

# UNIVERSITAS

- L'università fra pubblico e privato
- I laureati e l'occupazione
- Entra in vigore lo Spazio europeo dell'istruzione superiore
- Esiste ancora la missione originaria degli atenei?
- Valutazione *ex post* di Erasmus Mundus

# 116

UNIVERSITAS  
QUADERNI

a cura di Carlo Finocchietti

## Il finanziamento dell'istruzione superiore

*Francia, Germania,  
Inghilterra, Spagna*

CIMEA

# UNIVERSITAS QUADERNI

### Ultimi volumi pubblicati

26. **Il finanziamento dell'istruzione superiore**  
a cura di Carlo Finocchietti giugno 2010
25. **Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore** a cura di Carlo  
Finocchietti, Daniela Giacobazzi, Pier Giovanni Palla marzo 2010
24. **La governance delle università** a cura di Carlo Finocchietti ottobre 2009
23. **Fabbriche di titoli** a cura di Benedetto Coccia e Carlo Finocchietti  
marzo 2009
22. **L'accreditamento dei corsi universitari** a cura di Carlo Finocchietti  
ottobre 2008
21. **I nuovi titoli accademici. Accesso al pubblico impiego e professioni**  
a cura di Federico Roggero aprile 2007

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

UNIVERSITAS  
QUADERNI

## Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore

*Dieci anni  
del Processo di Bologna*

CIMEA

SOMMARIO

**STORIA E IMMAGINI**

- Lipsia: la tradizione di superare i confini ..... 2

**QUESTO NUMERO** ..... 3

**IL TRIMESTRE**

**L'università fra pubblico e privato**

- Come è cambiata l'istruzione superiore
- Raffaella Cornacchini* ..... 4
- Dallo statale al pubblico
- Giuseppe Dalla Torre* ..... 7
- Libera università in libero Stato?
- Giovanni Puglisi* ..... 10
- Università di Trento: prove tecniche di federalismo accademico
- Davide Bassi* ..... 13
- Alcuni esempi europei
- Spagna, Romania, Polonia* ..... 15

**NOTE ITALIANE**

- Laureati e l'occupazione
- Rapporto AlmaLaurea e Indagine Stella* ..... 22
- Il sistema universitario in Piemonte
- Federica Laudisa* ..... 27

**OPINIONI**

- Esiste ancora la missione originaria degli atenei?
- Intervista a José Tomas Raga* ..... 33

**DOSSIER/ENTRA IN VIGORE L'EHEA**

- La Dichiarazione di Budapest e Vienna ..... 36
- Il Rapporto Trends 2010
- Marina Cavallini* ..... 38
- Dr. Jeckyll e Mr. Hyde: il Processo di Bologna visto dagli studenti
- Marzia Foroni* ..... 41

**DIMENSIONE INTERNAZIONALE**

- La cooperazione privilegiata
- Vincenzo Ferrari* ..... 44
- Valutazione *ex post* del Programma Erasmus Mundus
- Manuela Costone* ..... 46

**OCCASIONI/50 ANNI DELLA FONDAZIONE RUI**

- Il *coaching*, una "palestra" della mente
- Massimo Tucciarelli* ..... 50
- Studenti stranieri a Milano
- Maria Cinque* ..... 53
- Coinvolgere gli studenti in una proposta educativa
- Lucia Berta* ..... 57

**BIBLIOTECA APERTA** ..... 60

**Comitato scientifico**

Paolo Biasi, Cristiano Ciappell, Giorgio Bruno Civallo, Carlo Finocchietti, Stefania Giannini, Vincenzo Lorenzelli, Marco Mancini, Antonello Masia, Alfredo Razzano, Enrico Rizzarelli, Roberto Schmid

**Direttore responsabile**

Pier Giovanni Palla

**Redazione**

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

**Editore**

Associazione Rui

**Direzione, redazione, pubblicità, abbonamenti**

Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma  
Tel. 06/86321281 Fax 06/86322845  
http://www.rivistauniversitas.it  
E-mail:  
direzione@rivistauniversitas.it  
redazione@rivistauniversitas.it  
o.delvescovo@fondazionerui.it (abbonamenti)

**Abbonamento annuale**

Italia: euro 50,00 Estero: euro 85,00  
Conto Banco Posta n. 36848596  
Intestato a:  
Associazione Servizi e Ricerche Rui  
(oppure ASRUI),  
c/c bancario intestato a Associazione Rui  
presso  
Banca INTESA SAN PAOLO  
IBAN IT 10 0 030 6903 3260 7400 3000  
237

**Registrazione**

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

Iscrizione al Registro degli Operatori di comunicazione n. 5462

**Stampa**

Finito di stampare nel mese di luglio 2010 dalla Edmond srl di Città di Castello (PG)

Le foto di questo numero illustrano l'Università di Lipsia (Pressstelle der Universität Leipzig)  
*In copertina:*  
La facoltà di Scienze umane (foto Randy Kühne)



università di lipsia

# La tradizione di superare i confini

Tabea Mager

**L'**Università di Lipsia è il secondo più antico ateneo della Germania. Fu fondata nel 1409 da un gruppo di docenti che lasciarono per protesta l'Università Carolina di Praga e crearono a Lipsia il loro ateneo. Per questo possiamo affermare che l'Università di Lipsia ha oltrepassato i confini fin dal primo giorno della sua esistenza. Oggi conta 14 facoltà con circa 30.000 studenti e più di 4.300 dipendenti, di cui circa 500 sono docenti.

Tutto il 2009, anno in cui l'Ateneo ha festeggiato il suo 600° anniversario, è stato scandito da una serie di eventi.

## Respiro internazionale

Proprio in virtù delle sue origini internazionali, l'Ateneo si è sempre impegnato per rafforzare i suoi legami con l'estero. I più di 2.500 studenti provenienti da altri paesi che hanno inserito Lipsia nel loro *curriculum* costituiscono la migliore prova del successo di questa strategia.

Allo stesso modo, con più di 400 *partner* di mobilità, gli studenti interni hanno la possibilità di recarsi all'estero per trascorrere periodi di studio in altri atenei.

Tra i molti programmi internazionali a cui partecipa, l'Università di Lipsia ha raggiunto più volte un'ottima posizione nell'ambito del programma Erasmus Mundus. Offre tre programmi di studio che portano questo riconoscimento nelle materie *Global Studies*, *Sports*, e Chimica. Questi programmi sono appena un "assaggio" dei 120 corsi offerti, che spaziano dalle materie letterarie alle scienze sociali e naturali agli studi avanzati. Anche se offre soprattutto corsi bachelor e master, l'Università non si limita a dare un orientamento generale ma è modellata sugli schemi del Processo di Bologna per quanto riguarda l'internazionalizzazione della formazione e dei diplomi. La ricerca interdisciplinare e la formazione dei dottorandi si sono potenziate con la fondazione dell'Accademia di

Ricerca, che ha raggruppato i vari ambiti universitari sotto un unico ombrello. Gli studenti possono anche conseguire il dottorato con la supervisione individuale di un professore. Attualmente, circa 1.400 allievi stanno preparando il loro PhD all'Università di Lipsia. Inoltre, la cooperazione tra scienza e impresa è strettamente legata a diverse istituzioni, come i tre settori della società Max Planck di Lipsia.

## Una città vivace

A Lipsia gli studenti possono godere il raro privilegio di trovare facilmente un alloggio a prezzi ragionevoli e approfittare così delle tante occasioni che offre la città: l'orchestra *Gewandhaus*, il coro di ragazzi *Thomanerchor*, numerosi musei, periodiche fiere nazionali e internazionali fanno di Lipsia una città sempre molto vivace. Sulle orme di Bach, Mendelssohn e Nietzsche si respira un'aria di tradizione e di cultura. Anche la rivoluzione pacifica seguita alla caduta del Muro di Berlino nel 1989 aveva trovato le sue radici a Lipsia e nella protesta dei suoi cittadini.

Non mancano gli eventi dedicati agli studenti, come il festival musicale *POPup* e la rassegna internazionale di cinema d'autore *DOKfilm*. Numerosi parchi e laghi a Lipsia e nei dintorni fanno della città il luogo ideale per rilassarsi e divertirsi. L'Università riunisce gli studenti nel tempo libero per spuntini, pranzi e serate nel *Moritzbastei*, il più antico club studentesco della Germania.

Guardando indietro ai suoi 600 anni di storia, l'Università di Lipsia è costantemente impegnata a migliorare la sua reputazione rimanendo all'altezza della propria tradizione ma oltrepassando i confini del futuro con ottimi risultati.



Il coro dell'Università di Lipsia accompagnato dall'orchestra durante le celebrazioni per il 600° anniversario dell'Ateneo (foto Volkmar Heinz)

## Questo numero

**A**ll'illustrazione del progetto di riforma universitaria sinteticamente denominato decreto Gelmini – contenuto nel ddl 1905 del 28 ottobre 2009 – “Universitas” ha dedicato la rubrica “Il Trimestre” del n. 115. Sono trascorsi otto mesi e al termine del primo semestre dell'anno in corso il testo emendato dalla VII Commissione del Senato non è ancora approdato nell'aula per la discussione e approvazione, incalzato da eventi di maggiore cogenza e di più elevati tassi di conflittualità, quale è la manovra economica.

«Ancora sacrifici e niente riforma»: questo l'accorato allarme della Crui dell'11 giugno di fronte a un provvedimento finanziario che contiene interventi destinati a incidere ulteriormente sui bilanci già dissestati degli atenei italiani. Clamorosa è la protesta del sen. Valditara, relatore al Senato del disegno di legge di riforma, espressa in un'intervista giornalistica: con la manovra, sostiene, sono a rischio gli stipendi del personale, docente e non, degli atenei. Si tratta di esempi significativi di quanto sia diffuso il senso di disagio e di sfiducia nella percorribilità di un progetto di riforma che pur si annunciava innovativo, in grado di assegnare al sistema di istruzione superiore del nostro paese il ruolo di traino dello sviluppo e di aprire prospettive formative e professionali alle giovani generazioni.

In attesa di poter commentare il testo del disegno di legge come uscirà approvato dal Parlamento (con un iter che il Ministro si augura più rapido alla Camera), “Universitas” ha concentrato l'attenzione sul binomio “pubblico-privato”, che riguarda – ma non solo – le tipologie che denotano la presenza o meno dello Stato nell'istituzione e gestione dell'alta formazione e il crescente diffondersi in tutto il mondo, quindi in contesti politici e sociali diversissimi, del settore non statale, espressione di tendenze valoriali e religiose o di interessi territoriali e locali.

La rivista dà innanzitutto conto di scenari mondiali in cui la domanda di istruzione superiore cresce e si differenzia. I governi, gli apparati statali, non reggono più la spinta all'espansione: l'esigenza di un accesso a categorie sociali prima escluse e quindi a politiche lungimiranti di diritto allo studio si è appannata di fronte alle strettoie di bilancio. Si assiste quindi all'espansione del settore privato, nelle forme diverse del for profit dichiarato, dell'ingerenza delle aziende nella forma delle corporate universities, delle iniziative internazionali nord-sud di cooperazione che puntano all'istituzione e gestione paritetica di atenei: un'espansione favorita dalla domanda di ceti sociali in grado di sopperire all'investimento economico che comporta gli studi superiori.

Ma l'accezione “privato” oggi denota anche un processo che prescinde dalla natura dei sistemi universitari: per privatizzazione dell'Higher Education si intende quel processo «in forza del quale le università assumono caratteristiche e regole operative tipiche delle imprese private», con conseguenze positive per l'efficienza e l'equilibrio della gestione, ma che rischiano di allontanare gli atenei che ne sono coinvolti dalla mission tradizionale, specialmente per l'attuazione del principio di uguaglianza e del diritto allo studio. Sul concetto di servizio pubblico, proprio dell'istituzione universitaria – senza riguardo allo statuto legale – e sulle manchevolezze della normativa italiana nell'assicurare l'autonomia degli atenei non statali, scrivono due rettori, Giuseppe Dalla Torre e Giovanni Puglisi. Nel contesto europeo altri contributi prendono in esame l'espansione negli ultimi vent'anni del settore non statale dell'istruzione universitaria in Spagna, Polonia e Romania.

# Come è cambiata l'istruzione superiore

Raffaella Cornacchini

**D**ue ondate successive di mutamenti hanno modificato, negli ultimi cinquant'anni, il mondo dell'istruzione superiore. La prima, che si è protratta per circa due decenni a partire dal 1960, ha portato alla creazione dell'università di massa caratterizzata dal forte aumento degli iscritti e dal coinvolgimento di studenti e docenti nei processi decisionali.

Tuttavia questa "università dei grandi numeri" richiedeva finanziamenti consistenti, al di fuori della disponibilità o della propensione di spesa dei governi. Dagli anni Ottanta, quindi, missione, significato, obiettivi e prassi operative dell'istruzione superiore sono mutati. L'attenzione si è spostata sui criteri di efficienza e di solidità gestionale nell'intento di contenere i costi unitari per studente massimizzando al contempo l'*output* formativo sia nel campo della didattica che della ricerca.

Appare ormai chiaro a livello mondiale che nel settore della formazione universitaria i governi hanno fatto un passo indietro, chi più chi meno, e che la tendenza globale non è più quella di un diretto controllo statale ma di un modello alternativo di *governance* sotto la supervisione dello Stato. Il declino dei finanziamenti pubblici ha portato con sé un cambiamento di mentalità: la funzione dell'università non pare essere più quella di contribuire al bene comune, quanto piuttosto quella di sviluppare legami con il mercato all'insegna dell'eccellenza, della produttività e dell'efficienza. Questa privatizzazione dell'istruzione superiore assume di volta in

volta sfumature diverse: dall'introduzione di criteri privatistici nella gestione degli atenei pubblici allo sviluppo di università private, tanto *no-profit* che a fini di lucro, alle quali afferisce ormai, a livello mondiale, circa il 30% degli iscritti. Tale fenomeno, assai marcato nei paesi in via di industrializzazione e nel mondo postcomunista, è visibile, in modi diversi, in tutti i continenti.

In Belgio e in Olanda, ad esempio, l'istruzione superiore privata ha una lunga tradizione riconducibile alla secolare presenza di strutture religiose e culturali, che ricevono sussidi pubblici in base al principio di salvaguardia della libertà di pensiero e di espressione che ha portato alla loro costituzione. In Germania, invece, dove le istituzioni di istruzione superiore devono avere l'approvazione del *Land* in cui operano, sono sorte di recente diverse università private nate da rapporti di partenariato tra organizzazioni tedesche e *college* americani; per il loro finanziamento risultano vitali le alte tasse accademiche degli iscritti. Anche la Turchia, dove negli anni Settanta erano state abolite le università private, assiste ora a una loro ripresa e analoghi sviluppi si registrano in Medio Oriente, dove fino a poco tempo fa il sistema di istruzione superiore aveva carattere esclusivamente pubblico. L'Asia fa segnare una robusta crescita del settore privato, grazie al quale si spera di limitare il numero di studenti che si recano a studiare all'estero a tutto favore delle istituzioni locali. L'India è un caso emblematico: mentre alla metà del XX secolo, dopo l'indipendenza, molti

istituti privati sono rientrati nell'orbita statale, oggi la grande maggioranza degli atenei di recente costituzione è formata da strutture private che attirano circa un terzo degli iscritti. Passando al continente americano, a metà del XX secolo il governo cileno prese a finanziare le sei università private del paese; a oggi questi finanziamenti non si sono interrotti, ma tali benefici non sono stati estesi alle università private fondate successivamente. Negli Stati Uniti, infine, i finanziamenti pubblici a favore del privato assumono per lo più la duplice veste di fondi a sostegno delle più ambiziose attività di ricerca svolte nelle università private e di sussidi e prestiti agli studenti erogati, per merito o per necessità, tanto agli iscritti alle istituzioni pubbliche che a quelle private.

## Istruzione come prodotto?

Ma cos'è esattamente la privatizzazione dell'istruzione superiore? Sostanzialmente, si potrebbe dire, essa è un processo in forza del quale le università assumono caratteristiche e regole operative tipiche delle imprese private. Ciò comporta due conseguenze fondamentali: l'istruzione viene vista come un bene o un prodotto da commercializzare; lo studente assume il ruolo del consumatore. Le università coinvolte in questo processo prendono quindi ad adottare prassi tipiche del settore privato, come l'*outsourcing*, la creazione di ambienti di lavoro competitivi e guidati dall'efficienza, la diffusione di misure di verifica quali i *ranking* e l'insistenza che ogni dipartimento o programma contribuisca al

profitto generale. Sono mutate le priorità dello Stato e, pertanto, le istituzioni accademiche pubbliche hanno preso a mutuare dal privato metodi per generare reddito e criteri gestionali nella speranza di mantenere, se non di migliorare, il proprio status. I finanziamenti non derivano quindi più tanto dal denaro dei contribuenti quanto dalle tasse accademiche cui si sommano altri modi di generare reddito: formazione di società private, sfruttamento di brevetti, sviluppo commerciale dei sistemi di *e-learning* e uso di società private per fornire servizi universitari.

A suscitare apprensione è soprattutto l'aumento delle tasse accademiche, che pone a repentaglio il principio di equità nell'accesso: gli importi da versare sono una certezza, gli aiuti da percepire – siano essi sussidi e prestiti per i redditi più modesti o borse di studio assegnate su base meritocratica – rimangono incerti. «Se le tasse accademiche rimangono contenute, la privatizzazione accompagnata da sussidi agli studenti più svantaggiati può consentire agli Stati di risparmiare il denaro dei contribuenti mantenendo intatte le opportunità formative. Per contro l'aumento delle tasse accademiche senza i necessari investimenti per la costituzione di sussidi crea disuguaglianza»<sup>1</sup>. Le università di ricerca si concentrano spesso su attività generatrici di reddito a discapito dei programmi didattici e altre iniziative varate con sempre maggior frequenza, come la creazione di società private il cui capitale è detenuto dagli atenei o i rapporti di partenariato con società private, vanno nella stessa direzione. Accentuare la produzione di reddito, in breve, non deve distogliere dalla fondamentale missione formativa delle università.

#### Sostenitori e critici

I sostenitori della privatizzazione pongono l'accento sulla razionalizzazione

“ Quando viene privatizzata l'istruzione superiore cambiano le priorità dello Stato, così le istituzioni accademiche pubbliche tendono a mutuare dal privato metodi per generare reddito e criteri gestionali ”

dei processi di somministrazione dell'istruzione, elogiando la maggiore efficienza che il sistema viene ad assumere e la migliore rispondenza alle esigenze del mercato. I critici ne sottolineano i pericoli: il già citato aumento delle tasse accademiche per far fronte alla riduzione dei finanziamenti pubblici e le conseguenti barriere all'accesso dei gruppi economicamente svantaggiati che portano al ritorno a una università di élite; la perdita dell'autonomia degli istituti, costretti a indirizzare le proprie ricerche negli ambiti finanziariamente più interessanti e convenienti, la contrazione della ricerca di base a favore della ricerca applicata. Lynn Meek e Dianne Davies dichiarano esplicitamente: «Nei sistemi di istruzione superiore i modelli gestionali degli anni Ottanta e Novanta hanno comportato un attacco politico e ideologico diretto all'autonomia istituzionale e professionale delle università»<sup>2</sup>. Imanol Ordorika, docente alla National Autonomous University of Mexico, sottolinea che la globalizzazione ha modificato la natura stessa degli Stati il cui straniamento dall'istruzione superiore – espresso nella contrazione dei fondi pubblici – ha scatenato una concorrenza sempre più aspra per vedersi attribuire le risorse tanto dello Stato che del mercato con gravi rischi alla tradizionale autonomia del mondo accademico.

«La sfera pubblica è stata posta in discussione e in ogni forma di interazione sociale è andato crescendo il peso del mercato. La globalizzazione [...] ha a sua volta promosso una economizzazione sempre più pervasiva della società e una erosione di tutto ciò che è considerato pubblico. La crisi del pubblico e la ridotta fiducia sociale hanno causato in tutto il mondo sfide all'efficienza e alla produttività, mancanza di equità e bassa qualità dei grandi sistemi formativi incoraggiando politiche di valutazione e certificazione»<sup>3</sup>.

Tale opinione è condivisa da molti osservatori, che ritengono che gran parte della crescita dell'istruzione superiore privata non origini dalle politiche educative, ma affondi le proprie radici in un cambiamento economico pervasivo e neoliberale, improntato alle privatizzazioni e all'internazionalizzazione.

La diversa natura pubblica o privata delle università si ripercuote sulla loro organizzazione. Gli atenei privati hanno una struttura più gerarchica e centralizzata; i docenti hanno meno potere, il *management* riporta non al governo o all'opinione pubblica, ma a un ristretto nucleo di portatori di interesse. Le critiche che questi istituti rivolgono al settore pubblico sono di non essere al passo con i tempi, di avere resistenza al cambiamento, di non rispondere alle esigenze degli studenti e del mercato, di non essere gestiti razionalmente. A sua volta il settore pubblico denuncia il basso livello qualitativo delle università private, rimarcando che esse sono interessate più a perseguire il profitto che a impegnarsi per un vero intento formativo.

All'interno della variegata galassia dell'istruzione superiore privata si va inoltre delineando una dicotomia tra atenei *no-profit* e istituzioni con fini di lucro. Sono soprattutto queste ultime ad attraversare una fase di marcata espansione, ulteriormente favorita dal fatto che alcune



Il mercato che si svolge nei pressi dell'Università di Lipsia (foto Sylvia Dorn)

di loro si sono consorziate in ampi gruppi attivi a livello internazionale (Apollo, Laureate, Whitney International): negli Stati Uniti, ad esempio, le università private a fini di lucro costituiscono il segmento formativo superiore in più rapida crescita, cui afferisce il 30% degli iscritti a strutture private, corrispondente al 10% del totale degli studenti universitari. Gli istituti privati *for-profit* guadagnano terreno soprattutto nel campo della formazione degli adulti, della formazione a distanza e delle *partnership* con interlocutori stranieri.

### Le partnership pubblico-privato

Crescono inoltre i casi in cui i fondi pubblici vanno a beneficio di strutture private. Le *partnership* pubblico-privato si fondano in genere su un accordo in forza del quale una istituzione pubblica persegue, con denaro pubblico, finalità di interesse generale, mentre gli aspetti gestionali sono demandati largamente ai privati. Tuttavia, mentre il fenomeno della massiccia crescita delle nuove università private è palese, e anche misurabile, molto meno si sa dei casi in cui la privatizzazione ha coinvolto strutture pubbliche sia con l'inseri-

mento di caratteristiche private quali ad esempio le fonti di finanziamento, sia con la fondazione e lo sviluppo di istituzioni aventi carattere giuridico privato. Ciò che occorre notare è che il nuovo contesto emerge non in virtù di un accordo politico tra le parti o di politiche mirate, ma a seguito di una somma di iniziative private, volontarie e disperse, non dirette né previste dalle autorità centrali. Che la questione dei mutamenti in atto nell'istruzione superiore sia particolarmente sentita lo dimostra anche la scelta dell'Associazione Internazionale delle Università (IAU) di dedicare il proprio premio per il 2010 al tema "Privatizzazione dell'istruzione superiore pubblica: tendenze attuali ed effetti a lungo termine". Di certo le università pubbliche temono per se stesse e per i pro-

pri valori: provocatoriamente, una raccolta di saggi sulla privatizzazione edita dalla Indiana University Press reca in copertina l'immagine di un edificio del *campus* su cui troneggia la scritta "in vendita".

### Note

<sup>1</sup> *Inside Higher Ed* del 10 agosto 2006, Intervista di Scott Jaschick a Eduard P. St. John [University of Michigan] e Douglas M. Priest [Indiana University].

<sup>2</sup> Lynn Meek [direttore del LH Martin Institute for Education Management dell'Università di Melbourne] e Dianne Davies, *Trends in Higher Education Governance*, 1° luglio 2009.

<sup>3</sup> *Ibid.*



# Dallo statale al pubblico

Giuseppe Dalla Torre Rettore dell'Università LUMSA di Roma

Con l'acutezza, e in qualche misura lo stupore, con cui un europeo della prima metà dell'Ottocento scopriva le singolarità dell'esperienza nordamericana, Charles Alexis de Tocqueville annotava, nel famoso libro *De la démocratie en Amérique*, che laddove nella vecchia Europa a capo di una nuova intrapresa era sempre il sovrano, quindi lo Stato, nel nuovo continente si trovavano invece i privati, con le loro attivissime aggregazioni. In effetti, il noto rovesciamento di rapporti tra Stato e società civile che, rispetto al continente europeo, ha sempre caratterizzato l'esperienza nordamericana, dà ragione dell'eccellenza che, negli Stati Uniti, ha sempre distinto le istituzioni d'origine privata aventi finalità di istruzione, di ricerca, di cultura, di assistenza. In particolare la vicenda e i caratteri del sistema universitario statunitense, ma più in generale anglosassone, sono al riguardo troppo conosciuti per dover essere richiamati in questa sede.

Qui interessa piuttosto notare come – per quanto riguarda l'istruzione superiore, e in particolare quella universitaria – il mondo occidentale conosca ormai da tempo un fenomeno in crescita: la nascita di istituzioni private. Il fenomeno, che ha avuto un primo sviluppo nella realtà latino-americana e più recentemente nel continente europeo, conosce in qualche modo il suo paradigma di riferimento nell'esperienza nordamericana. Esso è comprensibilmente da inquadrare nel più ampio e generale fenomeno della diffusione dei modelli culturali, sociali, economici, giuridici, istituzionali,

propri della realtà statunitense, nel mondo occidentale e tendenzialmente a livello planetario, in ragione del preminente ruolo che gli Stati Uniti hanno svolto dal secondo dopoguerra in poi.

Per quanto riguarda l'Europa tuttavia, la diffusione di istituzioni universitarie di origine privata è anche effetto di altre cause. Tra queste il processo di trasformazione dell'università, sviluppatosi lentamente e quindi non sempre chiaramente percepito, e l'allontanarsi dell'istituzione accademica dal modello indiscusso che ha dominato per due secoli: il modello napoleonico. Questo, a sua volta, appariva paradigmato su una precisa idea di Stato centralizzato, burocratico, avvolgente la complessità della società e della vita sociale nelle maglie efficientissime dei suoi organi centrali e periferici. L'università forgiata nell'età

“ Il modello napoleonico di università era nato per formare funzionari, insegnanti e professionisti secondo modelli pubblicistici. Oggi, nelle società tecnologicamente avanzate, la ricerca di saperi utili porta ad abbandonare gli studi umanistici a favore di quelli scientifici ”

napoleonica era rivolta alla formazione dei *grands commis* dello Stato, dei suoi funzionari, degli insegnanti nelle sue scuole e nelle sue università, degli esercenti le libere professioni, organizzate pur sempre secondo modelli pubblicistici.

## I perché di una crisi

Il modello è stato messo in crisi da vari fattori: l'accrescimento e la progressiva specializzazione di saperi, al di là di quelli tradizionalmente utili per la funzione pubblica; il recedere dello Stato da tutta una serie di attività che per l'innanzi svolgeva; lo stesso declino della forma di Stato costituitasi nella modernità, seguente ai fenomeni di globalizzazione.

Si deve poi considerare, nel processo di crescita democratica delle società occidentali, la configurazione di un diritto di tutti, in quanto capaci e meritevoli, di accedere ai più elevati livelli di istruzione, cui corrisponde una concezione dell'uguaglianza in senso non meramente formale, che ha aperto le università trasformandole da istituzioni di *élite* a istituzioni di massa. D'altra parte le esigenze di una società tecnologicamente avanzata postulano sempre più il conseguimento di saperi utili, con progressivo abbandono di quelli umanistici a favore di quelli scientifici.

L'impercettibile ma avanzante allontanamento dal modello napoleonico ha in qualche modo messo in crisi il carattere "statale" dell'istituzione universitaria; carattere che risultava strutturale alla stessa al punto che, almeno per quanto riguarda l'esperienza italiana, le poche università

nascenti per iniziativa privata erano inquadrati nella figura degli enti pubblici non economici e, come tali, riconducibili in qualche modo allo Stato apparato. A ciò si aggiunga il fatto che il crescente bisogno di risorse finanziarie per l'insegnamento e per la ricerca – che le istituzioni universitarie vengono progressivamente avvertendo – a fronte di un calo generale delle risorse pubbliche, ha fatto sì che le università sempre più si siano rivolte alla società civile per avere aiuti al fine di mantenere ed elevare i livelli qualitativi, oltre che di estendere i propri impegni, con l'effetto di ridurre proporzionalmente la loro dipendenza statale ed accrescere quella dal privato. E questa richiesta di risorse private è destinata a crescere nel tempo. Insomma: vi è una sorta di strisciante

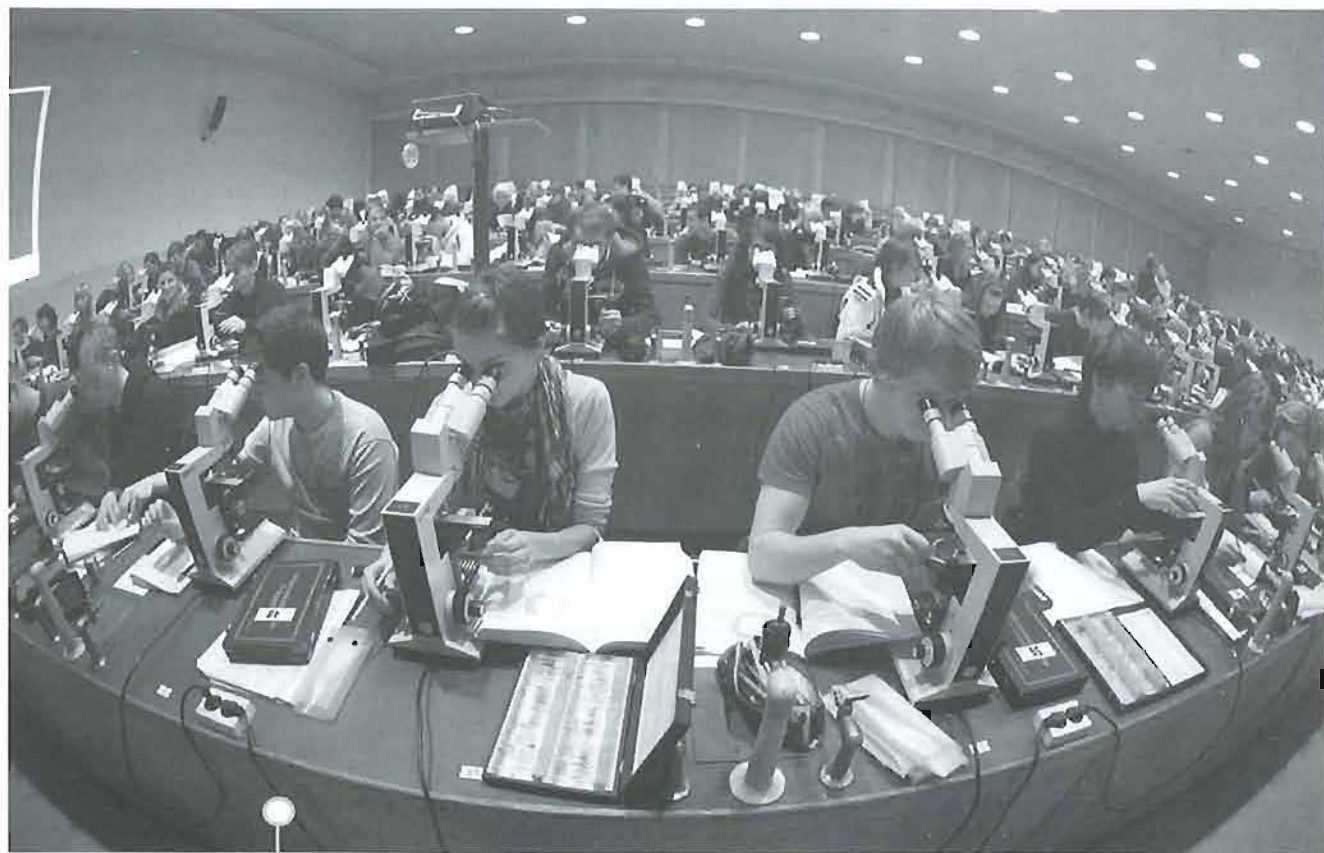
“privatizzazione” del sistema universitario statale, non nel senso giuridico-formale, né in quello delle sue finalità generali, bensì su quello sostanziale delle scelte che si compiono secondo i “desiderata” della committenza. In questa prospettiva risulta assai significativa la pur non sempre felice esperienza delle Fondazioni universitarie.

### Un ritorno alle origini?

Più in generale pare potersi osservare che l'istituzione universitaria stia tornando dallo Stato alla società, com'era alle origini. Per cui da un certo punto di vista il processo di autonomia, iniziato negli anni Novanta del secolo che abbiamo alle spalle, può essere considerato non tanto come tardiva attuazione del disposto di cui all'ultimo comma dell'art. 33 della

Costituzione, quanto piuttosto come una sorta di presa d'atto di una realtà già profondamente mutata.

Qui si pone una questione di fondo che non è soltanto linguistica, ma che tocca la sostanza. Nel senso che in ragione del dominio che lo Stato ha sempre esercitato sulla società civile, vi è stata e perdura una sorta di identificazione tra statale e pubblico, laddove i due concetti andrebbero distinti, nel senso che *statale* indica un'origine e un'appartenenza, *pubblico* indica viceversa una natura riflettente una finalità che trascende i meri interessi di singoli e di gruppi, per rivolgersi al soddisfacimento di interessi generali. In questo senso l'università statale è pubblica per eccellenza, ma sono pubbliche anche le università che nascono da iniziativa privata e che, con il riconosci-



Un'aula dell'Università di Lipsia durante una lezione di anatomia (foto Waltraud Grubitzsch)

mento, si inseriscono a pieno titolo nell'unitario sistema universitario nazionale. Non è un caso che l'ultimo comma dell'art. 33 Costituzione parli generalmente di università, che hanno «il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato», senza distinguere fra statali e non statali.

Dunque si può dire, tornando alla constatazione da cui si è partiti, che è in atto – e non solo in Italia – un processo di destatalizzazione dell'università, cui specularmente risponde una crescita delle università che nascono per iniziativa di privati. Il fenomeno, che di per sé non va guardato con diffidenza, deve essere inquadrato nel principio costituzionale della libertà di insegnamento, di cui al primo comma dell'art. 33 della Costituzione che, come la giurisprudenza della Corte costituzionale ha bene messo in luce, si specifica come libertà *nelle* istituzioni e libertà *delle* istituzioni. Si tratta di una distinzione che non si riflette pedissequamente sulla distinzione tra università statali e università non statali, giacché le une e le altre esprimono le medesime esplicitazioni della libertà di insegnamento, solo che nelle prime fa aggio la libertà *nella* sulla libertà *della*, e viceversa nelle seconde.

Nella specifica situazione italiana, il numero delle università non statali – cui vanno aggiunte, ma dalle quali al contempo si devono distinguere, le università telematiche – è molto cresciuto nell'ultimo ventennio, e molte di esse costituiscono realtà di eccellenza. Ma si deve dire che esse soffrono per una duplice ragione: da un lato per il fatto di non essere oggetto di una chiara, specifica, organica disciplina normativa; dall'altro per un processo di progressiva attrazione al modello delle università statali e di assoggettamento a una serie di adempimenti e oneri, che sono nati per le università statali e che appaiono decisamente impropri nella loro irragionevole estensione alle università non statali. Caso tipico – ma gli esempi da fare

sarebbero molti – è quello dei cosiddetti “requisiti minimi”, detti ora “requisiti necessari”, strumento nato per il controllo della spesa pubblica a fronte di un'incontrollata proliferazione di corsi nelle università statali, non sempre virtuosamente rispondenti a reali esigenze poste dalla domanda di lavoro, ma spesso viziosamente riflettenti certi denunciati fenomeni degenerativi della corporazione universitaria. L'effetto è l'ingessamento di ruoli, anche per il vincolo dato dal criterio dei cosiddetti “requisiti qualitativi”; l'appesantimento fino all'intollerabile dei bilanci, sostenuti essenzialmente da fonti private; quindi l'estrema difficoltà, se non addirittura l'impossibilità, di chiudere vecchi corsi e aprirne di nuovi, cosa che richiederebbe altro personale docente e con diversa appartenenza scientifico-disciplinare. Ciò significa congelare l'esistente; ma ciò significa toccare al cuore il senso e la peculiarità di università non statali, la cui ragione di esistenza è in particolare la duttilità, la capacità di adeguarsi rapidamente alle nuove esigenze poste dall'evolversi continuo della società e, di conseguenza, l'attitudine ad essere laboratori di sperimentazione di nuove esperienze organizzative e funzionali.

In fondo, al di fuori delle ragioni nascenti dall'eventuale “tendenza”, di università non statali fotocopia delle università di Stato non c'è una assoluta necessità.

La situazione in Italia è ormai a una svolta. In un sistema universitario nazionale che dal modello solidaristico sta transitando sempre più verso un modello fortemente competitivo, la condizione delle università non statali può divenire in breve insostenibile. Recenti esempi di statizzazione di università di questo tipo dovrebbero lasciar pensare: sia in termini di perdita secca quanto a libertà delle istituzioni, che è un valore costituzionale non solo da salvaguardare ma anche da sostenere e promuovere; sia in termini di accresciuti oneri per lo Stato, che ovvia-

mente con la statizzazione si deve far carico di costi rilevanti in precedenza sostenuti dal privato.

### Di che cosa c'è bisogno?

Le università non statali hanno bisogno innanzitutto di più autonomia; diciamo un'autonomia rafforzata che, tra l'altro, serve a garantire la salvaguardia della diversità che distingue la categoria e, al suo interno, delle diversità esistenti tra di loro, che talora sono relevantissime. Naturalmente maggiore autonomia comporta anche una più estesa vigilanza da parte dello Stato e un'efficace valutazione.

