispettivamente per gli studenti *undergraduate* e *graduate*, che organizzano le attività culturali e sportive, ma rappresentano anche la voce degli studenti nei confronti dei docenti e del *college*, negoziando le rette e l'organizzazione del collegio. Il panorama britannico presenta altri modelli di gestione della residenzialità universitaria, centralizzati o delegati ai collegi, con diversi gradi di autonomia e separazione della parte accademica rispetto a quella dei servizi. La Lancaster University e la York University hanno un sistema che si avvicina molto al modello della *collegiate university*. A Lancaster ci sono otto collegi con una propria identità, comitati di studenti, attività sociali e sportive. Ciascuno studente dell'Università appartiene a uno dei collegi, sia che decida di vivere negli edifici del collegio (*on campus accommodation*) – scelta consigliata soprattutto agli studenti dei primi anni – o all'esterno in appartamenti o case (*off campus accommodation*). Gli studenti che scelgono di vivere al di fuori dei collegi, fanno comunque parte della comunità di uno di essi perché accedono a tutte le attività, agli spazi comuni ricreativi e sportivi, ai momenti sociali di vita collettiva. Le associazioni di studenti dei vari collegi

sono attive nell'organizzare le attività collaterali e quelle accademiche, soprattutto sportive, teatrali, musicali. Da circa un anno è partito un progetto di *peer tutoring* che forma un selezionato gruppo di studenti con *coaching abilities* affinché diventino a loro volta un supporto per gli altri studenti. Il tutorato, in questo caso, non è di tipo accademico, ma focalizzato sul sostegno, sulla qualità della vita complessiva dello studente, quindi affronta problematiche di inserimento, personali, ma anche di collegamento con i tutor accademici. Sono gestiti invece centralmente altri servizi, come l'orientamento professionale e il *placement* che vengono poi declinati all'interno di ciascun *college*. Nei collegi dell'Università di York abita circa un terzo degli studenti, preferibilmente quelli dei primi anni. Gli altri vivono in alloggi privati e questo è visto come un importante *rito di passaggio* verso una vita indipendente. Ogni collegio è composto da un edificio principale e blocchi aggiuntivi di alloggi nelle vicinanze. Tutti gli studenti sono membri di un collegio, anche quando non vivono in un edificio universitario, e gli studenti in prima persona si impegnano per mantenere vivi i legami fra gli studenti interni ed esterni. Il sistema accademico e l'insegnamento tutoriale non rispecchiano il modello di Oxford e Cambridge (tutorato accademico), piuttosto quello delle università americane, dove i collegi tendono a concentrarsi principalmente sul benessere degli studenti e sulle attività sociali. Solo



<< Due immagini di interni dell'Accademia di Milano



recentemente ci si sta concentrando anche sullo sviluppo delle competenze per l'occupabilità e su opportunità di volontariato, come pure si sta introducendo uno staff non accademico dedicato alla gestione dei singoli collegi con studenti *senior*, opportunamente formati, che, in cambio di una retta agevolata, svolgono il ruolo di *peer tutors* verso gli studenti del collegio.

Europa continentale: Italia e Spagna

Il modello collegiale si è diffuso nell'Europa continentale a partire dal XIV secolo, in particolare in Italia e Spagna con la fondazione di luoghi atti a ospitare studenti di una determinata provenienza (ad esempio il Collegio di Spagna a Bologna) o aiutare studenti meritevoli ma privi di mezzi. In **Italia** ci sono vari modelli di residenzialità universitaria (Catalano 2013): le case dello studente gestite dagli enti regionali per il diritto allo studio, le residenze universitarie gestite direttamente dalle università, le scuole di eccellenza nate sul modello delle *grandes écoles* francesi (come la Scuola Normale di Pisa), i Collegi Universitari di Merito legalmente riconosciuti dal Ministero dell'Università. Le caratteristiche del modello collegiale si ritrovano in quest'ultima tipologia, che unisce al suo interno i servizi abitativi, con elevati standard qualitativi, gli spazi per la socializzazione e una serie di attività formative che li distinguono dalle altre strutture residenziali per universitari. I *Collegi di merito* – 47 su tutto il territorio nazionale gestiti da 14 enti

uniti nella Cum-Conferenza dei collegi universitari di merito – si diversificano fra loro per modello di *governance*, modalità di ammissione degli studenti, tipologia di alloggio (camera singola, doppia, tripla, miniappartamenti), attività educative offerte e rapporti con le università e il territorio. Tuttavia è possibile individuare alcuni elementi comuni che li qualificano e ne incoraggiano il riconoscimento statale: con la loro attività formativa e didattica i Collegi di merito affiancano gli atenei italiani con un modello interdisciplinare che pone al centro di ogni attività lo studente come persona capace di sviluppare senso critico, capacità di giudizio e senso di responsabilità. Promuovono e potenziano, in dimensione internazionale, forme di collaborazione con l'università e di collegamento con la società civile, con un'attenzione particolare alla formazione delle competenze trasversali (*soft skills*) funzionali anche all'inserimento nel mondo del lavoro. I Collegi di merito svolgono un ruolo essenziale nella messa in opera di progetti pilota innovativi che, una volta consolidati, possono disseminare i risultati a una più ampia cerchia di portatori di interesse. In particolare, sul tema dell'internazionalizzazione, i collegi sono un laboratorio per la mobilità studentesca di qualità. L'art. 5 della recente legge di riforma dell'università (Legge 240/2010) prevede specificamente la valorizzazione dei Collegi di merito.

In **Spagna** il modello collegiale è rappresentato dai *Colegios Mayores*, strutture residenziali integrate nell'università di pertinenza che provvedono ai servizi abitativi e alla promozione di iniziative educative e formative.

Non sono semplici residenze, ma offrono ai loro studenti un approccio globale e una vasta gamma di attività culturali e ricreative e, in molti casi, una formazione accademica complementare. Nella maggior parte dei casi gli stessi residenti sono anche responsabili dell'organizzazione di queste attività, e prendono parte alle decisioni amministrative insieme alla direzione del *Colegio Mayor*. La vita sociale è molto intensa nei *Colegios Mayores*, che svolgono un ruolo importante nella vita culturale della loro università e nella città.

Le origini di queste istituzioni risalgono al XIII secolo, quando si rese necessario trovare un alloggio per gli studenti che arrivavano nelle città universitarie da tutto il paese. Ad oggi, ci sono 125 *Colegios Mayores*, rappresentati nell'associazione nazionale *Ccm-Consejo de Colegios Mayores*.

L'attività formativa caratterizza, dunque, in Spagna e in Italia il modello collegiale; nella maggior parte dei casi i collegi ospitano studenti di varie discipline e sono aperti alla città nel senso che le iniziative culturali possono anche vedere la partecipazione di studenti non residenti; dal punto di vista della struttura, pur mantenendo una certa diversificazione il modello prevalente dal

punto di vista strutturale è quello *ad albergo*, un unico edificio dove si affiancano parti comuni (mensa, soggiorni, sale studio) a corridoi su cui si affacciano le stanze singole o multiple.

Tuttavia, in Italia, la legge 338/2000 ha previsto anche altre tipologie per venire incontro alle varie esigenze degli studenti: minialloggi (veri e propri appartamenti autonomi raggruppati attorno a zone servizi con spazi comuni); nuclei integrati (modello modulare con servizi comuni dedicati a un gruppo di camere) o misti (integrazione dei vari modelli per adattarsi all'ospitalità di varie tipologie di residenti, dagli studenti ai *visiting professor*).

L'Europa dell'Est

Nell'Europa dell'Est ci sono pochi significativi esempi di collegi universitari, soprattutto nei Paesi con una più antica tradizione universitaria, come Polonia, Ungheria, Romania. Un tratto comune è il forte coinvolgimento degli studenti che sono parte attiva nella gestione dei collegi e nell'ideazione e realizzazione delle attività culturali e tutoriali a beneficio degli altri studenti: li potremmo definire *collegi di studenti per studenti*.

