ATLANTIDE

Periodico
della
Fondazione
per la Sussidiarietà

Direttore
Giorgio Vittadini

Anno VI
1.2010
numero 19
€ 5,00

19

un mondo
che fa parlare
altri mondi

Autonomia
Verità
Università

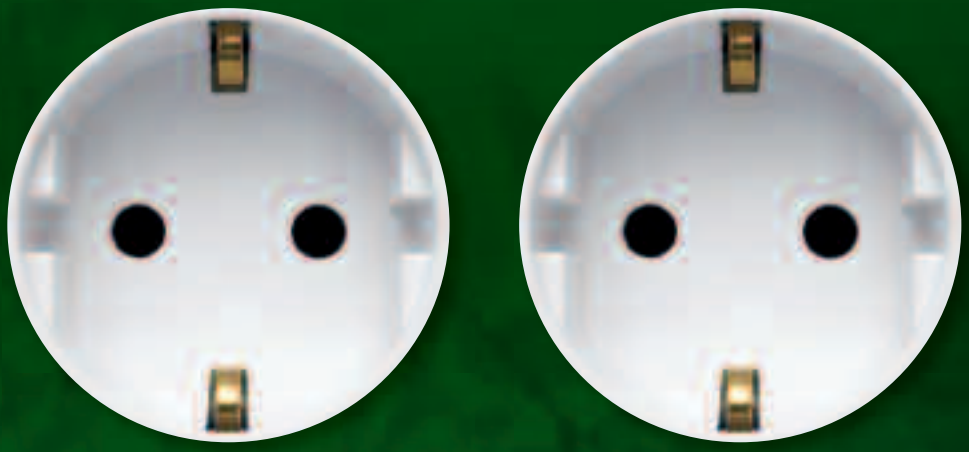
FONDAZIONE sussidiarietà

GUERINI E ASSOCIATI

Poste Italiane S.p.A. - Sped. Abb.Post. - D.L. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1 comma 1, LO/MI

In caso di mancato recapito inviare a: CMP di Milano Roserio
per la restituzione al mittente previo pagamento dei resi

DOPPIØ ZERØ CO_2



Scegli la nuova formula di energia che compensa l'impatto ambientale della tua attività e ne aumenta il prestigio.

Grazie alla formula Doppio Zero CO_2 di Utilità, oggi puoi annullare l'impatto ambientale delle emissioni CO_2 prodotte dalla tua attività imprenditoriale e utilizzare un apposito kit di comunicazione per far conoscere questa scelta distintiva a clienti e partner. Un'innovativa offerta di energia pulita, certificata, ad impatto neutro sull'ambiente che ti offre in più la possibilità di diventare "Attività Zero CO_2 - by Utilità®".
Potrai perciò misurare tutte le tue emissioni atmosferiche e compensarle grazie ai crediti di CO_2 equivalente generati da un progetto di riforestazione CDM nella Repubblica Democratica del Congo, promosso dalla fondazione onlus AVSI (www.avsi.org), cui Utilità ha aderito.

Fai una scelta responsabile. Contattaci per sottoscrivere l'offerta e diventare, come Utilità, "Attività Zero CO_2".

Giuditta Barnoz srl

Numero Verde
800 94 39 39
www.utilita.com

UTILITÀ®
L'energia che serve alle imprese.

ATLANTIDE

19

un mondo
che fa parlare
altri mondi

FONDAZIONE sussidiarietà

Il comitato scientifico

Salvatore Abbruzzese
Lorenzo Albacete
Salvo Andò
Helmut K. Anheier
Luca Antonini

Augusto Barbera
Pietro Barcellona
Paolo Blasi
Massimo Borghesi
Giampio Bracchi

Luigi Campiglio
Paolo Carozza
Giorgio Chiosso

Ferruccio De Bortoli
Adriano De Maio
Pierpaolo Donati

Costantino Esposito

Giorgio Feliciani

Massimo Gaggi
Oscar Giannino
Mary Ann Glendon

Pietro Ichino
Giorgio Israel

Carlo Lauro

Pierre Manent
Giovanni Marseguerra
John Milbank

Lorenzo Ornaghi

Adrian Pabst
Vittorio Emanuele Parsi
Carlo Pelanda
Pierbattista Pizzaballa
Antonio Polito
Javier Prades

Alberto Quadrio Curzio
Antonio Quaglio

Eddo Rigotti
Fabio Roversi Monaco

Lester M. Salamon
Dominick Salvatore
Giulio Sapelli
Eugenia Scabini
Carlo Secchi
Francesco Sisci

Giorgio Vittadini

John Waters
Joseph H.H. Weiler

Stefano Zamagni

rimini meeting 2010

rscadv.it

Quella natura che ci spinge a desiderare cose grandi è il cuore

22 28 AGOSTO 2010 Rimini Fiera

www.meetingrimini.org

MAIN PARTNERS

BOMBARDIER FINMECCANICA INTESA SANPAOLO

Quadrimestrale
della Fondazione
per la
Sussidiarietà

ATLANTIDE 19

un mondo che fa parlare altri mondi

Anno VI
Numero 19

1/2010

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte della rivista può essere riprodotta in qualsiasi forma o rielaborata con l'uso di sistemi elettronici, o diffusa senza l'autorizzazione scritta dell'editore. Manoscritti e foto, anche se non pubblicati, non vengono restituiti. La redazione si è curata di ottenere il copyright delle immagini pubblicate; nel caso ciò non sia stato possibile, l'editore è a disposizione degli aventi diritto per registrare eventuali spettanze. Le opinioni espresse negli articoli qui pubblicati devono essere considerate di esclusiva responsabilità di ciascun collaboratore.