In un sistema competitivo, poi, è necessario allineare i “blocchi di partenza”, che attualmente non sono tali, giacché a fronte di vincoli che sono sostanzialmente gli stessi disposti per le università di Stato, le non statali percepiscono un finanziamento pubblico, pure previsto per legge, che è divenuto quasi irrisorio. E poiché il principio di eguaglianza postula, come tutti sanno, di trattare in maniera eguale le situazioni eguali e in maniera diversa le situazioni diverse, ne discende che delle due l'una: o si portano a livelli significativi i finanziamenti pubblici per le università non statali, ad esempio coprendo gli oneri della docenza di ruolo, o si liberano queste istituzioni accademiche dai lacci e laccioli che ne rendono sempre più precaria la vita.

Non si tratta di pretese senza fondamento. Questo, infatti, è da ravvisare nella garanzia costituzionale della libertà di insegnamento (anche) come libertà delle istituzioni; ma in via del tutto ordinaria è rinvenibile nella legge 29 luglio 1991, n. 243, recante disposizioni sulle università non statali, che se da un lato prevede finanziamenti pubblici a loro favore, dall'altro dispone che esse debbono adeguarsi *ai soli* «principi generali della legislazione in materia universitaria» (quindi non a tutti i principi, né tantomeno a tutte le norme), e comunque *solo* «in quanto compatibili».

# Libera università in libero Stato?

Giovanni Puglisi Rettore dell'Università *lumm* di Milano

«**L**’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento».

Così si apre, come è noto, il famoso e per molti versi controverso articolo 33 della Costituzione della Repubblica Italiana, lo stesso che fonda il diritto all’esistenza delle scuole private, purché «senza oneri» da parte dello Stato e – nella sua conclusione – il diritto all’autonomia delle istituzioni di alta cultura, le università e le accademie, pur nei limiti fissati dalle leggi della Repubblica. Si tratta di uno dei più evidenti casi in cui la nostra Costituzione, nel suo valoroso tentativo di avvicinarsi il più possibile allo *ius*, al diritto evocato da Antigone, stabilisce un principio generale tanto ambizioso quanto difficile da tradurre nell’imperfessione delle *leges*, le singole leggi che regolano la vita dello Stato, e ancor più difficile da applicare alla realtà sociale, culturale ed economica del nostro paese. Tale realtà sociale, culturale ed economica – per quel che riguarda il sistema universitario – si può facilmente riassumere: in Italia esistono due diverse realtà di istruzione universitaria e superiore (tre se si aggiunge il sistema delle università telematiche, sul quale non è il caso di soffermarsi in questa sede), una statale e una non statale, che assolvono entrambe un’indispensabile funzione pubblica, regolate entrambe dalle stesse leggi e disposizioni, ma sostenute l’una e l’altra da una diversa e non paritaria forma di finanziamento<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Sul medesimo tema, cfr. G. Puglisi, *Il finanziamento degli atenei non statali*, in "Universitas" n. 106, dicembre 2007, pp. 29-31.

Sul fatto che le università non statali assolvano una funzione pubblica a tutti gli effetti analoga a quella delle università statali mi pare non ci possano essere dubbi: basterà chiedere a un qualsiasi paziente del Policlinico "Agostino Gemelli" di Roma se ritiene che i giovani medici formati all’Università Cattolica del Sacro Cuore svolgano un lavoro di pubblica utilità, o basterà verificare come il 95% dei laureati in Economia all’Università commerciale Luigi Bocconi di Milano siano messi in condizioni di trovare lavoro in Italia e in Europa entro due anni dal conseguimento del titolo di studio o, ancora, *last but not least*, se i traduttori e gli interpreti laureati "magistralmente" alla Libera Università di Lingue e Comunicazione *lumm* di Milano siano accreditati con ottima reputazione e pubblica utilità nelle istituzioni nazionali e internazionali. Insomma, le università non statali offrono un’istruzione superiore a migliaia di studenti e studentesse italiani, promuovono la ricerca scientifica e, più in generale, contribuiscono al progresso economico, sociale e culturale del nostro paese.

## Stesse regole, ma quale autonomia?

A ciò bisogna aggiungere che i modi in cui tale funzione pubblica viene assolta sono per lo più gli stessi delle università pubbliche: stesse regole nell’assunzione di docenti e ricercatori, stesse leggi per gli ordinamenti e i corsi di studio (compresi i cosiddetti "requisiti necessari"), infine, stesse norme per garantire il diritto allo studio.

Per converso, invece, un’autonomia

quasi esclusivamente amministrativa e, in ogni caso, ridotta al minimo, pur in presenza di una precisa norma di legge (legge n. 243/91) che, al contrario, mette l’accento sulla libertà ordinamentale e didattica delle università non statali, che «operano – dice testualmente la citata legge 243/91 – nell’ambito delle norme dell’articolo 33, ultimo comma, della Costituzione e delle leggi che li riguardano, nonché dei principi generali della legislazione in materia universitaria *in quanto compatibili*».

Tale stato di cose è evidente a tal punto che tutti i Governi, di destra o di sinistra, che si sono succeduti negli ultimi venti anni, hanno sempre mantenuto una quota – in verità sempre più bassa – di "contribuzione" pubblica alle università non statali, dando di fatto al principio costituzionale dell’«assenza di oneri» per lo Stato, un’interpretazione politica corretta, ma di fatto disastrosa per il sistema universitario non statale. In altri termini, a quanto pare, la constatazione tanto della funzione pubblica assolta dalle università non statali, quanto della loro assoluta adesione alle regole dettate dallo Stato italiano non è sufficiente a impedire la discriminazione subita dalle università private dal punto di vista finanziario. Non mi riferisco solo all’esiguità dei finanziamenti diretti, peraltro ancora drasticamente ridotti di oltre il 40% dal 2008 a fronte di un aumento sostanziale degli istituti beneficiari, ma anche ad altre forme di sostegno indiretto: dai contributi per la mobilità dei docenti al cofinanziamento dei ricercatori, dall’accesso ai fondi per l’edilizia universitaria e per le

grandi attrezzature di ricerca alle quote per l'esonero dal pagamento delle tasse di iscrizione.

### Molti elementi di discriminazione

Quest'ultimo punto, ovvero l'assenza di contributi statali a risarcimento dell'esonero dal pagamento delle tasse universitarie per gli studenti capaci e meritevoli, costituisce uno dei più gravi elementi di discriminazione nei confronti delle università non statali, la cui esistenza è garantita per la maggior parte dalla "retta" degli studenti, e conduce le università private a un drammatico paradosso: la necessità per le università in questione di avere il maggior numero possibile di studenti dal rendimento mediocre, oppure, di ottenere, come premio per la propria capacità di condurre gli studenti al conseguimento del titolo di studio con una media di voti alta e nei tempi stabiliti dall'ordinamento, niente meno che il proprio fallimento! E ancora, in assenza di finanziamenti pubblici per l'edilizia universitaria e per le grandi attrezzature di ricerca, che vengono acquistate in gran parte grazie alle donazioni di privati e di imprenditori, lo Stato non garantisce neppure un incentivo minimo, quale sarebbe ad esempio la detassazione delle donazioni da parte delle imprese e dei privati alle università, tanto pubbliche quanto private, come avviene ad esempio negli Stati Uniti.

Insomma, apparentemente in Italia ci troviamo di fronte da un lato a una doppia violazione della Costituzione, vista la scarsa autonomia delle università sia pubbliche che private e l'esistenza per queste ultime di oneri anche se molto scarsi per lo Stato, e dall'altro lato a una grande ipocrisia: infatti, se le università non statali assolvono una funzione pubblica tanto determinante da motivare i governi a finanziarle, che senso ha porre limiti e discriminazioni nel finanzia-

“ **Sul fatto che le università non statali assolvano una funzione pubblica analoga a quella delle statali non ci sono dubbi: basta pensare all'ottima reputazione di cui godono – a livello nazionale e internazionale – i laureati che escono dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, dalla Bocconi o dall'Università Iulm,**”

mento? A costo di apparire un provocatore, credo si debba una volta per tutte smascherare questa ipocrisia e compiere una scelta chiara: o le università non statali, dotate di una reale autonomia, possono darsi le proprie regole e attrarre così i propri finanziatori, anche a danno dell'equità e della democrazia del diritto allo studio e quindi a danno della propria funzione pubblica, senza ricevere alcun finanziamento da parte dello Stato, oppure, se si riconosce loro il ruolo e la funzione che ricoprono nel progresso e nello sviluppo del paese, esse devono godere degli stessi benefici e contributi delle loro analoghe "concorrenti" pubbliche. Uso la parola "concorrenti" non a caso. Come ho avuto modo di scrivere anche in altre sedi, il sistema universitario italiano deve cominciare a misurarsi all'interno di una sana cultura della competizione.

### Verso una sana competizione

Questo obiettivo è raggiungibile solamente con una valutazione *ex post* dei risultati delle attività di didattica e di

ricerca di tutte le università (statali e non statali), a parità di condizioni di partenza.

Tale valutazione *ex post* costituirà la base per la formulazione di nuove regole nella distribuzione del finanziamento pubblico alle università. Regole che rispondano a criteri di valutazione dell'efficienza e della competitività delle realtà universitarie e che tengano conto di numerosi parametri: non solo la percentuale di successi o di abbandoni nel percorso di studio, ma anche la capacità di attrarre investimenti e committenze, di richiamare studenti e docenti eccellenti da università italiane e straniere, di produrre innovazione nella ricerca.

Inoltre, un simile sistema di valutazione e sana competizione tra gli atenei dovrà avere una seconda conseguenza: il ridimensionamento del

valore legale del titolo di studio, che non può più essere disgiunto dalla valutazione del luogo in cui esso è stato conseguito. Bisogna trovare il modo di rendere ufficiale e trasparente un meccanismo di selezione che già agisce, di fatto, all'interno delle imprese private.

Gli elementi appena enunciati – una seria valutazione degli atenei dal punto di vista della gestione, della didattica e dell'innovazione, la valorizzazione degli atenei migliori attraverso l'incentivo dei finanziamenti e, infine, una considerazione del valore del titolo del studio che scoraggi atenei e studenti dall'intraprendere la facile strada della promozione a tutti i costi – sono gli unici in grado di creare finalmente in Italia un circolo virtuoso che rimetta l'università al centro del paese. In altre parole, non si tratta solo di spendere più soldi (anche se, non dimentichiamolo, l'Unione Europea ha fissato l'obiettivo di destinare il 3% del Pil all'università e alla ricerca), ma, soprattutto, di spenderli meglio. E a chiunque, in modo più cieco che miope, ritenga di poter ancora posticipare la soluzione delle questioni rimaste



*Un laboratorio di Chimica dell'Università di Lipsia (foto Armin Kühne)*

insolite nella gestione delle università italiane statali e non statali, o di dover attendere il superamento della crisi economica in atto prima di erogare nuovi finanziamenti alle università, sia pubbliche che private, bisognerà rispondere che uscire dalla "crisi" è impensabile senza nuovi finanziamenti e una diversa gestione degli stessi.

### **Libertà, competizione e premialità**

Come ha scritto già nel 2003 la Commissione Europea nel suo rapporto *Il ruolo delle università nell'Europa della cono-*

*scenza*, «trovandosi al punto di incrocio della ricerca, dell'istruzione e dell'innovazione le università hanno in mano sotto diversi aspetti le chiavi dell'economia e della società della conoscenza». In Italia, la possibilità di utilizzare tali chiavi è subordinata alla capacità di armonizzare e integrare i due sistemi delle università statali e non statali, in base a principi che non tradiscano lo spirito della nostra Costituzione: l'assenza di oneri per lo Stato andrà valutata non in assoluto, ma al netto dei vantaggi e dei profitti che le università non statali forniscono all'intero paese e, al contempo,

l'autonomia delle università dovrà essere estesa e insieme temperata dalla supervisione dello Stato, garante della libertà, dell'indipendenza e dell'onestà intellettuale di tutti gli atenei. Solo così il nostro paese sarà in grado di rispondere alle sfide che ha di fronte, le sfide di una società avanzata che ha nella cultura, umanistica e scientifica, il suo maggiore strumento di sviluppo.

Del resto non c'è libertà se non c'è competizione e non c'è competizione se non c'è premialità di risultato o, ahimè, se non ci sono vere sanzioni per chi spreca o fa male.

università di trento

# Prove tecniche di federalismo accademico

**Davide Bassi**  Rettore dell'Università di Trento

**F**ondata nel 1962 e divenuta statale nel 1982, l'Università di Trento si appresta ad affrontare una nuova importante trasformazione. La legge finanziaria 2010 prevede che, a partire dallo scorso gennaio, la Provincia autonoma di Trento assuma una delega statale specificamente dedicata all'Ateneo trentino. In particolare, la Provincia si farà carico del pagamento del fondo di finanziamento ordinario che, precedentemente, era erogato dallo Stato italiano. L'impegno finanziario è notevole perché corrisponde a circa 85 milioni di euro all'anno. In cambio, la Provincia potrà emanare norme di legge specifiche per l'Università di Trento, con l'unico vincolo di rispettare i principi generali dell'ordinamento universitario nazionale e, ovviamente, l'art. 33 della Costituzione.

## Lavori in corso

L'oggetto della delega sarà meglio specificato da norme di attuazione che, attualmente, sono in fase di elaborazione. All'inizio del 2010 è stata nominata una commissione incaricata di effettuare un'ampia consultazione a livello locale, nazionale ed europeo e di predisporre una sorta di manifesto programmatico in cui saranno definiti gli obiettivi di qualità a cui ispirare l'applicazione pratica della delega. La commissione è costituita dal rettore e dal presidente del consiglio di amministrazione dell'Università di Trento e da esperti provenienti dal mondo imprenditoriale ed accademico nazionale e dalla pubblica amministrazione. I lavori della commissione sono in corso e la pre-

sentazione dei primi risultati è prevista entro l'estate.

Ciò che sta accadendo a Trento è, almeno potenzialmente, molto più di un semplice trasferimento di oneri finanziari dallo Stato a una Provincia dotata di ampia autonomia. In realtà, Trento si candida a diventare una sorta di laboratorio in cui sviluppare un federalismo accademico fino ad oggi sconosciuto, almeno in Italia. L'Università di Trento rimane ateneo statale, ma potrà, d'intesa con il Governo locale, sperimentare ampie forme di autonomia. Per la prima volta, il Governo centrale rinuncia al controllo capillare che è tipico della normativa statale in materia universitaria, delegando le funzioni di indirizzo e controllo a un Governo locale.

## Il frutto di un lungo cammino

Questo processo non nasce solo per rispondere alle ben note criticità di carattere finanziario che affliggono il sistema universitario nazionale, ma è il frutto di un lungo cammino iniziato al momento della statizzazione dell'Università di Trento. A differenza di quanto accadde per altri atenei, nati come libere università e successivamente assimilati rispetto al modello standard delle università statali, l'Università di Trento, anche dopo essere divenuta statale, ha mantenuto un modello che potremmo definire ibrido. Tale modello prevede un forte ruolo per la Provincia autonoma. Ricordiamo, ad esempio, che la Provincia ha, per legge, la competenza in tema di edilizia universitaria: il recente programma di crescita dell'Ateneo non sarebbe stato possibile

senza il sostegno diretto della Provincia. Un'altra caratteristica dell'Ateneo trentino è la forte presenza di componenti laici all'interno del Consiglio di amministrazione, il cui presidente viene eletto tra i componenti nominati dalla Provincia autonoma. Il rettore è il legale rappresentante dell'Ateneo, ma non presiede il Consiglio di amministrazione. Si tratta di un sistema duale simile a quello ipotizzato nel disegno di legge di riforma universitaria attualmente in discussione in Parlamento. Il sistema ha funzionato egregiamente per oltre un quarto di secolo ed ha consentito all'Università di Trento di raggiungere risultati rilevanti, senza mai mettere in discussione i valori dell'autonomia universitaria. Non è detto che, in contesti diversi, le soluzioni adottate a Trento funzionino ugualmente bene, ma l'esempio trentino dimostra che il grido di allarme lanciato da chi si oppone alla proposta di riforma non è completamente giustificato, almeno per le questioni relative alla composizione del Consiglio di amministrazione.

## Autonomia, collaborazione e reciproco rispetto

Gli spazi aperti dalla recente delega si inseriscono quindi in uno scenario ben consolidato in cui Ateneo e Provincia hanno imparato a confrontare le rispettive autonomie, operando secondo una logica di collaborazione e di reciproco rispetto. Questo è un punto molto importante perché non c'è dubbio che sia auspicabile un maggiore ruolo dei Governi locali nel sostegno delle università, ma non possiamo

nascondersi i dubbi e le paure generati dai potenziali problemi di ingerenza e di lottizzazione politica. L'esperienza del settore sanitario dimostra quanto questi problemi siano rilevanti. La domanda che si pongono gli accademici può essere così riassunta: «È meglio trattare esclusivamente con il Governo nazionale, lontano e – al di là del colore politico – mai veramente interessato a considerare l'università come una vera priorità, oppure è opportuno coinvolgere maggiormente i Governi locali, più attenti ai loro atenei, ma anche potenzialmente più invasivi?».

### Una situazione variegata

Se osserviamo ciò che sta accadendo oggi in Italia vediamo che le situazioni locali sono molto variegata. Ci sono realtà in cui la connessione tra atenei e regioni è molto avanzata, anche se ancora non strutturata come nel caso del Trentino. Ci sono inoltre proposte di legge e altre iniziative di carattere regionale che vanno nella direzione di una intensificazione dei rapporti e di una loro istituzionalizzazione. Anche se è troppo presto per parlare di forme diffuse di federalismo accademico, sembra chiaro che nell'arco dei prossimi anni ci saranno notevoli avanzamenti in tale direzione.

### Tra nostalgie centraliste e spinte al cambiamento

Tutto bene dunque? Oppure dobbiamo preoccuparci di ciò che sta accadendo e soprattutto dobbiamo chiedere al Governo nazionale di avviare azioni specifiche che accompagnino i processi in atto a livello locale, prevenendo possibili degenerazioni? La risposta a queste domande può essere di due tipi. Da una parte ci sono i nostalgici del centralismo dirigista che vedono solo i pericoli dei processi di federalismo. Talvolta queste posizioni utilizzano il pretesto del diritto allo studio: se tutti gli studenti italiani devono vedere ri-

“**La crisi c'è e tutti la sentiamo. Ma potremo uscirne solo valorizzando le tante forze vive che ancora ci sono nel paese. Saremo un po' smagriti, ma pronti ad affrontare le sfide che ci attendono, per il bene della nazione,**”

conosciuto il loro indiscutibile diritto a poter accedere a studi universitari di qualità, tutti gli atenei italiani dovrebbero essere equivalenti tra loro, aderendo ad una sorta di “modello unico” nazionale. Peccato che non sia così: ci sono sempre state università buone e università meno buone e la dissennata proliferazione delle sedi universitarie non ha certamente contribuito a migliorare né la qualità media, né tantomeno l'uniformità del sistema. Una visione diametralmente opposta, prende atto del fatto che il sistema universitario italiano è già estremamente variegato e si propone di identificare, anche tramite il confronto con le realtà locali, livelli di qualità accettabili rispetto a obiettivi definiti. Considerato che “tutti non possono fare tutto”, ciascuna sede universitaria dovrà definire la sua specifica vocazione. In tale contesto, il Governo nazionale dovrebbe impegnarsi per garantire a tutto il paese alcuni obiettivi minimi di qualità:

- *Il diritto allo studio per gli studenti capaci e meritevoli.* Tale obiettivo si dovrebbe raggiungere, una volta per tutte, realizzando una rete di studenti e attivando un reale sistema di sostegno alla mobilità degli studenti meno abbienti. L'università non è un asilo nido, ovvero non è un servizio da usufruire necessariamente vicino a

casa. Il Governo nazionale dovrebbe limitarsi a controllare la qualità dei singoli atenei e dovrebbe fare in modo che qualsiasi studente italiano possa scegliere di andare a studiare nell'ateneo che presenta un'offerta formativa più adatta alle sue esigenze, senza dover sottostare a limitazioni di carattere finanziario.

- *Non tutte le realtà locali sono pronte per gestire forme di federalismo accademico.* Non basta garantire le risorse necessarie compensando gli squilibri di natura finanziaria che affliggono il nostro paese. Dove non sono soddisfatti requisiti minimi di efficienza e qualità, il Governo nazionale dovrebbe continuare a gestire direttamente gli atenei. In altre parole, il federalismo dovrebbe essere un premio per chi dimostra di comportarsi con serietà e competenza.

- *Infine va ricordato che un paese come l'Italia non può rinunciare a gestire i suoi “campioni nazionali” ovvero quelle iniziative di alta formazione e ricerca troppo grandi o strategiche per essere relegate ad una dimensione esclusivamente regionale.* È esattamente ciò che sta succedendo in Germania e in altri paesi europei dove il federalismo accademico c'è da sempre.

### Una speranza per il futuro

In conclusione, l'esperimento in corso a Trento può davvero rappresentare una novità importante per tutto il sistema universitario nazionale. La crisi c'è, la sentiamo tutti e nessuno può illudersi di schivarla chiudendosi nella sua specifica dimensione locale.

Tuttavia, se riusciremo a valorizzare le tante forze vive che ancora ci sono nel nostro paese, ci sono concrete possibilità di uscire da questa crisi, magari un po' smagriti, ma pronti ad affrontare le nuove sfide che il futuro ci porrà davanti, al servizio delle nostre comunità e dell'intera nazione.



# ALCUNI ESEMPI EUROPEI

## Le università private in Spagna

Giulia Gubbiotti

**N**egli ultimi decenni la Spagna ha vissuto un periodo di profonda trasformazione dal punto di vista socio-economico e politico: si è passati da un sistema dittatoriale a una forma statale democratica, articolata in 17 regioni o *Comunidades Autónomas* e inserita nel contesto sovranazionale dell'Unione Europea. Questi elementi di novità si sono concretizzati in cambiamenti sociali e organizzativi che hanno costituito la premessa per riforme sostanziali anche nel sistema di istruzione superiore. Dal 1973 al 2003 il numero di atenei è più che raddoppiato, passando da 29 a 72. Ma più significativi dei dati quantitativi sono le caratteristiche qualitative di questa evoluzione.

Con il presente articolo ci proponiamo di analizzare e descrivere uno dei fenomeni più interessanti che si è verificato in questo contesto, ovvero la diffusione degli istituti universitari privati.

### Un breve excursus storico

La prima università spagnola fu fondata a Salamanca circa otto secoli fa, nel 1218, e altri cinque istituti – quelli di Valladolid, Barcellona, Saragozza, Santiago e Valencia – risalgono al periodo medioevale. La prima università non statale, l'*Universidad de Deusto*, fu fondata dai Gesuiti alcuni secoli dopo, nel 1886.

Prima della *Ley de Reforma Universitaria* del 1983, le uniche università non statali spagnole erano i tre istituti gestiti dalla Chiesa cattolica (oltre a *Deusto*, la *Pontificia de Comillas* e la *Pontificia de Salamanca*) e l'*Universidad de Navarra*. Questi offrivano alti standard qualitativi e si distinguevano per la selettività delle prove di accesso. In seguito, il numero di atenei privati crebbe per la concomitanza di due fattori: l'accesso all'università dei *baby boomers* e l'incremento della domanda di istruzione superiore<sup>1</sup>.

La maggior parte degli atenei privati nacque negli anni Novanta per rispondere a queste nuove esigenze, scegliendo un'impostazione che privilegiava la didattica rispetto alle attività di ricerca. Attualmente, nel panorama universitario spagnolo coesistono istituti pubblici e privati: questi ultimi rappresentavano nel 2003 il 30% dell'offerta universitaria in Spagna e sono ulteriormente aumentati negli anni successivi, grazie anche alla diffusione di modalità formative a distanza basate sull'uso delle tecnologie digitali.

### La diffusione delle università private oggi

La rapida evoluzione del sistema universitario spagnolo lo ha portato a divenire un sistema di istruzione superiore "di massa". Il numero complessivo di studenti iscritti ai primi due cicli è cresciuto del 34,2% in venti anni, e il numero di laureati è aumentato del 77,2%. Alle università spagnole accede oggi un'alta percentuale di diplomati di scuola secondaria e numerose persone in età adulta, in una prospettiva di apprendimento permanente:

confrontando le stime dell'Istituto Nazionale di Statistica con i dati recentemente pubblicati dal Ministero dell'Educazione emerge che nell'anno accademico 2009-10, gli iscritti all'università sono circa il 30% della popolazione totale<sup>2</sup>.

Quanto agli istituti, il sistema universitario spagnolo comprende 77 università, di cui 50 pubbliche e 27 private. Il 55% delle private ha sede a Madrid o Barcellona, e anche le altre sono ubicate prevalentemente nelle grandi città, mentre gli atenei pubblici sono maggiormente diffusi sul territorio: in ognuna delle 17 Comunità Autonome c'è almeno una università pubblica, spesso con varie sedi e *campus* affiliati, mentre le private sono presenti solo in 9 Comunità Autonome<sup>3</sup>. Complessivamente, gli istituti privati contano il 10% circa degli iscritti all'università, ma questo dato ha seguito un *trend* di crescita costante, negli ultimi quindici anni: il numero di iscritti ai corsi di primo e secondo ciclo ha subito un notevole incremento, come rappresentato in tabella. Parallelamente, il numero di università private è aumentato, dal 1993 al 2009, di 1,5 unità all'anno.

### Le caratteristiche delle università private

Gli istituti pubblici e quelli privati concorrono per attrarre gli studenti, per il corpo docente e l'accreditamento, con l'obiettivo di creare le condizioni per la costruzione di uno Spazio europeo dell'i-

### Evoluzione del numero di studenti iscritti a corsi di primo e secondo ciclo per tipo di università

anno accademico	1987-88	1997-98	2006-07*	2007-08*	2008-09
totale	969.412	1.575.645	1.405.894	1.389.394	1.358.875
università pubbliche	938.255	1.493.927	1.265.480	1.244.610	1.221.055
univ. private e della Chiesa	31.157	81.718	140.414	144.784	137.820

Fonte: dati Eurostat rielaborati dall'autrice

\* Dati provvisori

struzione superiore, in una cornice normativa in evoluzione (come testimonia il recente documento programmatico per la modernizzazione del sistema universitario spagnolo, denominato *Estrategia Universidad 2015*).

Esistono però numerosi elementi che differenziano fra loro le due tipologie di università, e i singoli atenei, riconducibili in particolare alla sfera didattica e all'offerta di servizi agli studenti<sup>4</sup>. In particolare, mentre nelle università pubbliche spagnole prevalgono lo studio teorico e l'acquisizione di conoscenze di base, negli istituti privati è generalmente dato maggiore spazio all'apprendimento attraverso il *problem solving* e lo studio di casi, alle attività laboratoriali e c'è maggiore possibilità di fare tirocini, esperienze pratiche e attività complementari, oltre ad un maggior numero di ore di lezione.

Gli istituti privati privilegiano generalmente una formazione settoriale e specializzata, con un approccio dichiaratamente centrato sullo studente e programmi di studio rivolti allo sviluppo di competenze facilmente spendibili nel mondo del lavoro. In alcuni casi, come ad esempio nell'*Universidad de Navarra*, si è puntato anche sulla *partnership* con le aziende, sulla partecipazione alle fiere, e sulla creazione di servizi mirati di *job placement*, *carrer planning*, tutoria e sviluppo personale a disposizione di tutti gli studenti a partire dal secondo anno<sup>5</sup>.

A differenza dei paesi anglosassoni, nei quali l'educazione privata gode di una lunga tradizione e di un prestigio ricono-

sciuto sia da parte degli studenti e dei docenti che del mondo del lavoro, in Spagna le università non statali sono genericamente tacciate di scarsa serietà perché si ritiene che l'accesso sia meno regolamentato, i corsi meno impegnativi e passare gli esami più semplice. Effettivamente, in generale non c'è numero chiuso, i criteri di ammissione sono stabiliti *ad hoc* e le procedure di selezione e ingresso degli studenti sono talvolta ridotte a colloqui individuali. Anche la valutazione, che nel mondo accademico è solitamente basata su prove d'esame oggettive, è differente: talvolta i docenti prendono in considerazione anche altri fattori, quali la frequenza alle lezioni, la partecipazione, l'elaborazione di tesine e presentazioni, il lavoro in gruppo. Ciò è facilitato anche dal rapporto numerico fra docenti e studenti, sensibilmente maggiore nelle università private, anche se in molti casi si tratta di docenti a contratto, che lavorano in università part-time ed hanno un'altra occupazione principale.

La variabilità descritta è resa possibile da una normativa che regola alcuni aspetti (definizione del *curriculum* nei suoi elementi essenziali, regolamentazione delle qualifiche, modalità di controllo e valutazione, etc.), mentre in relazione ad altri consente un margine di libertà alla singola struttura: la costituzione spagnola stabilisce l'autonomia delle università e ne sancisce il diritto a definire autonomamente la ripartizione interna delle risorse.

Ovviamente, la principale differenza fra

università statali e non riguarda l'assetto economico e la fonte di finanziamento delle attività di ricerca e della docenza: la maggior parte delle risorse delle private proviene direttamente dalle tasse universitarie corrisposte dagli studenti, il cui importo è stabilito da ciascun istituto e può arrivare a sfiorare i 10.000 euro/anno per l'*Universidad Europea de Madrid*. Si tratta di una cifra notevolmente superiore alle tariffe pagate per l'educazione pubblica – che variano in base al corso di studio a partire da 500 euro/anno –, e che potrebbe risultare inaccessibile per studenti di reddito basso o medio. Fortunatamente, negli anni Novanta si è diffuso il finanziamento da parte di privati (imprese, gruppi e fondazioni), che ha parzialmente ridotto i costi a carico degli studenti, i quali possono peraltro avvalersi di borse di studio e altri aiuti economici, secondo quanto stabilito dal diritto allo studio spagnolo.

Analogamente, le università private possono partecipare ai bandi statali e ottenere finanziamenti per i propri progetti di ricerca, mentre non ricevono fondi pubblici per le attività di docenza e il mantenimento delle strutture.

### Riflessioni conclusive

Come ricordato, l'offerta universitaria privata è stata notevolmente favorita dalla crescente domanda di laureati con un alto livello di competenze e di *expertise* – un mix di saperi, abilità e attitudini, per affrontare con successo le richieste del mercato del lavoro e migliorare l'occupabilità – e si è diffusa anche grazie alla forte richiesta in alcune aree disciplinari, replicando i piani di studio di alcuni corsi (segnatamente giurisprudenza, economica, scienze sociali e discipline tecniche), a volte perfino avvalendosi degli stessi docenti. Tra i fattori che possono aver indotto alla fondazione di istituti privati di educazione superiore si annoverano inoltre la percezione di un servizio qualitativamente non soddisfacente

presso le strutture pubbliche e la convinzione che una differente organizzazione, in termini di struttura e programmi di studio, possa contribuire al raggiungimento di migliori risultati qualitativi.

Alcuni istituti privati hanno saputo cogliere queste opportunità, anche grazie alle piccole dimensioni e a una struttura organizzativa più snella e flessibile, e hanno mostrato una positiva attitudine al cambiamento proponendosi come alternativa percorribile e talvolta preferibile. Le università private "di qualità" si sono ritagliate una posizione privilegiata e di nicchia, grazie a numerosi fattori quali strutture moderne, strumenti tecnologici di ultima generazione, servizi di tutoria e rapporto personalizzato con i docenti, flessibilità dei piani di studio, tirocini professionalizzanti, aule meno affollate, etc. In futuro, basando la selezione sul merito, e non sui mezzi economici o lo status sociale dello studente, e potenziando il ricorso a borse di studio, prestiti e finanziamenti, le università private potranno contribuire sempre più alla formazione di una nuova élite di talento e restituire al-

l'educazione il proprio ruolo di strumento per il miglioramento delle condizioni di vita a livello personale e di leva di sviluppo economico e di benessere per la società nel suo insieme.

#### Note

<sup>1</sup> L'evoluzione recente del sistema universitario spagnolo può essere riassunta schematicamente in tre fasi:

- fino al 1960, il modello prevalente era quello "napoleonico", in cui sia il curriculum accademico che le singole voci di spesa erano regolati dallo Stato, con un approccio elitista e centralista;
- dagli anni Settanta al 2000, ci fu un notevole aumento del numero di istituti, di laureati e, in generale, di iscritti, trend che si invertì a partire dal 1998 per ragioni demografiche;
- dal 2000 in poi si sta affermando invece un modello "universale", in cui più del 75% dei giovani accedono agli studi universitari. Nel 2001, con la Lou (*Ley de Ordenación Universitaria*), si è sancita una maggiore autonomia organizzativa degli atenei, grazie alla quale le singole università possono adattare la propria offerta didattica per corrispondere agli obiettivi stabiliti dal Processo di Bologna.

<sup>2</sup> Si contano 1.504.276 studenti su una popolazione totale di 46.745.807 persone al gennaio 2009.

Fonte: [www.ine.es](http://www.ine.es) e Ministerio de Educación, *Datos y Cifras del Sistema Universitario. Curso 2009/2010*, reperibile all'indirizzo [www.educacion.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/2009-datos-y-cifras-09-10.pdf?documentId=0901e72b8009f6bb](http://www.educacion.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/2009-datos-y-cifras-09-10.pdf?documentId=0901e72b8009f6bb).

<sup>3</sup> La Comunità Autonoma con il maggior numero di università private è quella di Madrid, che ne conta 7. Seguono la Catalogna e la Castiglia con 4 istituti privati ciascuna.

<sup>4</sup> Tra questi, servizi per l'alloggio, la ristorazione, lo sport, la mobilità internazionale, l'inserimento lavorativo, la tutoria.

<sup>5</sup> Questi elementi distintivi hanno contribuito a collocare stabilmente l'Università di Navarra ai primi posti nel ranking che viene annualmente pubblicato su "El Mundo", a partire dall'anno accademico 2001/2002. Tra le prime in classifica figurano prevalentemente università pubbliche (ben 38 su 45), ma le private accorciano le distanze anno dopo anno. Cfr. [www.elmundo.es/especiales/009/05/50](http://www.elmundo.es/especiales/009/05/50) carreras e lo studio realizzato dall'Istituto de Análisis Industrial y Financiero (IAIF) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), pubblicato su "El País" nel maggio 2009, nel quale l'Università di Navarra risultava prima sia per la docenza che per la ricerca.

## Romania: un bilancio ventennale

Maria Luisa Marino

La Romania rappresenta un caso emblematico, che dimostra come i mutamenti ideologici abbiano determinato profonde modificazioni anche nell'ambito della formazione: da un lato sono emersi nuovi soggetti che hanno consentito alle nuove istituzioni di rispondere all'accresciuta domanda di specialisti, che le università statali da sole non sarebbero state in grado di soddisfare, dall'altro, non prevedendo le dimensioni del fenomeno, non erano stati messi in atto adeguati controlli

sulla qualità e gli standard educativi.

Con la rivoluzione del 1989 ebbe inizio il processo di riforma del sistema universitario rumeno, che era stato fortemente politicizzato e centralizzato: l'intero staff accademico era membro del Partito (*conditio sine qua non* per diventare docente universitario), che controllava i singoli aspetti educativi.

Nei primi anni Novanta le modifiche non furono troppo incisive e riguardarono soprattutto l'adozione di più moderne metodologie didattiche e di apprendimento,

i programmi di studio e i nuovi testi universitari, nonché l'introduzione di aree disciplinari precedentemente escluse perché non ritenute di interesse prioritario, per giungere anche al licenziamento dei docenti politicizzati che non si adeguavano ai nuovi orientamenti e ostacolavano il cammino intrapreso. Questo periodo fu contrassegnato da un certo vuoto legislativo (non a caso fu definito *fuzzy legislation*) anche per il sistema educativo.

La tumultuosa crescita della domanda

## ISCRITTI PER TIPOLOGIA DI CORSO E ANNO ACCADEMICO

	istituzioni pubbliche		istituzioni private	
	2006-07	2007-08	2006-07	2007-08
Day Courses	423.055	428.563	116.119	127.412
Evening Courses	1.115	1.132	-	-
Part Time	18.747	20.101	49.266	69.234
Distance learning	77.346	77.048	99.858	183.863
<b>Totale</b>	<b>520.263</b>	<b>526.844</b>	<b>265.243</b>	<b>380.509</b>

Fonte: Eurydice (marzo 2010) su dati forniti dall'Institutul National de Statistica della Romania.

studentesca (addirittura quadruplicata tra il 1989 e il 2002) accelerò l'esigenza di adeguare, pur senza l'adozione di precise regolamentazioni, la struttura educativa ai nuovi bisogni dell'utenza, favorendo l'istituzione delle università private, che spesso offrivano corsi talmente costosi da essere inaccessibili ai meno abbienti. Il primo risultato tangibile fu la triplicazione delle istituzioni terziarie negli anni 1989-2004: le università pub-

bliche aumentate del 25%; quelle private, prima inesistenti, raggiunsero e superarono di numero quelle pubbliche. Nell'a.a. 2007-08 c'erano 56 università pubbliche con 432 facoltà a fronte di 50 private con 199 facoltà.

Le prime università private furono istituite nel 1990, ma le loro attività rimasero nell'ombra almeno per un triennio e molte di loro furono registrate non come istituzioni universitarie ma come imprese commerciali concentrate nella capitale.