Il Wut, Warsaw University of Technology è la più grande e la più antica università tecnologica in Polonia. Offre lauree in ingegneria, *master of science* e dottorati di ricerca in tutti i settori della tecnologia, che vanno da ingegneria civile e architettura – che sono le facoltà con la più lunga tradizione – fino a specializzazioni



<< Un classico interno oxfordiano

più moderne, come optoelettronica, nanotecnologie, biotecnologie e ingegneria biomedica. L'Università è un ambiente estremamente *student-friendly* e offre 5.700 posti alloggio in 12 strutture per studenti. La *Student Union* è l'associazione studentesca che rappresenta gli studenti del Wut nei confronti delle autorità accademiche ed ha la responsabilità della gestione delle residenze, delle attività formative, ricreative e sportive, delle relazioni internazionali e degli accordi di scambio.

Rajk László College of Advanced Studies di Budapest e Mikó Imre College of Advanced Studies di Cluj-Napoca (Romania) sono due strutture molto simili dal punto di vista organizzativo e delle attività formative proposte. Sono collegi autogestiti dagli studenti, con un modello di partecipazione collettiva attraverso l'assemblea degli studenti che elegge annualmente il *board* e i comitati responsabili delle varie aree, dalla gestione economica alle attività accademiche. Ospitano prevalentemente studenti di area economica e giuridica e propongono corsi, conferenze internazionali e seminari tenuti da *visiting professor* di fama internazionale focalizzati soprattutto sul potenziamento delle

competenze manageriali e sull'attualità socio-politica del proprio Paese e dell'Europa.

Il collegio diffuso: una sperimentazione italiana

Da alcuni anni la Fondazione Rui ha avviato il progetto di un collegio universitario strutturato in una serie di appartamenti situati a poche centinaia di metri dalla sede centrale nella quale si trovano i servizi e dove si svolgono le attività formative e ricreative: il *collegio diffuso*.

Tale modello, partito sperimentalmente a Milano e Trieste, sta funzionando sia in termini di gradimento degli studenti e delle loro famiglie sia di efficacia formativa. Permette, infatti, di coniugare gli aspetti caratterizzanti un collegio di merito, cioè la formazione e la dimensione relazionale che si svolgono nella sede centrale, con una vita maggiormente autonoma negli appartamenti, che può aiutare una crescita in senso di responsabilità.

I residenti, esattamente come nel modello più tradizionale di collegio concentrato logisticamente in un unico edificio, vengono in contatto con una pluralità di figure formative: i componenti della direzione, con cui

si definisce e si persegue un percorso di sviluppo personale a partire dal questionario di autovalutazione delle competenze e dai colloqui di *coaching* e il tutor accademico che li segue aiutandoli a entrare nel ritmo degli studi universitari con una metodologia di studio efficace; a questi si aggiunge il tutor di appartamento, uno dei residenti con più esperienza degli altri, che ha funzione di guida, coordinamento e un punto di riferimento sempre presente per creare un clima positivo e collaborativo.

Nel collegio diffuso viene svolto interamente il programma *Jump – Job University Matching Project*, articolato in corsi interdisciplinari, attività specifiche per facoltà e *coaching*, che impegna i residenti nelle stesse modalità di tutti gli altri collegi della Fondazione Rui, si organizzano conferenze e incontri con ospiti, attività di volontariato e metodologia di studio.

Come avviene nel modello di Oxford e Cambridge, lo studente beneficia di tutte le opportunità formative sia che viva all'interno del collegio sia che scelga la maggiore indipendenza dell'appartamento esterno. Grazie a questo modello innovativo, vengono a decadere i costi legati agli ammortamenti e alla manutenzione straordinaria degli immobili perché, a parte gli spazi della sede centrale, tali costi sono a carico dei proprietari delle strutture ai quali la Fondazione Rui corrisponde un affitto comprensivo di tutto.

Altro punto di forza del modello è la flessibilità dal punto di vista della

dimensione del collegio: le strutture puramente residenziali, infatti, vengono ogni anno calibrate sull'effettiva domanda di residenzialità e, fatti salvi i limiti minimi e massimi di capienza complessiva che consentono l'efficacia formativa del collegio, consentono di attivare tutti e solo i posti necessari. Risulta pertanto evidente come tale modello consenta, oltre che di liberare risorse per investire ancora di più nella formazione, anche di differenziare le rette rendendo ancora più forte la valenza sociale dell'iniziativa.

Ragionando, infine, in termini di *RoI (Return of Investment)* il rapporto costo/contatto diventa ancora più positivo in quanto questo modello di collegio è maggiormente frequentato da parte degli esterni, gli universitari della città che abitualmente ne utilizzano le aule della sede e frequentano i corsi e le proposte culturali.

Bibliografia

- G. Catalano (a cura di), *Gestire le residenze universitarie. Aspetti metodologici ed esperienze applicative*, Bologna 2013.
- M. Cinque, *Soft Skills in Action*, Brussels 2012, pp. 23-28, 31-34, 39-52.
- E. T. Pascarella, P. T. Terenzini, *How colleges affects students*, San Francisco 2005.

Si ringraziano per la loro disponibilità ad essere intervistati e a fornire informazioni sul proprio modello di collegio: Caroline Thomas, Home Bursar & Fellow, New College Oxford; Hilary Simmons, Head of Colleges and Student Life-Student Based Services, Lancaster University; Peter Quinn, Director of Student Support Services, University of York; Zoe Devlin, Executive Assistant to the Academic Registrar, University of York; Marco dalla Torre, direttore del Collegio MilanoAccademia, Fondazione Rui; Daniele Guasconi, direttore del Collegio Castelbarco, Fondazione Rui.

Nel segno del merito

Soft Skills for Talent è il titolo di una recente ricerca condotta da ManpowerGroup (2014), agenzia internazionale per la gestione delle risorse umane, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della formazione e psicologia dell'Università di Firenze. Lo studio, un'indagine sulle competenze trasversali più richieste dalle aziende, rappresenta il primo passo di un progetto più ampio destinato alla creazione di un osservatorio nazionale sulle competenze trasversali (o *soft skills*) riconosciute e richieste dal mercato del lavoro.

Le competenze trasversali, intese come l'insieme di "qualità professionali di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali, atteggiamenti", diventano oggi il vero valore aggiunto che lo stesso può esprimere nel contesto lavorativo.

Più volte negli ultimi anni è stato sottolineato come il mercato del lavoro del lavoro oggi non

Maria Cinque

richieda solo competenze tecniche ma anche quelle competenze relazionali e personali che di solito vengono definite *soft skills*: «La stagione postfordista chiede un'organizzazione del lavoro il cui centro e la cui risorsa fondamentale sono rappresentati da una soggettività non caratterizzata tanto dalla qualificazione tecnico-professionale, quanto dalla capacità di sostenere la complessità delle relazioni interpersonali, la filosofia e i processi dell'innovazione, nonché l'umanizzazione del contesto lavorativo e la realizzazione di un'economia umanistica» (Rossi, 2009, pp. viii-ix).

Le soft skills che fanno la differenza

Molte indagini nazionali sul mercato del lavoro (tra cui AlmaLaurea, 2012) hanno evidenziato l'esistenza di un forte divario tra competenze richieste dalle imprese e competenze possedute dai neolaureati. Analogamente alcune ricerche empiriche (Iulm, Crui & Centromarca, 2012; Isfol, 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2012; Luzzatto et al., 2012) hanno riscontrato che tra le maggiori difficoltà che i giovani incontrano alle prime esperienze lavorative non vi sono le carenze di tipo cognitivo (scarse conoscenze disciplinari o degli strumenti di lavoro), quanto piuttosto l'incapacità di collocarsi adeguatamente in un ambiente di lavoro, di saper analizzare un problema e risolverlo efficacemente, di comunicare efficacemente, di gestire stress ed emozioni in maniera adeguata.

Che le *soft skills* (o *life skills*, nel mondo anglosassone) rappresentino il nodo critico del mancato incontro fra domanda e offerta di lavoro dei giovani laureati è stato anche messo in evidenza in numerosi studi (Busana e Banterle, 2008; Maeran, Fluperi e Fontana, 2010; Deloitte, 2011; Manpower Group 2012), che hanno indicato

come necessaria per la formazione di un buon professionista un'esperienza operativa sul campo, ma anche aver fatto buoni studi, ovvero un percorso educativo non solamente focalizzato sull'acquisizione di conoscenze (nozioni e modelli teorici), ma anche e soprattutto sullo sviluppo di un saper fare pratico, aspetto su cui, spesso, i giovani neolaureati appaiono particolarmente carenti. L'importanza attribuita alle *soft skills* ai fini dell'*employability* è riconosciuta – e sostenuta con azioni concrete – in varie sedi a livello europeo.