LEGGERE CON ATTENZIONE
(indicazioni privacy)
Informativa e richiesta di consenso - d.lgs 196/2003. I Suoi dati saranno trattati, manualmente ed elettronicamente da Mondo Atlantide Srl a Socio Unico - titolare del trattamento - al fine di gestire il rapporto di abbonamento. Inoltre, previo Suo consenso, Mondo Atlantide Srl a Socio Unico potrà utilizzare i Suoi dati per finalità di marketing, attività promozionali, offerte commerciali, analisi statistiche e ricerche di mercato. I Suoi dati potranno, altresì, essere comunicati ad aziende terze - ivi comprese le società in rapporto di controllo e collegamento con Mondo Atlantide Srl a Socio Unico ai sensi dell'art. 2359 c.c. - (elenco disponibile a richiesta a Mondo Atlantide Srl a Socio Unico) per loro autonomi utilizzi aventi le medesime finalità. Responsabile del trattamento è: Direct Channel Srl - via Pindaro, 17 - 20128 Milano. Le categorie di soggetti incaricati del trattamento dei dati per le finalità suddette sono gli addetti all'elaborazione dati, al confezionamento e spedizione del materiale editoriale e promozionale, al servizio di call center, alla gestione amministrativa degli abbonamenti e alle transazioni e pagamenti connessi. Ai sensi dell'art.7, d.lgs 196/2003 potrà esercitare i relativi diritti, fra cui consultare, modificare, cancellare i Suoi dati od opporsi al loro utilizzo per fini di comunicazione commerciale interattiva rivolgendosi a Direct Channel Srl - via Pindaro, 17 - 20128 Milano. Al titolare potrà rivolgersi per ottenere elenco completo e aggiornato dei responsabili.

Redazione
via Torino, 68 – 20123 Milano 02.86467235, fax 02.89093228
atlantide@sussidiarieta.net - www.sussidiarieta.net
Reg. Tribunale di Milano n. 603 – 6 settembre 2004

Direttore responsabile
Giorgio Vittadini

Comitato di redazione
Alberto Savorana (Coordinatore), Emanuela Belloni, Letizia Bardazzi

Progetto grafico e copertina
Maurizio Milani

Impaginazione
Maurizio Saporiti

In copertina
René Magritte, *Golconda*, 1953. © by SIAE 2010

Editore
Mondo Atlantide Srl a Socio Unico – via Torino 68 – 20123 Milano
Iscrizione al ROC n. 12625

Pubblicità, marketing e diffusione
Laura Bellotti – bellotti@sussidiarieta.net

Stampa
Arti Grafiche Fiorin srl

Distribuzione
Librerie: Edizioni Angelo Guerini e Associati S.p.A – viale Filippetti, 28 – 20122 Milano
attraverso Messaggerie libri S.p.A – via Verdi, 8 – 20090 Assago (MI)
Principali edicole di Milano in collaborazione con SNAG
Numero singolo: € 5 – Numero arretrato: € 10

Servizio abbonamenti
Direct Channel Srl Servizio Clienti: 02.2520 07200 – fax 02.2520 07333
da lunedì a venerdì h 9-12,30; 15-18

Abbonamento
Abbonamento ordinario (3 numeri): Italia € 15 – Estero € 30
Abbonamento sostenitore: € 50 – Abbonamento benemerito: € 100
Finito di stampare ad aprile 2010

Autonomia, verità, università

Sommario

Editoriale 7

Autonomia, verità, università

Primo piano

Tommaso Agasisti e Giorgio Vittadini 9
Autonoma, responsabile e diversificata

Nikolaus Lobkowicz 15
L'arduo percorso verso una "buona" università

Arne Duncan 21
La formazione degli insegnanti: una sfida

Il tema

L'università in Europa tra conoscenza e professionalità 31

Doris Pack 33
Le università europee: per superare la crisi

John Wood 37
Il modello universitario britannico

Rafael Sánchez Saus 43
Il falso dilemma del sistema spagnolo

George Psacharopoulos 49
Gli atenei in Europa: pezzi da museo?