Nel 1993 fu approvata la cosiddetta "Law of Accreditation" (Legge 88/1993, emendata nel 1999) che, con l'adozione di standard di accreditamento e la creazione di un'apposita struttura (il National Council for Academic Evaluation), intese assicurare e proteggere la qualità dell'insegnamento offerto: dal 1996 al 2000 furono chiusi i due terzi delle università private esistenti. A partire dal 1998 le riforme si sono focalizzate su aspetti-chiave, quali la liberalizzazione degli accessi, i rapporti tra università e mondo economico, il decentramento e l'autonomia universitaria, le fonti di finanziamento e la qualità del servizio, obiet-

tivo indubbiamente spronato anche dal Processo di Bologna. In realtà, dopo un quadriennio (2000-2004) di quasi stagnazione (si segnala in proposito un provvedimento - in realtà mai adottato per timore di intaccare l'autonomia universitaria - che chiedeva alle private di versare al Ministero dell'Educazione il 10% dei loro introiti e alle pubbliche di destinare il 40% del finanziamento statale all'iscrizione di studenti, oltre il numero fissato dal Ministero stesso), l'attenzione per l'istruzione superiore ha ripreso vigore.

La Legge 288/2004, a partire dall'a.a. 2005-06, ha introdotto il sistema terziario e quello dei crediti ECTS:

- 1° ciclo: Bachelor dura tre anni e include da 180 a 240 crediti;
- 2° ciclo: Master dura ulteriori 1 o 2 anni e include da 90 a 120 crediti. Entrambi i cicli prevedono un accumulo totale di almeno 300 crediti.
- 3° ciclo: Doctoral study programme.

Fra le strategie da privilegiare nel periodo 2002-2010 figurano la necessità di distribuire meglio sul territorio le istituzioni terziarie sulla base della popolazione, delle risorse disponibili e della situazione finanziaria e, rafforzando il decentramento, di garantire relazioni tra gli atenei e il Ministero dell'Istruzione e della Gioventù.

### L'accREDITAMENTO nelle private

Generalmente i rapporti tra le due tipologie di insegnamento superiore sono regolati a livello nazionale dalla legislazione universitaria, che, tuttavia, come dimostrano le frequenti modifiche normative intervenute, finiscono con il subire o meno alcune attenuazioni a seconda della resistenza da parte del mondo accademico, ovvero dell'indirizzo politico più o meno favorevole allo sviluppo del settore privato. I criteri generali e i requisiti di base sono stabiliti per legge, quelli specifici per singole aree disciplinari sono fissati dal National Council for Academic Evaluation and Accreditation (CNEAA).

La fase dell'accREDITAMENTO vero e proprio,



Università di Lipsia: la statua che raffigura Bach  
(foto Sylvia Dorn)

che tra l'altro attribuisce all'istituzione il diritto di organizzare esami di laurea e di diploma, ha inizio due anni dopo il conseguimento del titolo finale da parte della prima coorte di studenti iscritti all'istituzione che chiede il completamento della procedura al CNEAA; un esame severo, al punto che nell'aprile del 2005 hanno ottenuto il pieno accreditamento soltanto 20 università private rispetto alle 67 operanti. L'accreditamento rappresenta l'aspetto più delicato del sistema duale, in quanto, pur trattandosi di uno strumento legale rivolto a soddisfare lo standard qualitativo, può far correre il rischio di provocare proprio quell'uniformità negli insegnamenti e nelle metodologie che la creazione di università private dovrebbe contrastare. Senza contare la nascita del fenomeno del cosiddetto "diploma washing", ovvero la possibilità di completare la formazione universitaria, avviata in istituzioni private ritenute poco prestigiose, presso università pubbliche considerate di migliore qualità, in modo da presentarsi sul mercato del lavoro con un titolo più valutato.

### Organizzazione degli studi e rapporti pubbliche/private

Tradizionalmente l'istruzione universitaria in Romania è impartita, sia nelle istituzioni pubbliche che in quelle private, con una triplice tipologia di corsi, quelli diurni (*day courses*), quelli serali (*evening courses*) e quelli che richiedono una scarsa frequenza (*low frequency courses*). Nel 1999 è stato introdotto anche l'insegnamento a distanza che, salvo buone eccezioni (come la Scoala Nationala de Studii Politice si Administrative-SNSPA, che offre corsi via Internet e la Spiru Haret University, che ha un proprio canale televisivo), non dispone di grandi attrezzature tecniche.

Le statistiche più recenti mostrano che oltre l'80% degli studenti nelle pubbliche e il 64% nelle private seguono corsi *full time*, diversamente dal periodo del regime comunista allorché il numero dei *full time* (57,72 nel 1989-90) eguagliava

### ISCRITTI PER AREE DISCIPLINARI

	istituzioni pubbliche		istituzioni private	
	2006-07	2007-08	2006-07	2007-08
Technical	140.318	148.337	10.598	10.833
Agriculture	19.472	18.436	533	652
Economy	126.517	125.795	115.813	168.622
Juridical	24.441	22.842	58.255	93.696
Medical-pharmaceutical	35.373	37.251	4.655	4.147
University	165.286	165.203	73.425	100.098
Arts	8.856	8.980	1.964	2.461
<b>Totale</b>	<b>520.263</b>	<b>526.844</b>	<b>265.243</b>	<b>380.509</b>

Fonte: Eurydice (marzo 2010) su dati forniti dall'Institutul National de Statistica della Romania.

in pratica quello dei *part time*. Gli studenti iscritti nelle *day-classes* sono quelli più giovani e spesso freschi di diploma di istruzione superiore (il *bacalaureat* o titolo equivalente è necessario per l'accesso); i corsi *evening* e *low frequency* sono ovviamente i più gettonati dai più anziani, spesso studenti lavoratori.

Le università pubbliche sono generalmente contraddistinte da un elevato numero di facoltà, rappresentando più o meno tutte le aree disciplinari; quelle private sono più limitate e spesso annoverano non più di tre facoltà, generalmente quelle più richieste dagli studenti (Economics, Law e Humanities che raggruppano ben il 94,2% degli iscritti nelle istituzioni private) e che richiedono attrezzature meno costose.

Prima del 1990, ingegneria e le altre scienze tecnologiche facevano la parte del leone, accogliendo con rigoroso *numerus clausus* più del 58% del totale studentesco, mentre altre tipologie di specialisti (legali, sociologi, economisti) non erano considerati una priorità da formare.

Le università pubbliche sono ancora quelle che attraggono più studenti stranieri (dai paesi vicini come Albania, Bulgaria, Ungheria, Macedonia, Moldavia e Ucraina, nonché dalla Grecia e dalla Turchia) e che annualmente ottengono dal National Council for Higher Education Research (CNCSIS) la quasi totalità (90%) dei fondi per la ricerca, sulla base dei progetti presentati.

Quelle private sono quelle che hanno dovuto maggiormente e più sollecitamente "ringiovanire" il corpo docente, ma sono pure quelle contrassegnate da un più alto rapporto docenti/studenti.

È interessante notare come negli anni più recenti, sotto l'influenza delle riforme adottate e delle esigenze del mercato del lavoro, siano mutati i rapporti tra insegnamento pubblico e privato. Mentre veniva accordata una maggiore autonomia al settore pubblico anche per attrarre più studenti, compresi quelli disponibili a pagare tasse universitarie, il settore privato ha cominciato a perdere il proprio mercato in favore del settore pubblico dal momento che i propri potenziali "studenti clienti" hanno iniziato a preferire le università statali, spesso ritenute più prestigiose.

A prescindere dal rischio legato al *business*, è comunque positivo che nell'ultimo ventennio sia le istituzioni pubbliche che quelle private abbiano contribuito alla diffusione dell'insegnamento universitario di massa, raggiungendo la percentuale di uno studente iscritto all'università ogni 1.000 abitanti, comparabile in sede europea e disegnando al giorno d'oggi una tipologia educativa non più rigidamente classificabile per tipologia (statale o non statale), per introiti economici (*for profit* o *non profit*) o per modalità didattica (*full time* o *part time*), ma contraddistinta dalla qualità del servizio offerto.

# Polonia: la difficile ricerca della qualità

Joanna Musiał

**D**opo il crollo del comunismo nel 1989, anche in Polonia si è assistito a un rapido sviluppo dell'istruzione superiore privata, che è cresciuta fino ad assorbire il 34% delle iscrizioni complessive nell'Europa dell'Est: nell'a.a. 2007-08 le iscrizioni erano suddivise tra 324 istituzioni private e 131 pubbliche\*.

La classificazione corrente utilizzata nella letteratura di settore consente di ottenere una buona panoramica delle istituzioni di istruzione superiore private: istituzioni confessionali, elitarie/semi-elitarie e non elitarie, ovvero quelle raccolgono le domande non accettate negli altri atenei.

Le istituzioni private gestite dalla Chiesa cattolica o da chiese di altre confessioni rappresentano una minoranza. L'Università Cattolica di Lublino, fondata il 1918, è l'unica istituzione privata che veniva riconosciuta in quanto tale anche sotto il regime comunista. Come dimostra la classifica del *Times Higher Education/QS* e quella globale *Jiao Tong* di Shanghai, l'istruzione privata di élite è un fenomeno piuttosto raro al di fuori degli Stati Uniti. Sebbene non figurino università polacche nelle classifiche menzionate sopra, alcune istituzioni, come l'Università Jagiellonski e l'Università di Varsavia, sono essere considerate di élite, ma neanche le migliori istituzioni private riescono a raggiungere il loro livello.

Analogamente a quanto avviene in molti altri paesi, in Polonia la stragrande maggioranza di tali istituzioni non è elitaria: infatti, sin dai tempi del comunismo, assorbono la domanda che non

riesce ad essere soddisfatta dalle università statali, sebbene il settore abbia conosciuto uno sviluppo considerevole già a partire dalla fine del regime. Soprattutto nei paesi in via di sviluppo, è un fenomeno piuttosto comune che le istituzioni private assorbano la domanda in eccesso. Nella classificazione gerarchica adottata nell'istruzione superiore, le università semi-elitarie si posizionano tra quelle elitarie e non-elitarie e, rispetto alla situazione generale del settore privato, sono più prestigiose e più selettive rispetto alla media.

## Le istituzioni "semi-elitarie"

Le istituzioni semi-elitarie presentano caratteristiche ben precise, che le distinguono in modo sostanziale dalle altre istituzioni private. Nonostante non siano disponibili dati precisi, possiamo ipotizzare che il loro numero sia compreso tra 50 e 100: tra queste compaiono anche la Kozminski University, la WSB-National-Louis University e l'Istituto informatico polacco-nipponico.

Come avviene spesso per le università semi-elitarie in altri paesi del mondo, quelle polacche competono direttamente con le istituzioni pubbliche di buona qualità e, per i futuri studenti che non riescono ad accedere agli atenei pubblici, diventano la prima opzione di riserva. Alcune università semi-elitarie aspirano a competere con le migliori istituzioni pubbliche, per cercare di avvalorare la loro legittimazione accademica. Questo tipo di concorrenza è plausibile in misura maggiore nei settori di nicchia, ad esempio nel caso degli Mba (Master in Business Administration).

La specializzazione in un determinato settore rientra fra le strategie messe in

atto per dare vita a università che possano diventare leader di mercato: alcune ambiscono a completare l'offerta formativa di livello accademico, introducendo, ad esempio, i dottorati di ricerca.

In Polonia, come nel resto dell'Europa orientale, il settore dell'istruzione superiore privata deve contrastare una forte sfiducia nei propri confronti dovuta alla mancanza di una tradizione consolidata, di una chiara posizione nella società e del sostegno pubblico. Nella percezione comune, questo settore è ritenuto carente dal punto di vista accademico. Le istituzioni semi-elitarie, dunque, non solo devono guadagnare l'approvazione sociale, ma devono riuscire anche a persuadere il pubblico di essere in grado di offrire programmi di alta qualità. Questo scopo può essere raggiunto migliorando il profilo di legittimità a diversi livelli; in questo modo le università semi-elitarie potrebbero distinguersi chiaramente da quelle non-elitarie.

La maggioranza delle istituzioni semi-elitarie gode di un buon livello di apprezzamento e si attesta ai vertici delle classifiche delle istituzioni private pubblicate sui quotidiani polacchi. Inoltre, si presentano come istituzioni aperte al panorama internazionale; assomigliano alle università che, in altri paesi, ricalcano il modello occidentale e americano. Danno molto risalto ai rapporti che intrattengono con i college americani, come nel caso della Kozminski University, collegata alla State University of New York con sede a New Paltz.

In linea generale, hanno un'impronta marcatamente imprenditoriale, orientata al mercato e promuovono programmi di successo molto professionalizzanti. Analogamente alle altre istituzioni private, le

\* Il presente articolo è stato pubblicato in "International Higher Education" n. 56, Summer 2009 con il titolo *Polish Semielite Private Higher Education Institutions*. Traduzione di Claudia Checcacci.

università semi-elitarie sono enti *non profit*, che traggono guadagno dalle tasse universitarie. Non ricevono alcun finanziamento da parte del Governo, ma gli studenti iscritti possono fare domanda per una borsa di studio governativa. Le tasse delle istituzioni semi-elitarie sono elevate.

### Legittimazione accademica

Per raggiungere un'adeguata legittimazione accademica, tutte le istituzioni semi-elitarie hanno adottato varie strategie per rispondere alle critiche di carente qualità. Come già anticipato in precedenza, un piccolo gruppo di istitu-

zioni semi-elitarie sta lavorando per creare programmi di dottorato ad alto livello e per attrarre i migliori docenti.

La strategia di legittimazione più diffusa è presentare domanda di accreditamento presso una delle commissioni non governative (l'accREDITAMENTO da parte del Governo è obbligatorio per tutte le istituzioni pubbliche e private). Questa procedura contribuisce ad aumentare considerevolmente il prestigio di queste istituzioni.

Un'altra strategia molto diffusa è quella di stringere collaborazioni con istituzioni di altri paesi e creare nuove opportunità per la realizzazione di programmi congiunti e di scambio. I primi sono molto

diffusi in questo tipo di istituzioni che, in alcuni casi, offrono la possibilità di conseguire titoli di studio appartenenti a sistemi d'istruzione stranieri.

Anche il diritto a rilasciare titoli accademici rientra fra le strategie adottate a questo scopo. Le istituzioni che offrono istruzione a livello accademico hanno maggiori possibilità di elevare il proprio *status*, poiché i programmi di dottorato presuppongono un forte impegno nella ricerca. Le istituzioni semi-elitarie in Polonia generalmente non offrono programmi di ricerca di base ben organizzati, sebbene alcune siano riuscite a sviluppare la ricerca applicata.

Queste caratteristiche potrebbero favorire l'iscrizione di una popolazione studentesca selezionata. Infatti, a differenza della maggioranza delle istituzioni private, quelle semi-elitarie attraggono studenti provenienti dalle classi sociali più abbienti, che hanno la possibilità di pagare tasse universitarie elevate.

Le istituzioni semi-elitarie danno molta importanza alla qualità dell'insegnamento e cercano di attrarre docenti di buon livello. Molte di quelle presenti a Varsavia hanno un rapporto docenti/studenti migliore di altre istituzioni private e alcune vantano un numero di docenti prestigiosi superiore alla media.



*Due studentesse dell'Università di Lipsia indicano il loro paese di origine sulla carta geografica (foto Annegret Cornehl)*

# I LAUREATI E L'OCCUPAZIONE

## Il XII Rapporto AlmaLaurea

Maria Luisa Marino

**A**nche in tempi di crisi il titolo universitario paga ancora, se è vero che la condizione occupazionale e retributiva dei laureati resta migliore di quella dei diplomati di scuola secondaria superiore: nell'intero arco della vita lavorativa, i laureati presentano un tasso di occupazione di oltre 10 punti percentuali maggiore rispetto ai diplomati (78,5% contro 67%) e anche la retribuzione premia i titoli di studio superiori. È quanto emerge dai risultati del *XII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati* del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, cui aderiscono 60 atenei italiani; la ricerca ha coinvolto oltre 210 mila laureati con una partecipazione elevatissima degli intervistati, pari al 90%.

«Allineati su grafici e tabelle, confrontati o presi da soli, i numeri raccontano storie, evidenziano questioni, pongono interrogativi, suggeriscono interventi» ha osservato Corrado Petrocelli nella prefazione al volume<sup>1</sup> che ha raccolto le analisi dell'indagine precedente e che costituisce la base di partenza per effettuare un raffronto sul quadro occupazionale, appena sfiorato nel 2008 dall'«onda lunga della crisi economica», divenuta ben più preoccupante nell'anno che ci siamo lasciati alle spalle e

che, «tra timidi segnali di ripresa e impatti negativi sull'occupazione» fa lievitare «disoccupazione e scoraggiamento tanto più consistenti nel Mezzogiorno e fra le donne e che colpisce soprattutto i più giovani».

Mentre la precedente analisi prendeva in considerazione la popolazione di laureati articolata nelle due componenti pre- e post-riforma, il XII Rapporto si sofferma sul quadro post-riforma (articolato a sua volta in I livello, II livello specialistico e a ciclo unico).

Rispetto al 2008, il tasso di disoccupazione ha interessato non solo i laureati triennali, quelli «meno preparati perché hanno studiato di meno» (dal 16,5% al 22%), ma anche i cosiddetti laureati magistrali, «quelli che hanno studiato di più» (5 anni e spesso più di quanto abbiano studiato anche i laureati pre-riforma con percorsi quadriennali) (dal 14% al 21%) e gli stessi specialistici a ciclo unico (medici, architetti, veterinari, etc.) (dal 9% al 15%); questa tendenza è indipendente dal percorso di studio (anche tra quelli tradizionalmente più solidi come ad esempio gli studi ingegneristici) e dalla sede in cui si è studiato e si estende anche ai laureati dopo tre e cinque anni dal conseguimento del titolo. In particolare, a un anno dal conseguimento del titolo finale, il tasso di occupazione interessa il 62% dei laureati di primo livello rispetto al 45% tra gli specialistici (che sono ancora le prime coorti

di tale segmento formativo e oltretutto più propensi a proseguire gli studi).

Rispetto al precedente Rapporto il minimo comune denominatore tra tutti i tipi di laurea esaminati è che «hanno manifestato bruschi segnali di frenata della capacità di essere assorbiti dal mercato del lavoro». Tra i laureati di primo livello il tasso di occupazione è sceso di quasi 7 punti percentuali (62% rispetto al 69%), tra gli specialistici la contrazione è di oltre 7 punti (45,5% e solo un anno fa era del 53%), mentre tra gli specialistici a ciclo unico supera il 5% (37% a fronte del precedente 43%).

Un problema nel problema riguarda la stabilità dell'impiego a dodici mesi dal conseguimento del titolo, già non particolarmente consistente, e che, rispetto alla precedente rilevazione, registra una contrazione pari al 3% per i laureati di I livello e del 2% per quelli di II livello, laddove la precarietà interessa ampiamente (63%) il settore pubblico contrariamente a quello privato, in cui mediamente il 68% di chi vi lavora raggiunge la stabilità. Anche le retribuzioni, già modeste (di poco superiori a 1.100 euro ad un anno dalla laurea), perdono potere d'acquisto. In un quadro piuttosto difficile, acquistano un merito particolare «le progettualità e i successi di tante buone pratiche», che sono andate diffondendosi sia negli atenei che in alcune realtà aziendali, spesso prive di sostegni econo-

<sup>1</sup> Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di), *XI Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati - Occupazione e occupabilità dei laureati. A dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna*, Il Mulino, Bologna 2010, pp. 267.



mici, senza riconoscimenti e senza clamore, per iniziativa di veri e propri «samaritani della cultura e delle scienze». Così, ad esempio, l'esperienza di *stage* maturata durante gli studi si associa, già nei primi 12 mesi successivi al conseguimento della laurea, a un significativo vantaggio in termini occupazionali rispetto a coloro che non l'hanno fatta, mentre realtà aziendali anche di piccole dimensioni «si sono rivelate capaci di riqualificarsi sul mercato nazionale e di riposizionarsi su quelli esteri, innestando capitale umano di qualità».

Un quadro altrettanto interessante è fornito dall'esame della mobilità territoriale per studio e lavoro, che interessa in larghissima misura i laureati residenti nell'Italia meridionale, dei quali solo il 60% ha studiato e lavorato nella propria area di residenza, a fronte dell'84% dei giovani residenti al Centro, che non ha mai abbandonato la propria area e del 93% dei colleghi del Nord Italia, decisamente i più stanziali, che si trasferiscono solo per lavorare all'estero (3%).

### Una banca dati come "osservatorio congiunturale"

Con una disponibilità *on line* di un milione e 350 mila *curricula* di laureati degli atenei aderenti (tradotti in inglese e aggiornati dagli stessi interessati), AlmaLaurea nel periodo 1998-2009 ha fornito ad aziende italiane ed estere quasi 3,5 milioni di "profili formativi". In questo modo, grazie al «rigore del metodo d'indagine e l'ampiezza dei dati raccolti», si è posta come vero e proprio "osservatorio congiunturale", avente l'obiettivo di far sì che «il racconto fatto dai numeri» permetta di «correggere gli errori e di tracciare una direzione per le nostre scelte future», che devono inevitabilmente fare i conti con le problematiche attuali, che mettono ancora più a rischio il nostro sistema produttivo.

Prerequisito irrinunciabile è «il raggiungimento di una nuova, più elevata e diffusa

soglia educativa». In Italia, infatti, nella classe di età 55-64 anni sono presenti solo 9 laureati su cento: meno della metà di quanto si riscontra nel complesso dei paesi Ocse (in Francia sono 17, in Germania 23, nel Regno Unito 25, negli Usa 39).

### La qualità del capitale umano

Anche il numero dei laureati post-riforma (di cui ben il 75% ha conseguito il titolo avendo i genitori privi di laurea) registrato nell'ultimo decennio (i laureati nel 2008 raggiungono le 295.000 unità rispetto ai 172.000 del 2001) e mantenutosi piuttosto stabile fino al 2007 (dopo aver raggiunto il picco massimo nel 2005), ha iniziato a ridursi nel 2008 ed è destinato a contrarsi ulteriormente nel prossimo futuro per effetto del calo degli immatricolati, ridottisi negli ultimi sei anni di quasi il 14%; va poi tenuto conto del calo demografico (nel periodo 1984-2009 i diciannovenni sono diminuiti del 38%, ma destinati ad aumentare di altri 2 punti percentuali nel prossimo decennio), della prevista diminuzione degli immatricolati in età più adulta (particolarmente consistenti negli anni immediatamente successivi alla riforma) e al minor passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università (dal 74,5 nel 2003 è sceso a quota 68,4% nel 2008).

«Se è vero che ricerca è uguale a sviluppo e sviluppo è uguale a occupazione», ciò che fa la differenza nella possibilità di uscita dalla crisi del paese con un ruolo competitivo nel contesto internazionale è proprio «la consistenza e la qualità del capitale umano» perché, come ha osservato Andrea Cammelli, curatore di AlmaLaurea, proprio «negli anni economicamente più critici, nelle campagne si risparmia su tutto ma non sulla semina!». Quindi lo 0,80% del Pil destinato alla spesa pubblica nel campo dell'istruzione universitaria (contro l'1,1% del Regno Unito, l'1,11% della Germania, l'1,19% della Francia, l'1,45% degli Usa), come

l'1,2% del Pil a favore del settore Ricerca e Sviluppo, appaiono sempre più insufficienti a sostenere le generazioni più giovani, che «costituiscono la risorsa fondamentale di ogni paese, particolarmente quella parte di esse animata da forti aspirazioni ideali, supportata da solide intelligenze, disponibilità ad affrontare il nuovo e ad accettare la competizione fondata sulle capacità e sul merito», evitando che i meglio preparati «restino senza prospettive o, peggio, mortificati fra un mercato del lavoro che non assume e un mondo della ricerca privo di mezzi».

### Investimenti insufficienti

Se il tentativo dell'Unione Europea di rafforzare la cosiddetta Strategia di Lisbona, valorizzando la conoscenza, la ricerca e l'innovazione si è scontrato con una crisi economica importante quanto imprevedibile, è pur vero che il nostro paese «investe quote di Pil assai inferiori a quanto vi destinano i principali *competitors* a livello mondiale e risulta debole anche l'apporto alla ricerca proveniente dal mondo delle imprese».

Anche il primo bimestre 2010 mostra un calo nelle richieste di laureati pari al 31%, una contrazione della domanda di entità superiore a quella dello stesso bimestre dell'anno precedente che coinvolge la quasi totalità dei percorsi di studio, anche quelli solitamente al vertice dell'occupabilità (-37% nel gruppo economico-statistico, -9% in ingegneria). Questo fenomeno ha condotto AlmaLaurea a sottoscrivere – al termine del 2009 – un accordo di collaborazione con Unioncamere, sfruttando l'interesse convergente ad esplorare il delicato versante della domanda e dell'offerta di lavoro qualificato, senza sottovalutare il tema della distanza tra le competenze possedute dai laureati e quelle richieste dal mondo del lavoro (*educational/skill mismatch*), fenomeno più elevato per i laureati occupati nel settore privato e

minore per coloro che hanno trovato lavoro all'estero.

Secondo i dati AlmaLaurea tra il 2004 e il 2009 – ha rilevato Francesco Ferrante dell'Università di Cassino – la quota di laureati pre-riforma che, a cinque anni dalla laurea, ha dichiarato poco o per nulla efficace il titolo, è passata dall'8,7% all'11%: a vedere peggiorare la situazione sono nell'ordine il gruppo politico sociale, letterario, linguistico, geobiologico, psicologico, architettura, ingegneristico, giuridico ed educazione fisica. A vederla migliorare sono invece il gruppo scientifico-economico-statistico, chimico farmaceutico e dell'insegnamento, sulla base di comportamenti sia dal lato dell'offerta (ad esempio scarsa finalizzazione dei percorsi universitari, qualità inadeguata dei processi formativi, etc.) sia della domanda, che riguardano la fase del reclutamento dei laureati (ad esempio l'uso di canali informali/reti sociali), così come la gestione delle risorse umane selezionate che, nella pratica, identificano spesso, agli inizi della vita lavorativa – per dirla con Riccardo Leoni dell'Università di Bergamo – «il riflesso di una divaricazione fra il tradizionale ruolo di una "università dei saperi disciplinari" e quello di una "università delle competenze"». Non a caso, nel corso della vita lavorativa le abilità tendono poi a svilupparsi per effetto di una serie di fattori, quali l'attività di formazione dell'impresa e la pratica dell'auto-riflessività da parte dei lavoratori, coinvolti in un processo di formazione informale.

D'altra parte è pur vero, come evidenziano nell'XI Rapporto l'on. Valentina Aprea, presidente della Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati, che «l'uniformità dei titoli, come delle istituzioni, non assicura più, come nel dopoguerra, la mobilità sociale [...] Nella catena di montaggio del tradizionale sistema educativo i pezzi, i tasselli dell'istruzione non sono più gli stessi validi per comporre un prodotto uniforme,

atto a soddisfare un mondo del lavoro unico e immutabile».

### Le strategie e i tempi per la ricerca del lavoro

Le stesse diversità finiscono per influenzare anche le modalità e i tempi di ingresso nel lavoro. Premesso che al termine degli studi universitari soltanto il 13,7% ha dichiarato di non cercare immediatamente lavoro a favore dello svolgimento di ulteriori specializzazioni, circa un quarto dei laureati si orienta verso il lavoro autonomo; il 20% intende servirsi di canali istituzionali; il 10% si indirizza verso l'accesso al pubblico impiego, mentre una quota consistente (16,1%) dichiara di voler puntare verso un lavoro dipendente nel privato. Parimenti chi è orientato a puntare sulla propria capacità di iniziativa ha tempi di ingresso al lavoro mediamente più bassi rispetto a coloro che privilegiano un canale finalizzato all'inserimento nel pubblico impiego.

Un discorso a parte – che non a caso ha formato oggetto di un'approfondita indagine *ad hoc* riportata compiutamente nel volume relativo all'XI Rapporto Alma Laurea – meritano gli esiti occupazionali dei dottori di ricerca, portatori a tutti gli effetti, nello spirito del Processo di Bologna di un titolo di terzo livello che, pur avendo caratteristiche strettamente connesse al sistema della ricerca scientifica, è ancora considerato, a differenza di quanto accade altrove, quasi esclusivamente come tappa iniziale della carriera nell'università e non anche come formazione a posizioni professionali, che richiedano un'elevata qualificazione scientifica.

In tale fattispecie la borsa o l'assegno di ricerca rappresentano, quasi per la totalità (91%) di coloro che sono inseriti in istituzioni scientifiche (ad esempio università ed enti), la prima tappa di un processo lavorativo. Più analiticamente, il 14% dei dottori svolge un'attività sostenuta da un assegno di ricerca; un quinto dispone di un contratto di collabora-

zione mentre il 15% svolge un lavoro a tempo determinato e generalmente, al termine del primo quinquennio dalla conclusione degli studi, la stabilità riguarda oltre il 68% degli occupati, anche se appare che né il settore pubblico né quello privato riescono sempre a valorizzare come dovuto le competenze acquisite durante gli studi, finendo con l'influire in negativo sull'efficacia del titolo nel lavoro svolto.

### Uno spreco in termini di formazione e di crescita futura

L'aspetto più allarmante è che, nonostante i titoli rilasciati annualmente non superino le 13.000 unità – un numero sensibilmente inferiore a quello di altri paesi europei –, i nostri dottori di ricerca faticano a trovare prospettive professionali e molti di loro preferiscono emigrare all'estero, con un flusso di cervelli quasi unidirezionale: nel 2006 a fronte di un *brain drain* di 34.000 ricercatori, si è registrato un *brain gain* di sole 3.000 unità. Si viene così a configurare una paradossale situazione per un paese tra i più economicamente avanzati come il nostro, che lascia disperdere il proprio capitale umano potenzialmente più ricco, sprestando non solo le risorse pubbliche investite nella formazione, ma anche le conseguenti possibilità di crescita economica, sociale e culturale.

Alcune concause, quali «la dimensione delle imprese, la rigidità del mercato del lavoro, l'autoreferenzialità delle università» e molto spesso la scarsa conoscenza diffusa del valore del titolo di III livello e delle capacità e competenze sviluppate sono molto spesso alla base della difficoltà di incontro tra domanda e offerta. A tale proposito, l'indagine fa riflettere sull'importanza di stabilire un più stretto rapporto tra impresa e università, creando una sinergia in grado di formare e utilizzare professionalità capaci di diventare attori principali del processo di innovazione del mondo produttivo.

# L'Indagine Stella

Danilo Gentilozzi

L'occupazione dei laureati nell'anno 2008 risente in modo significativo della crisi economica mondiale. Questo è il dato principale che viene messo in risalto dal rapporto conclusivo della VI indagine dell'iniziativa interuniversitaria Stella (Statistiche in TEma di Laureati e Lavoro) sulla condizione occupazionale dei laureati nel 2008 a dodici mesi di distanza dal conseguimento della laurea, i cui dati sono stati presentati il 14 maggio all'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Si è riscontrata una leggera flessione nella domanda di giovani laureati da parte del mercato del lavoro e, come conseguenza, tutti i dati di occupazione sono in diminuzione rispetto all'anno precedente. Tuttavia, nonostante il quadro negativo che risulta dal rapporto, ci sono anche molte indicazioni positive.

All'iniziativa Stella aderiscono 12 atenei italiani: otto di questi sono lombardi (Bergamo, Brescia, Insubria, Milano-Bicocca, Milano Statale, Pavia, IULM e Cattolica) mentre gli altri rappresentano sia pure in minima parte il resto del territorio nazionale (Pisa, Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa, Napoli "Federico II" e Palermo). L'indagine è stata coordinata dal punto di vista tecnico organizzativo dal consorzio interuniversitario CILEA. Proprio l'estensione della partecipazione all'iniziativa Stella, con l'inclusione di nuovi atenei, è il fattore principale dell'abbassamento, rispetto all'indagine dello scorso anno, di alcuni dei dati che sono stati analizzati.

Gran parte dei dati positivi riguardano i laureati triennali. Partendo dal fatto che rispetto allo scorso anno è aumentato il numero dei laureati totali nell'insieme degli Atenei aderenti a Stella (dai 39.998 del 2007 ai 49.815 del 2008), sono proprio i laureati triennali ad essere in numero maggiore. I laureati triennali si confer-

mano una figura molto richiesta dal mercato del lavoro: la percentuale di assorbimento di questi è, infatti, del 72,3% (per i laureati del 2007 era del 79,8%). È scesa la percentuale di laureati triennali che si affaccia sul mercato del lavoro (51,5% contro il 56,4% dello scorso anno) e si è abbassata in modo significativo la percentuale di coloro che, a un anno di distanza dal conseguimento del titolo, hanno dichiarato di lavorare (37,2% contro il 45% della precedente indagine). Di conseguenza, è aumentata la percentuale dei laureati *junior* che intende proseguire gli studi iscrivendosi ai corsi di laurea magistrale (dal 40,6% al 45,7%).

Il tempo di ingresso nel mercato del lavoro è di poco più di quattro mesi. Per quanto riguarda i salari di chi lavora a tempo pieno, la situazione appare leggermente migliore rispetto allo scorso anno: il salario medio per un laureato triennale è di 1.199 euro (per i laureati del 2007 era di 1.181 euro). In alcuni gruppi disciplinari, ad esempio economia e ingegneria, la laurea triennale è decisamente professionaliz-

Tipol. di laureati	2008	2007	2006
Triennali	33.427	25.579	28.369
Magistrali	13.327	12.386	8.678
Ciclo unico	3.061	2.033	2.229
<b>Totale</b>	<b>49.815</b>	<b>39.998</b>	<b>39.276</b>

zante e porta con facilità a un posto di lavoro; in altri invece è considerata come tappa intermedia, da completare con una laurea magistrale, scelta preferita dal 92,9% dei laureati triennali (percentuale invariata rispetto all'indagine precedente).

## L'impatto della crisi

Per i laureati magistrali la situazione è leggermente diversa. Secondo l'indagine, la laurea magistrale permette ancora un

buon ingresso nel mondo del lavoro. La quota di laureati magistrali del 2008 che si propone nel mercato del lavoro è del 79,1%, percentuale che si è ridotta sensibilmente nel corso degli anni (due anni fa era dell'88,7% e l'anno scorso era all'83,8%). La crisi economica sembra aver accentuato una diffusa sensazione di "incompletezza" della preparazione ricevuta, nonostante il percorso universitario quinquennale e di durata superiore a quella dell'ordinamento ante "3+2". È diminuita anche la percentuale di coloro che, a un anno di distanza dal conseguimento del titolo di studio, ha dichiarato di lavorare (62,7% contro il 74,8% dell'indagine precedente). Come conseguenza, è aumentata la percentuale di laureati magistrali che ha dichiarato di proseguire gli studi (13,4%, con un aumento del 2% rispetto ai laureati del 2007): tale percentuale è variabile a seconda del gruppo disciplinare preso in considerazione. Tra coloro che decidono di proseguire gli studi, il 56% ha scelto il dottorato di ricerca e solo l'11% ha optato per un master di perfezionamento.

Le differenze con i colleghi triennali riguardano i salari e la facilità nel trovare lavoro. Pur rimanendo essenzialmente identici i tempi di inserimento nel mondo del lavoro (poco più di quattro mesi anche per i laureati magistrali), la percentuale di occupati che svolgono un lavoro dipendente è inferiore a quella dei triennali (52% contro il 61,5%); per i laureati magistrali salgono le percentuali riguardanti tutte le forme di rapporto meno stabili, a conferma dell'impatto della crisi anche sulle forme contrattuali. A parità di condizioni, i laureati magistrali percepiscono uno stipendio minore rispetto ai colleghi triennali. Pur rimanendo pressoché inalterati rispetto all'indagine precedente, il sa-



Università di Lipsia: lavori in corso su un nuovo edificio (foto Randy Kühn)

lario netto mensile di un laureato magistrale è di 1.126 euro, risultando così inferiore di una settantina di euro rispetto a quello del laureato triennale.

### I laureati a ciclo unico

Sono stati analizzati anche i laureati a ciclo unico, ovvero i laureati appartenenti a uno dei gruppi disciplinari "particolari" (Agrario, Architettura, Chimico-Farmaceutico, Giuridico e Medico), caratterizzati dal fatto di avere un corso di studi unitario della durata di cinque o sei anni. Essendo un titolo di studi di secondo li-

vello, la percentuale di laureati che si propongono sul mercato del lavoro è alta (64,8%), ma in netta diminuzione rispetto agli ultimi due anni (73,9%, -9% rispetto ai laureati del 2006, 69,9%, -5% rispetto ai laureati per quelli del 2007). È diminuita la percentuale di coloro che, a un anno di distanza dal conseguimento del titolo, hanno dichiarato di lavorare (54,1%, -4,6% rispetto all'indagine precedente). La componente che prosegue negli studi è decisamente più rilevante rispetto ai laureati magistrali (22,4%) e comunque in diminuzione del 2% rispetto ai laureati 2007. Tra coloro che hanno scelto di proseguire gli studi, la maggioranza ha optato per le scuole di specializzazione (61,4%), percentuale che

risulta influenzata dalla massiccia presenza di laureati nel settore medico.

La percentuale di occupati nel settore privato è salita ulteriormente rispetto alla precedente indagine, arrivando al 57,5%. Tra le cause più influenti, la riduzione dell'assorbimento da parte del settore pubblico sia per il gruppo Giuridico (5,8% contro il 18,8% dello scorso anno) che per il gruppo Architettura (8,1% contro il 15,3% precedente).

I tempi medi di ingresso nel mondo del lavoro (quasi sei mesi e mezzo) risultano decisamente più lunghi rispetto ai laureati degli altri ordinamenti, senza alcuna distinzione di genere. I salari netti mensili sono i più alti rispetto agli altri due tipi di laureati, anche se in leggera diminuzione rispetto al passato: 1.234 euro (per i laureati 2007 erano 1.272 euro), con una trentina di euro in più rispetto ai triennali e più di cento euro rispetto ai magistrali. Diarno, infine, qualche annotazione in merito agli esiti occupazionali a 36 mesi dalla laurea. Per i laureati del 2006, nei due anni successivi alla prima rilevazione, la quota di laureati occupati rispetto alla totalità di coloro che si sono proposti sul mercato del lavoro ha comportato un piccolo aumento: per i triennali dall'89,6% al 92%, per i magistrali dal 91,7% al 94,2% e per le lauree a ciclo unico un aumento del 6%.