Un documento stilato dall'European Economic and Social Committee nel 2011, *An agenda for new skills and jobs*, che è parte delle strategie generali di Europa 2020, sottolinea l'opportunità di fornire ai giovani occasioni per lo sviluppo di capacità imprenditoriali, *soft skills* e *coping skills* (ovvero la capacità di affrontare un problema in maniera creativa), efficaci nella transizione tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro. Sulla stessa lunghezza d'onda, l'Ocse ha messo a punto una *skill strategy* (Ocse, 2012) con l'obiettivo di favorire l'investimento in competenze, incrementandone l'offerta e l'utilizzo.

Fornire il giusto mix di competenze è importante non solo ai fini dell'*employability*, ma anche per evitare una sotto-utilizzazione dei talenti e delle potenzialità dei giovani, garantendo un loro sviluppo sinergico e armonioso. Ciò richiede una migliore cooperazione tra il mondo del lavoro

Esiste un forte divario tra le competenze richieste dalle imprese e quelle possedute dai neolaureati

e quello dell'istruzione e della formazione, favorendo una maggiore trasparenza dei meccanismi di reclutamento e delle dinamiche del mercato del lavoro e, soprattutto, il superamento degli approcci tradizionali che misurano le persone solo sulla base delle loro qualificazioni formali, i loro titoli, in favore di approcci maggiormente orientati alla misurazione e al riconoscimento delle competenze e delle capacità che una persona possiede, a prescindere da dove e come le abbia acquisite. Ovviamente tale cambiamento non risponde solo ai dettami del mercato, ma anche a esigenze intrinseche della formazione universitaria. Infatti, dopo la Conferenza Ministeriale di Praga (2001) era diventato sempre più evidente che la struttura su più cicli introdotta dal Processo di Bologna (1999-2010) doveva essere sostenuta da maggiori dettagli sui risultati di ciascun ciclo, al fine di raggiungere gli obiettivi integrati di trasparenza, riconoscimento dei titoli e mobilità accademica.

Per questo furono creati i Descrittori di Dublino (2004), per i quali i risultati dell'apprendimento dei corsi universitari sono espressi non solo in termini di conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and un-*

derstanding), ma anche di conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*), autonomia di giudizio (*making judgements*), abilità comunicative (*communication skills*), capacità di apprendere (*learning skills*).

Ciononostante, i programmi di studio della maggior parte delle università in Europa sono ancora fondati quasi esclusivamente sul tradizionale apprendimento scientifico e viene dato poco rilievo alle *soft skills*, le competenze trasversali sintetizzate nella triade «diagnosticare, relazionarsi e affrontare» (Isfol, 2000). Tuttavia esistono eccezioni che testimoniano di una tendenza in atto. Secondo un articolo del *Frankfurter Allgemeine Zeitung* già a inizio del 2009 la maggior parte delle università tedesche offriva corsi sulle *soft skills*. Programmi analoghi sono stati sviluppati in diverse università europee (come, per citare solo un esempio micro, quella di Dundee in Scozia: *Generic skills programme*) ed extraeuropee, per esempio in Messico, Canada, Sudafrica, in molti Paesi asiatici, oltre che – ovviamente – negli Stati Uniti.

Esempi di buone pratiche

In alcuni casi queste competenze possono essere acquisite all'interno di corsi curriculari, venendo così a costituire una specie di curriculum nascosto, in altri invece sono oggetto di corsi appositi. In Italia esistono alcune buone pratiche, soprattutto in atenei privati, come l'Università



Bocconi di Milano, la Luiss di Roma e l'Università della Basilicata.

L'Università Commerciale "Luigi Bocconi" ha istituito tre corsi al fine di sviluppare quell'insieme di *soft skills*, a supporto di quelle tecnico-specialistiche, essenziali per operare con efficacia e con successo nel contesto lavorativo: competenze manageriali per studenti della triennale; *leadership skills*; abilità comportamentali (per studenti della magistrale)

La Luiss ha istituito tre percorsi (sia per la laurea triennale che per la magistrale): *Skill-a-bus - Cooperative Knowledge and Behavioural Skills* (che comprende diversi moduli come: *team work* e *leadership*; teoria dei giochi e delle decisioni); *Case Analysis and Business Game* (attraverso l'analisi di un caso aziendale condotta da diverse prospettive, gli studenti metteranno a fuoco le tematiche più consistenti connesse al fare impresa e sistematizzeranno le conoscenze acquisite nel corso dei propri studi) *Geek Café*: le nuove tecnologie applicate alla progettazione di una *startup* (che prevede la presentazione di un progetto e una *competition*).

Un altro caso che merita di essere esposto è rappresentato dall'Università degli Studi della Basilicata che ha offerto ai laureati, nel progetto di orientamento Lorenz, dei tirocini multidisciplinari volti all'acquisizione e sviluppo delle competenze trasversali.

La struttura del percorso, piuttosto complessa ma molto significativa, si articola in tre fasi: la formazione in aula iniziale, il tirocinio e la valutazione

finale. Per ogni fase sono state utilizzate delle metodologie e strumenti di *development* e *assessment* appositi. Sono stati inoltre sviluppati progetti di ricerca europei su queste tematiche e non sarebbe possibile citarli tutti. Tra questi il progetto ModES (*Modernising higher Education through Soft skills accreditation*), finanziato nell'ambito del programma europeo Lifelong Learning Erasmus e mirato a creare un Manuale di linee guida per l'inserimento delle *soft skills* nella didattica universitaria e proporre l'integrazione di un programma europeo comune sulle *soft skills* nei curricula accademici e nei corsi di specializzazione post-diploma.

Al progetto, svoltosi tra 2009 e 2012, hanno partecipato 14 partner di 9 Paesi (Haselberger et al., 2012). All'interno del progetto, è stata svolta una raccolta di *best practices* relative all'insegnamento e all'apprendimento delle *soft skills* nei corsi universitari e nei collegi universitari di eccellenza (Cinque, 2012).

La raccolta di *best practices* sull'insegnamento e sull'apprendimento di *soft skills* nei corsi universitari e nei collegi universitari di eccellenza ha permesso di inventariare e classificare:

- metodologie didattiche adatte a sviluppare questo tipo di competenze;
- risultati di apprendimento da raggiungere (*learning outcomes*)
- modalità di verifica dei risultati conseguiti (strumenti di *assessment*);
- strutturazione dei percorsi per l'apprendimento delle *soft skills* (sia che siano integrati all'interno



dei corsi disciplinari sia che vengano erogati a parte come corsi complementari).

La formazione integrativa di Jump

Tra le *best practices* possiamo annoverare il progetto *Jump (Job-University Matching Project)*, della Fondazione Rui, un mini-curriculum di formazione integrativa a quella universitaria.

L'obiettivo principale è quello di arricchire il sapere accademico con i contenuti e le dinamiche proprie del mondo del lavoro, ponendo gli studenti in

ness cases, legal cases).

Un altro esempio di buone pratiche è il progetto *M'imprendo*, un *contamination lab* lanciato dai Giovani imprenditori di Confindustria e dai Collegi universitari di merito, sulla base del progetto ideato dai Giovani di Confindustria Padova e dal Collegio universitario "Don Mazza".

Il progetto propone una sfida per studenti universitari, dottorandi e giovani laureati di tutta Italia, che sono chiamati a misurarsi nel vivo dei contesti aziendali con progetti ad alto tasso di innovazione.

L'ultima edizione ha coinvolto 58 aziende di sei città italiane sedi di prestigiose università (Milano, Roma, Padova, Verona, Modena, Palermo) e 450 giovani di 16 atenei. Venticinque *team* universitari sono stati impegnati per sei mesi a sviluppare progetti innovativi con le aziende partner. Un *training* formativo, creativo e manageriale portato a termine da 19 *team*, tra cui sono stati selezionati i 10 ammessi alla finale nazionale di Padova. Una competizione nel segno del merito, che ha già dato un risultato concreto: il 50% delle imprese ha proposto collaborazioni professionali ai *team* universitari e testato ricadute positive su prodotti e processi aziendali.

Bibliografia

- Almalaurea (2012), *XIV indagine sulla condizione occupazionale dei laureati*.
- Busana C., Banterle A. (2008), *Capacità trasversali: elemento cruciale nel profilo di competenze per la ricerca*, in S. Zaccarini e I. Silvestri (a cura di), *Competenze per la ricerca: esigenze delle imprese innovative e profili formativi*, Padova, Cleup.
- Cinque M. (2012), *Soft Skills in Action. Halls*

of Residence as Centres for Life and Learning, Brussels, Euca (European University College Association).

- Deloitte (2011), *Boiling point? The skills gap in U.S. manufacturing*. Disponibile all'url: <http://www.deloitte.com/us/mfgskillsgap>.
- Eesc, European Economic and Social Committee (2011), *An agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment. Communication to the Commission to the European Parliament*. Disponibile all'url: <http://eurlex.europa.eu/lexuriServ/lexuriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:en:PDF>.
- European Commission (2012), *Rethinking education strategy: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Disponibile all'url: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2012), *I nuovi laureati. La riforma del 3+2 alla prova del mercato del lavoro*, Roma-Bari, Laterza.
- Haselberger D., Oberhuemer P., Pérez E., Cinque M., & Capasso D. (2012), *Mediating soft skills at higher education institutions*. Brussels: Lifelong Learning Programme.
- Iulm, Crui, & Centromarca (2012). *Osservatorio sulle professioni: Prima indagine sulla formazione dei neolaureati ed esigenze d'impresa*, Milano, Università Iulm.
- Isfol, Istituto per la formazione e l'orientamento al lavoro (2012), *Le competenze per l'occupazione e la crescita*, Roma, Isfol.
- Luzzatto G., Mangano S., Moscati R., Pieri M. (2012), *Occupabilità e competenze dei laureati in Italia*, International Conference Employability of Graduates & Higher Education Management Systems. Ljubljana, 27-28/09/12, Disponibile all'url: http://www.centroriformastato.org/crs2/IMG/pdf/Occupazione_e_competenze_dei_laureati-Lubiana_28-09-12.pdf.
- Manpower Group (2012). *Talent shortage survey*. Disponibile all'url: http://www.manpowergroup.us/campaigns/talent-shortage-2012/pdf/2012_Talent_Shortage_Survey_Results_US_FINAL.pdf.
- Manpower Group (2014). *Soft skills for Talent*. Disponibile all'url: <http://www.manpowergroup.it/indagine-soft-skills-manpowergroup>.
- Maeran R., Fluperi S., Fontana M. (2010), *Le competenze utilizzate e quelle carenti, secondo i laureati*, in L. Fabbris (a cura di), *Dal Bo' all'Agorà. Il capitale umano investito nel lavoro*, Collana Formazione e Lavoro, Padova, Cleup.
- Oecd (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, Oecd Publishing.

Il Canada punta sugli studenti internazionali

Molti Stati cercano di attrarre i giovani neodiplomati di altri Paesi per convogliarli nelle proprie università. Le motivazioni sono molteplici e tra di esse, prevalentemente, vi è il desiderio di vedere validata l'eccellenza del proprio sistema di istruzione superiore e di intercettare i notevoli flussi finanziari movimentati dall'istruzione internazionale.

Non fa eccezione il Canada, che però, rispetto ad altri Paesi, vede negli studenti internazionali un prezioso strumento per controbilanciare una crisi demografica interna che si manifesterà a breve in tutta la sua gravità. Nell'arco di una decina di anni, difatti, i *baby boomers* nati tra gli anni Cinquanta e Sessanta – che costituiscono un'ampia percentuale della fascia più qualificata del mercato del lavoro – matureranno i requisiti pensionistici, svuotando così ampi settori economici del proprio *knowhow* e delle proprie competenze.

<< La biblioteca dell'Università di Toronto Foto Peter Spirer



Caterina Steiner

Il problema demografico

Questo fenomeno, unito a un tasso di natalità

interna così basso da pregiudicare i futuri equilibri demografici, fa sì che il Canada abbia l'assoluta necessità di trattenere i neolaureati internazionali per tutelare la propria crescita economica e la propria competitività a livello mondiale, tanto più che Employment and Social Development Canada, l'agenzia governativa incaricata dei programmi e dei servizi per il *welfare* e l'occupazione, ha stimato che due terzi dei posti di lavoro che si creeranno nel Paese entro il 2020 richiederanno una formazione a livello universitario.

Non guasta ricordare che le iscrizioni internazionali sono un potente volano per l'economia interna: secondo una stima recente, nel 2010 gli studenti internazionali hanno speso per tasse accademiche, vitto, alloggio e spese voluttuarie circa 7,7 miliardi di dollari canadesi, ossia una somma superiore al valore dell'export dell'intera industria aerospaziale del Paese.

Il contesto internazionale fa ritenere che, nel perseguimento di tale obiettivo, il Canada possa approfittare di diversi fattori favorevoli. Anzitutto gli Stati Uniti, meta preferita dei flussi internazionali, hanno considerevolmente inasprito le proprie politiche immigratorie dopo gli attacchi dell'11 settembre, così che non è facile recarvisi per motivi di studio ed è ancora più difficile restarvi una volta laureati. Pare inoltre che anche il Regno Unito intenda dare un giro di vite sui visti per motivi di studio. Difatti, a partire dall'anno accademico 2013-14, ai candidati internazionali vengono richieste una conoscenza più approfondita della lingua inglese e maggiori garanzie finanziarie; di converso le possibilità di trattarsi nel Paese per lavorare una volta laureati si sono ridotte a seguito della sospensione del programma *Post Study Work*.

Tutto ciò si è tradotto in una contrazione delle immatricolazioni di giovani provenienti dagli Stati che, per tradizione, hanno come meta universitaria primaria le istituzioni inglesi: India, Pakistan, Arabia Saudita. Tutte queste considerazioni hanno indotto il governo canadese a ritenere che l'istruzione internazionale possa essere uno dei motori della prosperità futura del Paese e che i diversi approcci adottati da altri Stati consentano di intercettare i flussi di studenti internazionali attraverso l'adozione di politiche per l'immigrazione più mirate e flessibili. Si è quindi giunti a formulare l'obiettivo di raddoppiare, nell'arco di una decina di anni, il numero degli studenti internazionali che dai 240.000 attestati nel 2011 dovranno diventare, nel 2022, 450.000.

La campagna per promuovere l'eccellenza degli atenei canadesi...

Per l'attuazione di questo ambizioso programma, il Canada intende muoversi tanto su un piano strutturale e normativo, demandato alle massime autorità politiche, che in modo più operativo e capillare, grazie agli sforzi di ogni singola università. Relativamente al primo punto, il governo canadese ha deciso di trarre profitto dall'insuccesso di una precedente campagna quinquennale chiamata *Imagine Education au/in Canada* che, nonostante i generosi fondi posti a disposizione, non è riuscita a far breccia nei Paesi emergenti. I suoi scarsi ritorni sono stati analizzati in dettaglio e ne sono state evidenziate le carenze: ad esempio non veniva-

Due terzi dei posti di lavoro che si creeranno entro il 2020 richiederanno una formazione a livello universitario

no veicolate sufficienti informazioni sui vantaggi di studiare in Canada, mancavano informazioni sul posto occupato dalle istituzioni canadesi nei *ranking* internazionali e non venivano fornite notizie dettagliate sui principali programmi offerti.

Nel gennaio 2014 il premier Stephen Harper ha quindi lanciato una nuova campagna dal *budget* imponente: ogni anno verranno stanziati 5 milioni di dollari canadesi per promuovere l'eccellenza delle università del Paese in Brasile, Cina, India, Messico, Turchia e Vietnam cui andranno ad aggiungersi, per un biennio, altri 13 milioni di dollari canadesi destinati a promuovere la ricerca e i programmi formativi.