È cresciuta anche la retribuzione: a tre anni dalla laurea, la retribuzione media di un laureato triennale è di 1.300 euro netti mentre per un laureato magistrale è di 1.387. Nella precedente indagine, a tre anni dalla laurea e per i laureati del 2005, la retribuzione netta era di 1.160 euro mensili per entrambe le categorie.

### Salari netti mensili (in euro)

triennale		magistrale		ciclo unico	
2008	2007	2008	2007	2008	2007
1.199	1.181	1.126	1.118	1.234	1.272

il primo rapporto dell'osservatorio regionale

# Azioni, risultati e prospettive del sistema universitario in Piemonte

Federica Laudisa

Come è evoluto negli ultimi cinque anni il sistema universitario in Piemonte? E come si posiziona rispetto al contesto nazionale? *I numeri del Sistema Universitario in Piemonte: azioni, risultati, prospettive* è lo studio realizzato dall'Osservatorio regionale per l'Università e per il Diritto allo studio universitario<sup>1</sup> con l'obiettivo di rispondere a queste domande: l'intento è stato quello di fotografare la realtà universitaria piemontese nelle sue diverse sfaccettature – studenti (iscritti, laureati, occupati), internazionalizzazione, politiche per il diritto allo studio, ricerca, personale, risorse finanziarie, edilizia – per comprendere qual è lo stato attuale del sistema e in quale direzione si sta muovendo.

L'input del lavoro è nato dalla Direzione Innovazione, Ricerca e Università della Regione Piemonte, e rientra a pieno titolo nell'ambito di attività dell'Osservatorio, istituito nel 1999<sup>2</sup> con la finalità di supportare – attraverso l'analisi di dati, la realizzazione di studi di fattibilità e ricerche –, la Regione e il Comitato regionale di coordinamento<sup>3</sup> nella programmazione e nelle decisioni politiche in materia di università e di interventi a sostegno degli studenti. Rappresenta un caso pressoché unico in Italia – se si eccettua il neo-costituendo Osservatorio per il Diritto allo Studio Universitario della Regione Lombardia, nato sulla scia del modello piemontese – poiché nella molteplicità di osservatori regionali esistenti si occupa di politiche universitarie, a testimonianza della volontà del governo lo-

cale di avvalersi di un supporto tecnico per progettarle e valutarle.

Il Rapporto è consultabile sul sito [www.ossreg.piemonte.it](http://www.ossreg.piemonte.it) dove sono pubblicati pressoché tutti gli studi realizzati e i dataset raccolti/elaborati dall'Osservatorio nei suoi dieci anni di attività.

## Cos'è il sistema universitario piemontese?

Il sistema universitario in Piemonte comprende tre atenei statali: le storiche Università di Torino e Politecnico di Torino, e il Piemonte Orientale, nato alla fine degli anni Novanta sulla scia delle politiche di decentramento attive in quel periodo, localizzato, come suggerisce la denominazione stessa, in tre sedi universitarie (Novara, Alessandria, Vercelli); l'ultima nata è l'Università di Scienze gastronomiche di Pollenzo (CN), un ateneo non statale legalmente riconosciuto di recentissima istituzione (2004). Se l'Università di Torino e il Piemonte Orientale sono degli atenei "generalisti", poiché includono facoltà di ambito umanistico, scientifico e medico, gli altri due offrono una formazione specialistica: al Politecnico, distinta in due macro-aree disciplinari (Ingegneria e Architettura), e all'Università di Scienze gastronomiche incentrata sulla preparazione di una nuova figura professionale, il gastronomo, «capace di operare nella produzione, distribuzione, promozione e comunicazione dell'agroalimentare di qualità». Complessivamente, le università piemontesi raccolgono una popolazione universitaria di circa 100.000 studenti.

In realtà, l'espressione *Sistema Universitario Piemontese* non sta ad indicare semplicemente l'insieme di quattro atenei, ma il progetto, di cui la Regione si è fatta fortemente promotrice, e concretizzatosi nella sottoscrizione nel 2006 di un'Intesa programmatica Regione-Atenei, per individuare forme di coordinamento, definire azioni di sistema e promuovere attività e iniziative su determinati settori di intervento ritenuti prioritari, in breve per operare sinergicamente per lo sviluppo del Piemonte «attraverso la valorizzazione delle competenze presenti negli atenei e sul territorio, la qualificazione dell'offerta formativa, la promozione delle attività di ricerca e di innovazione, il rafforzamento dei servizi al territorio [...] e l'incremento dei processi di internazionalizzazione»<sup>4</sup>.

Vedremo in seguito quali esiti ha avuto l'Intesa, ma preme sottolineare il ruolo centrale riconosciuto agli atenei quali soggetti di cruciale importanza per la crescita culturale, scientifica e tecnologica del territorio.

## Piemonte vs Italia

La fotografia che emerge dal Rapporto è quella di un Piemonte tendenzialmente in controtendenza rispetto al quadro nazionale sotto diversi profili.

Sotto il profilo "studenti" va senza dubbio sottolineata la *cresciuta capacità di attrazione del sistema universitario piemontese nel suo complesso* come dimostra l'aumento del 7% del numero di iscritti negli ultimi cinque anni e l'incre-

**Tabella 1 – Numero di studenti iscritti e immatricolati in Piemonte e in Italia (anni 2003-2004 e 2007-2008)**

%	iscritti			immatricolati		
	2003-04	2007-08	var. %	2003-04	2007-08	var.
Università di Torino	58.896	64.884	+10,2	11.433	12.114	+6,0
Politecnico di Torino	24.069	24.554	+2,0	3.467	3.943	+13,7
Piemonte Orientale	9.589	9.373	-2,3	2.260	1.797	-20,5
Un. Scienze gastron.	-	194	-	-	56	-
<b>Totale Piemonte</b>	<b>92.554</b>	<b>99.005</b>	<b>+7,0</b>	<b>17.160</b>	<b>17.910</b>	<b>+4,4</b>
<b>Totale Italia</b>	<b>1.814.714</b>	<b>1.806.038</b>	<b>-0,5</b>	<b>337.992</b>	<b>306.722</b>	<b>-9,3</b>

Fonte: MIUR, Ufficio di Statistica (rilevazione luglio)

mento degli immatricolati di oltre il 4%, un risultato tanto più positivo se si considera che nel resto del paese il *trend* è di segno opposto con una flessione del 9% nel numero di immatricolati (tab. 1). Dopo anni di crescita della domanda di formazione, avvenuta malgrado il calo demografico, si assiste dunque nel nostro paese a un'inversione di marcia: da un lato, diminuiscono gli immatricolati a fronte di un aumento della popolazione diciannovenne; dall'altro, si contrae il rapporto immatricolati/maturi di ben 8 punti percentuali rispetto al 2003, quando 76 diplomati su 100 si iscrivevano all'università. Dati che meritano una seria riflessione poiché il tasso di laureati nella popolazione italiana di età compresa fra 25-34 anni, pari al 17%, è già inferiore (in taluni casi anche di

molto) a Germania, Regno Unito, Spagna e Francia (fonte: OCSE).

Le ragioni di questa disaffezione possono essere imputate a diversi fattori, probabilmente un'offerta formativa non ben tarata sui diversi *target* di studenti né sotto il profilo curricolare né sotto quello organizzativo; le scarse prospettive occupazionali dei laureati e i differenziali retributivi non così evidenti nel breve periodo rispetto ai diplomati, come ha recentemente messo in luce anche AlmaLaurea nel *XII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati italiani* da cui risulta che è lievitato sensibilmente il tasso di disoccupazione sia dei laureati triennali che magistrali rispetto all'anno scorso – un *trend* che si registra indipendentemente dal percorso e dalla sede di studio – e al contempo sono calati i guadagni mensili

**Tabella 2 – Numero di studenti stranieri in valore assoluto e in percentuale sul totale degli iscritti (anni 2003-2004 e 2008-2009)**

	studenti stranieri		n. stranieri 2008-09 in rapporto al n. stranieri 2003-04
	2003-04	2008-09	
Università di Torino	1.081	2.922	2,7
Politecnico di Torino	334	2.837	8,5
Piemonte Orientale	158	403	2,6
Un. Scienze gastron.	-	32	+
<b>Totale Piemonte</b>	<b>1.537</b>	<b>99.005</b>	<b>3,9</b>
%stranieri su iscritti in Piemonte	1,7	5,7	-
%stranieri su iscritti in Italia	1,9	3,1	-

Fonte: dati di Ateneo per il Piemonte; MIUR, Ufficio di Statistica (rilevazione luglio) per l'Italia.

netti. L'ombra della crisi economica, quindi, si allunga anche sui neo-laureati e dissuaderebbe soprattutto i diplomati delle classi sociali meno abbienti dall'investire in istruzione superiore.

Cosa allora contraddistingue il caso Piemonte, ovvero a quali fattori è dovuto l'aumento delle immatricolazioni? Da un lato, *all'incremento degli studenti provenienti da altre regioni ma soprattutto degli iscritti stranieri*. Se sei anni fa gli stranieri erano 1.600 unità scarse, pari a meno del 2% della popolazione studentesca, nel 2008/09 sono quadruplicati in valore assoluto, raggiungendo quota 6% del totale degli iscritti (tab. 2), con la conseguenza che il saldo tradizionalmente negativo fra studenti residenti in Piemonte in uscita e studenti in entrata da altre regioni si è praticamente azzerato. L'internazionalizzazione del sistema si evince anche dalla consistente presenza straniera sia nei corsi di dottorato (12% contro una media nazionale di circa il 7% nel 2007-08) che nei master (16%), presso i quali l'incremento è stato di 8 punti percentuali in più rispetto a quattro anni prima. Infine, gli studenti partecipanti a programmi di mobilità, dove l'Erasmus fa la parte del leone, mostrano un andamento crescente: si è arrivati a quasi 1.200 studenti ospitati nel 2008-09 contro le 800 unità scarse del 2003-04, e l'Università di Torino si colloca in 47° posizione sul totale degli atenei europei per numero di studenti *incoming*.

Sebbene si registri un *trend* crescente della popolazione universitaria straniera anche nel complesso degli atenei italiani, il dato è meno evidente che in quelli piemontesi, segno che le politiche messe in campo da questi ultimi per promuovere l'internazionalizzazione hanno prodotto buoni esiti, soprattutto i diversi accordi siglati con diverse istituzioni straniere – alcuni dei quali prevedono l'acquisizione di una doppia laurea<sup>5</sup> –, affiancati dall'introduzione di insegnamenti in inglese, l'avvio di corsi di italiano e l'erogazione di borse di studio.

Dall'altro lato, occorre mettere in rilievo la "tenuta" del rapporto *immatricolati/maturi* che si è attestato negli ultimi anni intorno al 70%, allineandosi così alla media italiana. Per spiegare le ragioni per cui il tasso di passaggio dei maturi piemontesi all'università non abbia subito flessioni, si possono solo fornire alcuni elementi di contesto (non disponendo di evidenze empiriche). Ad esempio: l'attuazione da parte degli atenei del Piemonte di alcune misure introdotte nel sistema universitario dal DM 509/99, come la previsione della modalità di iscrizione *part-time* – che va incontro a coloro che non possono o non intendono impegnarsi negli studi universitari a tempo pieno –, e l'accertamento del livello di preparazione degli studenti all'atto dell'immatricolazione attraverso determinati sistemi di verifica, per lo più aventi forma di test. Si registra così che il 14% degli studenti è iscritto a tempo parziale negli atenei piemontesi, rispetto a una media italiana del 2%, poiché a dieci anni dalla riforma vi sono ancora delle università in cui questa possibilità non è contemplata<sup>6</sup>, e che la verifica della preparazione degli studenti all'ingresso è predisposta nel 70% dei corsi di primo livello all'Università di Torino e al Piemonte Orientale e nella totalità dei corsi al Politecnico, contro un dato italiano del 56% (fonte: Cnvsu).

Vi sono poi alcuni indicatori da cui si evince come le *performance* degli atenei piemontesi siano migliorate:

- il tasso di abbandono degli studi fra il primo e secondo anno di iscrizione si è ridotto di 6 punti percentuali negli ultimi cinque anni, risultando pari al 13%, un valore inferiore a quello nazionale che si attesta sul 17,5%<sup>7</sup>;
- è cresciuta considerevolmente la percentuale di laureati che termina gli studi entro la durata prevista (pari al 42% presso l'Università di Torino e il Piemonte Orientale, analogamente al resto d'Italia, e al 52% al Politecnico, contro una media del 5% nel 2003);

**Tabella 3 – Percentuale di laureati che hanno frequentato regolarmente oltre il 75% degli insegnamenti e hanno svolto stage (per ateneo, anni 2003 e 2008)**

	frequenza degli insegnamenti (%)		stage riconosciuti dal corso di studio (%)	
	2003	2008	2003	2008
Università di Torino	64,7	66,6	25,2	53,8
Politecnico di Torino	89,7	86,8	18,2	50,7
Piemonte Orientale	67,3	77,3	14,2	72,9
<b>Totale Italia</b>	<b>61,6</b>	<b>65,7</b>	<b>20,1</b>	<b>53,3</b>

Fonte: il dato sulla frequenza degli insegnamenti e sullo svolgimento di stage è stato rilevato dalle indagini AlmaLaurea su *Il profilo dei laureati 2003 e Il profilo dei laureati 2008*. La rilevazione del 2003 ha interessato solo i laureati pre-riforma.

Nota: il dato sulla frequenza delle lezioni nel 2008 include anche i laureati post-riforma, che sebbene in numero esiguo, riducono il valore, in quanto la percentuale che dichiara di aver seguito regolarmente le lezioni è inferiore rispetto a quella dei laureati post-riforma.

- è aumentata, seppure di misura, la quota di studenti che frequenta con regolarità gli insegnamenti (tab. 3);
- ha conosciuto un considerevole incremento la percentuale di studenti che svolge stage all'interno del percorso di studio (tab. 3).

In realtà, miglioramenti in tal senso si riscontrano in tutto il panorama nazionale e sono certamente effetto della riforma degli ordinamenti didattici – che, per quel che qui interessa ricordare, ha riorganizzato i corsi di studio introducendo il cosiddetto "3+2" e ha riconosciuto ai tirocini valenza di attività formativa –, ma negli atenei del Piemonte si rilevano valori che sono o in linea o migliori della media italiana (se si eccettua il dato sullo svolgimento dello stage che al Politecnico necessiterebbe di una maggiore diffusione). E alla fine dei conti, 7-8 laureati

su 10 in Piemonte affermano che si riscriverebbe allo stesso corso presso lo stesso ateneo, segno di un giudizio complessivamente positivo in merito all'esperienza universitaria conclusa (fonte: AlmaLaurea 2009).

Ulteriore ma non ultimo per situare l'università piemontese nel contesto nazionale, è il dato sulla percentuale di laureati occupati a un anno dalla laurea: per tutti e tre i tipi di diploma di laurea (triennale, specialistica a ciclo unico e specialistica), la media piemontese è più elevata di quella italiana (tab. 4)<sup>8</sup>.

Sotto il profilo "*politiche per il diritto allo studio*", in un quadro caratterizzato da un'estrema difformità di trattamento al di là dei principi sanciti dal DPCM 9 aprile 2001 "Uniformità di trattamento sul diritto agli studi universitari", il Piemonte spicca per essere una delle realtà regio-

**Tabella 4 – Percentuale di laureati 2008 occupati a un anno dalla laurea per ateneo e tipo di corso**

	laurea di primo livello	specialistica a ciclo unico	specialistica
Università di Torino	56,9	60,2	56,4
Politecnico di Torino	28,7	-	69,9
Piemonte Orientale	63,9	59,0	59,0
<b>Totale Italia</b>	<b>45,7</b>	<b>42,5</b>	<b>55,9</b>

Fonte: AlmaLaurea, *Indagine sulla condizione occupazionale dei laureati* (2009).

nali in cui tale diritto è effettivamente garantito. Oltre ad avere sempre erogato da dieci anni a questa parte la borsa di studio a tutti gli idonei, fatto non scontato in un paese in cui, nel 2007/08, quasi il 20% degli studenti aventi diritto non ne ha usufruito per mancanza di risorse finanziarie, l'Edisu Piemonte negli ultimi cinque anni ha sia ampliato i servizi tradizionali (abitativo e ristorativo), sia introdotto nuovi strumenti di sostegno, con un conseguente allargamento della platea di beneficiari.

Più specificamente, è stato duplicato il numero di posti letto, per cui la Regione con i suoi 2.000 posti circa riesce ad assegnare una camera al 73% dei borsisti fuori sede (rispetto ad una copertura media nazionale del 50%); sono state aperte quattro nuove mense universitarie ciò che ha determinato una considerevole crescita dei pasti erogati (pari a 737 mila unità nel 2007-08); soprattutto ha avviato due nuovi aiuti finanziari – i prestiti fiduciari e la BorsaPlus – tesi a sostenere quella fascia di studenti denominata *quasi-borsisti* perché hanno una condizione economica leggermente migliore

dei beneficiari di borsa, ovvero si collocano in quella zona grigia né di povertà né di benessere. Il Piemonte è l'unica regione che riconosce dei benefici *ad hoc* a questa categoria di studenti, ponendosi così all'avanguardia nel campo del sostegno agli studenti.

Il bilancio è oltremodo positivo ma non si può sottacere ciò che andrebbe migliorato:

- *l'ammontare di borsa dei fuori sede, sebbene in linea con quanto stabilito dalla normativa, non copre adeguatamente il costo di mantenimento annuo degli studenti; come si evince dai recenti studi sul costo della vita degli studenti universitari<sup>10</sup>; ne è una dimostrazione il fatto che sono soprattutto i borsisti fuori sede a richiedere il prestito fiduciario;*
- *la disponibilità di posti letto è inferiore alla domanda: per concedere l'alloggio alla totalità degli idonei fuori sede occorrerebbero altri 1.400 posti e l'investimento in "residenzialità" è cruciale sia perché occupa una fetta rilevante nel budget di spesa degli studenti fuori sede, incidendo notevol-*

mente sulla mobilità studentesca, sia perché le residenze universitarie rappresentano luoghi di aggregazione sociale e culturale;

- e *il servizio di ristorazione non è ancora utilizzato appieno dalla platea di potenziali utenti se si considera che uno studente regolare ha consumato in media 12 pasti nel 2008, mentre mediamente nel resto del paese ne ha consumati 20.*

Sotto il profilo "personale e ricerca", va evidenziato il significativo investimento sui giovani attuato dagli atenei del Piemonte: i ricercatori sono aumentati in valore assoluto e in rapporto al totale dei docenti di ruolo e, in un sistema storicamente contraddistinto da una scarsa presenza di giovani fra le file del personale di ruolo, ciò non può che essere accolto favorevolmente; gli assegnisti di ricerca sono quasi triplicati dal 2003 raggiungendo le 1.600 unità circa nel 2009, tanto che il Piemonte occupa a livello nazionale il primo posto in termini di percentuale di assegni attivati sul numero di docenti<sup>11</sup>. Questi risultati non sono casuali ma costituiscono il frutto di specifici obiettivi strategici stabiliti congiuntamente dagli atenei piemontesi e la Regione nell'Accordo per il potenziamento del sistema della ricerca e dell'alta formazione siglato nel 2007. In tale atto vengono concordate quattro linee di azione per incrementare il numero di ricercatori nonché per innalzare il livello complessivo della qualità della ricerca: contenimento del *brain drain* o fuga dei cervelli, per evitare che giovani ricercatori si trasferiscano all'estero non trovando opportunità di lavoro in Italia; rientro dall'estero di ricercatori italiani; attrazione di ricercatori stranieri; attrazione di *visiting professor*. Per ciascuna azione vengono definiti l'importo ed il numero di assegni di ricerca che la Regione si impegna a cofinanziare per il 50% presso ogni ateneo (il restante 50% è a carico delle università)<sup>12</sup>, con una quota di fi-

## PRESTITI FIDUCIARI E BORSAPLUS

I prestiti fiduciari, attivati nel 2007-08 a seguito di specifico stanziamento ministeriale, sono prestiti concessi senza alcuna richiesta di garanzia, a tasso zero per i borsisti e a tasso agevolato per i non borsisti; tutti gli studenti per accedervi devono comunque rispettare il requisito di merito, ovvero acquisire il numero di crediti annuo previsto per beneficiare della borsa. La specificità del Piemonte è, in primo luogo, quella di averli avviati (nonostante tutte le Regioni abbiano ricevuto il finanziamento, in meno della metà sono presenti), dall'altro, di aver integrato le risorse statali per concedere il prestito a tasso zero anche ai *quasi-borsisti*<sup>9</sup>.

La BorsaPlus è una borsa di studio destinata a studenti iscritti a tempo pieno con un livello economico e di merito lievemente maggiore rispetto a quello richiesto ai borsisti. L'importo monetario è identico a quello corrisposto ai vincitori di borsa. L'elemento di rilievo è che questo intervento è interamente finanziato con le revoke delle borse assegnate a chi poi ne perde il diritto – si ricorda che il merito degli iscritti al primo anno è verificato *ex post* – o risulta non averlo a seguito di controlli: negli ultimi due anni si è infatti proceduto al controllo del 100% delle autocertificazioni sul reddito.



nanziamento regionale aggiuntiva esclusivamente per gli assegni del settore socio-umanistico. Complessivamente sono stati avviati 536 assegni di ricerca a seguito di questo accordo – di cui la maggior parte afferenti alla prima linea di azione –, oltre a svariati contratti per *visiting professor*.

Questo intervento, è bene precisarlo, si colloca nella più ampia cornice delineata dalla legge regionale 4/2006 "Sistema regionale per la Ricerca e l'Innovazione" nella quale viene sancito che la Regione Piemonte «organizza, promuove e coordina il sistema regionale della ricerca» – in virtù della competenza legislativa concorrente attribuitale dall'art. 117 della Costituzione –, in altre parole si impegna a creare e sostenere un sistema regionale della ricerca e dell'innovazione assegnando agli atenei un ruolo centrale nello sviluppo della ricerca ma allo stesso tempo riconoscendo che vi concorrono diversi soggetti pubblici e privati (fondazioni, centri di ricerca, imprese, incubatori di impresa, etc.). Da questa legge discendono – oltre al già citato co-finanziamento degli assegni di ricerca e *visiting professor* volti a sostenere lo sviluppo del capitale umano – l'emanazione di una serie di bandi per finanziare progetti di ricerca (in taluni casi con parte delle risorse vincolate al finanziamento di proposte progettuali presentate da giovani ricercatori)<sup>13</sup>, la creazione di piattaforme tecnologiche<sup>14</sup>, il finanziamento di progetti specifici all'interno di ciascuna università, per un impegno finanziario nei confronti degli atenei di circa 150 milioni di euro. Si tratta di una cifra di rilievo a cui occorre sommare:

- il piano di finanziamento di oltre 100 milioni di euro approvato dalla Giunta regionale nel 2007, quale contributo alla creazione o all'ammodernamento delle strutture universitarie, delle residenze universitarie e delle mense;
- la spesa per interventi diretti agli studenti (borse di studio *in primis*) e per la gestione ordinaria dei servizi (in par-



Il "tram dell'anniversario" dell'Università di Lipsia (foto Anja Jungnickel)

ticolare quello abitativo e ristorativo), pari a 30 milioni di euro nel 2007-08.

In un periodo di risorse scarse e incerte in cui il Fondo di finanziamento ordinario (Ffo), ovvero la principale fonte finanziaria degli atenei, ha avuto negli ultimi anni un andamento stabile se non decrescente in termini reali, e la prospettiva futura è quella di ulteriori riduzioni in base a quanto disposto dalla Legge 133/2008<sup>15</sup>; in una fase in cui viene destinata analoga sorte al Fondo statale integrativo (il fondo che finanzia le borse di studio)<sup>16</sup>; in un sistema già caratterizzato da un sottofinanziamento storico in rapporto agli altri paesi europei come viene evidenziato dai dati Ocse e su cui concordano tutti gli esperti in materia, il cospicuo investimento finanziario della passata legislatura regionale fa da contraltare ed è il metro su cui misurare l'importanza riconosciuta agli atenei, alla ricerca e al capitale umano per la crescita della società.

### Conclusioni

Lo studio rimanda l'immagine di una regione che ha i numeri per competere nel panorama nazionale universitario in virtù delle politiche intraprese – si pensi in particolare all'internazionalizzazione, alla ricerca e al sostegno agli studenti –, che

hanno ottenuto dei buoni esiti e su cui è necessario insistere. Tuttavia, le luci nascondono anche delle ombre che è bene dipanare perché l'esperienza possa essere da insegnamento.

Si fa in particolare riferimento alla politica di sostegno ai giovani ricercatori attraverso il co-finanziamento degli assegni, lodevole nella finalità, che nella pratica ha avuto una contropartita: creare una domanda di lavoro superiore all'offerta. E questo malgrado nel già citato Accordo Atenei-Regione si evidenziasse la necessità da parte delle università di impegnarsi per incrementare le opportunità di impiego dei ricercatori rafforzando il circolo virtuoso tra aziende e dipartimenti, ad esempio attraverso il co-finanziamento privato degli assegni, e nonostante il sostegno della Regione (con un contributo a fondo perduto per tre anni e nel limite del 50%) alle piccole e medie imprese per l'inserimento nell'organico di personale qualificato e altamente qualificato, purché impegnato in attività di ricerca e sviluppo. La figura professionale del ricercatore (chiaramente non di ruolo) si scontra con la difficoltà del mercato pubblico e privato di assorbirla. Infine, non si può disconoscere che gli obiettivi sanciti nell'Intesa programmatica



Uno scorcio del Municipio di Lipsia  
(foto Armin Kühne)

per il coordinamento degli interventi nell'ambito del Sistema Universitario Piemontese hanno trovato una concreta applicazione prevalentemente sul fronte gestionale – nello specifico, gli atenei piemontesi hanno avviato dei tavoli di lavoro per costituire delle piattaforme informatiche comuni destinate all'*e-procurement*<sup>17</sup> – e che la strada da percorrere è ancora lunga ma necessaria per continuare a essere competitivi.

#### Note

<sup>1</sup> Il Rapporto è stato curato da Gabriella Serratrice, responsabile del settore Università e Istituti di ricerca della Regione Piemonte, ed è frutto di un lavoro di gruppo composto da Alberto Stanchi (Osservatorio regionale), Federica Laudisa (Osservatorio regionale), Daniela Musto (Osservatorio regionale), Lucia Coppo (Regione Piemonte), Giulietta Fassino (Urban Center Metropolitano).

<sup>2</sup> L'Osservatorio è stato istituito con Legge Re-

gionale 18 novembre 1999, n. 29 ed è gestito dal 2000, sotto il profilo amministrativo, dal Consorzio per la Ricerca e l'Educazione Permanente (COREP) con una convenzione.

<sup>3</sup> La composizione e le funzioni del Comitato Regionale di Coordinamento sono regolate dal DPR n. 25/98; essi sono composti dai rettori delle università aventi sede nella stessa regione, dal presidente della giunta regionale o da un suo delegato, e da una rappresentanza studentesca.

<sup>4</sup> Cfr. l'art. 2, co. 1 dell'Intesa programmatica tra Regione Piemonte, Università degli Studi di Torino, Politecnico di Torino, Università degli Studi del Piemonte Orientale "A. Avogadro" e Università di Scienze gastronomiche, per il coordinamento degli interventi nell'ambito del Sistema Universitario Piemontese, siglata il 31/07/2006.

<sup>5</sup> Si tratta di un titolo di studio conseguito sia nella propria università che in quella ospitante a seguito del completamento di una parte del percorso formativo nell'ateneo "straniero".

<sup>6</sup> Non si può sottacere, comunque, che anche dove l'iscrizione *part-time* è possibile, la strada da percorrere affinché sul fronte della didattica

sia facilitata la frequenza degli studenti *part-time*, è ancora piuttosto lunga.

<sup>7</sup> Il tasso di abbandono è calcolato per differenza tra il numero di immatricolati in un anno e iscritti al secondo anno nell'anno accademico successivo; si tratta quindi di una stima approssimativa ma comunemente adottata dai soggetti istituzionali quali il Miur.

<sup>8</sup> La bassa percentuale di laureati triennali occupati al Politecnico, si spiega con il fatto che la maggior parte degli studenti prosegue con il percorso specialistico.

<sup>9</sup> La condizione economica è valutata tramite l'Indicatore della Situazione Economica Equivalente (ISEE). Nel 2009/10 per beneficiare della borsa in Piemonte si richiedeva un ISEE inferiore o uguale a 19.153 euro, mentre l'ISEE dei quasi borsisti non doveva superare i 26.121 euro, i non borsisti si collocano sopra tale soglia.

Il valore limite ISEE che definisce la categoria dei quasi borsisti è stato stabilito a seguito di alcune simulazioni effettuate dall'Osservatorio regionale per l'Università e per il Diritto allo studio universitario che ha ipotizzato diversi scenari in termini di numero componenti

familiari, reddito percepito e patrimonio posseduto, in modo da individuare famiglie di ceto medio-basso.

<sup>10</sup> F. Laudisa, *I costi di mantenimento degli studenti universitari in Piemonte*, Osservatorio regionale per l'Università e per il Diritto allo studio universitario, Regione Piemonte, Torino, 2003.

<sup>11</sup> L'assegno di ricerca è un contratto stipulato fra l'ateneo (o una struttura al suo interno come può essere il Dipartimento) e un soggetto in possesso di *curriculum* scientifico-professionale idoneo allo svolgimento di attività di ricerca. Il dottorato rappresenta un titolo preferenziale ma non indispensabile. La durata dell'assegno non può essere superiore a quattro anni, prorogabile massimo per altri quattro.

<sup>12</sup> Nell'Accordo sopra citato si prevede che gli assegni di ricerca siano biennali, eventualmente rinnovabili per altri due anni; diversamente, per i contratti di *visiting professor* si è stabilita una durata variabile tra i 6 ed i 12 mesi.

<sup>13</sup> Gli atenei hanno potuto concorrere come soggetti proponenti o co-proponenti i progetti, a quattro bandi su cinque emanati dalla Regione.

<sup>14</sup> Le piattaforme tecnologiche sono concepite come un insieme integrato di azioni di ricerca e di sviluppo sperimentale su determinati settori che prevedono la partecipazione congiunta di soggetti pubblici e privati, attivi nella ricerca e nell'innovazione nell'ambito di interesse. Attualmente sono state riconosciute quattro piattaforme: Aereospazio, Biotecnologie, Mobilità intelligente e quella Agroalimentare.

<sup>15</sup> La Legge 133/2008 ha ridotto il Fro di 63,5 milioni di euro per l'anno 2009, di 190 milioni per il 2010, di 316 milioni per il 2011, di 417 milioni per il 2012 e di 455 milioni a decorrere dal 2013; il provvedimento ha sollevato proteste dal mondo universitario che hanno indotto il governo, con la Legge 1/2009, a rassegnare delle risorse al Fro (24 milioni di euro nel 2009, 71 nel 2010, 118 nel 2011, 141 a partire dal 2012). Il saldo tra quanto inizialmente sottratto e successivamente ri-attribuito resta comunque negativo.

<sup>16</sup> In base a quanto previsto dalla legge finanziaria 2009, l'ammontare del Fondo statale integrativo sarà pari a 100 milioni di euro nel 2010 e a 76,5 milioni circa nel 2011, rispettivamente il 60% e 70% in meno rispetto al Fondo statale 2009.

<sup>17</sup> L'interesse è stato rivolto in particolare all'utilizzo di procedure consorziate per l'acquisto dei servizi energetici al fine di abbattere i costi connessi all'approvvigionamento di energia.

# Esiste ancora la missione originaria degli atenei?

opinion

Intervista di *Manuela Borraccino* a *José Tomas Raga*

**P**er l'economista José Tomas Raga la crisi che stiamo attraversando dimostra che negli ultimi decenni le università «non hanno formato persone, ma professionisti privi di riferimenti morali, senza alcuna percezione dell'impegno verso la loro comunità». Gli obiettivi di ottenere trasparenza nei mercati e di costruire nuove forme di cittadinanza attiva devono dunque vedere in prima linea l'università dove «la docenza che è la cosa più importante viene oggi disprezzata a vantaggio della ricerca, che non è certo il compito prioritario dell'istruzione superiore». Originario di Valencia, 72 anni, il professor Raga è laureato in Giurisprudenza e in Economia e dal 1961 ha insegnato Economia politica nelle Università di Valencia, Salamanca, Murcia e in varie università di Madrid, dove insegna ancora oggi e dove è stato rettore della San Pablo Ceu. Membro della Conferenza dei Rettori spagnola dal 1996, ricopre incarichi in vari organismi scientifici europei ed è autore di oltre 170 saggi fra articoli e libri che spaziano dall'economia aziendale alla gestione del settore pubblico, dal mercato del lavoro alla dimensione sociale dell'insegnamento. I mali del nostro tempo, dice, sono «il disprezzo per gli insegnamenti del passato» e la «eccessiva parcellizzazione del sapere» che impedisce una visione globale della società. Eppure, secondo lui, i rimedi ci sarebbero.

Lei ha partecipato al convegno "Re-planning the journey" della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali. Quali suggerimenti principali sono emersi in tale sede su come "riplanificare il viaggio" dell'economia globale?

Ci siamo soffermati innanzitutto su due aspetti dell'economia che non si possono mai separare, anche quando si presta attenzione più all'uno che all'altro: l'economia reale, o economia della produzione, non è meno importante dell'economia finanziaria sulla quale siamo oggi tutti concentrati. Ora, l'economia reale in molti paesi vive una fase di scarsa efficienza ed è questa inefficienza ad aver fatto sì che dal 2005 il prodotto industriale globale non cresca e dal 2006 diminuisca. E questo ancora prima che iniziasse la crisi finanziaria. Che cosa è accaduto? Il fatto è che le difficoltà dell'economia reale sono state camuffate dalla disponibilità dell'economia finanziaria, che ha coperto le perdite attraverso l'accesso al credito facile e al credito a basso costo, con il conseguente indebitamento delle imprese.

**Quali sono stati gli effetti e perché sono stati sottovalutati?**

I risultati dell'economia finanziaria si trasmettono più velocemente e a molte più persone. Questo ha portato a un'euforia generalizzata nel mondo: le famiglie e le imprese si sono indebitate molto più del dovuto, le banche hanno contratto debiti eccessivi. In questa situazione, finché tutto funziona, non c'è problema. Ma quando l'economia reale non riesce più a pagare i debiti e le banche non riescono più a riequilibrare i debiti, l'economia finanziaria entra in crisi e si produce l'effetto domino.

**Quali riflessioni sono state avanzate sulla carenza di controlli del sistema?**

Il punto dolente è proprio questo: perché i controllori non hanno agito prima? Perché i supervisori non sono intervenuti? Perché

le regole, che sono molto più strette in Europa, non si sono dimostrate efficaci? La Banca centrale, i revisori dei conti chiamati a verificare la contabilità delle aziende, le agenzie di rating chiamate a valutare lo stato di indebitamento: tutti hanno mentito. Nessuno ha compiuto il proprio dovere. Tutti, dunque, sono moralmente responsabili della situazione nella quale ci troviamo. Il rischio fondamentale per me oggi è che non si stia facendo nulla, mentre la crisi non si risolve con le parole ma con misure concrete. E con un ancoraggio all'etica: perché una società civile può essere forte solo se costruisce dei legami di interdipendenza che subordinano gli interessi privati ed esclusivi all'interesse generale, a quel bene comune che è il bene di ciascuno e della comunità. Ed è questo che può offrire la soluzione a quella mancanza di fiducia che sembra essere una pietra angolare della crisi che stiamo attraversando: la mancanza di fiducia non può essere risolta nella sfera individuale, devono essere ricreati i presupposti per l'agire sociale.

**Come si esce da tutto questo?**

Io penso che servano innanzitutto regole certe, molto più efficienti e appropriate per i mercati finanziari. Secondo: che i supervisori chiamati a controllare compiano il proprio dovere, sia le banche centrali che le agenzie di rating. Terzo: che il rispetto delle regole porti a ridurre i rischi del sistema finanziario. Questo vuol dire esigere che le entità finanziarie abbiano sufficiente capitale se deve esser loro permesso di operare nel mercato; moderare i premi, o i bonus, ricevuti dai vertici di enti finanziari e aziende in generale, che sono risultati scandalosi in tempi di crisi; infine una mag-

## TORNARE ALL'ETICA

Che cosa deve e può essere fatto a livello internazionale e locale per rimediare alle distorsioni emerse dalla crisi economica? Come arrivare a una cornice giuridica che possa ridurre la capacità distruttiva del mercato e tutelare le famiglie e i risparmiatori? Sono queste le domande cruciali che all'inizio di maggio hanno riunito in Vaticano un gruppo di eminenti economisti, sociologi e giuristi. Alla presenza di banchieri del calibro di Lucas Papademos della Banca Centrale Europea, di Mario Draghi attuale governatore della Banca d'Italia, di Ettore Gotti Tedeschi presidente della Banca Vaticana (lo IOR), si è discusso di come "riplanificare il viaggio", "*Replanning the journey*", per riprendere il titolo dell'assemblea plenaria della Pontificia Accademia delle Scienze sociali, istituita da Giovanni Paolo II nel 1994 per dare un contributo di pensiero alle grandi questioni internazionali di politica, economia e diritti umani.