Dovrà passare qualche anno per sapere se l'obiettivo del Governo sia stato raggiunto o quanto meno avvicinato. Nel frattempo le statistiche mostrano che oggi il Canada occupa la sesta posizione, per popolarità, tra le scelte degli studenti internazionali dopo Stati Uniti, Gran Bretagna, Germania, Francia e Australia, anche se, come valori assoluti, attira una quota di studenti pari alla metà (scarsa) di quella della Gran Bretagna e a un quinto di quella degli Stati Uniti. Nel quinquennio 2008-2012 il numero di studenti internazionali nelle università canadesi è aumentato del 32%, portando

il Paese ad assorbire il 4,7% del totale delle iscrizioni internazionali. I tre Paesi più rappresentati sono Cina, India e Corea del Sud, ma mentre in questo arco di tempo le iscrizioni di giovani sudcoreani scendevano del 38%, quelle di cinesi e indiani crescevano rispettivamente dell'86% e del 308%. In considerazione del peggioramento della situazione economica mondiale, del rafforzamento dei sistemi universitari di questi Paesi e della concomitante riduzione della locale popolazione giovanile a seguito dell'adozione di rigide politiche demografiche per il contenimento delle nascite, la strategia canadese di cercare nuovi mercati sin qui scarsamente interessati dal fenomeno dell'istruzione internazionale appare saggia. Essere i primi a sviluppare delle politiche persuasive per attrarre i giovani diplomati delle economie emergenti potrebbe rivelarsi un'ottima carta da giocare.

...e della qualità di vita nel Paese

Consapevole del fatto che sono molteplici i fattori che guidano le scelte degli studenti, ma che il principale è la fiducia, il governo Harper, impegnato in una promozione senza precedenti del marchio *Canada*, è sceso in campo per fornire ai suoi potenziali *clienti* la più autorevole rassicurazione sulla qualità dei servizi che riceveranno nel Paese, garantendo che il progetto di apertura a livello macropolitico troverà un'altrettanto valida corrispondenza nei programmi e nei servizi adottati dalle singole istituzioni. Alle università viene dunque richiesta un'enorme flessibilità nell'approccio



<< Un nuovo campus universitario a Squamish, nella British Columbia foto Robert Cocquyt

ai nuovi iscritti che giungono in Canada con vissuti sociali, economici, religiosi e culturali diversissimi, con tutte le sfide di adattamento che ne conseguono (e difatti circa un quarto degli studenti asserisce di essere stato oggetto di una qualche forma di discriminazione razziale). Moltissimi giovani considerano inoltre il periodo di studio all'estero come un investimento dal quale si aspettano ritorni concreti. Le università hanno quindi l'importantissimo ruolo di ponte tra le aspettative dei singoli e la realtà in cui si trovano a studiare, e sono la fonte primaria di esperienze positive di attrazione e integrazione tali da indurre nello studente il desiderio di restare nel Paese ospite. Quest'ultimo rimane un punto critico: se le autorità canadesi possono infatti rallegrarsi per il costante aumento delle iscrizioni internazionali, hanno minori motivi di soddisfazione per quanto

riguarda le percentuali di permanenza dei laureati. Nel decennio 1999-2009 questa scelta ha riguardato solo un esiguo 5,3% degli studenti internazionali, tuttavia un sondaggio voluto dal Canadian Bureau for International Education (Cbie) nel 2013 mostra un mutamento di tendenza. Nel campione esaminato, interamente composto da studenti internazionali appena giunti nel Paese, circa la metà ha dichiarato di voler restare definitivamente in Canada e un ulteriore 25% ha espresso il desiderio di rimanervi per qualche anno prima del ritorno in patria.

Regole più flessibili

Le autorità locali, che già nel 2008 avevano varato il programma Canadian Experience Class (Cec) che consente di richiedere la residenza permanente e quindi, eventualmente, la cittadinanza ai neolaureati in-

ternazionali e ai più qualificati *professionals* di altri Paesi, ha ulteriormente rivisto le regole relative ai permessi di lavoro temporanei per gli studenti internazionali con un programma che consente, una volta laureati, di restare per tre anni in Canada per qualsiasi tipo di occupazione.

Contemporaneamente, tenendo presenti le difficoltà economiche che si possono incontrare nella permanenza in un Paese straniero, sono state varate misure che consentono agli studenti internazionali di lavorare, anche senza essere in possesso di un permesso di lavoro, per un massimo di 20 ore settimanali.

Il Canada dimostra, in ultima analisi, un approccio ambizioso ma estremamente concreto al problema dell'istruzione internazionale. Resta solo da vedere se tali scelte pragmatiche saranno anche premianti.

Incontro Enic-Naric a Roma Strategie per l'istruzione superiore

I titoli di studio italiani potranno mai essere riconosciuti automaticamente all'estero? Quali problemi, e soprattutto quali proposte per agevolare la mobilità di quanti – sempre più numerosi – si muovono per studio o lavoro dall'Europa verso gli altri Paesi del mondo e viceversa? Quali le prospettive e i temi più caldi legati all'internazionalizzazione dei sistemi d'istruzione superiore e al riconoscimento dei titoli su scala europea e globale?

Sono alcune delle questioni su cui si sono confrontati 150 esperti dei governi di 56 Paesi, riuniti a Roma per il tradizionale incontro delle reti Enic-Naric all'inizio di luglio, in concomitanza con l'avvio del semestre di presidenza italiana dell'Unione Europea. L'evento è stato organizzato dall'Associazione Cimea-Naric Italia insieme alla Congregazione per l'Educazione Cattolica, in occasione della co-presidenza di Italia e Santa Sede del Processo di Bologna.

Gli spazi di approfondimento sono stati essenzialmente quattro. La plenaria di apertura del convegno ha visto la relazione introduttiva della rumena Ligia Deca, membro del Science in Education Expert Group and Policy Expert, cui ha fatto da contrappunto l'intervento di Carla Salvaterra, prorettore per le Relazioni internazionali all'Università di Bologna.

I due interventi sono stati dedicati allo scenario e alle principali sfide e prospettive per il riconoscimento e l'internazionalizzazione, al ruolo delle istituzioni pubbliche e delle università, al paradosso del rapporto tra libero mercato dell'educazione da un lato e, dall'altro, ricerca del *protezionismo* nazionale dei titoli di studio, l'importanza della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento, con un'attenzione particolare all'area dell'istruzione superiore europea.

Chiara Finocchietti

Mobilità e riconoscimento

Il secondo asse di riflessione del convegno è stato quello delle sfide della mobilità e del riconoscimento su scala mondiale.

I temi affrontati sono stati l'attualità di una convenzione globale sul riconoscimento, le convenzioni regionali siglate ma ancora con grandi margini di attuazione, il rapporto tra l'Ue e i Paesi asiatici, la possibilità di istituzione di centri sul riconoscimento dei titoli in altri paesi del mondo. Protagonisti di questa sessione sono stati i rappresentanti di Brasile, Palestina e Giordania, e gli esper-

<< Il gruppo dei partecipanti all'incontro Enic-Naric, nella cornice della Luiss



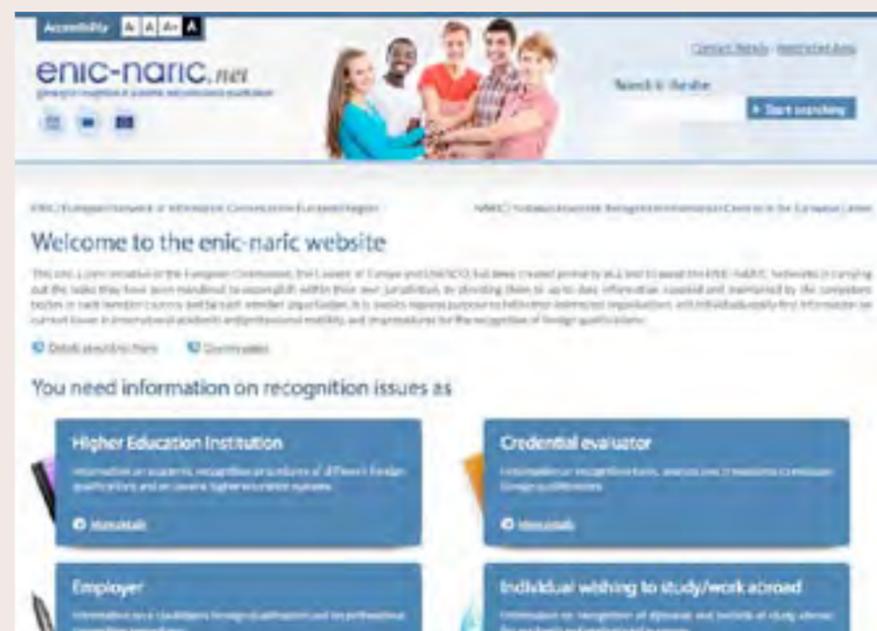
Il nuovo sito Enic-Naric

In occasione dell'incontro di luglio è stata lanciato il nuovo sito www.enic-naric.net, che punta a essere il riferimento per le tematiche e le informazioni relative al riconoscimento.