Il convegno – svoltosi dal 2 al 6 maggio alla Casina Pio IV – è stato soprattutto un'occasione nella quale autorevoli rappresentanti della società civile hanno chiesto ai *leader* dell'economia e della politica una maggiore «trasparenza e controllo democratico» per la costruzione di un'economia «più equa e più giusta»: dall'appello dell'ex-presidente di Confindustria Luca Cordero di Montezemolo che ha sottolineato l'importanza di investire sul capitale umano per far crescere le imprese all'allarme lanciato dall'economista britannico Partha Dasgupta che ha richiamato i rischi di una "finanziarizzazione" delle relazioni umane.

Mary Ann Glendon, docente di Legge ad Harvard ed ex-ambasciatore Usa presso la Santa Sede, ha rimarcato la mancanza di volontà politica da parte dei responsabili dell'economia a livello globale nella costruzione di un sistema di regole valide per tutti: «I mercati finanziari hanno un'opacità strutturale che rende sempre più difficili i controlli e che alla fine ha determinato il crollo del sistema, complice anche chi nelle agenzie di *rating* non ha compiuto correttamente il proprio lavoro e ha dato avalli ad operazioni che si sono poi rivelate fraudolente. Dunque, oggi il problema di fondo resta quello di capire cosa funziona e cosa non funziona in questo sistema, e come obbligare tutti gli attori economici e sociali a un maggior rispetto delle regole e trasparenza nella rendicontazione». Un'analisi, la sua, che ha chiamato in causa la necessità di tornare all'etica per uscire dalla crisi: «È vero che il mercato può soddisfare una serie di bisogni materiali delle persone, ma non può farlo con una certa efficacia senza un ancoraggio all'etica. Anche perché, se lasciato a se stesso senza alcuna considerazione morale, il mercato è capace di causare problemi che diventa difficile, se non impossibile, risolvere».

M. B.

giore trasparenza nelle valutazioni delle agenzie di *rating*. C'è poi tutto il settore della spesa pubblica: qui occorrerebbe diminuire gli sprechi, aumentare leggermente le tasse se necessario, per quanto impopolare questo possa sembrare, e aumentare la produttività del settore pubblico con la riduzione dei salari dei dirigenti. Su tutto, sarebbe necessario introdurre ovunque una maggiore flessibilità contrattuale, per aggiustare l'offerta con i requisiti della produzione, della domanda del mercato del lavoro.

Lei ha parlato della necessità di tornare alla funzione educativa dell'università, e ha definito l'istruzione «un

**seme che deve germogliare». Cosa intende esattamente?**

La crisi economica non può che provocare un esame di coscienza nelle classi dirigenti dei nostri paesi. Parliamo continuamente di formazione, ma soffermiamoci a chiedere a noi stessi innanzitutto che tipo di istruzione stiamo fornendo alle giovani generazioni. Qual è il vero obiettivo delle università? Sono forse i risultati materiali gli scopi dell'azione educativa? Se guardiamo anche solo superficialmente a questo processo, risulterà evidente che oggi, ci piaccia o no, è la professione il faro che illumina il processo scolastico. E questo ci fa dire che con ogni probabilità noi non stiamo formando delle persone ma dei

professionisti, e che li formiamo senza dare loro alcun impegno verso la società nella quale eserciteranno le loro funzioni. Allora non può sorprenderci vedere nell'attuale crisi la pleora di truffatori e imbroglioni che ha unito la preoccupazione per i risultati a breve termine con il disprezzo per tutto ciò che appartiene al lungo termine. Il concetto di comunità o di società in questa visione è assente, l'altro semplicemente non esiste. In questo scenario, la conoscenza come stimolo alla formazione della personalità non è considerata neanche appropriata: essa è piuttosto ritenuta utile alla pratica dell'attività professionale. Il termine più impiegato oggi nelle politiche universitarie è "occupabilità". E noi for-

miamo persone che cercano lavoro ma che non sanno chi sono né quale sia il loro scopo nella vita, che non sono coscienti del debito che hanno contratto verso la società per le opportunità che sono state loro offerte. Se seminiamo materialismo, se la priorità viene data agli schemi utilitaristici anziché all'impegno verso la collettività, non possiamo aspettarci nient'altro che quello a cui stiamo assistendo nell'attuale crisi economica.

**Oggi si parla molto di eccellenza nelle università. Non pensa ci sia un abuso di questo titolo?**

L'eccellenza in se stessa non può che essere uno degli obiettivi dell'università. Quello che mi preoccupa, però, è la corsa ad accaparrarsi questa etichetta e soprattutto la vaghezza dei criteri sulla base dei quali si stabilisce che un istituto universitario sia *d'eccellenza*. Allora dovremmo tornare ai fondamentali e chiederci: qual è l'obiettivo dell'università? Perché se l'eccellenza è basata su *quante pubblicazioni* ha raggiunto in un anno un certo ateneo su una serie X di riviste, ebbene dobbiamo ricordare a tutti che questo non è l'obiettivo prioritario dell'università. Lo scopo dell'università, non dobbiamo dimenticarlo, è la formazione degli studenti, delle nuove generazioni di cittadini. Certamente la ricerca è un mezzo necessario dell'università, ma è un mezzo necessario sempre per sviluppare una formazione migliore dei cittadini migliori.

**Quale dovrebbe essere il ruolo della ricerca nelle università?**

La ricerca è un fine nei centri di ricerca, ma nell'università è un mezzo perché l'università sia ricca in conoscenza, perché la missione dell'università è portare quel sapere alla società: questa è la differenza. Perché la ricerca viene svolta in modo molto più efficiente dalle imprese private, come si vede ad esempio nel caso delle aziende farmaceutiche che fanno ricerca molto meglio delle università. Certamente non è

immaginabile un professore universitario che non faccia ricerca, ma lo scopo del suo studio è sviluppare una conoscenza maggiore esclusivamente per formare al meglio i suoi studenti. La domanda è: questo obiettivo è incluso nella cosiddetta eccellenza? Dobbiamo guardare in faccia la realtà: oggi la docenza è completamente disprezzata nelle università, pur essendo in realtà il compito prioritario. Oggi tutta l'attenzione sembra concentrata sulla ricerca: e se questo diventa lo scopo, allora dobbiamo dire con molta franchezza che l'università non compirà quello che è il suo compito che è quello di costruire una società più giusta, più fraterna, più solidale, più competente. Questo è l'obiettivo dell'università: portare alla società il suo sapere. Perché se l'università non trasmette il sapere, non lo trasmetterà nessuno.

**Quali misure potrebbero contrastare questa tendenza?**

Credo che tutto sia già scritto, ma il problema è che non lo consideriamo. Il grande pericolo che corriamo nella società post-moderna è il disprezzo per il passato, per tutto ciò che appartiene alla storia. Ad ascoltare quello che viene insegnato oggi nelle università, si ha davvero l'impressione che tutto quello che è stato insegnato dalla fondazione delle università fino ad oggi non sia servito praticamente a niente, e forse oggi un Tommaso d'Aquino non sarebbe stato definito un "eccellente". Perché dico questo? Perché oggi sembrano avere più valore 18 pagine pubblicate sulla rivista "X" di tutta la *Summa Theologiae*. E allora non posso che pensare che c'è qualcosa che non funziona in questo sistema. Questo è un compito per i giovani, qualcosa su cui riflettere per il futuro. Agli studenti di oggi non viene trasmessa una visione unitaria della società, dei problemi che lacerano il mondo: il sapere viene parcellizzato all'infinito, ciascuno studia solo una piccola infinitesima parte della realtà. E in questo modo non

viene insegnato che lo scopo del sapere è quello di rendere un servizio alla società, che è precisamente il compito dell'istruzione superiore. Certo, protestiamo per l'uso militare dell'energia nucleare. Ma perché protestiamo per questo? Qualsiasi ricerca scientifica che non venga finalizzata a servire la persona umana, la comunità, nel migliore dei casi non serve, nel peggiore pregiudica la società e va contro la società. Purtroppo tutto questo è già scritto: dovremmo semplicemente andare a studiarlo.

**Al di là della formazione tecnica, quali dovrebbero essere gli insegnamenti di base da impartire nelle università?**

Certamente formare al rispetto delle regole può fornire un contributo. Dopo tutto, le leggi hanno un grande effetto pedagogico nell'indicare delle condotte in linea con una società armoniosa e onesta, e penalizzando delle attitudini che contrastano con quel progetto sociale. Per muoversi nella giungla della vita, è necessario conoscere i suoi sentieri, sapere qual è l'attrezzatura necessaria al viaggio, calcolare la forza da mettere in campo e anche capire che ogni viaggiatore può essere di grande aiuto nel momento del bisogno. Quel che intendo dire è che abbiamo bisogno di persone di ampi orizzonti, che siano capaci di lavorare in squadra e capaci di riflettere; aspiriamo a persone che siano convinte che il mondo è talmente complesso che solo con la cooperazione degli altri raggiungeremo i frutti dei nostri sforzi. Dirò di più: solo con una visione comune sarà possibile trovare una soluzione, attraverso l'interazione di quelli che si impegneranno per questo. L'alternativa è la risposta ricevuta dalla regina Elisabetta in visita alla London School of Economics quando ha chiesto previsioni sulla crisi e sugli strumenti per ridurre gli effetti: la parcellizzazione delle conoscenze, le è stato detto, non può produrre altro che disfunzioni nelle attività che ci sono state affidate.

# Dichiarazione di Budapest e Vienna sullo Spazio europeo dell'istruzione superiore

*Budapest e Vienna, 11 e 12 marzo 2010*

**S**i è svolta lo scorso 12 marzo a Budapest e Vienna la Conferenza ministeriale sulla verifica e l'analisi dell'attuazione degli obiettivi stabiliti a Bologna nel 1999 al fine di istituire in Europa entro il 2010 uno spazio comune dell'istruzione superiore. Alla conferenza hanno partecipato i ministri dell'educazione dei Paesi partecipanti al cosiddetto Processo di Bologna, giunti nel frattempo a 47 con la recente firma del Kazakistan. I ministri hanno inaugurato ufficialmente lo Spazio europeo, impegnandosi ad implementare gli obiettivi stabiliti nell'Agenda di Lovanio (2009) per i prossimi dieci anni.

La prossima riunione ministeriale, che dovrà verificare i progressi compiuti, sarà ospitata dalla Romania a Bucarest il 26 e 27 aprile 2012.

1. Noi, ministri responsabili per l'istruzione superiore dei paesi partecipanti al Processo di Bologna, ci siamo incontrati a Budapest e Vienna l'11 e 12 marzo 2010 per varare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (SEIS), così come previsto nella Dichiarazione di Bologna del 1999.

2. In base ai criteri concordati per l'inclusione di nuovi membri, diamo il benvenuto al Kazakistan come nuovo paese partecipante allo Spazio europeo dell'istruzione superiore.

3. La Dichiarazione di Bologna del 1999 ha prospettato per il 2010 la visione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore competitivo ed attrattivo a livello in-

ternazionale, nel quale le istituzioni di istruzione superiore, sostenute dal forte impegno dei loro docenti, possano adempiere le loro diverse missioni nella società della conoscenza; e nel quale gli studenti possano trovare i percorsi formativi più adeguati, anche attraverso esperienze di mobilità caratterizzate dal riconoscimento equo ed agevole dei titoli di studio.

4. Dal 1999, 47 firmatari della European Cultural Convention hanno sottoscritto questa visione ed hanno fatto significativi progressi per realizzarla. Con uno straordinario rapporto di collaborazione tra autorità pubbliche, istituzioni di istruzione superiore, docenti e studenti, e con il coinvolgimento dei datori di lavoro, delle agenzie per l'assicurazione della qualità, delle organizzazioni internazionali e delle istituzioni europee, ci siamo impegnati a realizzare una serie di riforme per la costruzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore che sia basato sulla reciproca fiducia, sulla cooperazione e sul rispetto per la diversità delle culture, delle lingue e dei sistemi educativi.

5. Il Processo di Bologna e lo Spazio europeo dell'istruzione superiore che ne deriva, esempi senza precedenti di cooperazione regionale transfrontaliera nell'istruzione superiore, hanno riscosso grande interesse in altre parti del mondo e hanno reso più visibile sulla mappa globale l'istruzione superiore europea. Accogliamo con favore questo interesse e ci proponiamo di intensificare sia il dialogo politico che la cooperazione con partner di tutto il mondo.

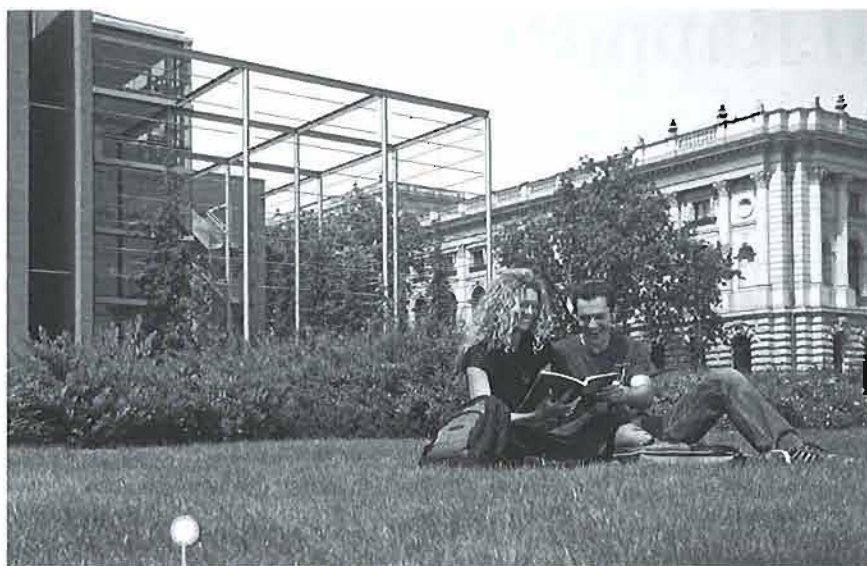
6. Abbiamo preso atto della valutazione indipendente e dei rapporti presentati dagli altri attori del Processo. Con soddisfazione accogliamo il loro rilievo che le istituzioni di istruzione superiore, i docenti e gli studenti si riconoscono sempre di più negli obiettivi del Processo di Bologna. Se, da un lato, molto è stato realizzato con l'attuazione delle riforme ispirate dal Processo di Bologna, i rapporti mostrano anche che le linee d'azione del SEIS, come la riforma dei cicli e dei corsi di studio, l'assicurazione della qualità, il riconoscimento, la mobilità e la dimensione sociale, sono state attuate con diversi livelli di incisività e con esiti differenti. Le manifestazioni di protesta tenutesi recentemente in alcuni paesi, in parte rivolte contro tendenze e provvedimenti non collegati al Processo di Bologna, hanno comunque richiamato la nostra attenzione sul fatto che alcuni obiettivi del Processo e le riforme conseguenti non sono stati adeguatamente spiegati ed attuati. Teniamo conto di questo ed ascolteremo le voci critiche che si sono levate da parte di studenti e docenti. Riconosciamo pertanto la necessità che, a livello europeo, nazionale e soprattutto delle istituzioni di istruzione superiore, si continui a lavorare, con il coinvolgimento di docenti e studenti, per effettuare ulteriori messe a punto e realizzare pienamente lo Spazio europeo dell'istruzione superiore così come noi lo immaginiamo.

7. Noi ministri ci siamo impegnati all'attuazione piena e coerente degli obiettivi concordati e dell'agenda stilata per il prossimo decennio nel Comunicato di

Lovanio. In stretta collaborazione con le istituzioni di istruzione superiore, con i docenti, gli studenti e gli altri attori del processo, intensificheremo i nostri sforzi per completare le riforme già in atto, al fine di garantire la mobilità di studenti e docenti, di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento nelle istituzioni di istruzione superiore, di aumentare l'occupabilità dei laureati e di offrire a tutti un'istruzione superiore di qualità. A livello nazionale, cercheremo inoltre di migliorare l'informazione e la comprensione del Processo di Bologna tra gli attori in esso coinvolti e nella società nel suo complesso.

**8.** Noi ministri rinnoviamo il nostro sostegno alla libertà accademica, così come all'autonomia e alla responsabilità delle istituzioni di istruzione superiore, in quanto principi fondamentali dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, e sottolineiamo il ruolo che le istituzioni di istruzione superiore svolgono per sviluppare società pacifiche e democratiche e per rafforzare la coesione sociale.

**9.** Riconosciamo il ruolo chiave della comunità accademica – autorità di governo delle istituzioni, docenti, ricercatori, personale tecnico-amministrativo e studenti – nel realizzare uno Spazio europeo dell'istruzione superiore, che offra agli allievi l'opportunità di acquisire conoscenze, abilità e competenze adeguati a progredire nella loro carriera lavorativa, nella loro vita di cittadini democratici e nella loro crescita personale. Riconosciamo inoltre la necessità di un ambiente di lavoro più favorevole affinché il personale docente e tecnico-amministrativo possa svolgere al meglio i propri compiti. Ci impegniamo a operare per includere più efficacemente il personale docente, quello tecnico-amministrativo e gli studenti nell'attuazione e ulteriore crescita del SES. Sosteniamo con decisione la partecipazione delle tre componenti nelle strut-



*Università di Lipsia: studenti durante la pausa caffè (foto Jan Woitas)*

ture decisionali a livello europeo, nazionale ed istituzionale.

**10.** Ci appelliamo a tutti gli attori coinvolti nel Processo affinché contribuiscano alla creazione di un ambiente di studio e di lavoro stimolante, e promuovano una didattica incentrata sugli studenti, garantendo l'opportunità concreta di percorsi formativi flessibili e sostenibili, così da rendere gli studenti stessi attivamente consapevoli e responsabili in tutte le tipologie di apprendimento.

**11.** Noi ministri riaffermiamo che l'istruzione superiore è una responsabilità pubblica. Ci impegniamo, nonostante il contesto economico difficile, ad assicurare che le istituzioni di istruzione superiore dispongano delle risorse necessarie entro un quadro definito e monitorato dalle autorità pubbliche. Siamo convinti che l'istruzione superiore sia uno stimolo fondamentale per lo sviluppo sociale ed economico e per l'innovazione in un mondo sempre più basato sulla conoscenza. Dobbiamo perciò aumentare il nostro impegno per la dimensione sociale al fine di garantire pari opportunità

per un'istruzione di qualità, con particolare attenzione ai gruppi sotto-rappresentati.

**12.** Noi, ministri responsabili per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore, chiediamo al Gruppo dei Seguiti del Processo di Bologna di proporre misure atte a facilitare la piena e coerente attuazione, soprattutto a livello nazionale e delle istituzioni, dei principi e delle azioni concordate entro lo Spazio europeo dell'istruzione superiore, sviluppando, tra l'altro, nuove metodologie di lavoro come l'apprendimento tra pari, le visite di studio ed altre attività di condivisione delle informazioni. Sviluppando, migliorando e rafforzando continuamente lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e promuovendo le sinergie con lo Spazio Europeo della Ricerca, l'Europa potrà affrontare con successo le sfide del prossimo decennio.

**13.** La prossima riunione ministeriale per verificare i progressi compiuti e portare avanti l'agenda di Lovanio sarà ospitata dalla Romania a Bucarest il 26 e 27 aprile 2012.

# Il Rapporto Trends 2010

Marina Cavallini Responsabile dell'Ufficio Relazioni internazionali della Cui

**I**l Rapporto *Trends in European Higher Education 2010*<sup>1</sup> (il sesto della serie) è stato presentato a Vienna nel marzo scorso, in concomitanza con la riunione dei ministri europei dell'Istruzione superiore per la celebrazione del decimo anniversario della Dichiarazione di Bologna<sup>2</sup> e il lancio ufficiale dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

*Trends 2010* analizza lo stato di implementazione del Processo di Bologna nelle università, valutando così l'impatto che il complesso delle riforme attuate nell'ultimo decennio ha avuto sui sistemi di istruzione superiore nei 46 paesi che attualmente vi aderiscono e raffrontando i risultati, laddove risulta significativo, a quelli delle precedenti edizioni del 2003 e 2007 (*Trends III*, 2003 e *Trends V*, 2007). Le conclusioni definiscono inoltre un'agenda delle priorità per il prossimo decennio, per consentire il consolidamento degli obiettivi raggiunti. Per la compilazione del Rapporto sono stati analizzati questionari (inviati a 821 istituzioni di istruzione superiore e 27 conferenze di rettori), effettuate visite *in loco* in 16 paesi (per l'Italia: IULM di Milano e Tor Vergata di Roma) e *focus group* di discussione sui principali argomenti emersi dalle visite e dall'analisi dei questionari.

Sono stati esaminati in particolare tre aspetti del Processo di Bologna:

- **strumenti:** cicli, crediti, *Diploma Supplement*;
- **obiettivi:** miglioramento della qualità della formazione (ristrutturazione dei curricula e centralità dello studente nei processi didattici), occupabilità dei laureati, mobilità di studenti e staff accademico;

- **sfide future:** consolidamento della qualità dell'istruzione superiore europea; miglioramento della comunicazione sia verso i portatori di interesse interni (condivisione degli obiettivi) che verso il resto del mondo (attrattività); rafforzamento del legame con lo Spazio europeo della ricerca (approccio politico coerente con gli obiettivi dell'Europa della conoscenza).

Presentando i risultati dell'indagine, il presidente dell'EUA (European University Association) ha evidenziato come a fronte degli indubbi progressi compiuti nel periodo 1999-2009, il Processo sia stato caratterizzato da un andamento discontinuo, in cui l'attenzione per gli aspetti tecnici ha finito a volte per prevalere sul perseguimento degli obiettivi politici. Il vero successo del Processo di Bologna deve invece essere ricercato nel coinvolgimento di tutti gli attori nel dibattito politico, dagli studenti ai docenti, dalle famiglie alle istituzioni.

## La cooperazione, un sistema vincente

Dallo studio emerge che l'architettura generale del Processo di Bologna è ormai ampiamente in essere e che gli strumenti principali sono stati condivisi e adottati da tutti i paesi e in particolare: la strutturazione in tre cicli, con l'adozione di un nuovo sistema di titoli e la revisione dei curricula, l'adozione dell'ECTS (European Credit Transfer System), l'uso del *Diploma Supplement*.

Ovviamente, le diversità nazionali lasciano spazio ad alcune differenze locali, soprattutto rispetto all'organizzazione del terzo

ciclo (più o meno orientato anche ad aspetti professionalizzanti), al collegamento tra crediti e *learning outcomes*, alla maggiore o minore adesione agli schemi e ai modelli proposti per la compilazione del supplemento al diploma.

Il sistema della cooperazione – tra governi, così come tra i vari portatori di interesse che ruotano attorno al mondo dell'istruzione superiore – rappresenta il modello di lavoro vincente; tutto questo ha fatto sì che si sia venuta delineando una specifica identità europea sia delle istituzioni che del sistema dell'istruzione superiore, sempre più competitiva rispetto ai nostri tradizionali antagonisti nordamericani.

Rimangono tuttavia da affrontare alcune sfide, tra cui la promozione della mobilità verticale, il miglioramento delle strategie di formazione continua e – non da ultimo – una migliore definizione del valore dei laureati di primo ciclo. Emerge inoltre con chiarezza anche la necessità di una più strutturata integrazione tra lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) e quello della ricerca (ERA), ancora per molti aspetti visti come processi paralleli e non del tutto complementari: formazione, ricerca e innovazione devono invece costituire i capisaldi dell'eccellenza europea.

Il trend generale di sviluppo delle riforme connesse al Processo di Bologna, soprattutto rispetto all'adozione degli strumenti, ha visto l'apice nel 2007, dopodiché il lavoro delle istituzioni di istruzione superiore e dei loro organismi di coordinamento e/o di rappresentanza si è incentrato su aspetti più complessi e meno quantificabili, che attengono alla



necessità di incardinare adeguatamente le riforme strutturali nella gestione quotidiana e nelle attività delle università.

Sono quindi affiorati nuovi aspetti su cui si sta lavorando, che vanno oltre l'ambito tecnico del Processo di Bologna, quali la *governance*, lo sviluppo strategico, la promozione dell'attrattività, le politiche dell'accesso. Tutto questo, mentre anche lo scenario generale – europeo, ma non solo – si è evoluto attraverso i fenomeni della globalizzazione, della competitività sostenibile, della responsabilità sociale, etc., cosa che a volte ha fatto perdere di vista il punto di partenza dei processi di riforma e in alcuni casi ha generato una certa insofferenza per l'etichetta "riforme di Bologna". La percezione delle università sulla realizzazione dell'EHEA è comunque risultata molto positiva nel 58% dei casi e parzialmente positiva nel 38%; solo il 3% degli atenei la ritiene non significativa e l'1% la considera negativa.

Il grosso del lavoro che aspetta adesso le università è quello di contestualizzare gli elementi del Processo di Bologna nelle rispettive realtà, soprattutto mentre il panorama politico e socio-economico subisce continui – e a volte contraddittori – cambiamenti. È necessario un profondo cambiamento organizzativo a vari livelli, soprattutto per quanto attiene la consultazione e la condivisione dei processi decisionali con tutti i vari portatori di interesse, altrimenti si rischia di far percepire questo sistema come calato dall'alto o – peggio – appartenente "ad altri", mentre ciascun attore deve essere profondamente convinto della propria parte di responsabilità nel contesto generale.

### Alcuni elementi su cui lavorare

Proprio per questo, il Rapporto evidenzia alcuni elementi su cui è necessario continuare a lavorare nel prossimo futuro:

- focalizzare l'attenzione su una visione strategica della formazione, più che sulla misurazione degli aspetti tecnici (quali l'adozione dei singoli strumenti)

e lavorare quindi sul miglioramento dei processi decisionali;

- comunicare più efficacemente all'esterno il valore delle riforme conseguite nell'ambito di uno spazio europeo che vede legati assieme l'istruzione superiore e la ricerca;
- migliorare continuamente la mobilità e rimuovere gli ostacoli, soprattutto alla luce degli obiettivi di internazionalizzazione delle università e del Processo stesso;
- sensibilizzare continuamente i governi e i decisori politici a una maggiore responsabilità finanziaria nei confronti delle riforme, in particolare per implementare compiutamente il modello di apprendimento incentrato sullo studente;
- responsabilizzare maggiormente anche le singole istituzioni di istruzione

superiore alla realizzazione degli obiettivi del Processo, rendendo coerenti missione, obiettivi e adozione degli strumenti;

- continuare a lavorare sul sistema di raccolta dei dati, in modo da poter avere strumenti certi e condivisi anche per le analisi e i bilanci sui progressi compiuti (a livello europeo, ma anche di singoli paesi).

### Priorità per il prossimo decennio

Il Rapporto si conclude con la proposta di quattro priorità per il prossimo decennio (*four point agenda*):

1. garantire il diritto ad accedere alla formazione lungo tutto l'arco della vita (*lifelong access to learning*), tematica in linea con quanto già dall'Eua affermato nella *Charter on Lifelong Learning* del 2008<sup>3</sup>;



La biblioteca dell'Università di Lipsia (foto Jan Woitas)

alcuni aspetti dell'analisi	T. 2010 (2009)	T. V (2007)	T. III (2003)	
<i>strutturazione in tre cicli</i>	95%	82%	53%	maggiore difficoltà a introdurre la suddivisione in 2 cicli nelle discipline relative a professioni regolamentate (es. medicina, odontoiatria, legge, ingegneria)
<i>miglioramento della qualità della formazione</i> – revisione generale dei curricula – introduzione dei <i>learning outcomes</i>	77% 53%	55% –	28% –	
<i>occupabilità dei laureati: percezione dell'adeguatezza del primo ciclo per l'inserimento nel mondo del lavoro</i> – università – altre istituzioni di istruzione superiore	15% 45%	11% 47%	– –	in molti casi il livello <i>bachelor</i> non è ancora adeguatamente riconosciuto e valorizzato dal mondo del lavoro
<i>adozione dell'ECTS</i> – come sistema di trasferimento – come sistema di accumulazione – crediti usati anche nel dottorato	90% 88% 31%	75% 66% 26%	68% 50% –	
<i>rilascio del Diploma Supplement a tutti gli studenti laureati</i>	66%	48%	–	
<i>lifelong learning</i> – adozione di una strategia istituzionale – strategia istituzionale in fase di elaborazione	39% 34%	– –	35% 31%	più dell'80% delle università che hanno risposto offre corsi per adulti e/o per lo sviluppo professionale, ma non ha una strategia istituzionale complessiva
<i>rapporto studenti in/out</i> – più in entrata – rapporto pari – più in uscita	30% 33% 35%	29% 30% 39%	21% 27% 44%	sicuramente sono molti gli sforzi fatti, ma i dati disponibili non sono ancora sufficienti

- sviluppare partenariati per sostenere la qualità, la creatività e l'innovazione e per coinvolgere tutti i possibili *partner* nei processi decisionali politici;
- promuovere nel mondo un'identità europea dell'istruzione superiore (*European Higher Education Identity*), che vada di pari passo con un più generale rafforzamento della presenza europea nel mondo;
- creare uno Spazio europeo della conoscenza (*European Knowledge Area*) operando un raccordo sempre più stretto tra *European Higher Education Area* del Processo di Bologna e *European Research Area* dei programmi quadro dell'Unione Europea.

«L'obiettivo è obbligato perché università e ricerca sono inscindibili (aspetto in linea con la strategia della Commissione Europea per il 2020<sup>4</sup>), ma il percorso per raggiungerlo è faticoso: occorre confrontarsi con la differenza istituzionale tra il Processo di Bologna (intergovernativo e coinvolgente un numero di paesi quasi doppio rispetto a quelli dell'Unione) e i programmi comunitari, e occorre superare i divari che spesso sono presenti nelle università tra le strategie di chi è impegnato sul fronte educativo (necessariamente indirizzato alla generalità dei giovani, e oggi anche al Ld) e quelle di chi punta prioritariamente a traguardi scientifici di ec-

cellenza»<sup>5</sup>.

#### Note

<sup>1</sup> I rapporti *Trends* sono disponibili sul sito dell'EUA: [www.eua.be/publications/#c399](http://www.eua.be/publications/#c399).

<sup>2</sup> Sito ufficiale del Processo di Bologna 2007-2010: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna).

<sup>3</sup> Disponibile online: <http://www.eua.be/publications>.

<sup>4</sup> *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* [http://ec.europa.eu/eu2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/eu2020/index_en.htm). Per la versione italiana: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>.

<sup>5</sup> Junio Luzzatto, *Presentazione del Rapporto EUA "Trends 6"*, Vienna, 11 marzo 2010.

# Dr. Jeckyll e Mr. Hyde: il Processo di Bologna visto dagli studenti

Marzia Foroni

In occasione della Conferenza ministeriale di Budapest e Vienna del marzo scorso, gli studenti della European Students' Union (Esu) hanno presentato la pubblicazione *Bologna at the Finish Line* (BAFL), un rendiconto di dieci anni di riforme nell'istruzione superiore. La pubblicazione è stata accompagnata da un accattivante cortometraggio – *Faces of Bologna* – in cui sono state raccolte interviste agli studenti di diversi paesi europei, in rappresentanza di ciò che il Processo di Bologna ha significato per loro, nel bene e nel male.

La domanda a cui si cerca di dare risposta attraverso il Rapporto – dalle parole della presidente Ligia Deca – è come sia possibile che il Processo di Bologna e lo Spazio europeo dell'istruzione superiore siano, allo stesso tempo, «rispettati, incolpati, amati e odiati sia dalla comunità accademica che dai Governi».

La valutazione complessiva non è del tutto positiva: l'attuazione delle azioni concordate a livello europeo è stata parziale ed ha innescato diversi effetti negativi, dalla poca flessibilità dei *curricula* all'aumento dei costi dello studio, dalla mancanza di riconoscimento agli ostacoli alla mobilità.

A Budapest e Vienna, l'Esu non è stata l'unica a manifestare scontento. Alcuni membri del movimento studentesco europeo si sono dati appuntamento a Vienna per contestare il summit celebrativo dei ministri, identificando nel Processo di Bologna molte delle criticità presenti nei diversi sistemi nazionali nonché un elemento chiave della supposta "mercificazione" del sapere. Al di là

della partecipazione effettiva, ci sembra rilevante sottolineare come un Processo, che finora aveva riscosso tiepido successo tra gli studenti, abbia progressivamente perso consensi durante la sua realizzazione.

## Gli ostacoli alla costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore

Vediamo, in sintesi, quali nodi ancora da sciogliere hanno individuato gli studenti a dieci anni dalla riunione di Bologna.

*Mobilità – regola o eccezione?* Sin dal 1999, la mobilità è inclusa tra le azioni del Processo e ha sempre ricevuto molta attenzione politica. L'Esu non ha però riscontrato un successo numerico adeguato, soprattutto se si guarda alla mobilità interna allo Spazio europeo come indice di integrazione tra i diversi sistemi.

Affinché la missione della mobilità si realizzi in tutti i suoi aspetti, occorre che questa sia adeguatamente sostenuta, con particolare attenzione al contributo finanziario al di fuori dei programmi dell'Unione Europea.

L'impegno dei paesi alla mobilità bilanciata va rinnovato. Occorre, inoltre, prestare particolare attenzione alla trasformazione della mobilità in mera fonte di guadagno per le istituzioni a scapito di quella strutturata nei percorsi formativi. Attualmente, l'impegno a promuovere la mobilità di qualità varia fortemente tra istituzione e istituzione: l'inclusione della mobilità di qualità nelle strategie delle università va, quindi, incoraggiata, con attenzione particolare alla garanzia di ri-

conoscimento delle attività accademiche svolte all'estero.

*Riforma dei cicli di studio e utilizzo dei crediti ECTS – continuare a camminare e iniziare a correre.* Agli occhi degli studenti, si tratta delle azioni di maggior successo dello Spazio europeo. Permangono aspetti della struttura dei cicli sui quali occorre continuare gli sforzi come la flessibilità dei *curricula*, l'utilizzo dei crediti come indicatori del carico di lavoro effettivo nel raggiungimento dei risultati di apprendimento, il passaggio dal primo al secondo ciclo e la riforma del terzo ciclo. Il difficile rapporto tra crediti e risultati di apprendimento indebolisce ulteriormente un aspetto centrale della riforma europea, ovvero lo spostamento del centro dell'istruzione dall'insegnamento all'apprendimento (*student centred learning*), grande elemento di innovazione per gli studenti. La mancanza di flessibilità, invece, ostacola la mobilità e il rafforzamento dell'*employability*.

*Apprendimento incentrato sullo studente – la posizione dello studente è al centro.* Oltre alla necessità di trovare una definizione condivisa del termine, riferito a volte a un approccio pedagogico e altre alla partecipazione degli studenti ai meccanismi decisionali, occorre riservare la giusta attenzione a questa azione del Processo che include un maggior controllo degli studenti sui propri percorsi educativi così come un cambiamento radicale nella mentalità e nelle pratiche che hanno caratterizzato l'università nei secoli. L'apprendimento incentrato sullo studente è il protagonista



*Modernità e tradizione: le facoltà di Scienze umane e Scienze sociali dell'Università di Lipsia sullo sfondo della città  
(foto Carsten Heckmann)*

di tutte le recenti iniziative e pubblicazioni dell'Esu.

*Partecipazione degli studenti alla governance delle istituzioni – necessità di nuovi spazi di reale incisività.* Pur riconoscendo i progressi nell'ambito dell'assicurazione della qualità – soprattutto in termini di cooperazione europea – gli studenti evidenziano come il rafforzamento della loro partecipazione allo sviluppo della qualità e, più in generale, al governo del sistema a tutti i livelli sia un obiettivo lungi dall'essere raggiunto. I progressi fatti, poi, vanno strenuamente difesi dagli attacchi avanzati dai promotori del *corporate managment* e dell'efficienza che guardano con scarso interesse alla partecipazione studentesca e degli altri attori del sistema.

*Promozione della trasparenza – i pericoli delle informazioni inesatte.* Ci sono di-

versi segnali dai quali si evince che lo Spazio europeo non esiste agli occhi del pubblico e che il malcontento verso il Processo di Bologna dipende anche dalla scarsa informazione da parte di Governi e istituzioni di istruzione superiore. In proposito, la consistenza delle notizie sui sistemi universitari deve essere migliorata, partendo dagli strumenti esistenti (pratiche di riconoscimento, assicurazione della qualità, crediti formativi e quadri dei titoli) e tralasciando quelli a effetto mediatico che misurano i risultati delle istituzioni, come le classifiche.

L'Esu, infatti, considera come obiettivi della trasparenza la garanzia di informazioni affidabili sul sistema per studenti, istituti e governi e la semplificazione delle procedure per un equo riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio in Europa.

*Dimensione sociale e supporto finanziario – l'emergenza in un quadro di crisi.* Troppi studenti capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, sono ancora esclusi dai più alti gradi di istruzione a causa di barriere economiche o di altro tipo. Una delle ragioni addotte per spiegare gli scarsi progressi in questo ambito è la mancanza di dati e di informazioni statistiche.

Dal momento che le istituzioni europee competenti si stanno occupando del problema, gli studenti si attendono progressi per il futuro. Il supporto finanziario, però, non deve servire solo ad ampliare l'accesso all'istruzione superiore. Esso è prioritario per garantire la sostenibilità dei sistemi, la realizzazione di tutte le missioni dell'istruzione superiore e la responsabilità pubblica di un settore così cruciale.

## Gli effetti di un processo a molte velocità:

### Bologna "à la carte"

Le criticità riscontrate dagli studenti europei possono essere agevolmente riassunte nella formula di attuazione "à la carte". Da un menù con dieci pietanze – le dieci azioni del Processo – i paesi hanno selezionato le diverse proposte da attuare con tempi e modi non coerenti tra loro. Alcuni, poi, hanno dato inizio alle riforme da subito, come l'Italia, mentre altri hanno atteso diverso tempo, portando a uno Spazio europeo a diverse velocità.