Tra i maggiori elementi di interesse del sito:

- l'elenco dei 55 paesi con i contatti del centro Enic-Naric e tutte le informazioni sui sistemi nazionali, dal quadro dei titoli, alla lista delle istituzioni accreditate, alle agenzie per la valutazione della qualità, alle politiche e procedure per il riconoscimento, fino allo sviluppo del diploma supplement;
- la sezione dedicata alle 6 regioni globali dell'Unesco (Africa, Stati Arabi, Asia-Pacifico, Europa e America del Nord, America Latina e Caraibi, Mediterraneo). Per ciascuna regione nel sito viene riportata la lista dei Paesi che ne fanno parte con le informazioni e i contatti dei soggetti che in ciascuno stato si occupano di istruzione superiore e di riconoscimento, più le informazioni sulle convenzioni quadro per il riconoscimento dei titoli attive in quella regione, i network presenti, e i siti di riferimento;
- quattro percorsi differenti con informazioni specifiche dedicate ai principali destinatari del sito: università, datori di lavoro, persone che si occupano di riconoscimento di titoli, singoli che desiderano recarsi all'estero per studio e lavoro.

Oltre a questo ci sono molte altre informazioni sulla rete Enic-Naric, sui documenti di riferimento su scala europea e globale nel settore, e sul quadro dei titoli a livello nazionale e internazionale.



« Luca Lantero (a destra), direttore del Cimea, durante la sua presentazione del sistema italiano di istruzione superiore

Trentesimo anniversario della rete Naric

Quest'anno la rete Naric ha festeggiato il suo trentesimo compleanno. Nel 1984 nascevano i primi centri Naric, e tra loro c'era anche l'Italia, rappresentata dall'associazione Cimea della Fondazione Rui. Il Cimea ha celebrato l'evento con un volume che ripercorre alcuni parti di questa storia attraverso la pubblicazione di documenti inediti del proprio archivio. Il testo in inglese, dal titolo *It was in 1984... Origins of the Naric network*, è stato donato a tutti i partecipanti all'incontro di Roma.



ti della Convenzione di Lisbona, della Convenzione Asia-Pacifico, dell'Associazione Internazionale delle Università (Iau), e del gruppo che si occupa di istruzione nell'ambito del processo Asem (Asia-Europe Meeting).

Uno spazio è stato riservato anche alla presentazione dei sistemi d'istruzione dei 3 Paesi non appartenenti alla rete Enic-Naric: il prof. Paulo Speller, segretario generale del Ministero dell'Istruzione brasiliano ha presentato tra l'altro il nuovo piano nazionale per l'educazione (2014-2024) del colosso sudamericano, mentre i sistemi d'istruzione palestinese e giordano sono stati pre-

sentati rispettivamente da Iyad Abu Arrah, direttore dell'area riconoscimento del Ministero dell'Istruzione e da Natheer Abu Obeid, presidente della German Jordanian University¹. Un ampio spazio di confronto e di scambio è stato riservato alle questioni di maggior interesse operativo per l'attività dei centri Enic e Naric, attraverso alcuni workshop su temi quali lo sviluppo di piattaforme online per la ricezione dei titoli da valutare, la diffusione e l'utilizzo del manuale Ear – European Area of Recognition, le possibilità di informazione e di formazione per chi si occupa di riconoscimento, le moda-

lità per accedere ai fondi europei in questo settore.

Politiche e strategie per l'istruzione superiore

Infine, alcuni workshop hanno riguardato la definizione di politiche e strategie nell'ambito dell'istruzione superiore, il ruolo dei centri Enic-Naric, i titoli congiunti e gli standard di qualità ad essi legati, la revisione del testo sussidiario della Convenzione di Lisbona, l'utilizzo dei social media e delle nuove tecnologie, le linee guida per i centri in questo campo, la possibilità o meno di una prospettiva di riconoscimento automatico tra i pae-

si europei, una riflessione sui quadri dei titoli a livello nazionale e internazionale (compreso lo European Qualification Framework), le modalità di gestire titoli di istituzioni che non appartengono ai sistemi nazionali.

Al termine dei lavori e a sintesi delle riflessioni svolte è stata stilata una lista di raccomandazioni e di indicazioni operative per la vita e l'attività dei centri Enic-Naric. L'appuntamento per la prossima riunione congiunta è a Bregenz, in Austria, dal 7 al 9 giugno 2015.

¹ La presentazione dei 3 sistemi d'istruzione è stata registrata e sarà disponibile nei prossimi mesi per dei webinar di formazione online grazie alla collaborazione con il Cicia, il centro Enic canadese.

I 50 anni del Rapporto Robbins**Dall'università di élite
all'università di massa**

Alla metà degli anni Sessanta veniva adottato nel Regno Unito il [Rapporto Robbins](#) – dal nome del suo ideatore, l'economista liberale Sir Lionel Robbins – che ha segnato il passaggio dal preesistente modello di università d'élite a quello di università di massa. Lo stesso periodo riformista del sistema di istruzione superiore fu segnato in California dal *Master Plan* e in Francia dalla *Loi d'orientation de l'enseignement supérieur* varata da Edgard Faure che, in risposta al cosiddetto *maggio francese*, introduceva i principi di decentralizzazione e di autonomia universitaria.

Poche, piccole istituzioni

Quando Robbins presentò il Rapporto del Committee on Higher Education da

Maria Luisa Marino

lui presieduto, il sistema britannico era contrassegnato da un piccolo numero di istituzioni scarsamente frequentate, a predominanza maschile e sostanzialmente destinate alla formazione elitaria della *middle class*. Oxford, Cambridge, le 4 più antiche della Scozia – St. Andrews, Glasgow, Aberdeen, Edinburgh – le 6 cosiddette *civic red-bricks Universities* istituite prima della Prima guerra mondiale (Birmingham, Liverpool, Manchester, Leeds, Sheffield, Bristol) e poche altre rappresentavano il cuore del sistema, che complessivamente ospitava meno di 200.000 studenti, ovvero meno del 5% della popolazione giovanile.

Il corposo documento – 335 pagine, 178 Raccomandazioni e 5 volumi di ricerche – vincendo un clima di opposizione difficilmente comprensibile adesso, ruotò attorno ad alcuni principi cardine, particolarmente innovativi per l'epoca, che preconizzavano la necessità dell'espansione quantitativa del servizio formativo offerto, nella convinzione che *more means better*, sulla base dei vantaggi ricavati negli Usa dal fatto che una larga fetta della popolazione aveva almeno avuto *the smell of a higher education*.

Si voleva innanzitutto colmare i divari di ordine socio-economico tra i fruitori del servizio educativo – considerati clienti – sottolineando che l'accesso dovesse essere legato al merito piuttosto che alla ricchezza individuale e prevedendo conseguentemente che i posti universitari fossero a disposizione di tutti i capaci in possesso dei necessari requisiti e desiderosi di farlo, con particolare incoraggiamento per la componente femminile allora abbondantemente sottorappresentata.