Sin dal principio, l'Esu (allora Esib) ha denunciato il rischio intrinseco di una simile scelta, partendo dal presupposto che l'impalcatura del Processo regge solo se inclusiva di tutte le parti: in assenza di alcune, l'esito delle riforme riserverà brutte sorprese. L'attuazione "à la carte" e la scelta di intraprendere le riforme in momenti differenti, talvolta facendo affiancare al sistema "vecchio" – che comunque rimane in vita – il sistema di Bologna, ha comportato la creazione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore a diverse velocità. Ciò pone un problema di rilevanza del Processo nei paesi più avanzati nella realizzazione delle azioni, che oggi chiedono nuovi obiettivi – invece di prestare la dovuta attenzione alla completa attuazione degli esistenti.

A complicare il quadro, laddove si considerino i soli paesi UE, troviamo l'agenda di Lisbona che interferisce con quanto accade nello Spazio europeo. In alcuni aspetti i due processi si congiungono, in altri si contraddicono. Spesso l'agenda di Lisbona distoglie l'attenzione dalle azioni di Bologna. Viste dall'esterno, le due politiche sono difficili da distinguere e, in alcuni casi, i governi hanno sfruttato questo legame per introdurre sotto l'ombrello delle riforme concordate in sede di Processo di Bologna delle iniziative politiche riconducibili, invece, al

l'agenda di Lisbona o ad altre agende nazionali.

La mescolanza dei due piani accresce la confusione tra gli attori a livello locale (studenti, docenti e personale) e, affiancata alla discutibile realizzazione delle azioni concordate, rafforza la disaffezione e il dissenso verso questa grande iniziativa di riforma.

### L'esperienza italiana

Nel corso dell'ultimo decennio, non è facile trovare analisi altrettanto esaustive dell'attuazione del Processo di Bologna e del contributo dell'Italia alla costruzione dello Spazio europeo prodotte da organizzazioni di rappresentanza degli studenti. Non è, perciò, possibile ripetere la stessa analisi su scala nazionale. Ciò nonostante, si rileva una crescente attenzione da parte degli studenti verso il Processo di Bologna, in alcuni casi a supporto di una migliore realizzazione dei principi e delle azioni concordate a livello europeo, in altri contro il Processo stesso.

Il Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari si è espresso su alcuni aspetti del Processo di Bologna – distribuzione del Supplemento al Diploma ai laureati e costruzione del Quadro Europeo dei Titoli – ed ha collaborato attivamente alla campagna per la promozione del Processo di Bologna, organizzando il seminario "Il Processo di Bologna: fatti e misfatti". In quella sede, nel fare il punto, è stato sottolineato come ci sia ancora molta strada da fare e come il contributo degli studenti sia importante per la realizzazione di un processo di riforma del sistema sostanzialmente condiviso.

In senso diametralmente opposto vanno, invece, le posizioni della contestazione studentesca: «Il Bologna Process ci ha consegnato uno spazio comune che è quello di una università dequalificata, soggetta a continui tagli, produttrice di precarietà». Il giudizio particolarmente

negativo mette in collegamento i limiti dello Spazio europeo, reali e presunti, con la condizione di precarietà, questa reale, di molti giovani studenti e laureati, non sempre conseguenza dei sistemi universitari.

Ciò che viene rilevato quotidianamente nel contatto con le università e che i ministri hanno ben compreso è che l'impegno per il 2020 deve essere la realizzazione delle azioni e delle politiche concordate a livello nazionale e istituzionale, accompagnando questo sforzo con la corretta informazione su quanto si sta facendo. In una rilevazione dei Bologna Experts sull'opinione degli studenti<sup>1</sup> è emerso che l'utilizzo dei crediti per misurare il carico di lavoro, l'attenzione per i reali tempi di studio nella progettazione didattica, il coinvolgimento del mondo del lavoro, le pratiche e le procedure per l'assicurazione della qualità, il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio e la partecipazione degli studenti al *decision making* sono elementi a cui sarà necessario dedicare grande attenzione.

La posizione dell'Esu<sup>2</sup> in occasione del summit di Budapest e Vienna riassume bene le prospettive future: «Tutte le azioni di Bologna devono essere attuate simultaneamente per evitare la creazione di uno Spazio europeo disfunzionale e socialmente ingiusto. L'attuale situazione mostra che, se ciò non accade, il risultato sarà dannoso per gli studenti e per l'intera comunità accademica partecipe dell'impegno del Processo di Bologna. [...] Per queste ragioni, non ci sono dubbi che l'attuazione futura sarà difficilmente sostenuta ad ampio raggio da studenti, personale e leader delle istituzioni».

#### Note

<sup>1</sup> La rilevazione ha riguardato un campione limitato di studenti, i risultati vanno quindi utilizzati con attenzione.

<sup>2</sup> Dichiarazione di Vienna e Budapest, marzo 2010.

league of european research universities

# La cooperazione privilegiata

Vincenzo Ferrari Delegato del rettore per le relazioni con organismi universitari internazionali, Università degli Studi di Milano

Negli Stati Uniti il concetto di università di ricerca è radicato nella cultura accademica. Esistono atenei che fanno contemporaneamente ricerca e formazione, e altri che si dedicano soltanto o prevalentemente alla formazione, svolgendo un servizio comunque utile e spesso di ottimo livello. In Europa, al contrario, questa distinzione non ha attecchito e, quando si è affacciata, non è mai stata popolare. Ogni università europea è infatti orgogliosamente impegnata su entrambi i fronti. Per questo, quando nel febbraio 2002 fu lanciata la LERU – League of European Research Universities – molti furono sorpresi e alcuni si risentirono, sia pure a mezza voce. In realtà, tuttavia, la nuova organizzazione mise subito in chiaro che non intendeva proporre una rivoluzione nel sistema universitario europeo, ma solo dar vita a una forma di cooperazione stabile fra università particolarmente impegnate nella ricerca (*research-intensive universities*), onde fronteggiare le crescenti sfide dell'ipercomplesso e interconnesso mondo attuale, come usano dire i sociologi. Sfide che soprattutto provengono dagli Stati Uniti d'America, senza trascurare la Cina o l'India. Nulla di nuovo, del resto. Iniziative simili esistevano già, come quella del Gruppo di Coimbra, che dal 1985 riunisce alcune fra le università più antiche del continente (per l'Italia, Bologna, Padova, Pavia e Siena) e si propone precisamente di mantenere una cooperazione privilegiata nella formazione e nella ricerca, promovendo l'internazionalizzazione e lo scambio di esperienze a livelli di eccellenza.

## I membri fondatori

La LERU è nata sotto gli stessi auspici, frut-

to di una iniziativa dell'Università di Leida, dell'Università Cattolica di Lovanio e del Karolinska Institutet di Stoccolma, la notissima scuola medica da cui escono le proposte per l'assegnazione dei Premi Nobel nelle discipline biologiche. Leida svolse un'indagine bibliometrica, indirizzata soprattutto verso le scienze naturali e biomediche – i cui risultati sono più facilmente standardizzabili rispetto alle scienze umane e sociali – e sulla base dei risultati fu individuato un gruppo di dodici membri fondatori di cui fecero parte, oltre alle tre già menzionate, le Università di Cambridge, Edimburgo, Ginevra, Heidelberg, Helsinki, Milano, Monaco di Baviera, Oxford e Strasburgo-Louis Pasteur. Nello statuto, approvato a Milano nel 2002 e sottoscritto a Helsinki nel 2003, la "missione" dell'associazione fu così definita: «*The League is a group of European research-intensive universities committed to the values of high quality teaching within an environment of internationally competitive research. It is committed to: education through an awareness of the frontiers of human understanding; the creation of new knowledge through basic research, which is the ultimate source of innovation in society; the promotion of research across a broad front, which creates a unique capacity to re-configure activities in response to new opportunities and problems. The purpose of the League is to advocate these values, to influence policy in Europe and to develop best practice through mutual exchange of experience*».

Già da questa definizione traspariva la preoccupazione dei soci fondatori verso alcuni cambiamenti visibili nella politica

universitaria dei governi europei, in particolare la riduzione delle risorse pubbliche, la conseguente spinta verso forme di privatizzazione suscettibili di sacrificare la ricerca di base, la moltiplicazione di istituti di formazione superiore privi di credenziali, infine la crisi del concetto stesso di università – risalente nei secoli – intesa come comunità di docenti e studenti impegnati nella riflessione critica e nel progresso delle conoscenze. Che gli anni abbiano confermato la fondatezza di queste preoccupazioni, non c'è bisogno di dimostrarlo, soprattutto in Italia.

In armonia con lo statuto, la LERU si è anzitutto dedicata all'analisi della situazione universitaria al fine di individuarne i nodi problematici e assumere posizioni ufficiali da diffondere a livello nazionale e sovranazionale, in particolare presso i vertici dell'Unione Europea e le sue articolazioni nel campo della ricerca, della formazione e della cultura. Su queste basi, oggetto di numerosi *position papers* tutti disponibili in rete ([www.leru.org](http://www.leru.org)), ha poi promosso forme di cooperazione bilaterale e multilaterale fra i suoi *partner*.

Volendo esprimere in breve il contenuto dei suoi *position papers*, si può dire che la LERU ritiene – e non per paradosso – che proprio il modello classico di università, debitamente aggiornato, sia quello più innovativo ed efficiente. Per due essenziali ragioni. Primo, perché a fronte dei ritmi imposti dalla sfida tecnologica e dalle evoluzioni dei mercati, innovazione significa guardare non solo all'oggi e al domani immediato – come fanno, e in certo modo sono costrette a fare, le élite politiche ed economiche – ma anche e soprattutto al futuro meno prossimo, lasciando campo

libero alla previsione e all'invenzione. Secondo, perché l'università tradizionale, nata in Europa e diffusasi per emulazione in tutto il mondo, è per sua natura il luogo dello spirito critico, del libero confronto di idee, del pensiero affrancato da ogni vincolo salvo il rispetto del metodo: e solo in un tale ambiente è possibile prefigurare scientificamente il futuro.

### Tagli alla spesa che tagliano il futuro

Ogni documento della LERU, si può dire, ribadisce questo concetto, che le istituzioni politiche condividono a parole – si pensi al progetto della *knowledge society* avviato nel summit di Lisbona 2000 – ma dimenticano nei fatti. Se le università svolgono un ruolo unico e non surrogabile, non si può accettare che per contenere la spesa pubblica i governi comincino l'opera sacrificando proprio la formazione e la ricerca. Questa strategia, che pare soprattutto dettata da esigenze elettorali giacché la classe accademica è un piccolo ceto che fornisce pochi voti ed è pertanto "un facile bersaglio" (come mi dice un grande giurista americano), accomuna molti governi europei, quello italiano più d'ogni altro, ma è terribilmente miope e foriera di incalcolabili danni in quel futuro meno prossimo che proprio le università sono chiamate a immaginare. Fin dall'inizio la LERU ha cercato di contrastarla nelle sedi istituzionali, chiedendo risorse per la ricerca soprattutto di base, garanzie giuridiche ed economiche per la formazione ai vari livelli, libera mobilità di docenti e studenti, rapporti paritari e non asserviti con l'industria privata, salvezza del quadro culturale complessivo anche nelle sue specificità: esemplare il suo invito a mantenere vive certe discipline di alta specializzazione (i cosiddetti *orchid subjects*) che per il piccolo numero di adepti sono quelle più esposte ai tagli di risorse.

In cambio di ciò, il mondo universitario deve garantire rigore e, soprattutto ai massimi gradi della formazione, "eccellenza". L'università deve essere aperta,

ma non per questo fare sconti né agli studenti né ai docenti. E deve anche saper ripensare se stessa. Un banco di prova importante è il dottorato di ricerca, su cui la LERU si è impegnata con due distinti documenti a distanza di tre anni l'uno dall'altro per segnalare le criticità del modello di dottorato europeo, la più difficile spendibilità sul mercato del lavoro del relativo titolo rispetto a quello americano, la dispersione delle iniziative e delle risorse. Il dottorato di ricerca non può essere una mera struttura di reclutamento dei futuri docenti (e tanto meno un parcheggio temporaneo per laureati disoccupati), ma dovrebbe svolgere la sua funzione anche fuori dell'accademia, essere un ponte di collegamento fra questa e il mondo esterno, costituire il valore aggiunto che l'università trasmette all'industria e alle istituzioni economiche e politiche. Su questo argomento vi è ancora molto da lavorare e la LERU si è dotata di un organo autonomo, la *Doctoral Studies Community*, per seguirlo da vicino con proposte concrete. Su queste linee politiche, la LERU ha cooperato altri membri: nel 2006, Amsterdam, Freiburg i.B., Lund, Paris-Sud 11, Pierre et Marie Curie di Parigi, University College London, Utrecht e Zurigo; nel 2010, Barcellona e Imperial College London. Si è articolata con gruppi specializzati nello studio di problemi particolari. Oltre ai già citati studi di dottorato, altre "comunità" trattano aree o problemi specifici, raccogliendo le figure omologhe dei diversi atenei, come i vice-rettori per la ricerca e per la formazione, i responsabili dei progetti europei, del trasferimento di tecnologie e degli affari pubblici e comunicazioni, i presidi delle facoltà di medicina, i capi degli staff tecnico-amministrativi. Una comunità *ad hoc* si occupa delle carriere dei ricercatori, un'altra della cooperazione nelle scienze sociali e comportamentali. Significative sono state alcune prese di posizione. A fronte di un giudizio nettamente positivo verso lo European Research Council e oggi verso il progetto

della European Research Area, la LERU non ha nascosto critiche nei confronti dello European Institute of Technology, sulla cui composizione ha peraltro avanzato precise proposte. Critiche ancor più decise investono le classifiche internazionali delle università, di cui le università italiane sono vittime sacrificali ben al di là delle loro responsabilità<sup>11</sup> Il 23 giugno la LERU ha presentato a Bruxelles il *paper* su "University ranking: diversity, excellence and the European initiative".

### Lavorare insieme

#### a grandi progetti interculturali

Il settore della cooperazione fra le università *partner*, ove può esprimersi al meglio la propensione della LERU per le *good practices*, riguarda sia la formazione, sia la ricerca, sia e soprattutto il loro collegamento funzionale. La prospettiva è mettere in comune risorse ed energie per dar vita a progetti su grandi temi di natura interculturale – l'ambiente, per esempio – e incrementare gli scambi istituzionali ai diversi livelli, soprattutto i più alti, attraverso strumenti come la doppia laurea o i *joint degrees*. L'Università di Helsinki e il Karolinska Institutet hanno svolto un ruolo pionieristico cooperando nel campo della biologia molecolare.

Poiché – vale sempre ripeterlo – le università esistono in quanto esistono gli studenti, la LERU non ha dimenticato questa essenziale componente della vita accademica, cui ha cercato di trasmettere la propria filosofia e che ha coinvolto nella "Bright Conference", evento che si svolge ogni anno dal 2004 e raccoglie in sedi sempre diverse le delegazioni degli studenti delle università *partner* affinché, con la collaborazione di esperti, discutano problemi di grande rilevanza: a Milano, nel 2009, si trattava di "Food and Water: an Increasing Challenge"; a Monaco, nel 2010, di "University Teaching in Europe". L'ottima riuscita di questa iniziativa è forse il migliore auspicio per il successo di questa giovane organizzazione accademica.

# Valutazione *ex post* del Programma Erasmus Mundus

Manuela Costone

La Commissione Europea ha recentemente pubblicato i risultati del rapporto di valutazione *ex post* della prima fase di programmazione di Erasmus Mundus. L'obiettivo del Programma è migliorare la qualità del sistema d'istruzione europeo attraverso la cooperazione con i paesi terzi, in modo da incentivare lo sviluppo delle conoscenze delle risorse umane e promuovere il dialogo e la conoscenza tra popoli e culture. Il periodo preso in considerazione dallo studio è quello che va dalla fine del 2003, quando il programma è stato formalmente istituito, fino alla fine del 2008, anno in cui si è conclusa la prima fase.

In 5 anni Erasmus Mundus I ha sostenuto

103 corsi di master congiunti di eccellente qualità accademica. Inoltre, ha fornito borse di studio a 6.181 studenti laureati provenienti dai paesi terzi per la frequenza ai corsi di master Erasmus Mundus e a più di 218 studenti europei coinvolti in tali corsi per periodi di studio nei paesi terzi. Il Programma ha offerto anche borse di ricerca o d'insegnamento in Europa per più di 1.125 accademici dei paesi terzi in entrata e 100 studiosi europei in uscita. Inoltre, Erasmus Mundus I ha finanziato 47 partenariati tra corsi di master Erasmus Mundus e istituzioni di istruzione superiore dei paesi terzi. Infine, il Programma ha finanziato 52 progetti per lo sviluppo dell'attrattiva del sistema di istruzione superiore europea nel mondo.

Dopo aver preso atto degli ottimi risultati del Programma, nel 2009 le istituzioni comunitarie hanno deciso di lanciare la seconda fase di Erasmus Mundus, con qualche importante aggiornamento.

In tale contesto, la valutazione della prima fase è uno strumento fondamentale per misurare l'impatto concreto che il Programma ha avuto nel sistema d'istruzione superiore in termini di efficienza e valore aggiunto, anche per trarne degli utili insegnamenti nella gestione della seconda fase.

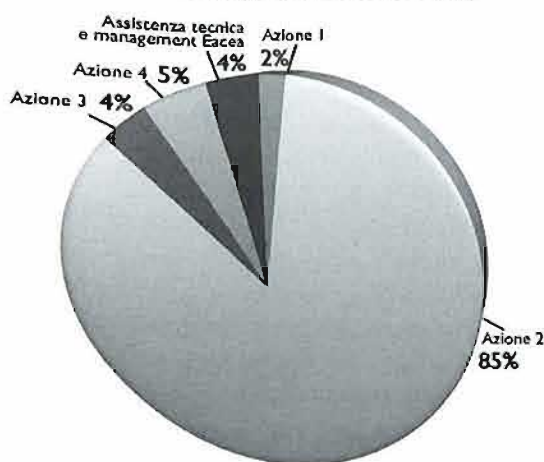
Erasmus Mundus nella sua prima fase di programmazione si è sviluppato attraverso quattro azioni:

- **Azione 1:** supporto allo sviluppo di corsi di master congiunti, per la creazione di un'offerta innovativa, di alta qualità e fortemente attrattiva nel panorama internazionale;
- **Azione 2:** borse di studio per la frequenza dei corsi Erasmus Mundus a studenti laureati provenienti dai "paesi terzi", quelli cioè al di fuori dell'Unione Europea e dello Spazio Economico Europeo. Ulteriori borse di studio sono state destinate a docenti e ricercatori per brevi periodi di mobilità presso le istituzioni dove si sono tenuti i corsi Erasmus Mundus;
- **Azione 3:** cooperazione strutturale tra i consorzi Erasmus Mundus e le istituzioni di istruzione superiore dei paesi terzi con borse di studio per studenti e studiosi europei per la mobilità nelle istituzioni partner dei paesi terzi;
- **Azione 4:** misure di sostegno e studi per facilitare la conoscenza e l'accesso del sistema universitario europeo nel mondo.

La valutazione ha principalmente preso in considerazione le prime due azioni, nelle quali si è investita la maggior parte del budget totale disponibile, approssimativamente € 290 milioni (grafico 1).

L'indagine è partita dall'analisi dei dati statistici, per poi arricchirsi attraverso le interviste ai coordinatori dei progetti e i loro partner, agli studiosi coinvolti e a tutti i Punti di Contatto Nazionali del Programma. È stato inoltre realizzato un sondaggio tra i laureati Erasmus Mundus e sono stati selezionati 12 corsi, sui quali è stata condotta un'indagine approfondita.

Grafico 1 – Distribuzione del budget Erasmus Mundus per azione (%)



- Azione 1: supporto a corsi di master congiunti
- Azione 2: borse di studio per i corsi di master Erasmus Mundus
- Azione 3: cooperazione tra consorzi Erasmus Mundus e università di paesi terzi
- Azione 4: misure di sostegno e studio



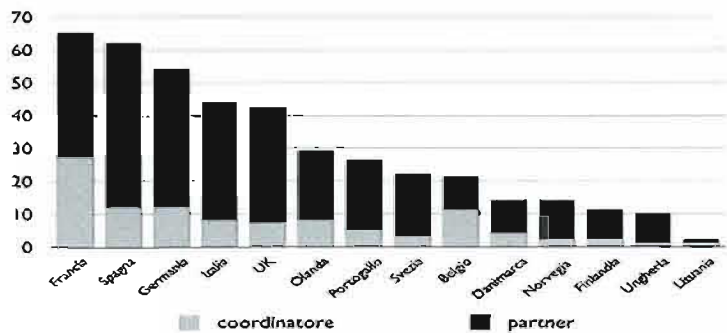
Ne è emerso che Erasmus Mundus ha effettivamente realizzato gli obiettivi prefissati, fornendo un significativo valore aggiunto comunitario. Infatti, al Programma va il merito di aver messo insieme alcune tra le migliori istituzioni europee d'istruzione superiore per offrire 103 nuovi e innovativi corsi congiunti di master, che difficilmente si sarebbero realizzati senza il supporto di Erasmus Mundus. Inoltre, i finanziamenti ricevuti dai consorzi hanno prodotto un significativo effetto leva sulle risorse umane coinvolte, nello sviluppo dei progetti e nel coinvolgimento degli sponsor.

La dimensione media dei consorzi è stata di 4-5 istituzioni, due terzi dei quali provenivano da soli 5 paesi: Francia, Spagna, Germania, Italia e Regno Unito (grafico 2). I nuovi Stati membri dell'Unione Europea hanno partecipato marginalmente al programma e raramente con il ruolo di coordinatori.

Complessivamente Erasmus Mundus 1 ha coinvolto 264 istituzioni di istruzione superiore; 81 diverse istituzioni coordinano i 103 EMMC; questo dato evidenzia che il Programma è riuscito a finanziare un numero complessivo di istituzioni molto alto. Inoltre, come esposto nel grafico 3, più della metà delle istituzioni coordinatrici (44 su 81) sono inserite ai primi posti in ranking noti a livello internazionale (fonte: *Shangai Jiao Tong University - 2008 Academic Ranking of World Universities - Top 100 European Universities*).

Il responsabile della Struttura nazionale Erasmus Mundus italiana, Giovanni Finocchietti, spiega in questo modo quali sono i principali fattori che influenzano la partecipazione italiana al Programma: «Da una parte, le istituzioni che attirano un elevato numero di studenti provenienti dai paesi terzi sono meno motivate a partecipare al Programma rispetto a quelle che, invece, cercano di aumentarne il numero. Dall'altra le università italiane sono spinte a partecipare al Pro-

Grafico 2 – Partecipazione per paese e ruolo nei consorzi Erasmus Mundus (n.)



Nota: solo per paesi con almeno un coordinatore

Grafico 3 – Coordinatori EMMC e presenza nei ranking internazionali

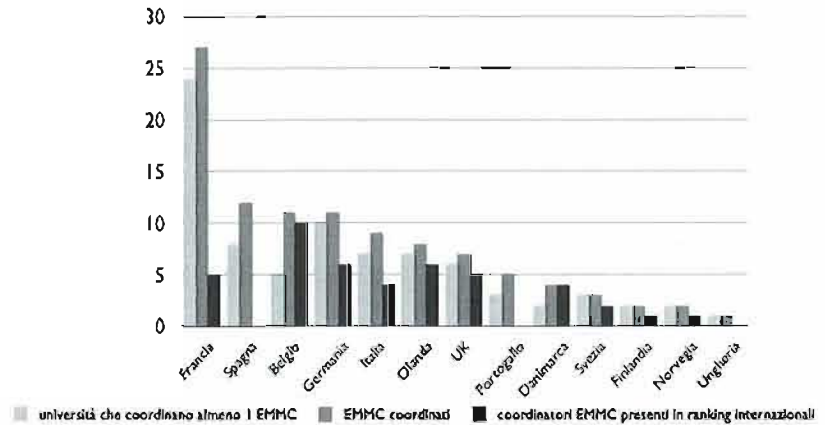
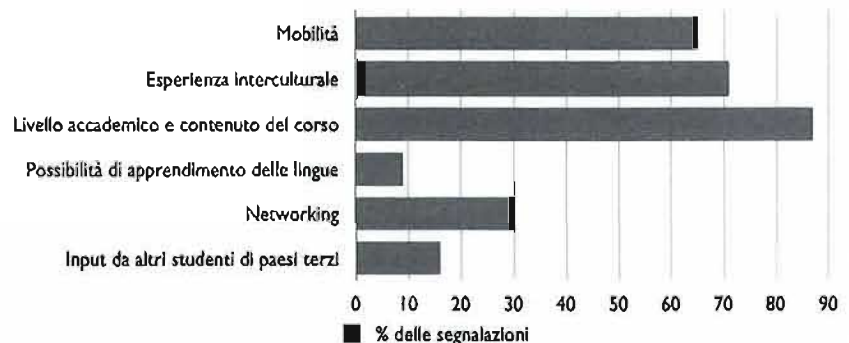


Grafico 4 – Aspetti dell'esperienza Erasmus Mundus apprezzati dagli studenti



Fonte: interviste a coordinatori dei corsi

Grafico 5 – Provenienza degli studenti Erasmus Mundus (n.)

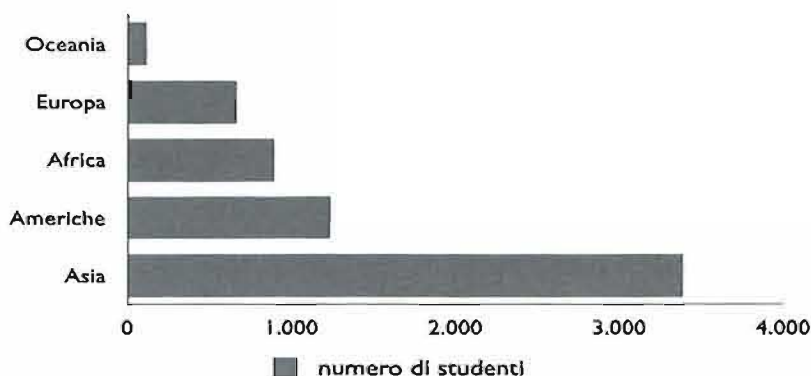


Grafico 6 – Provenienza degli studiosi Erasmus Mundus (n.)

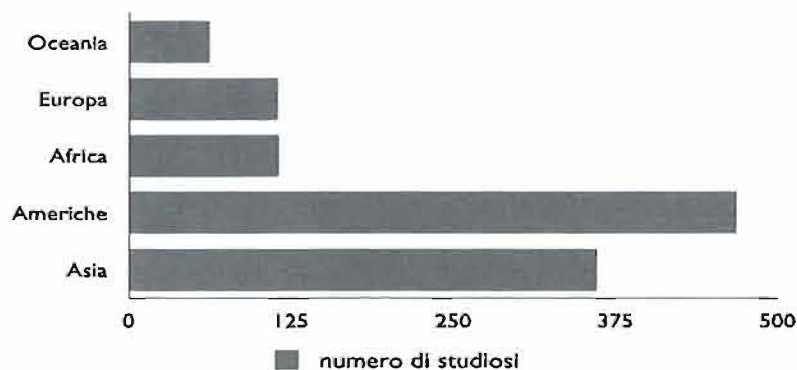
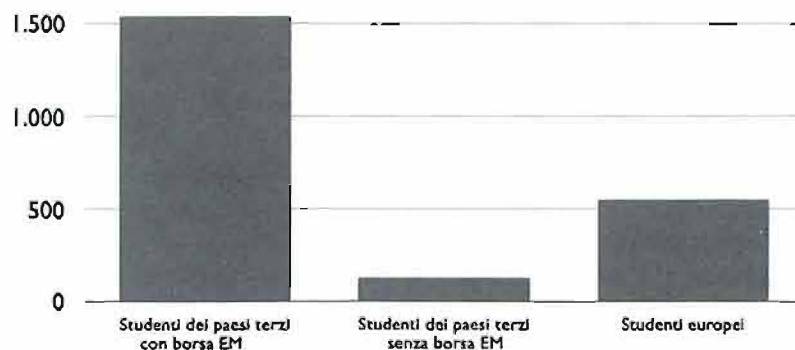


Grafico 7 – Studenti europei e di paesi terzi nei corsi Erasmus Mundus (n.)



### Valutazioni sintetiche – Prima fase Erasmus Mundus

#### Punti di forza

- buon impatto qualitativo e quantitativo: 103 nuovi corsi internazionali di master congiunti di ottima qualità
- forte attrattività per studenti e studiosi eccellenti dei paesi terzi
- alto livello di efficienza da parte dei consorzi nella gestione dei corsi
- effetto leva del finanziamento per risorse aggiuntive

#### Punti di debolezza

- limitata attrattività per gli studenti europei
- possibili problemi per la sostenibilità dei corsi
- scarsa partecipazione delle istituzioni dei nuovi stati membri dell'Unione Europea
- scarsa attenzione al bilancio di genere tra gli studiosi

gramma se possono contare su una struttura amministrativa sufficientemente organizzata per gestire un progetto Erasmus Mundus e il relativo intenso flusso di mobilità. Le istituzioni per l'Alta Formazione Artistica e Musicale e le università piccole o di recente costituzione, pur avendo idee interessantissime da sviluppare, spesso non sono ancora in grado di presentare le candidature perché non hanno risorse umane che ci possano lavorare».

La natura transnazionale e integrata dei corsi congiunti ha permesso alle istituzioni coinvolte di misurarsi con i contenuti del Processo di Bologna e nel mondo accademico ha incrementato la conoscenza dei diversi sistemi nazionali europei d'istruzione superiore. Da questo

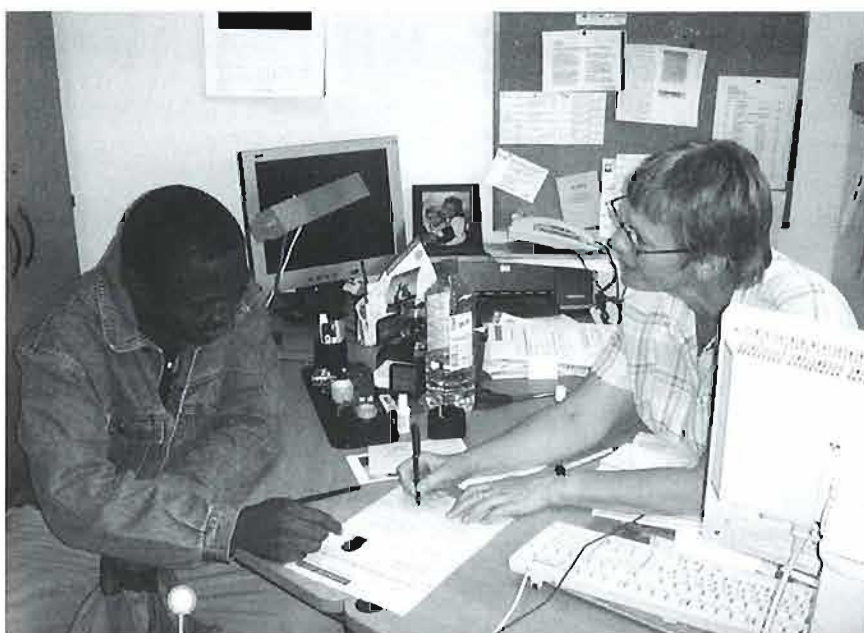
punto di vista è emerso che il modello del titolo congiunto rimane un settore nel quale è ancora necessario lavorare molto, per rimuovere gli ostacoli normativi nazionali tuttora esistenti in alcuni Stati membri dell'Unione Europea.

I programmi di tali master sono stati giudicati di ottima qualità e molto migliori dei corsi di master nazionali esistenti, sia dallo staff accademico che dagli studenti consultati e in generale hanno attratto numerosi studenti dai paesi terzi. A questo proposito, il grafico 4 mostra le risposte fornite dai coordinatori dei corsi alla domanda: «Quale dei seguenti aspetti del Programma Erasmus Mundus è maggiormente apprezzato dagli studenti?». Passando all'analisi dell'origine geografica degli studenti che hanno ricevuto borse di studio dal Programma Erasmus Mundus, è emerso che gli studenti sono provenuti da tutti i continenti durante la prima fase di programmazione, anche se la maggior parte di loro è arrivata dall'Asia, principalmente da Cina e India (grafico 5).

Diverso il discorso per gli studiosi; infatti, ogni anno è aumentato il numero di ricercatori e docenti che è provenuto dal Nord e dal Sudamerica, primeggiando tra coloro che sono stati coinvolti nei progetti Erasmus Mundus I. Va segnalato che il 75% degli studiosi sono di sesso maschile e per questo motivo si è deciso che nella seconda fase di programmazione ci sarà più attenzione al bilanciamento di genere.

A volte è stato difficile reclutare studenti europei per i corsi congiunti Erasmus Mundus, per la mancanza di borse di studio, ma a questa difficoltà si è già rimediato nella seconda fase del Programma, in cui gli studenti europei hanno diritto alle borse di studio per la frequenza dei corsi congiunti, come quelli provenienti dai paesi terzi.

Il grafico 7 mostra il divario tra il numero degli studenti dei paesi terzi coinvolti rispetto a quelli europei.



*Università di Lipsia: uno studente straniero nell'ufficio accoglienza (foto Jan Woitas)*

La mobilità e l'esperienza interculturale hanno rappresentato un valore aggiunto di estremo interesse per tutti, anche se gli studenti hanno lamentato, in alcuni casi, qualche incoerenza tra i *curricula* delle diverse istituzioni e hanno suggerito la costituzione di corsi più strutturati con un'offerta formativa meno diversificata nelle varie sedi di studio, al fine di facilitare una maggiore integrazione del corso congiunto.

Infine, il punto più critico della valutazione è risultato quello della sostenibilità dei corsi Erasmus Mundus, cioè della loro capacità di continuare a funzionare ancora, dopo la fine del finanziamento europeo. Molti coordinatori si sono dichiarati scettici sulla possibilità dei corsi di auto-finanziarsi nel futuro; va notato, da questo punto di vista, che la Commissione ha già preso una chiara posizione nella nuova fase di programmazione, prevedendo la riduzione progressiva del numero delle borse di studio disponibili per gli studenti nel corso degli anni, al fine di incentivare le università a trovare fonti alternative di finanziamento.

In estrema sintesi, il bilancio dei primi anni di vita di Erasmus Mundus può dirsi del tutto positivo e il cammino verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore accorciato grazie al contributo prezioso dei progetti realizzati.

## APPROFONDIMENTI

### Testo integrale della "Ex-post evaluation of Erasmus Mundus"

[http://ec.europa.eu/education/erasmus-mundus/doc1406\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/erasmus-mundus/doc1406_en.htm)

### Education, Audiovisual & Culture Executive Agency - EACEA

[http://eacea.ec.europa.eu/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php)

### Statistiche Erasmus Mundus

[http://eacea.ec.europa.eu/erasmus\\_mundus/results\\_compendia/statistics\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/statistics_en.php)

### Il Punto di Contatto Nazionale Italia-Erasmus Mundus

<http://www.erasmusmundus.it/>

# Il coaching, una "palestra" della mente

Massimo Tucciarelli Direttore della Residenza Universitaria Torleone di Bologna

**I**l coaching può essere definito come l'arte di favorire o accelerare un cambiamento personale.

Ci sono molte situazioni, nella vita, in cui un nostro cambiamento personale ci può apparire opportuno e desiderabile: ad esempio, perché ci viene richiesto da un superiore nella struttura professionale dove siamo inseriti; o, per una persona sposata, dal proprio coniuge o dai propri figli. Altre volte il desiderio di cambiare scaturisce dall'esigenza di realizzare le nostre stesse ambizioni. In queste o in altre situazioni è possibile che una persona voglia lavorare sullo sviluppo personale, verso una direzione desiderata. Il coaching è l'allenamento a realizzare questi cambiamenti.

L'allenamento si può realizzare da soli.

Una persona matura, dotata di sufficiente autostima, è abitualmente in grado di comprendere ciò che è necessario sapere o apprendere; mettersi all'opera; non fermarsi fino a che non abbia raggiunto il risultato voluto.

## Imparare a gestire i propri cambiamenti

Questa situazione descrive la finalità ultima del coaching: scopo di ogni buon coach, infatti, è aiutare la persona che affianca ad auto-realizzarsi, fino a indurla a gestire autonomamente i propri cambiamenti.

Possono esserci situazioni nelle quali, per le cause più diverse, il processo di cambiamento non parte, o si interrompe prima di aver raggiunto il risultato. In tali

situazioni l'esperienza dice che il cambiamento può essere utilmente guidato da un'altra persona, che chiamiamo coach (mentre la persona impegnata nel cambiamento si chiama coachee). Questa situazione è per sua natura limitata nel tempo: l'affiancamento del coach dura il tempo necessario per aiutare il coachee a realizzare un cambiamento difficile, o comunque per fargli fare un'esperienza di cambiamento. Dopodiché, normalmente la persona avrà acquisito chiarezza di idee, motivazioni e strumenti che potrà applicare da sola in futuro, come coach di se stessa.

Il coaching, perciò, consente a una persona di acquisire un'esperienza significativa di cambiamento.

Una metafora particolarmente adatta a

## PERCHÉ IL COACHING CON GLI STUDENTI UNIVERSITARI

La Fondazione Rui, per realizzare percorsi formativi che tengano presente la realtà giovanile attuale e che siano idonei a operare positivamente in tale contesto, ha adottato un nuovo approccio metodologico, che utilizza il coaching. Tale strumento non sostituisce quelli precedentemente adottati (tutoring, addestramento a competenze trasversali, sensibilizzazione alla cultura umanistica a complemento di quella tecnico-scientifica, sviluppo della visione strategica a complemento di quella manageriale), ma si aggiunge ad essi come

una possibilità in più offerta agli studenti.