Pur non opponendosi del tutto al fatto che anche gli studenti contribuissero ai costi del servizio ricevuto, nel White Paper prevaleva il sentimento che l'intera società beneficiasse più dei singoli dei

vantaggi procurati dall'investimento pubblico in istruzione superiore. Al momento della pubblicazione del Rapporto l'insegnamento universitario era gratuito, com'è sostanzialmente rimasto in Scozia fino ai giorni nostri; tuttavia, per trasferire parzialmente i costi del servizio pubblico sui singoli beneficiari, fu gradualmente introdotta la tassazione universitaria, mitigata con l'istituzione nel 1990 della Student Loans Company, competente per l'assegnazione delle borse di studio agli studenti. Per uno sviluppo delle competenze, era posta particolare enfasi sulla promozione delle generali capacità della mente, indispensabili per formare uomini e donne colti piuttosto che semplici specialisti. Veniva inoltre sottolineata l'opportunità dell'equilibrio tra insegnamento e ricerca.

Sul piano organizzativo, nel 1965 fu istituito il Council for National Academic Awards (Cnaa) per il rilascio dei titoli del settore non universitario e nel 1966 fu riconosciuto lo status di università a tutti i Colleges of Advanced Technology. Il sistema centralizzato di ammissione (Ucas), utilizzato fino al 1964 su base volontaria, fu gradualmente rafforzato.

Risultati importanti

I risultati non si fecero attendere: nel primo quinquennio applicativo, gli studenti *full-time* passarono dai 197.000 dell'a.a. 1967-68 ai 217.000 del 1973-74 per poi aumentare del 300% del ventennio successivo fino a superare la barriera dei 2 milioni di studenti attuali (circa il 50% della coorte giovanile), che posiziona il Regno

<< Università di St. Andrews, in Scozia.
Foto Stephen Finn/123RF



Unito, unitamente a Francia, Germania e Polonia, tra i Paesi che vantano la popolazione universitaria più numerosa. Di pari passo alla crescita e/o alla trasformazione delle istituzioni di istruzione superiore: a prescindere da quelle istituite nei primi anni Sessanta, molte delle quali programmate in realtà prima del Rapporto Robbins, meritano attenzione quelle derivanti dalla trasformazione dei Colleges of Advanced Technology, dai Polytechnics e da altre istituzioni. Questa crescita non pare arrestarsi: previsioni demografiche calcolano per il Regno Unito una crescita della natalità, in controtendenza rispetto agli altri Paesi europei, facendo ipotizzare per il 2035 un ulteriore aumento di nuovi immatricolati pari al 25%.

[Molte cose sono cambiate](#) in questi cinquant'anni. Ad esempio, è cresciuto il finanziamento privato con la recente maggiorazione delle tasse studentesche e il rapporto ricerca/insegnamento presenta valori capovolti rispetto ai tempi del Rapporto Robbins: allora 55 a 45 a favore della ricerca, oggi 64 a 34 a favore dell'attività didattica. Ma, nonostante tutto, permane la preziosa eredità di quella che molti studiosi considerano la costituzione della moderna istruzione superiore britannica, solennemente ricordata in occasione della [Conferenza](#) svoltasi il 24 ottobre 2013 nell'Institute of Education della University of London alla presenza di David Willetts, ministro per l'Università e la Scienza.





Università dentro e fuori

Fil rouge storico che accompagna l'università dalla nascita ad oggi. Le occasioni mancate e l'assenza di scelte strategiche

Paolo Prodi

Il Mulino, Bologna 2013



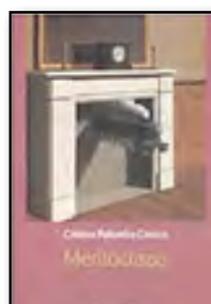
La condizione giovanile in Italia

Rapporto Giovani 2013

Chi sono veramente i giovani, cosa si propongono, in cosa hanno fiducia, cosa pensano

Istituto Giuseppe Toniolo

Il Mulino, Bologna 2014

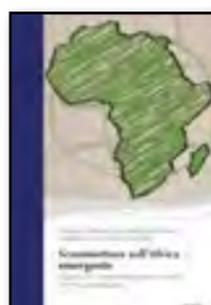


Meritocrazia

Analisi delle cause della fuga dei cervelli, che implica una valutazione dello stato di salute dell'intero sistema di istruzione italiano

Cristina Palumbo Crocco

Rubettino Editore, Soveria Mannelli (CZ), 2007



Scimmietto sull'Africa emergente

Non solo guerre, carestie, epidemie. Ma anche voglia di riscatto, di democratizzazione e di normalizzazione

G. Carbone, G. P. Calchi Novati, G. Bruno, M. Montanini

e-book, ISPI, Milano 2013



30 anni di dottorato di ricerca

L'ora del 2+3

Un'istantanea dello stato di salute dei nostri dottorati, introdotti nel 1980 ma attivati, nella sostanza, nel 1983

Nicola Vittorio, Giampaolo Cerri

Exòrma, Roma 2013



Autonomia e responsabilità sociale dell'Università

Governance and Accountability
Il rapporto con la società, il ruolo primario nello sviluppo del territorio da parte dell'università

Alberto Cassone e Lorenzo Sacconi (a cura di)

Giuffrè, Milano 2013



Gestire le residenze universitarie

Aspetti metodologici ed esperienze
Indagine del Politecnico di Milano sui principali aspetti di funzionamento di una residenza universitaria

Giuseppe Catalano (a cura di)

Il Mulino, Bologna 2013



Smetto quando voglio

Meglio ricercati che ricercatori

Film che intercetta una condizione sociale diffusa, il precariato d'eccellenza

commedia di Sydney Sibilia



Joint and double degree programmes

Global perspectives

Indagine sui programmi di studio congiunti, che identifica opportunità, motivazioni e impatto sul loro sviluppo futuro

M. Kuder, N. Lemmens e D. Obst

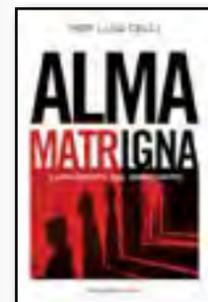
Institute of International Education-IIE, 2014

UNIVERSITAS Reviews

Per leggere la recensione fare clic sul titolo del libro

Libri, Riviste e non solo

per ricevere la newsletter fare clic qui



Alma Matrigna

L'università del disincanto

L'università rimane un luogo dove la sostanza è ancora fatta dalla tradizione e dalle lotte per la supremazia personale o del proprio dipartimento

Pier Luigi Celli

Imprimatur Editore, Reggio Emilia 2013



Asia, la sfida del terzo millennio

I dieci anni di Asianews

Il punto sulla situazione asiatica del direttore dell'agenzia giornalistica specializzata su questi temi

Bernardo Cervellera (a cura di)

Cantagalli, Siena 2014



Assessment of HE Learning Outcomes

Feasibility study report

Risultati comparati dell'istruzione universitaria a livello internazionale

K. Tremblay, D. Lalancette, D. Roseveare (a cura di)

Ocde - 3 volumi



Modernisation of HE

Improving the quality of teaching and learning in Europe

Le azioni da intraprendere in campo europeo per accrescere la qualità delle istituzioni universitarie

Report to the European Commission

Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea



L'utilità dell'inutile

Manifesto

Le discipline umanistiche, dai più ritenute inutili, sono invece assai utili. In gioco sono la dignità dell'uomo, l'esigenza della ricchezza interiore

Nuccio Ordine

Bompiani, Milano 2013



L'autovalutazione di istituto

Modelli e strumenti operativi

Fare valutazione e dare senso alla valutazione. Un volume dedicato ad insegnanti e dirigenti scolastici

G. Allulli, F. Farinelli, A. Petrolino

Guerrini e Associati, Milano 2013



Scuola democratica, learning for democracy

Il rapporto tra educazione, occupazione e crescita, in risposta al dramma della perdita del lavoro, dell'aumento della disoccupazione

Special Issue n. 2/2013 maggio-agosto

Il Mulino



Il governo manageriale delle università

Università sottofinanziate e perennemente riformate, alle prese con una preoccupante perdita di credibilità

Sandro Mainardi, Claudia Piccardo, Enrico Periti (a cura di)

Il Mulino, Bologna 2013, pp. 232



Addio per sempre?

Storie di giovani all'estero

Chi sono i giovani italiani emigrati qualificati e come hanno costruito opportunità di crescita e di carriera in Italia

Enzo Riboni

Italic Digital Editions

Collegi universitari

Dove lo studente è una persona

Nel n. 13 del 1984, *Universitas* dedicò un "Trimestre" ad analizzare e approfondire vari aspetti della qualità dello studio universitario. Fra tali elementi di qualità ci sentiamo di menzionare i collegi universitari¹. Maria Carla Giammarco, nell'articolo *I collegi universitari*, scrisse a tale proposito: «Nate pressappoco insieme alle università, sopravvissute, con alti e bassi, a varie tempeste storiche, queste istituzioni hanno ripreso nuova vita in Europa dopo la seconda guerra mondiale, mentre nel mondo anglosassone non hanno mai cessato di costituire un elemento essenziale, addirittura imprescindibile, dell'università».

Isabella Ceccarini

Cambridge, ma non mancano gloriosi esempi italiani, come la Normale di

Pisa o i collegi Ghislieri e Borromeo di Pavia. Qual è la particolarità dei collegi, che cosa offrono, a quali esigenze rispondono? Tra le caratteristiche principali possiamo menzionare «l'autonomia di gestione, le dimensioni limitate, la presenza di personale specializzato; su questa comune base concettuale e operativa si innestano poi le peculiari finalità formative e le connesse attività di statuto, che possono variare da istituto a istituto». Quello che però riteniamo sia il vero fiore all'occhiello dei collegi, l'elemento che costituisce il loro valore aggiunto, riguarda la possibilità di instaurare relazioni umane, cosa non facile nei sovraffollati ambienti universitari: «Nei collegi si ricrea una dimensione ottimale, con una media di un centinaio di persone. Laddove l'ente gestisce un numero notevolmente elevato di posti, questi risultano divisi in varie sedi. [...] La presenza di larghe zone di servizi comuni – biblioteche, sale di proiezione, impianti sportivi, etc. – è però caratteristica del collegio in quanto tale, anche se di limitate capacità ricettive in termini di posti letto».

Strutture aperte per la crescita umana e professionale

Il fatto di essere strutture aperte rende i collegi accoglienti non solo per i residenti: infatti non è raro che gli amici dei residenti usufruiscano della biblioteca, dei seminari interni o, in qualche caso, addirittura della mensa. Tale apertura si estende alla cittadinanza in occasione di iniziative culturali come conferenze, mostre, spettacoli, etc.

¹ Cfr. l'articolo di Simona Miano e Mirela Mazalu *Il collegio: un modello europeo di formazione "a valore aggiunto"* alle pp. 42-47

Proprio questa apertura è l'argomento che meglio si oppone alle critiche, di carattere ideologico ed economico, che vengono mosse ai collegi «di tenere i loro membri in una torre d'avorio e di essere selettivi e socialmente costosi». Tali istituzioni non nascono come strutture assistenziali, bensì come centri di servizi culturali e formativi, quindi democraticamente aperti alla cittadinanza. Ovviamente la residenzialità comporta il pagamento di una retta, ma ricordiamo che ogni collegio prevede l'erogazione di borse di studio e agevolazioni in base al reddito, proprio per essere inclusivi e non... esclusivi. Un importante servizio offerto dai collegi – come avviene tradizionalmente di quelli della Fondazione Rui, attivi dal 1959 – è l'attività di orientamento universitario con studenti interni ed esterni, per aiutarli a compiere scelte consapevoli sul loro futuro: un modo per capire quale sia il proprio talento, dare spazio alla creatività e sviluppare le proprie potenzialità.

«Un aspetto essenziale e tradizionale della vita collegiale è costituito dalla presenza del tutor, figura specifica, anche se non professionale in senso stretto, di consigliere-guida dello studente in un rapporto personale e diretto». Il tutoring è svolto con modalità diverse nei vari collegi, ma il denominatore comune è aiutare gli studenti a organizzare al meglio il loro lavoro, superare gli inevitabili ostacoli: in due parole aiutare lo studente a «pensare da sé».

Il collegio conduce il giovane alla formazione intellettuale, professionale e umana

Vivere in collegio significa trovarsi in una dimensione che abbraccia la vita complessiva dello studente, considerato innanzitutto come persona. La struttura dell'università ha come obiettivo il compimento di un percorso di studio e secondariamente lo sbocco professionale; il collegio, invece, «ha come obiettivo lo studente, la sua maturazione come uomo, come cittadino, come professionista». La convivenza con studenti di altre facoltà, con mentalità e nazionalità

diverse, è un elemento prezioso per la maturazione della persona, predispone naturalmente al confronto e al dialogo e crea il terreno per la nascita di forti amicizie che dureranno per la vita.

Questo clima di confronto rappresenta un importante bagaglio per la vita, per imparare a gestire le diversità e ricomporre i conflitti. In questo senso potremmo paragonare il collegio a una specie di grande famiglia allargata e accogliente, occasione di formazione aperta e di crescita personale.

Il valore del collegio oggi

Se trent'anni fa emergeva la voglia di studiare di molti ragazzi, oggi la situazione non è molto cambiata, fatte salve le diversità dovute a una situazione di crisi generalizzata e di

<< Studentesse del collegio Celimontano e, a destra, del collegio Porta Nevia, a Roma



<< Foto di gruppo del collegio milanese Torrescalla, della Fondazione Rui



incertezza sul futuro. Proprio per questo è quanto mai importante che l'università mantenga un ruolo trainante nella preparazione dei giovani ad affrontare il futuro: uno scenario in cui il collegio è chiamato a svolgere un ruolo prioritario.

Il *fil rouge* della formazione dei giovani, con un'attenzione particolare all'aspetto umano, è ritornata sulle pagine di [Universitas n. 119](#) nel 2011. Cristiano Ciappei e Carlo Finocchietti in *La nostra idea di Universitas*, hanno riaffermato sinteticamente quale sia l'idea di università che ispira la Fondazione Rui e di conseguenza i suoi collegi.

Quali sono quindi i suoi obiettivi? Dare il proprio contributo affinché l'università rimanga «fedele alla sua vocazione di generare il pensiero critico e creativo, ricercare il senso e dare spessore culturale alla modernità, promuovere l'autonomia della coscienza, la problematizzazione, la priorità della verità sull'utilità, il primato dell'uomo».

La Fondazione Rui lavora per una università «che superi la tradizionale contrapposizione tra pensiero umanistico e pensiero scientifico» nella convinzione che si debba «saldare umanesimo e scienza, umanesimo ed economia». Si adopera inoltre perché «l'università, senza negare le sue specializzazioni, insegni a valutarle e a collocare i particolari nel contesto globale» per evitare «la frammentazione dei saperi e la babele degli specialismi».

La missione formativa dell'università non deve ridursi unicamente alla trasmissione di saperi tecnici, ma deve rappresentare un'esperienza formativa per la «crescita della personalità giovanile, di maturazione – attraverso lo studio e la ricerca – del significato della propria esistenza, di chiarimento della propria vocazione e di definizione del proprio progetto umano e professionale».

I collegi sono il contributo della Fondazione Rui all'eccellenza delle strutture didattiche universitarie italiane.

Non si fermano infatti all'erogazione di servizi ordinari (vitto, alloggio, attività ricreative e sportive: in pratica, una casa lontano da casa), di integrazione didattica (seminari, incontri con personalità del mondo economico, scientifico e culturale, corsi di lingue: ovvero, stimoli per la crescita professionale) e di tutorato.

«Il collegio *prende per mano* il giovane e lo conduce alla sua formazione intellettuale, professionale e umana». È questa visione della persona che può dar vita a una classe dirigente di alto profilo.

L'obiettivo che la Fondazione Rui intende perseguire nei suoi collegi è «formare professionisti con alcune caratteristiche strategiche: mentalità internazionale; capacità di elaborazione e gestione di progetti; riferimento al bene comune e a una forte etica pubblica; disponibilità a trasferire le proprie competenze in impegni di carattere sociale e politico»: non solo brillanti laureati, quindi, ma persone vere.