L'articolo di M. Tucciarelli illustra le motivazioni che hanno spinto la Fondazione Rui a ritenere il coaching uno strumento particolarmente adatto alle esigenze attuali dei giovani, in quanto costituisce un aiuto a superare le resistenze al cambiamento: coadiuva in particolare a superare convinzioni mentali limitanti, a sviluppare il potenziale implicito nella persona e a rafforzare abiti positivi. Questo approccio risulta nuovo per la maggior parte degli studenti, abituati dalla scuola a

focalizzarsi sull'apprendimento di nozioni piuttosto che sulla definizione degli obiettivi e sull'analisi delle proprie motivazioni.

Il coaching inoltre può essere utilizzato per consentire allo studente universitario di prepararsi alle sfide del mondo del lavoro operando d'anticipo su ciò che gli servirà dopo qualche anno: cioè orientando il proprio cambiamento verso l'acquisizione o il rafforzamento di quelle capacità che il mondo del lavoro gli richiederà. La preparazione universitaria, che per sua natura è prevalentemente informativa o intellettuale, attraverso il coaching viene completata dalla formazione allo sviluppo del potenziale e degli abiti comportamentali.

simboleggiare il cambiamento e il ruolo del *coach* è quella del viaggio. Il cambiamento è come un viaggio che conduce una persona da un posto all'altro. Il *coach* inizia il suo lavoro sul presupposto che il *coachee* voglia fare quel viaggio: il *coaching*, cioè, non consiste nel dire al *coachee* quello che deve fare, ma nell'aiutarlo a realizzare ciò che lui vuole fare.

Una volta verificato che il *coachee* vuole partire, il lavoro del *coach* consiste nell'aiutarlo:

- a capire dove esattamente si trova e dove esattamente vuole arrivare;
- ad assumere consapevolezza di quali strumenti ha a sua disposizione per fare il viaggio;
- a progettare le tappe del percorso;
- nell'accompagnarlo in modo da essere presente a ogni sosta a fine tappa, per verificare assieme che il viaggio si stia realizzando come era stato programmato, registrare eventuali incidenti o variazioni di percorso e decidere eventuali cambiamenti di programma.

Così fino al termine, quando si prenderà atto che la meta è stata raggiunta. Cioè, fuor di metafora, che il cambiamento desiderato è stato realizzato.

### Un approccio pragmatico e rivolto al futuro

Nello svolgimento delle sue funzioni il *coach* agisce con scopi e metodi che rendono il suo operato radicalmente diverso da quello dello psicoterapeuta. Quest'ultimo cerca di diagnosticare una realtà interiore che, per certi versi, si discosta da quella che viene considerata ottimale, al fine di ricondurla ad essere come si desidera. A tal fine, parte da ciò che il paziente dice di sé, ma lo reinterpreta nel tentativo di cogliere una verità più profonda.

Sulla base delle proprie valutazioni, decide una terapia finalizzata al cambiamento dello stato interiore del paziente. Mentre lo psicoterapeuta lavora sul pas-

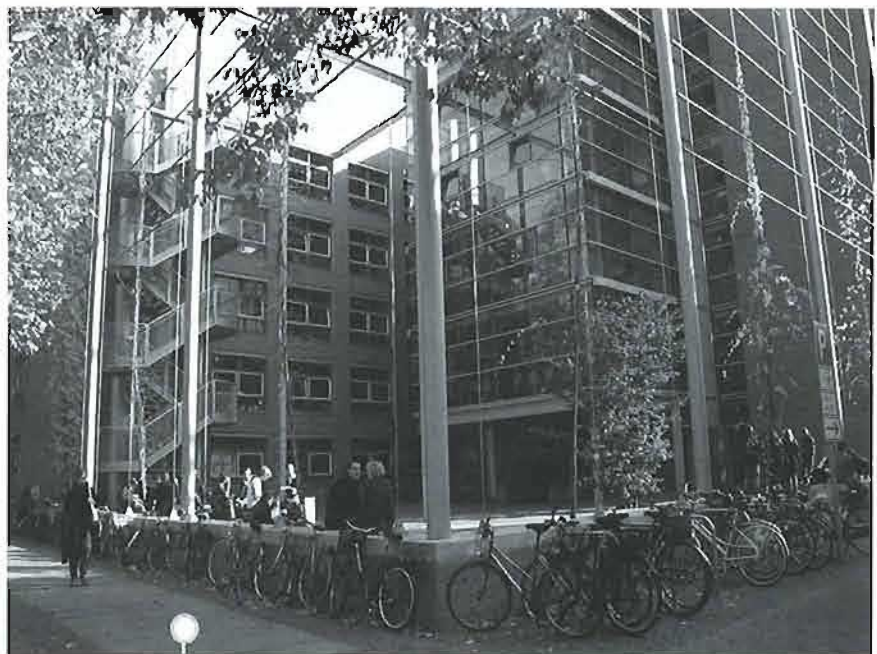
“ Il cambiamento è come un viaggio che conduce una persona da un posto all'altro. Il *coach* suppone che il *coachee* voglia fare quel viaggio: il *coaching*, cioè, non consiste nel dire al *coachee* quello che deve fare, ma nell'aiutarlo a realizzare ciò che lui vuole fare ”

sato, il *coach* ha un approccio eminentemente pragmatico e rivolto al futuro. Non formula diagnosi né prescrive terapie. Si serve, è vero, di una valutazione di partenza della situazione da parte del *coachee*, ma non la critica né la reinterpreta: la utilizza, invece, come punto di partenza per aiutare la persona a deci-

dere cosa vuole fare. Pone la sua attenzione sui comportamenti abituali, intesi nella loro esteriorità, non sulla personalità o sull'analisi del profondo.

Il *coaching* si differenzia anche rispetto al *counseling*, inteso come una relazione di aiuto. Anche il *coaching* passa attraverso una relazione personale, ma a differenza del consulente il *coach* non dà alcun consiglio: stimola piuttosto nel *coachee* la consapevolezza e la responsabilità, perché questi trovi in maniera autonoma la propria strada di sviluppo.

Analogamente, il *coaching* è diverso dal *training*, anche se entrambi i termini vengono tradotti in italiano con "allenamento" e spesso confusi, soprattutto in ambito sportivo: il *training* consiste nell'assegnare una serie di esercizi, in modo che la persona che si vuole allenare metta tutta la propria buona volontà nell'eseguire le istruzioni che gli vengono date. Il *coach*, invece, non dice al *coachee* cosa deve fare, ma lo aiuta a



Università di Lipsia: biciclette parcheggiate fuori della facoltà di Scienze umane  
(foto Randy Kühne)

comprendere bene dove vuole arrivare e quali modalità scegliere per farlo: ivi compresi eventuali esercizi che sarà il *coachee* a ideare e a realizzare sotto la propria responsabilità.

### Le basi operative del *coaching*

Esistono alcune caratteristiche nel modo di operare del *coach* che, nel loro insieme, possono fornire un'idea di come avviene una sessione di *coaching*:

- *operare esclusivamente attraverso domande.* Si tratta di domande finalizzate non tanto a far capire al *coach* la situazione o a fargli intuire la soluzione del problema, quanto piuttosto a far capire al *coachee* ciò che ancora gli sfugge. Non è il *coach* che deve capire, ma il *coachee*;
- *seguire il flusso dei pensieri del coachee.* Le domande del *coach* vertono sull'esplorazione della situazione attuale, della situazione desiderata, delle risorse disponibili, delle possibili resistenze da superare, delle motivazioni, della formulazione di un piano d'azione per il raggiungimento del-

l'obiettivo. Ma questi argomenti vengono sviluppati e approfonditi non secondo l'ordine mentale dato dal *coach*, bensì seguendo il flusso mentale del *coachee*. Ciò si realizza perché ogni domanda del *coach* prende spunto da qualche elemento presente nella risposta precedente del *coachee*. In tal modo il *coachee* viene aiutato ad ampliare la propria percezione della realtà, fino a cogliere qualcosa di nuovo e di importante;

- *andare subito alla ricerca delle soluzioni.* Di fronte a un problema personale sono possibili vari approcci centrati sull'analisi del problema: ad esempio, se una persona si lamenta perché "nessuno gli vuole bene" è possibile aiutarlo a indagare sulla storia delle sue relazioni affettive, oppure aiutarlo a verificare se dietro a questa affermazione si nasconde un'indebita generalizzazione. L'approccio del *coaching*, invece, "salta" l'analisi del problema e conduce subito l'interessato alle possibili soluzioni, ad esempio chiedendogli: "E tu cosa potresti fare

perché gli altri ti vogliono bene?";

- *stimolare salti di livelli logici e cambi di prospettiva.* Spesso il motivo per cui una persona non riesce a fare qualcosa che pur desidera è in un blocco mentale: si convince di non potere o non dovere fare certe cose, che quindi non prende seriamente in considerazione. Le domande del *coach* servono ad aiutare il *coachee* a superare questi blocchi salendo di livello o ampliando la prospettiva. Ad esempio, partendo dall'affermazione "vorrei fare questo", è possibile chiedere: "Qual è l'importanza che attribuisce a fare questo?", oppure: "Una volta che l'avrai fatto, cosa cambierà nella tua vita?". Rispondere a domande come queste aiuta a cogliere le relazioni che il fare quella cosa può avere con altri aspetti della propria vita, ovvero ad acquisire una motivazione più intensa, perché ancorata a un valore profondamente sentito, o addirittura alla propria identità o missione personale.

A conclusione di questa breve introduzione al *coaching*, voglio proporre un'analogia. Chi conosce il pensiero creativo, nelle sue varie forme, sa che la soluzione dei problemi che a prima vista possono sembrare insolubili spesso avviene non per un accumulo di energie intellettuali lungo la strada già battuta, ma piuttosto per la disponibilità mentale a cambiare un punto di vista: il che consente di inserire nello scenario un elemento al quale prima non si pensava, e che è decisivo per trovare la soluzione. Cambiato il punto di vista (per questo si parla di pensiero laterale, alludendo alla possibilità di spostarsi di lato per vedere la cosa da una nuova prospettiva) la soluzione appare semplicissima, quasi banale. Ebbene, il *coaching* non è altro che un pensiero creativo indotto con delle domande.



Spettacolo con girandole di fuoco allestito dagli studenti dell'Università di Lipsia  
(foto Oluvier Sarrazin)

# Studenti stranieri a Milano

Maria Cinque

L'Amministrazione comunale di Milano ha inserito tra i propri obiettivi strategici un progetto di accoglienza e formazione di giovani eccellenze provenienti dall'estero denominato "One dream, one city".

Obiettivo di questa iniziativa è presentare Milano alla comunità internazionale come modello di eccellenza nel campo della ricerca, dell'innovazione e dell'alta formazione e attrarre giovani talenti internazionali affinché possano inserirsi nella società cittadina o, tornando nei paesi di origine, diventare ambasciatori del *Made in Italy* e sostenitori del "marchio Milano".

La Fondazione Rui, che è *partner* del progetto, ha dato il suo contributo attraverso due iniziative. In primo luogo il CIMEA (Centro Informazione Mobilità e Equivalenza Accademiche) ha offerto un servizio di supporto alle istituzioni milanesi, alle università, ai cittadini stranieri a Milano e ai milanesi in mobilità all'estero per quanto riguarda il riconoscimento e la comparabilità dei titoli di studio. In seconda istanza, il Comune di Milano in collaborazione con la Fondazione Rui si è posto l'obiettivo di documentare il punto di vista degli studenti già presenti nella città di Milano attraverso la ricerca *Miss, Milan International Students*, allo scopo di analizzare la situazione attuale per ottimizzare le capacità di accoglienza degli studenti stranieri.

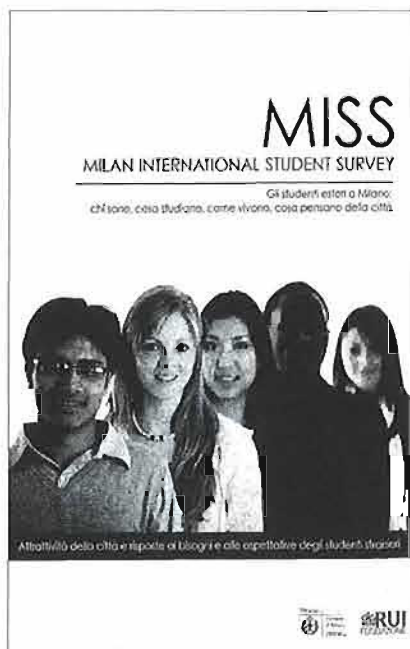
La ricerca si è svolta in due fasi. La prima, realizzata con metodologie proprie della *desk analysis*, è stata finalizzata alla quantificazione della presenza di *international students* e all'analisi delle caratteristiche di tale popolazione, nonché alla

ricostruzione e alla descrizione dello scenario esistente nella città di Milano, in relazione ai soggetti che intervengono, ai relativi orientamenti di *policy*, agli interventi realizzati e ai servizi offerti. La seconda è stata strutturata sotto forma di un'indagine di campo mirata a raccogliere le opinioni degli studenti stranieri presenti a Milano su tematiche rilevanti ai fini dell'indagine, quali i motivi della

del MIUR nell'arco temporale compreso tra il 2001-02 e il 2007-08, relativi agli studenti stranieri iscritti ai corsi di laurea o post-laurea e agli studenti stranieri iscritti all'estero che vengono in Italia per brevi periodi (per programmi di scambio, come per esempio l'Erasmus). Complessivamente nel periodo considerato, la presenza di studenti stranieri nel Comune di Milano è più che raddoppiata, passando da 4.992 studenti nel 2001-02 a circa 11.727 nel 2007-08. In aumento sembra siano proprio gli stranieri che si iscrivono ai corsi milanesi: la loro percentuale rispetto al totale degli iscritti è raddoppiata (da 2,9% a 6,1%) mentre la quota degli studenti coinvolti in scambi internazionali si è mantenuta stabile intorno al 33% (tab. 1).

La maggior parte degli studenti è di provenienza europea, ma negli ultimi anni si è notata una forte crescita degli studenti provenienti da altri continenti, in particolare dall'Asia e dall'America Latina (tab. 2). Guardando ai singoli paesi di provenienza, tra quelli europei, l'Albania sembra essere il principale "esportatore" di studenti (nell'a.a. 2007-08 il 18% degli studenti stranieri è albanese); tra quelli asiatici prevalgono Cina (7%) e Iran (4%) e, infine, tra quelli latino-americani prevale il Perù (valore medio pari al 5%). Tuttavia la quota degli studenti albanesi negli ultimi cinque anni diminuisce di 2 punti percentuali, mentre quella degli studenti cinesi è aumentata di 6 punti percentuali dal 2003-04 al 2007-08.

Tra gli atenei, e per tutto il periodo considerato, gli studenti stranieri hanno scelto principalmente l'Università Commerciale Luigi Bocconi e il Politecnico. Questi due



scelta di Milano quale sede formativa, la valutazione dell'esperienza di studio e di vita in città, l'espressione di domande e aspettative che attendono risposta.

## I dati quantitativi

Preliminarmente all'indagine di campo è stata effettuata una ricerca quantitativa: per documentare la presenza di studenti stranieri a Milano sono stati utilizzati dati

**Tabella 1 – Studenti stranieri dei corsi di istruzione superiore degli istituti universitari e di alta formazione artistica e musicale del Comune di Milano, anni 2001/02-2007/08 (valori assoluti e percentuali)**

studenti stranieri				
a. a.	n.	di cui iscritti in ist. esteri coinvolti in scambi intern. (%)	per 100 stud. a Milano (%)	per 100 stud. stranieri in Italia (%)
2007-08	11.727	32,9	6,1	14,4
2006-07	9.784	33,6	5,2	13,2
2005-06	8.620	32,8	4,7	13,1
2004-05	7.986	30,3	4,3	13,5
2003-04	7.034	32,5	3,7	12,8
2002-03	6.161	30,7	3,4	12,4
2001-02	4.992	32,5	2,9	12,7

Fonte: MIUR, Ufficio di Statistica

atenei non solo per ciascuno degli anni considerati attraggono una quota maggiore di stranieri, ma sono anche riusciti a crescere fortemente rispetto agli altri.

Un valore medio calcolato per tutti gli anni considerati mostra che i gruppi scientifico-disciplinari quello economico-statistico e architettura attraggono più studenti stranieri a Milano che nel resto d'Italia. Queste due aree insieme al gruppo politico-sociale e ingegneria attraggono in media il 61% degli studenti stranieri a Milano.

### La ricerca qualitativa

Per l'indagine di campo si è scelta la metodologia del *focus group*, ovvero interviste collettive condotte fino alla saturazione delle tematiche oggetto di studio e integrate da alcune interviste individuali.

I *focus* sono stati realizzati grazie a una presentazione del progetto ai responsabili degli Uffici Erasmus e relazioni esterne dei principali atenei milanesi che hanno sensibilizzato gli studenti a partecipare: a tutti partecipanti, inoltre, il Comune di Milano, ha offerto un biglietto omaggio al Teatro della Scala.

Tra il 27 maggio e il 5 giugno 2009 sono stati realizzati 10 *focus group*, a cui hanno preso parte complessivamente 86

studenti, e 10 interviste individuali. Un *focus* speciale era stato realizzato in precedenza, il 3 aprile, con 10 *International students* provenienti dai collegi milanesi Torresscala e Viscontea.

I *focus* si sono svolti nella sede milanese della Fondazione Rui alla presenza di un conduttore e di un osservatore. In fase di conduzione del *focus* si è cercato quanto più possibile di favorire la rotazione, per permettere a tutti di esprimere le proprie opinioni, e di incoraggiare anche le idee minoritarie e devianti all'interno del gruppo. Si è voluto in tutti i modi evitare quello che è un meccanismo abbastanza comune all'interno dei *focus group*, la cosiddetta "internalizzazione", cioè il processo per cui le opinioni individuali vengono inglobate in quello del gruppo. A questo scopo, prima di cominciare la discussione, è stato chiesto ai partecipanti di scrivere le proprie opinioni su carta, come avviene nei gruppi nominali e nella tecnica Delphi; successivamente tutti sono stati invitati a esporre pubblicamente la propria idea.

La scaletta di conduzione del *focus* è stata strutturata secondo i seguenti punti:

- Presentazione e riscaldamento
- Motivo della scelta di Milano
- L'accoglienza e le relazioni

- La qualità accademica delle università e i servizi che offrono agli studenti stranieri
- Aspetti positivi e criticità del vivere e studiare a Milano
- Bisogni soddisfatti e nuove domande emergenti: accesso e fruizione dei servizi universitari e dei servizi accessori (alloggi, programmi culturali, strutture sportive, etc.)
- Riflessioni, proposte e conclusione

### Milano dal punto di vista degli studenti stranieri

#### LE MOTIVAZIONI DELLA SCELTA

Si conferma a livello internazionale l'immagine di Milano *città-per-il-mondo*<sup>1</sup>, la più internazionale tra le città italiane, molto più di Firenze e Roma che pure sono viste come città a vocazione turistica e più di Siena e Perugia nonostante la presenza in quelle città di Atenei specificamente per studenti stranieri. Dai *focus* si conferma un'idea di Milano come città della moda, del design, dell'economia, dell'industria. Chi ha scelto di studiare a Milano lo ha fatto essenzialmente per la fama internazionale e la qualità accademica dei suoi istituti d'istruzione superiore e per la sua posizione logistica favorevole: al centro dei traffici internazionali, ma vicina ai luoghi di villeggiatura invernale ed estivi.

Milano e l'Italia sono una scelta vincente anche per il patrimonio artistico e architettonico, per imparare la lingua, per conoscere la cultura italiana. Inoltre, soprattutto nella percezione degli studenti provenienti da paesi extraeuropei, Milano rappresenta un punto di accesso strategico, un *gateway* per l'Europa, la mentalità e lo stile di vita sono percepiti come emblematici dello stile di vita europeo. Milano conferma quindi un suo volto specifico di «*città-del-mondo* tra identità di città europea e reti internazionali»<sup>2</sup>.

Tuttavia, alcuni studenti affermano di aver scelto Milano anche per motivi più "contingenti": ad esempio la possibilità



di ricevere una borsa di studio, la *partnership* tra la loro università e un ateneo milanese, la possibilità di frequentare un master internazionale con titolo riconosciuto da più università grazie agli accordi fra gli atenei milanesi e un *network* internazionale di università.

#### GLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE SUPERIORE MILANESI

Uno dei motivi di attrazione della città è rappresentato dalle sue istituzioni educative. Tra gli atenei più "attraenti" risultano la Bocconi e il Politecnico, soprattutto le facoltà di Ingegneria e Architettura, ma molto buona è anche la fama internazionale delle Accademie di Belle Arti (Brera e NABA) e dello IED (Istituto Europeo di Design).

Dopo aver indagato sulle aspettative degli studenti nei confronti degli atenei che avrebbero frequentato, sono stati presi in esame i diversi servizi che le università mettono loro a disposizione (*tutor*, corsi di lingua, programmi culturali, pass per trasporti e musei, etc.), constatando spesso una conoscenza superficiale da parte degli studenti delle possibilità offerte, quindi la necessità di una ancora più ampia informazione sui molti servizi disponibili.

Sono stati poi analizzati in dettaglio i processi di ingresso e accoglienza degli studenti nella città e negli atenei, i programmi ad alta formazione o di ricerca seguiti all'università, i servizi offerti (orientamento, *tutor*, corsi di lingua, convenzioni per strutture ricettive e pass per trasporti e musei).

Complessivamente emerge un quadro positivo: una qualità accademica molto alta, soprattutto nelle aree disciplinari dell'economia, dell'ingegneria, dell'architettura, del design, della moda e della storia dell'arte; qualche problema organizzativo, talvolta la rilevazione di metodi didattici diversi a cui gli studenti si sono adattati (in Italia essenzialmente basati sulla "lezione frontale" e generalmente privi di verifiche *in itinere*), qualche diffi-

**Tabella 2 – Studenti stranieri iscritti<sup>a</sup> ai corsi di istruzione superiore degli istituti universitari e di alta formazione artistica e musicale del Comune di Milano per continente, anni 2001/02-2007/08 (% per 100 stranieri iscritti a Milano)**

a. a.	totale	continenti			
		Europa	Asia	America	Africa e Oceania <sup>b</sup>
2007-08	100%	53,7	23,6	15,7	7,0
2006-07	100%	59,3	19,2	14,9	6,6
2005-06	100%	61,5	17,9	14,0	6,6
2004-05	100%	62,1	16,6	15,0	6,4
2003-04	100%	61,9	17,2	14,2	6,7
2002-03	100%	59,6	20,2	14,1	6,2
2001-02	100%	66,5	17,9	9,8	5,7

<sup>a</sup> Sono esclusi gli studenti coinvolti in scambi internazionali.  
<sup>b</sup> Gli studenti provenienti dall'Oceania non superano mai in percentuale lo 0,1%.  
 Fonte: MIUR, Ufficio di Statistica

coltà di comunicazione con alcuni docenti e con alcuni studenti che non parlano inglese.

#### L'INTEGRAZIONE E LA BUROCRAZIA

Oltre alla conoscenza della lingua, gli studenti hanno riferito che «un modo per essere ben accolti e farsi apprezzare è mostrarsi interessati alla città, alla sua storia, ai suoi luoghi». Quest'attitudine permette anche di scoprire le vere bellezze di Milano, che sono molte di più rispetto alle eccellenze note in tutto il mondo (Cenacolo, Duomo e Castello): «Milano è una città che offre il meglio di sé dopo una conoscenza approfondita e sorprende per le sue bellezze nascoste». Le percezioni cambiano a seconda del paese di provenienza e delle esperienze fatte. Tutti rilevano disponibilità e cortesia nei cittadini milanesi, dall'uomo della strada ai funzionari degli uffici informazioni o *welcome desk* delle università; i cinesi – che, tra tutti, sembrano avere maggiori problemi di lingua (anche più degli studenti provenienti da paesi di cultura araba) – si sono sentiti accolti molto meglio in una città cosmopolita come Milano piuttosto che in altre città italiane medio-piccole (come Siena, Firenze, Bologna).

Gli studenti provenienti dai paesi non ap-

partenenti all'Unione Europea hanno descritto come "determinante" l'aiuto offerto dagli uffici preposti degli atenei milanesi nelle fasi di ingresso nel paese e durante la procedura di richiesta o rinnovo del permesso di soggiorno.

#### Vivere e studiare a Milano

Nella seconda parte del *focus* i partecipanti sono stati invitati a esprimere liberamente il proprio vissuto, le proprie percezioni profonde e le proprie opinioni sull'attrattività di Milano e sulle modalità di fruizione e di accesso ai servizi (alloggi, trasporti, programmi culturali, strutture ricreative, etc.). Si delinea l'immagine di una città piuttosto *trendy* (negozi, vita notturna, eventi internazionali come le sfilate di moda, o le fiere di Design come il salone del Mobile) con alcuni margini di ottimizzazione.

#### IL GRADIMENTO DELLE STRUTTURE E DEI SERVIZI

Prima di scendere nei dettagli dei singoli aspetti, è stato chiesto agli studenti di esprimere con un voto da 1 a 5 (utilizzando una scala Likert dove 1= gravemente insufficiente; 2= insufficiente; 3= sufficiente; 4= buono; 5= eccellente) il loro gradimento relativamente a: alloggi/ristorazione, trasporto pubblico, programmi ed eventi culturali, strutture

sportive, strutture ricreative e di divertimento. La maggior parte di questi elementi è giudicata al di sopra della media, con margini di miglioramento per quanto riguarda gli impianti sportivi e, in parte, gli alloggi e i trasporti.

Il tema della ricerca di una casa presenta i maggiori margini di migliorabilità a causa dell'alto costo degli affitti soprattutto nelle zone limitrofe alle sedi degli atenei. Migliore la situazione degli studenti stranieri che abita in alloggi messi a disposizione dall'università (case per lo studente, collegi, ostelli): questi studenti stranieri hanno conseguentemente una maggiore disponibilità economica per sfruttare al massimo tutte le opportunità che offre Milano: concerti, vita notturna e luoghi di ritrovo per i giovani. Sono considerate comunque molto utili le informazioni sugli alloggi reperibili sui siti degli atenei.

Per quanto riguarda il trasporto pubblico, la rete è ritenuta capillare, con margini di miglioramento soprattutto per quanto riguarda gli orari notturni.

Sono considerati buoni i collegamenti con le altre città italiane e con l'estero, con la speranza che si riattivino presto alcune rotte intercontinentali da Linate o Malpensa.

#### IL COSTO E LA QUALITÀ DI VITA AL CONFRONTO CON ALTRE CITTÀ

Il costo della vita è un tema particolarmente sentito dagli studenti che sottolineano come Milano sia una città che offre molto (ristoranti, divertimenti, shopping) anche se non sempre accessibile alle tasche degli studenti. È una città dove molte persone vengono per lavorare o studiare per poi tornare dalle loro famiglie fuori città, in provincia e nell'hinterland, una città-flusso più che una città-luogo<sup>3</sup>. Il fenomeno del pendolarismo investe anche gli studenti universitari italiani e ha ripercussioni sulle modalità di socializzazione fra studenti stranieri che vivono a Milano e una

buona parte di studenti italiani che studiano a Milano ma vivono fuori città.

In confronto con altre città italiane, Milano è considerata meno caotica di Roma, pur essendo centro del business internazionale oltre che meta del turismo. Pur non avendo università specializzate per stranieri (come Siena o Perugia) attrae molti studenti per l'eccellenza delle sue istituzioni universitarie.

La qualità di vita della città è ritenuta complessivamente nella media di una grande città, con margini di miglioramento per quanto riguarda le aree verdi, un maggiore snellimento del traffico e un aumento delle zone pedonali per valorizzare le bellezze artistiche e architettoniche della città.

Circa la presenza di "talenti" nella città di Milano, gli studenti sono molto positivi, considerandola una città in cui il tessuto industriale del territorio ha indubbiamente favorito, rispetto ad altre parti d'Italia, la coltivazione e la valorizzazione dei talenti<sup>4</sup>.

#### Conclusioni

In definitiva, nell'esperienza di chi l'ha scelta come sede di studio, Milano si conferma città internazionale e cosmopolita, città del lavoro, "diversa" in positivo da altre città italiane legate all'immagine del solo turismo (per es. Firenze), o del piccolo centro "di provincia".

Dalle varie testimonianze emergono quindi fattori di successo ed elementi ottimizzabili nelle politiche per l'attrattiva. Tra le proposte migliorative che gli studenti stessi avanzano, emergono quelle di carattere economico: concedere più borse di studio con obbligo/possibilità di permanenza in Italia dopo la laurea, pagare salari più alte ai giovani, e sono molti, che lavorano mentre studiano innalzando il parallelo le responsabilità loro affidate, concedere riduzioni fiscali ai talenti, come in Danimarca o in altri paesi europei.

Fra le nuove domande emergenti, per

esempio, più musei d'arte contemporanea, più spettacoli in lingua inglese, maggiore attenzione alla musica e alle sottoculture giovanili.

Interessanti alcuni suggerimenti per l'Expo 2015, come quelli di Cindy (Cai Jin), studentessa di architettura, che in Cina ha lavorato con il suo professore ad alcuni progetti per l'Expo 2010 di Shanghai. Una delle prime necessità è quella di «informare prima di tutti gli abitanti della città, in modo che sentano come propria la responsabilità della buona riuscita dell'evento e l'esigenza di fare bella figura». La maggior parte degli intervistati non pensa che Milano abbia bisogno di un completo *restyling* in vista dell'Expo, ma considera opportuni alcuni interventi di miglioramento delle infrastrutture, snellimento delle procedure e manutenzione di alcuni siti di interesse pubblico. La migliore preparazione per l'Expo è vista proprio in quest'organizzazione "partecipata", ovvero nella condivisione e nel coinvolgimento degli abitanti della città, sia quelli che vi risiedono stabilmente sia quelli che vi trascorrono un certo periodo per motivi di studio o di lavoro.

#### Note

<sup>1</sup> Come la definisce il sociologo A. Bonomi nel suo libro *Milano ai tempi delle moltitudini* (Bruno Mondadori 2008), ovvero «città dell'economia globale, la quale investe e colloca le funzioni strategiche delle imprese globali in un nodo fondamentale dell'economia-arcipelago italiana» (p. 32).

<sup>2</sup> Bonomi, *cit.*, p. 41.

<sup>3</sup> Bonomi, *cit.*, p. 30.

<sup>4</sup> A una diversa conclusione giungono gli autori di *L'Italia nell'era creativa* a cura di I. Tinagli e R. Florida (Creativity Group Europe, 2005) che, basandosi sulla teoria di Florida dei fattori favorevoli l'ascesa della cosiddetta "classe creativa", fanno una classifica delle città italiane basandosi su tre indici: talento, tecnologia e tolleranza. Milano risulta al quinto posto (dopo Roma, Trieste, Genova e Bologna) per quanto riguarda la presenza di talenti; al 1° per la tecnologia e al secondo per la tolleranza.

# Coinvolgere gli studenti in una proposta educativa

Lucia Berta

«**L**’investimento più importante che il paese può fare è quello sul capitale umano, sui giovani che ne rappresentano il futuro [...] è dalle loro energie e dai loro talenti che dobbiamo ripartire»<sup>1</sup>. «Sono stati tre giorni di incontri davvero interessanti e coinvolgenti grazie alla passione e all’energia propositiva di ogni professionista incontrato. Ognuno a suo modo ha saputo trasmettermi il desiderio, la volontà e l’amore per la sua professione. Mi sono sentita protagonista di questa esperienza molto gratificante» (Sara Sedilesu – Nuoro).

Mi fa piacere iniziare così, con queste parole, scritte da una partecipante in una email di ringraziamento inviata a qualche giorno di distanza dall’esperienza vissuta a Cadenabbia. Non è la prima volta che ho avuto *feedback* positivi da parte dei ragazzi con cui ho lavorato in questi ultimi otto anni in occasione dei numerosi corsi di orientamento realizzati dalla SdiF (Scuola di Formazione) della Fondazione Rui – in convenzione con la CRUI e il MIUR – per matricole e laureandi di diverse università italiane.

Anche Sara, come gli altri ragazzi che hanno preso parte al Corso di orientamento, ha compilato in forma anonima il suo questionario valutativo finale ma in più ha sentito il desiderio di ampliare la sua valutazione, di motivarla e di firmarla. Oltre alla gratificazione che innegabilmente risulta dalla lettura, ho provato il desiderio di approfondire le ragioni del “successo di Cadenabbia” e, se possibile, di esplicitarne anche le matrici in rela-

zione alle recenti acquisizioni delle ricerche psicosociali e delle neuroscienze.

In prima analisi ciò che più di tutto sembra aver “funzionato” per Sara pare sia la testimonianza resa dagli adulti con cui ha interagito in quei giorni. Sono felice per la conferma che ho tratto anche dalla lettura di tutti i questionari valutativi<sup>2</sup> dei ragazzi che hanno preso parte al Corso di orientamento organizzato dalla Fondazione Rui<sup>3</sup> con la partecipazione dell’Accademia del Notariato e ospitati dalla Fondazione Adenauer nella villa di Cadenabbia.

## Lavorare insieme

Entriamo nella questione. Generatosi con naturalezza durante l’incontro serale del primo giorno tenuto dalla direttrice di una delle Residenze della Fondazione Rui, il clima del corso di orientamento, dietro gli stimoli della conduttrice, ha assunto fin dall’inizio connotazioni di confidenza, coinvolgimento e condivisione.

«Si è creato un clima professionale, ma allo stesso tempo di serenità e tranquillità che ci ha fatto maggiormente entrare in sintonia con i compagni e con i temi proposti. Evidente poi la passione di tutti coloro che hanno tenuto le lezioni».

È iniziata così per i giovani partecipanti la scoperta della possibilità di relazionarsi con coetanei sconosciuti di altre città e con gli adulti non attraverso il web ma realmente, con un coinvolgimento personale più profondo e condiviso.

«Credo che questa esperienza sia stata molto utile e molto interessante. Se avessi l’opportunità la ripeterei sicuramente. Ho potuto conoscere ragazzi va-

lidi e sono molto contento di aver condiviso questi giorni con loro. Credo che questi progetti aiutino molto i ragazzi che si avvicinano alla maturità e a scelte di vita».

Ancora una volta il fatto che gli adulti abbiano dato testimonianza della propria professionalità, anche come espressione della realizzazione del proprio sé attraverso il lavoro quotidiano, intercetta il bisogno dei giovani di trovare chiarezza, coerenza, entusiasmo, semplicità, sensibilità sociale, ascolto, accoglienza, rispetto, assenza di giudizio, interesse autentico, proposte di progettualità, libertà di esprimersi, cultura dello spirito, ideali, serenità. «Senza dubbio vorrei sottolineare l’unicità e la capacità di argomentare dimostrata da ogni relatore. Infine sono rimasto particolarmente sorpreso dal loro coinvolgimento e dall’abilità di utilizzarlo nello stare con noi».

Così – come in uno specchio – i giovani hanno la possibilità di riscoprire in sé queste dimensioni dell’essere umano – che a tutti appartengono, ma che non tutti hanno imparato a coltivare ed esprimere – di riconoscersele e di attualizzarle, ciascuno con la propria cifra di unicità e irripetibilità. In fondo Plotino ci invita a riflettere sul fatto che «le anime sono fuochi da accendere e non vasi da riempire». Qualcuno potrà obiettare che questi ragazzi sono vincitori di un concorso che ha selezionato ed escluso tanti, quindi sono un terreno facile su cui seminare. È sicuramente vero ma, come già detto, ho fatto una prolungata esperienza in altri contesti e latitudini e posso esibire altret-

tanti *feedback* positivi, scritti di pugno dei giovani studenti al termine dei corsi. Se lo stimolo è adeguato non è difficile che si instauri una relazione co-costruita. Si ha la possibilità di vivere la relazione come momento di ascolto/confronto, messa in discussione di sé e conseguente crescita personale.

*«Sono state giornate di arricchimento culturale e personale, di scambio, di confronto. Posso affermare che l'esperienza, nel suo complesso, ha costituito un'importante risorsa formativa. Le lezioni, in particolare, non sono risultate semplicemente frontali, costituendo invece momenti di dibattito, confronto e partecipazione attiva».*

Il corso si connotava come corso di orientamento, dunque il tema del mondo del lavoro è stato al centro della proposta. Quali strumenti sono stai sottolineanti come importanti per entrare nella realtà produttiva? Certamente le *soft skills* e in particolare la capacità di comunicare con gli altri in modalità assertiva e di valorizzare adeguatamente le proprie risorse. Occorre riflettere sul fatto che il mondo del lavoro si muove in direzione dell' "organizzazione dialogica", della *leadership* orizzontale<sup>4</sup>, della *lean organisation*.

### La "coscienza intersoggettiva"

Le scienze sociali scoprono che la vita all'interno della società contemporanea è più "processo che struttura", che i comportamenti dell'uomo dipendono anche da come è organizzato tale processo e che per determinare un cambiamento occorre agire sul processo delle diverse relazioni intersoggettive e sull'analisi di come la vita di ciascuno si riflette sul suo fare<sup>5</sup>.

Possiamo definire questo come *coscienza intersoggettiva*, come afferma Stern<sup>6</sup>: «Quando due individui co-creano un'esperienza intersoggettiva in un momento presente condiviso, la coscienza fenomenica di uno si sovrappone a quella dell'altro, inglobandola parzialmente». È l'esperienza della relazione,

considerata un evento intersoggettivo che riguarda due menti, nel quale un'esperienza vissuta direttamente da un individuo attiva un'esperienza assai simile in un altro individuo, in quella che si può definire *condivisione intersoggettiva*. Questa esperienza, a sua volta, viene "restituita" al primo individuo, grazie agli sguardi e al comportamento dell'altro (una sorta di *ri-specchiamento*).

Questo è un "momento d'incontro", un momento caratterizzato, quindi, da un incontro tra due individui che diventano consapevoli delle loro esperienze comuni e condividono uno scenario mentale sufficientemente simile, nonché un impegno e un contatto in cui poter "stare per comprendere", condividere, e definirsi o ridefinirsi rispecchiandosi negli occhi dell'altro. In questo processo la propria identità si rinnova e si consolida.

*«Penso che questi tre giorni trascorsi insieme rivestano un ruolo di grande importanza nella mia formazione culturale. Il confronto attivo con studenti di tutta Italia, il dialogo continuo e coinvolgente con gli esperti, il notevole approfondimento di una serie di argomenti hanno contribuito nella mia persona a una profonda crescita non solo da un punto di vista culturale ma, anche formativo-personale. Vi ringrazio per averci dato l'opportunità di vivere "attivamente" questa esperienza e spero in futuro di poterla continuare».*

Si tratta di un "fare insieme" qualcosa di psichico, affettivo e fisico. Se si riesce a mantenere in vita questo contatto nel tempo, si richiede allora di stare insieme in autenticità, spontaneità.

*«Non posso fare a meno di ringraziare la Fondazione Rui e la Fondazione Adenauer per avermi permesso di frequentare questo corso e di vivere un'esperienza così costruttiva sia sul piano professionale che su quello umano. Se proprio dovessi trovare un neo in questa esperienza direi: perché non allungarla di una settimana?».*

Il "fare insieme" è possibile anche tramite l'azione dei neuroni-specchio, una

classe di neuroni specifici che si attivano sia quando si compie un'azione, sia quando la si osserva mentre è compiuta da altri. I neuroni dell'osservatore "ri-specchiano" quindi il comportamento dell'osservato, come se stesse compiendo l'azione egli stesso.<sup>7</sup>

Sono state identificate nel cervello con precisione le regioni che rispondono all'azione/osservazione. La capacità di parti del cervello umano di attivarsi alla percezione delle emozioni altrui, espresse con moti del volto, gesti e suoni; la capacità di codificare istantaneamente questa percezione in termini "viscero-motori", rende ogni individuo in grado di agire in base a un meccanismo neurale per ottenere quella che gli scopritori chiamano "partecipazione empatica".

### Pensare globalmente e agire localmente

Oggi è universalmente riconosciuta la necessità di "pensare globalmente e agire localmente", ma lo si ritiene un compito di quasi insormontabile difficoltà. Perché? Secondo Jeremy Rifkin<sup>8</sup> la spiegazione va cercata nello stato attuale della coscienza umana: la struttura profonda dei nostri cervelli non è più adeguata all'ambiente da noi stessi creato. I nostri modi di sentire, pensare, agire sono legati a un'epoca che sta per finire. L'umanità sta per affrontare una mutazione senza precedenti, la terza grande mutazione della storia.

Nel mondo agricolo, la coscienza umana era governata dalla fede; in quello industriale, dalla ragione. Con la globalizzazione della vita economica, sociale, culturale, con la transizione all'era dell'informazione, la nostra coscienza si fonderà sull'empatia, ossia sulla capacità di immedesimarsi nello stato d'animo o nella situazione di un'altra persona<sup>9</sup>.

La nuova coscienza globale sarà un amalgama di fede, ragione ed empatia. Rifkin esplora le implicazioni profonde di questa radicale ristrutturazione della coscienza e

delle nuove forme di organizzazione personale e sociale che ne deriveranno.

Abbiamo visto come le recenti ricerche nel campo della biologia e delle neuroscienze hanno dimostrato che l'uomo è nato per essere collaborativo ed empatico. Ciò si può osservare fin dalla più tenera età. A tal fine è stato fatto un interessante esperimento. Alcuni bambini di soli nove mesi sono stati messi in una stanza con un adulto che teneva in mano una pila di libri. Se l'adulto, di proposito, faceva cadere i libri a terra, i bambini si limitavano ad osservare, senza reagire. Se invece l'adulto di mostrava in difficoltà e i libri gli sfuggivano di mano, i bambini provavano ad aiutarlo, afferrandoli come per riconsegnarglieli. Da tali osservazioni arriviamo a stabilire che il fenomeno dell'empatia, tanto studiata e descritta dalla lettura neurofisiologica è innata nell'uomo. È anche l'empatia che consente il coinvolgimento.<sup>10</sup>

Queste nozioni scientifico-sperimentali che ci provengono dalla psicologia e dalle neuroscienze mi sono servite a motivare e dimostrare perché un intervento educativo realizzato con professionalità, attento al destinatario, coinvolto e offerto in modalità empatica, suscita tali effetti e simili *feedback*.

### La vita è un debito verso i maestri

Trovo per caso, ma forse non a caso, alcune righe di Alessandro D'Avenia<sup>11</sup>, autore del recente best seller *Bianca come il latte, rossa come il sangue*: «La vita per me è un continuo debito verso i maestri. La vita per me è un continuo dono. I ragazzi oggi sono smarriti, forse più che in passato, perché stiamo smettendo di avere il coraggio di dare punti di riferimento. Credo però che oggi più che di maestri ci sia bisogno di testimoni.

Io ho avuto maestri che erano testimoni: il mio professore di lettere testimoniava la bellezza di Dante: la viveva. Padre Puglisi, professore di religione del mio liceo, testimoniava ciò che insegnava in classe: per

questo è stato ammazzato. Maestri tutti gli scrittori che amo. Maestri i miei genitori». Leggendo queste frasi mi sono sentita in buona compagnia, confortata, fiduciosa nel futuro – lo scrittore e docente D'Avenia non è certo un sessantenne come me – e ancor più convinta, se ce ne fosse bisogno, di affermare e diffondere la validità della proposta educativa della Fondazione Rui.

Credo – e so di certo di non essere né la prima né l'ultima – che oggi più che mai sia grande la responsabilità degli adulti, in particolare per coloro che hanno deciso di porsi in una relazione educativa, certamente per cosa fanno ma in particolare per come lo fanno. Ma forse ce lo diciamo troppo poco, ce lo ricordiamo troppo di rado...

Iris Paciotti<sup>12</sup> ci propone un'interessante teoria in base alla quale forse l'umanità, dopo aver navigato in mezzo a un mare di difficoltà, si sta incamminando, ad opera dei bambini che sono i pionieri di un nuovo mondo, verso la maturazione di una nuova specie, di una nuova e più consapevole umanità, frutto e conseguenza di un "salto quantico", di una vera e propria mutazione genetica. L'ecologia della vita dovrà rappresentare per il futuro la materia di studio più urgente da trattare nelle scuole. I bambini di oggi nascono con un destino speciale: quello di salvare la Terra. Dobbiamo aiutarli in questa loro opera.

«Questa esperienza, mediante il coinvolgimento continuo, gli innumerevoli spunti di riflessione e il confronto con altre realtà mi ha permesso di guardare al mondo con uno sguardo diverso, ancor più attento, curioso, indagatore, garantendomi una maggiore consapevolezza di vita e di valorizzazione dei miei interessi e della mia personalità. Sono estremamente soddisfatto di questo soggiorno a Cadenabbia».

### Note

<sup>1</sup> Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendi-

mento e lavoro, Documento congiunto del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e Ministero dell'Istruzione dell'Università e Ricerca (settembre 2009).

<sup>2</sup> Al termine delle giornate di orientamento i ragazzi hanno compilato in forma anonima un questionario valutativo dell'esperienza fatta. A sostegno dell'analisi che farò, riporterò in corsivo in questo articolo alcune delle loro valutazioni che sono state date in forma anonima.

<sup>3</sup> Come premio finale per i 30 vincitori del Concorso sulla Costituzione Italiana (riservato a studenti eccellenti di licei classici e scientifici italiani), indetto in occasione dei festeggiamenti per il 50° anniversario della Fondazione Rui (cfr. "Universitas" n. 115, pp. 66-67).

<sup>4</sup> Organizzazione del lavoro trasversale alle funzioni che consente di creare comunità lavorative in cui gli individui sono consapevoli del valore evolutivo dell'appartenere a un gruppo di lavoro, nonché dell'utilità sociale dell'azione collettiva. Cfr. Rizzuto E., *Etica dello sviluppo organizzativo e senso del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2010.

<sup>5</sup> Bekman A., *Collegare persone e processi organizzativi nello spirito del tempo*, intervento al Seminario "Sviluppo organizzativo e senso del lavoro", CNR/CERIS, Roma, 3 maggio 2010.

<sup>6</sup> Stern D., *Il momento presente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

<sup>7</sup> Questi neuroni sono stati inizialmente individuati nei primati e in alcuni uccelli negli anni Ottanta e Novanta dal gruppo di ricercatori dell'Università di Parma coordinato da Giacomo Rizzolatti e composto da Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi, Vittorio Gallese e Giuseppe Di Pellegrino.

<sup>8</sup> Rifkin J., *La civiltà dell'empatia*, Mondadori, Milano 2010.

<sup>9</sup> Empatia viene dall'inglese *empathy*, parola conosciuta per tradurre il termine tedesco *Einfühlung* (per lo più reso in italiano con "immedesimazione"), usato nella seconda metà dell'Ottocento in estetica per descrivere il processo di apprezzare il bello naturale o artistico. Il termine *Einfühlung* viene poi trasferito, soprattutto ad opera di Lipps all'inizio del Novecento dall'estetica alla psicologia. Oggi mantiene questi significati, ampliandosi a indicare un'esperienza cognitivo-affettiva suscitata da un'altra persona, consistente nel sentire il mondo mentale dell'altro come fosse il proprio. A volte confusa con simpatia, gentilezza, compassione, in realtà se ne distingue. Infatti provare simpatia non significa necessariamente comprendere intimamente l'altro.

<sup>10</sup> Negli anni Cinquanta è stato soprattutto Rogers a descriverlo come un processo essenziale per aiutare la persona nel cambiamento considerandola una delle tre condizioni necessarie e sufficienti per il cambiamento psicologico. Cfr. Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze 1997 (prima edizione americana 1951).

<sup>11</sup> D'Avenia A., in "L'intervista", a cura di Alessandro Rivati, in "Fogli", n. 355, p. 6, Milano, marzo 2010.

<sup>12</sup> Paciotti I., *I bambini pionieri di un nuovo mondo*, Edizioni Mediterranee, Roma 2004.

MARIO MORCELLINI E NICOLA VITTORIO (a cura di), *Il cantiere aperto della didattica-La riforma degli ordinamenti alla prova dell'innovazione*, Ministero dell'Università e della Ricerca e facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Roma "La Sapienza", *Universus-Ricerche e studi per una cultura dell'università* diretta da Mario Morcellini, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2007

La riforma degli ordinamenti didattici ha innescato una serie di cambiamenti che, lungi dall'essere conclusi e consolidati, hanno favorito un processo di revisione organizzativa e culturale del mondo accademico: l'offerta formativa nel suo insieme e ciascun corso di studio hanno dovuto, infatti, adeguarsi a nuove e più complesse regole del gioco, improntate ad una «logica fondata sull'autonomia e sulla responsabilità delle scelte».

Lo studio promosso dalla direzione generale per l'Università del Ministero dell'Università e della Ricerca e dalla facoltà di Scienze della Comunicazione della Sapienza si focalizza sul riformismo didattico della XIV Legislatura, attraverso la lettura critica dei processi e della normativa che hanno segnato l'innovazione anche nella fase di transizione alla XV. Dalla razionalizzazione degli ordinamenti didattici al lavoro di revisione delle classi di laurea fino a questioni emergenti e strategiche quali l'accreditamento e l'adesione alla nuova mappa dei "requisiti necessari".

Questi i principali temi delle riforme che, nel quinquennio 2001-2006, hanno inteso portare a compimento il principio dell'autonomia didattica e che sono documentati nella prima parte di questo libro, attraverso una lettura critica delle norme e dei processi che hanno delineato l'innovativo quadro di vincoli e opportunità entro il quale si muove oggi il sistema universitario.

## libri

L'innovazione normativa ha favorito, inoltre, un clima di interesse e confronto sui paradigmi della formazione e sulla cultura della riforma, come testimoniato nella seconda parte del libro.

Alcuni contributi delle Conferenze dei Presidi approfondiscono l'impatto della riforma degli ordinamenti sull'organizzazione in specifiche aree disciplinari e testimoniano il ruolo di «sostegno al processo di cambiamento e di innovazione» da parte di chi gestisce direttamente la didattica e, dunque, si confronta quotidianamente con quello che rappresenta il banco di prova del «passaggio al futuro» dell'istituzione e della sua missione.

### L'università e la stampa

Di particolare interesse è il capitolo conclusivo del libro – "Specchi deformanti – La riforma del 3+2 nei giornali italiani dal 1999 al 2007" – in cui vengono presentati i primi risultati di una ricerca-intervento sull'autonomia didattica promossa all'Università La Sapienza dalla facoltà di Scienze della Comunicazione, che ha «dedicato uno specifico zoom – afferma il prof. Morcellini nell'introduzione – alla rappresentazione della riforma offerta dalla stampa italiana: uno studio che, già a partire dai primi risultati qui presentati rilancia non poche suggestioni rispetto ai "luoghi comuni" dominanti nel discorso pubblico, a partire dalla stessa formula 3+2, giornalmisticamente fortunata, ma certo riduttiva rispetto alla complessità dei cambiamenti in atto sul fronte della didattica e delle altre *mission* dell'università».

La ricerca presentata si propone di leggere il processo in corso attraverso la "lente d'ingrandimento" del sistema informativo attraverso l'analisi di 997 articoli che, in

quasi otto anni, dal novembre 1999 alla fine del 2007, hanno accompagnato il processo di riforma dell'università. Quello che emerge è che «la *performance* dei *media* non è affatto eccezionale. Della profondità e della radicalità delle scosse riformatrici degli ultimi anni non resta sulla carta stampata che un ritratto sbiadito in gradazioni di grigio. Nella ricerca emerge come la riforma didattica che ha scosso l'Università italiana fin nelle sue fondamenta, non costituisce un elemento in sé sufficiente a tematizzare stabilmente l'attenzione dei giornali. Perché i *media* reputino l'argomento degno di cronaca, sembra indispensabile la concomitanza dell'espressione di qualche forma di conflitto, di prese di posizione clamorose, di manifestazioni urlate di disagio. [...] L'università viene scoperta dai giornali essenzialmente quando promette rivoluzioni, non quando le compie o, quantomeno, le tenta».

Nella figurazione giornalistica c'è davvero poco spazio per quelle cose che invece vanno bene, ad esempio la riduzione dei fuori corso e i risultati d'eccellenza raggiunti nella ricerca.

«Soltanto l'11,5% dei pezzi citati – afferma Morcellini – parla dell'università in termini positivi; nel 40,5% viene offerta una trattazione prudentemente definita "neutra"; il 48% degli articoli, cioè la chiara maggioranza relativa, dà invece un giudizio negativo almeno nel titolo, e quindi nel sistema visivo più "gridato" di cui dispone il campo giornalistico; negli articoli che scelgono non di raccontare, ma di prendere una posizione, i pezzi di tono positivo sono soltanto il 22,2%, mentre quelli negativi rappresentano il 77,8%».

### Una rappresentazione distorta

«Come attestano i risultati nelle nostre analisi lessico metriche – continua Morcellini – scrutinando le parole circolanti sull'università nei giornali, ricorrono sempre parole come baronato, clientelismo,

autoreferenzialità del sistema universitario,  *cliché* ricorrenti nel dibattito pubblico e nella critica sistematica cui ci ha abituato la politica del passato remoto e recente». Tutta "colpa" dei *media*? No, sembra anzi che l'avanguardia negativa dei giudizi venga proprio dall'interno della comunità accademica, del cosiddetto "fuoco amico".

Quai è la testata che si distingue per la più alta percentuale di titolo negativi? "Il Manifesto", con l'80%, mentre quella che dedica più spazio all'università è "Il Sole 24 Ore" che, da solo, copre più di un quarto del totale dei pezzi (26,4%), facendo registrare un valore persino più alto di quelli del "Corriere della Sera" (14,1%) e di "Repubblica" (11,3%) messi insieme. Seguono: "La Stampa" (5%) e "Il Messaggero" (7,3%). Tutte le altre testate dedicano al tema una minore attenzione, che va dal 4,6% de "L'Unità" a scendere fino all'1,1% di "Libero".

«Nel suo complesso – afferma Morcellini – la rappresentazione distorta dell'università allestita dai giornali *evidenzia essenzialmente un problema culturale di chi scrive*, e soprattutto alimenta la polemica sull'indebolimento della capacità d'inchiesta e d'osservazione della realtà, che talvolta sfugge alla macchina redazionale del *desk*. Più che di una rappresentazione della realtà, possiamo parlare di *tic giornalistici* ad alto tasso di stereotipia. [...] Il modo in cui la stampa racconta i mali dell'università non la aiuta certo a migliorare e a liberarsene. La recensione delle sue contraddizioni è infatti spesso superficiale, poco analitica e confinata nella personalizzazione di fatti e problemi.

Difficile negare che l'università reale spesso finisca per essere rimossa dai *media* e dalla politica. Spariscono gli studenti, le famiglie, i docenti e il personale. Una parte di questo paese, decisiva se si guarda al futuro, sfuma sul fondo dell'attenzione». «Non si può non sottolineare come, nelle dinamiche di rappresenta-

zione dell'università nella stampa italiana – concludono Antonio di Stefano e Christian Ruggiero – abbia pesato anche un certo grado di difficoltà dell'Accademia nell'autorappresentarsi verso il pubblico e nel generare una efficace opera di controinformazione rispetto a un inadeguato racconto del cambiamento in atto al suo interno. In questo senso, un esempio di *best practice* può essere identificato nei rapporti annuali CRUI, che hanno saputo sfruttare argomenti anche conflittuali su cui era puntata l'attenzione della pubblica opinione per rendere visibili problemi strutturali dell'università, invisibili per un mondo come quello giornalistico che stenta a trovare le categorie interpretative più adeguate alla rappresentazione di un'istituzione complessa.

L'auspicio, quindi, non può che essere verso l'instaurazione di un duplice processo virtuoso: di recupero da parte dei giornalisti della responsabilità di fornire al loro pubblico "mappe di navigazione" alla modernità, e di implementazione dell'efficacia con cui la comunità universitaria riesce a dar conto nei confronti dell'opinione pubblica della sua specifica *mission*, frutto della compenetrazione profonda e fruttifera tra ricerca, insegnamento e azione culturale».

Luca Cappelletti

GIANNI PITTELLA (a cura di), *Domani a Mezzogiorno*, Guida Editore, Napoli 2010, pp. 125, 10 €

«L'Italia non sarà mai un paese veramente moderno se non riuscirà a dare pari opportunità a tutti i cittadini, a prescindere da dove si nasce». Con questa frase esordisce Gianni Pittella, deputato europeo e vicepresidente vicario del Parlamento Europeo, nel contributo inserito nel volume *Domani a Mezzogiorno*, da lui curato.

Il libro, a cui hanno contribuito economisti e giornalisti tutti rigorosamente meri-

dionali (fra cui Dario Scallella, Franco Adamo Balestrieri, Marco Esposito e Francesco Ronchi), è un'oculata indagine sui problemi che affliggono il Mezzogiorno. Il Sud italiano sta vivendo uno dei periodi più difficili della sua storia, fiaccato da politiche nazionali che gli sono nettamente ostili, sia sul piano finanziario che su quello delle scelte economiche e istituzionali.

Particolarmente critica è la situazione nel campo dell'istruzione e dell'educazione: qui si fa allusione al fenomeno dell'emigrazione dal Sud al Nord che costa ogni anno qualcosa come 13,2 miliardi, dato frutto di una simulazione e di studi accurati, la cui fonte principale è il rapporto annuale della SVIMEZ (l'Associazione per lo Sviluppo del Mezzogiorno). Ogni emigrante con laurea magistrale costa 302mila euro, di cui 185mila a carico della famiglia e 117mila a carico dello Stato.

La Regione che versa il contributo più alto al fenomeno dell'emigrazione è la Campania, con un saldo migratorio di 26.119 unità. Seguono a poca distanza la Puglia e la Sicilia. La speranza del curatore del libro e degli autori è di offrire ai lettori un'analisi priva di pregiudizi e partigianerie, condotta con spirito critico. Non vengono offerte soluzioni, ma solo una panoramica sulla preoccupante situazione in cui versa al giorno d'oggi il Mezzogiorno italiano, per alimentare il dibattito interpretativo intorno a questo problema che rimane una delle piaghe aperte della nostra società.

Daniilo Gentilozzi

ANNA LAURA TROMBETTI, ALBERTO STANCHI, *L'Università italiana e l'Europa* Quaderni Europa Popolare, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, pp. 896, 60,00 €

All'interno del dibattito italiano sull'università, piuttosto acceso in questa pro-

lungata stagione riformatrice, si possono individuare due opposti orientamenti, entrambi poco produttivi. Da un lato vi sono le posizioni chiuse e italo-centriche di chi ritiene di non dover alzare lo sguardo oltre i confini e le abitudini nazionali, come se le numerose sfide ai sistemi di istruzione superiore non fossero sostanzialmente le stesse sull'intera scena europea. Dall'altro, vi sono i seguaci di un approccio sinottico parziale e acritico, capaci di trarre dalle fonti statistiche internazionali soltanto le informazioni necessarie a dimostrare quanto poco lusinghiero possa risultare, in genere, il posizionamento relativo dell'università italiana. In entrambi i casi, il contributo propositivo al dibattito rischia di essere modesto.

Rispetto a questi eccessi, l'importante lavoro di Anna Laura Trombetti e Alberto Stanchi ha il pregio di trovare, sin dalle prime pagine, il giusto equilibrio tra la messa a fuoco delle trasformazioni del sistema universitario italiano e l'illustrazione di come stanno cambiando i sistemi di altri sei paesi europei, attentamente selezionati allo scopo di massimizzare la significatività della comparazione: i quattro "grandi" dell'Europa occidentale con i quali l'Italia è solita confrontarsi – Francia, Germania, Regno Unito e Spagna – ai quali si aggiungono Svezia e Ungheria, rappresentative di due aree, Scandinavia ed Europa dell'Est, tradizionalmente forti investitrici nella ricerca e nella formazione superiore.

Nelle quasi 900 pagine del volume il lettore potrà trovare gli abbondanti e nutrienti frutti della ricerca di A.L. Trombetti e A. Stanchi: accurate descrizioni, dati aggiornati, resoconti di recenti dibattiti e di visite a importanti centri di ricerca europei. Attraverso un'analisi scrupolosa dedicata a sei dimensioni dell'istruzione superiore (funzionamento generale del sistema, popolazione studentesca, governance, docenti, meccanismi di finanziamento e sistemi di valutazione) gli

autori cercano di rispondere alle seguenti domande: in che modo i paesi europei stanno affrontando le innovazioni didattiche previste dal *Bologna Process*? Affidano anch'essi, come fa l'Italia, al solo canale universitario tutta l'istruzione superiore o – al contrario – prevedono un'articolazione più complessa? Come vengono finanziati gli atenei e quanto devono contribuire gli studenti attraverso le tasse? Come vengono reclutati e quanto sono pagati i docenti? Chi governa il sistema e chi i singoli atenei? Questi ultimi, sono realmente autonomi? Come si valutano i risultati della didattica e della ricerca?

Le risposte, necessariamente complesse e articolate, risultano di grande utilità per tutti coloro che desiderano disporre di elementi certi, verificati e indipendenti, sulle più significative e stimolanti realtà europee con le quali il nostro sistema di istruzione superiore si trova e si troverà sempre più a misurarsi.

Fra i molti aspetti che meriterebbero di essere menzionati, due emergono con particolare forza: in primo luogo, il fatto che anche in Europa non sono poche le criticità su cui accademici, politici, studiosi, si confrontano quotidianamente, anche con toni accesi. Come è ovvio, il nostro sistema non è il solo a essere caratterizzato da contrasti, incompiutezze, forti criticità o stringenti vincoli di bilancio. In Francia, ad esempio, ha destato sconcerto e suscitato aperte contestazioni l'intenzione del governo di attribuire ai consigli di amministrazione degli atenei la facoltà di modulare gli stipendi dei docenti, giudicata come pericolosa occasione per introdurre elementi di eccessiva discrezionalità. In Spagna, lo schema di governo degli atenei è ritenuto da molti osservatori come troppo subordinato alle scelte e agli interessi delle oligarchie accademiche. Il numero dei ricercatori con contratti a tempo determinato in Germania è tale da destare stupore alla semplice lettura dei dati, così

come le modalità di ingresso nella carriera accademica sono giudicate non più in grado di reggere il confronto internazionale. Non mancano fenomeni di localismo nel reclutamento (in Spagna) e difficoltà di applicazione del *Bologna Process* (in Francia, Regno Unito, Germania).

Un secondo aspetto riguarda un palese limite del sistema italiano, che emerge chiaramente dal confronto internazionale: non aver saputo costruire un canale alternativo a quello universitario, in grado di formare figure tecniche e di riprendere, nell'istruzione terziaria, la tradizione positiva dell'istruzione tecnica secondaria italiana. In quasi tutti i paesi analizzati esistono canali formativi di tipo professionalizzante, avviati – in taluni casi – fin dagli anni Settanta, riconosciuti e apprezzati dal sistema produttivo, che raccolgono quote significative di iscritti. L'Italia non è stata finora in grado di coinvolgere i lavoratori nella formazione, con modalità opportunamente dedicate, attraverso politiche di *lifelong learning*, mentre all'estero queste ultime rappresentano una delle nuove missioni degli atenei, cui viene riservata crescente attenzione. Rischiamo quindi di fallire completamente uno degli obiettivi del Processo di Bologna, anche perché alla luce di elevati tassi di prosecuzione alla laurea magistrale, i nuovi laureati triennali che si rivolgono al mondo del lavoro sembrerebbero essere una netta minoranza. Altra carenza italiana sulla quale riflettere: la valutazione è troppo spesso ferma a esercizi vuoti di effetti concreti, e comunque avanza a passo lentissimo, mentre all'estero ingenti somme di denaro vengono ripartite attraverso la valutazione della ricerca, e l'accreditamento dei corsi ha ormai sostituito (o quantomeno affiancato) la formale verifica, da parte dello Stato, di aspetti puramente formali.

In un'unica opera di agevole consultazione gli autori mettono finalmente a di-



sposizione di chi abbia voglia o necessità di studiare i sistemi europei di istruzione superiore una mole di dati prima indisponibile, capace di far comprendere, con un linguaggio accessibile e incisivo, che i diversi aspetti dei sistemi universitari – didattica e ricerca, *governance* e finanziamento, risultati e valutazione – sono strettamente collegati. Soprattutto, con argomentazioni concrete e convincenti mettono in guardia dalla tentazione di aggredire e magari riformare elementi singoli del sistema senza prima averne analizzato tutte le interrelazioni e implicazioni.

Stefano Molina

CARLO FINOCCHIETTI (a cura di), *La governance delle università: Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna*, Universitas Quaderni n. 24, Cimea, Roma 2009, pp. 295

La globalizzazione ha comportato, da più parti, un'accresciuta richiesta di indicatori attestanti l'efficienza delle università per decidere più consapevolmente dove studiare con maggiore profitto, dove insegnare con maggiore soddisfazione ovvero dove trovare le più adeguate competenze professionali.

La funzione valutativa è destinata a giocare un ruolo sempre più importante specialmente in tempi, come gli attuali, di limitati mezzi finanziari e ripropone l'utilità della *governance* – termine mutuato dalle discipline economiche che indica il complesso dei provvedimenti normativi e delle istituzioni che governano il funzionamento dei mercati – attribuendo i caratteri dell'impresa agli atenei che, fin dal Medioevo, "producono" l'istruzione superiore e la ricerca e che ormai si pongono sempre più come "strumento" di politica economica.

Un'accurata disamina comparativa delle metodologie messe in atto a tal scopo in Italia, Francia, Germania, Inghilterra e

Spagna è fornita dalla ricerca curata da Carlo Finocchietti per il CIMEA (Centro Informazione Mobilità ed Equivalenze Accademiche) e pubblicata nella collana "Universitas Quaderni".

Le cinque realtà europee comparate dimostrano che il loro sistema di *governance* è incompleto, in quanto privo o carente delle tre importanti funzioni aziendali di *marketing*, *ricerca&sviluppo* e *produzione*. Ciò è spiegato dal fatto che l'università (almeno quella europea) non è un'impresa, in quanto la sua esistenza non dipende, contrariamente alle imprese vere e proprie, dalle vendite; l'attività di produzione esiste, ma non è organizzata come funzione aziendale ed è priva di riferimenti per essa vitali, non essendo alimentata né dal *marketing* né dalla ricerca e sviluppo. È ipotizzabile però che gli atenei possano trarre vantaggio dall'imitare il comportamento delle imprese vere e proprie, contrastando così gli eccessi di corporativismo e di autoreferenzialità e realizzando l'interesse generale.

Maria Luisa Marino

FONDAZIONE MIGRANTES, *Rapporto Italiani nel mondo 2009*, Edizioni Idos, Roma 2009, pp. 512

Il volume dedica un capitolo al rapporto fra la migrazione e la mobilità degli studenti universitari, evidenziando il fatto che il numero di giovani che studia all'estero è in continua crescita (+ 3,3% dal 2006 al 2007). Viene proposta in sintesi una serie di dati generali sul flusso di studenti che si iscrivono a università straniere, per poi passare ad analizzare la specificità dell'Italia. Al 2007, i flussi di studenti stranieri si indirizzano in particolare verso Francia, Germania, Inghilterra e Stati Uniti; tra questi paesi, gli Stati Uniti ricevono la maggioranza di tutti gli studenti stranieri del mondo. La lingua parlata e usata nelle università è certa-

mente un elemento essenziale nella scelta del paese di destinazione, infatti i paesi in cui si parlano le lingue più studiate (inglese, francese e tedesco) sono i preferiti.

Altri fattori importanti per la scelta del paese di destinazione sono: il costo degli studi, che varia molto da una nazione all'altra; la legislazione relativa all'immigrazione (alcuni paesi – come Nuova Zelanda, Canada e Australia – hanno concesso il permesso di soggiorno agli studenti stranieri che avevano studiato nelle loro università); la reputazione accademica di particolari istituzioni o corsi di studio; legami geografici, economici o storici tra paesi; l'opportunità di lavoro futuro; la flessibilità dei programmi universitari nazionali rispetto al riconoscimento dei periodi di studio all'estero; infine, le stesse aspirazioni culturali individuali.

Per quanto riguarda gli studenti italiani, al 2007 il paese più gettonato è stata la Germania (18%), seguita da Austria (15%), Regno Unito (14,5%) e Francia (11,6%) con un aumento totale del numero di studenti iscritti in atenei stranieri dai 38.691 del 2005 ai 41.394 del 2007. Sulla base di questi dati, si è riscontrato che alcune delle nazioni preferite dagli studenti italiani in passato erano state meta di grandi flussi di emigrazione. Negli ultimi anni, invece, si è notato un calo delle presenze italiane negli atenei di paesi che, per tradizione, hanno riguardato da vicino l'emigrazione italiana, a favore dei paesi anglofoni (Inghilterra e Stati Uniti) e della Spagna.

Nel capitolo del rapporto si dà grande risalto al programma Erasmus, nato nel 1987, che ha favorito per primo gli scambi culturali all'interno dell'Unione Europea. Al 2008 gli studenti italiani che hanno usufruito del programma Erasmus sono stati 182.697, di cui l'11% per svolgere un tirocinio lavorativo in un'impresa o istituzione estera. I paesi di destinazione preferiti dagli studenti italiani sono

Spagna, Francia, Germania e Regno Unito. Hanno usufruito di borse di studio Erasmus soprattutto gli studenti iscritti ai corsi di laurea in discipline linguistiche, sociali ed economiche.

Danilo Gentilozzi

COMUNE DI MILANO, FONDAZIONE RUI, Studiare e lavorare all'estero – Guida al riconoscimento dei titoli di studio italiani, Cimea, Milano 2010

Nell'ambito del progetto "One Dream, One City" del Comune di Milano, che ha l'obiettivo di attrarre nella città di Milano e nel territorio limitrofo i migliori talenti provenienti da tutto il mondo, il CIMEA (Centro d'Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche) della Fondazione Rui ha pubblicato la guida *Studiare e lavorare all'estero. Guida al riconoscimento dei titoli di studio italiani*; in precedenza era stata pubblicata la ricerca *MISs, Milan International Student Survey – Gli studenti esteri a Milano: chi sono, cosa studiano, come vivono, cosa pensano della città*.

L'obiettivo del volume è fornire un quadro esaustivo delle modalità con cui uno studente o un professionista italiano possono vedere riconosciute le proprie competenze e qualifiche all'estero per iniziare un percorso universitario, proseguire gli studi, veder riconosciuti totalmente o in parte i propri titoli o svolgere un'attività lavorativa. Argomento principale della Guida sono le procedure di riconoscimento di titoli di studio accademici e di abilitazioni professionali, riconoscimento posto in essere dalle autorità competenti dei paesi in cui ci si intende trasferire. Preziosa è stata, in questo campo, l'attività e l'esperienza ormai più che trentennale del CIMEA.

Nel primo capitolo della Guida sono descritte le possibili procedure di riconoscimento a seconda della finalità per cui tale

riconoscimento è richiesto (il cosiddetto "riconoscimento finalizzato"), ovvero la prosecuzione degli studi, la partecipazione a concorsi pubblici, l'accesso a una professione, la ricerca di un lavoro qualificato. Inoltre vengono forniti gli elementi che annoverano in campo internazionale il riconoscimento delle qualifiche nella sfera dei diritti individuali. Il secondo e il terzo capitolo sono la parte principale del volume, in quanto descrivono le procedure di riconoscimento dei titoli di studio (cap. 2) e del riconoscimento delle abilitazioni professionali (cap. 3).

In particolare, il secondo capitolo elenca una serie di strumenti di trasparenza (documenti e procedure) per verificare l'autenticità e per aumentare la "leggibilità" e la "portabilità" dei titoli di studio al fine di facilitare la mobilità degli studenti e dei professionisti.

Il terzo capitolo tratta delle procedure di riconoscimento delle abilitazioni professionali al fine di svolgere una professione regolata all'estero (ad esempio quelle di medico, ingegnere, avvocato, insegnante, etc.). Per tale motivo, viene analizzata la Direttiva europea 2005/36/CE sul riconoscimento professionale all'interno dei paesi dell'Unione Europea: questa Direttiva – e quelle precedenti alle quali questa si ispira – ha introdotto il regime del riconoscimento professionale al fine di rendere sempre più concreto il principio della "libera circolazione dei professionisti", uno dei principali obiettivi del lungo processo di costruzione dell'Europa unita. Nel capitolo è fornita una rassegna dettagliata dei documenti da presentare per ottenere il riconoscimento, l'indicazione degli organismi preposti a tale riconoscimento nei differenti paesi e l'indicazione dei centri nazionali che possono aiutare i professionisti in una corretta applicazione di tale diritto comunitario.

Il quarto capitolo descrive il movimento di riforme in materia d'istruzione supe-

riore conosciuto a livello internazionale come Processo di Bologna. Dopo aver descritto, seppur sinteticamente, l'evoluzione di tale Processo fornendo informazioni sugli incontri e sulle decisioni dei vari ministri dei paesi partecipanti, è presentata una tabella sulla comparazione dei titoli di studio in 24 paesi: tale strumento è molto utile per conoscere il nome in lingua originale dei titoli di studio universitari nei sistemi esteri.

Il quinto capitolo tratta della Convenzione di Lisbona in merito al riconoscimento dei titoli di studio nell'area europea: questa Convenzione ha introdotto regole comuni per il riconoscimento dei titoli, delle qualifiche professionali e dei periodi di studio svolti all'estero e viene applicata in circa cinquanta paesi.

La Guida si chiude con l'indicazione dei centri nazionali di informazione sul riconoscimento dei titoli, collegati fra loro in quanto appartenenti alle reti europee ENIC e NARIC: per ogni centro vengono fornite informazioni utili quali l'indirizzo, il numero di telefono e di fax, un contatto e-mail, il sito web e il nominativo della persona a cui fare riferimento per chiedere informazioni.

All'interno del volume troviamo inoltre tre interviste a giovani studenti e professionisti che hanno ottenuto il riconoscimento del titolo di studio o della qualifica professionale italiana in modo facile e veloce e che raccontano la propria esperienza.

La prefazione del volume è stata affidata ad Andrea Mascaretti, assessore alle Aree cittadine e Consigli di zona del Comune di Milano e ispiratore del progetto "One Dream, One City".

Il testo completo del volume *Studiare e lavorare all'estero. Guida al riconoscimento dei titoli di studio italiani*, è disponibile on-line sul sito del Cimea nella sezione *Guide e Pubblicazioni* (<http://www.cimea.it>).

Luca Lantero

*Slama Yabar  
per Eni*

**ricerca**  
è una parola che richiede passione



con passione lavoriamo in più di 70 paesi, per portarvi energia



**eni**

eni.com

# MENO BANCA PIÙ SUPERFLASH

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

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

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

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

**INTESA SANPAOLO**  
Vicini a voi.



 BANCO DI NAPOLI

 CASSA DI RISPARMIO DEL VENETO

 BANCA CR FIRENZE

 CARISBO

 BANCA DELL'ADRIATICO

 CASSA DI RISPARMIO DEL FRIULI VENEZIA GIULIA

 CASSA DI RISPARMIO DI VENEZIA

 CASSA DEI RISPARMI DI FORLÌ E DELLA ROMAGNA

 BANCA DI CREDITO SARDO

 BANCA DI TRENTO e BOLZANO

 BANK LUTRIENT und BOZEN

 CASSA DI RISPARMIO DI PISTOIA E PESCIA

 CARISAP

 CARIRI

 CARIVIT

 CASSA DI RISPARMIO DI FOLIGNO

 CARISPO

 CASSA DI RISPARMIO DI CIVITAVECCHIA

 CARIT

 CASSA DI RISPARMIO CITTÀ DI CASTELLO