Universitas: il valore di una eredità 55

Pasquale Porro 57
Medioevo: autonomia e libertà

Guadalupe Arbona Abascal 63
"Universitas". Il gusto della conoscenza

Una ipotesi culturale per l'università 69

Giuseppe Della Torre 71
L'identità di una università non statale

Vladimir Vorob'ev 77
Utilità dell'educazione religiosa in Russia

Marcos Antônio Gagliardi Cascino 81
San Paolo: un passo nuovo per educare alla vita

L'identità dell'università. Negli Stati Uniti e in Cina 85

Edward J. Wegman 87
Istruzione superiore negli USA: luci e ombre

Catharine Drew Gilpin Faust 93
Harvard: calamita per il talento

John Hennessy 99
Stanford: all'avanguardia in tempo di crisi globale

a cura di Elena Monzani 106
La storia dell'Università di Stanford

Carlo Melato 109
L'università in Cina. Intervista a Cuiming Yuan

Gli atenei italiani: sguardo al futuro 113

Carlo Pelanda 115
Spazio al territorio: la terza missione

Giovanni Azzone 119
Tra centralizzazione e autonomia

Adriano De Maio 127
Mercato delle risorse e autonomia

Gabriella Grassia e Carlo Lauro 133
La valutazione dell'università

Giampio Bracchi 141
Trasformare la ricerca in impresa

CONSTA

Valore che cresce.

INSIEME PER UN SERVIZIO INTEGRATO

Costruzioni, energia, ambiente

Il Consorzio Stabile Consta raggruppa nove imprese italiane e si contraddistingue come **player nazionale ed internazionale**.
Consta opera, come **"general contractor"**, nei settori delle **infrastrutture**, dell'**impiantistica** e dell'**energia** con la progettazione, costruzione, gestione, sviluppo e manutenzione di impianti. Inoltre si colloca come uno dei principali soggetti del settore dell'**edilizia residenziale, industriale, turistica e congressuale**.
E' una provata filiera dove gli attori sono coinvolti nel processo del costruire **"chiavi in mano"** e garantiscono un esito finale di eccellenza.
Tra le priorità strategiche del consorzio vi è la crescente vocazione internazionale. Consta opera nel Mar Mediterraneo: Malta, Turchia, Libia, Egitto e in paesi strategici in via di sviluppo come l'Etiopia. Non manca l'espansione anche negli stati del Sud America e nel Canada.

Le consorziate

Mattioli S.p.A.
S.T.E. Energy S.p.A.
Soles S.p.A
Isoedil Costruzioni S.p.A.
V.E.COM. S.r.l.
Giotto Coop. Soc
Interedile S.r.l.
Geobasi S.r.l.
Tintoretto Soc. Coop.

CONSTA

Valore che cresce.

Consorzio Stabile Consta Soc. Cons. P.A.

Sede di Roma: Piazza Ungheria, 6 - 00198 Roma
T +39 06 85 46 480 - F +39 06 85 34 4687 - sede@consta.it
Sede di Milano: Via Achille Papa, 30 - 20149 Milano
T +39 02 36 684 650 - F +39 02 45 409 876 - sede.milano@consta.it
Sede di Padova: Via Crimea, 94 - 35141 Padova
T +39 049 29 69 490 - F +39 049 29 69 491 - info@consta.it

Autonomia, verità, università

Editoriale

Atlantide offre alcuni spunti critici per l'avvio di una riflessione sulle sfide che le università si trovano a dover affrontare, in un contesto segnato da una crisi globale che investe, evidentemente, anche il mondo culturale. Per favorire una chiave di lettura il più possibile comprensiva delle tematiche in gioco, sono qui ospitati punti di vista differenti. Questo ha consentito, tra l'altro, di evidenziare come la discussione intorno al futuro dell'università non sia solo italiana, ma decisamente internazionale.

L'articolo introduttivo offre una sintesi dei fattori in gioco e parte dalla constatazione «non negoziabile» che «l'università non è una spesa sociale», ma un investimento per il futuro, a tre condizioni: che sia intesa come «autonoma, responsabile e diversificata».

Alcuni interventi si interrogano sul ruolo e le funzioni tradizionali delle università, dal Medioevo a oggi. «Una buona università trasmette non solo il sapere, ma anche posizioni, virtù e convinzioni rilevanti per l'esistenza», è la provocazione e la proposta di Nikolaus Lobkowicz, già rettore dell'Università di Monaco. Altri articoli trattano delle importanti sfide che attendono le università, sia europee che statunitensi, nel tentativo di delineare possibili scenari di cambiamento per il prossimo futuro. Anche il sistema universitario in Cina viene descritto nelle sue linee essenziali.

Vi è poi un insieme di contributi che affrontano tematiche più particolari, che hanno potenziali impatti in termini di *policy-making*. Alcuni autori descrivono l'importante ruolo delle università non statali e le implicazioni derivanti da una loro adeguata considerazione anche in riferimento al caso spagnolo. Gabriella Grassia e Carlo Lauro offrono il contributo della loro esperienza scientifica sul tema centrale della valutazione delle università. Arne Duncan discute le possibili linee di riforma della professione di insegnante, con specifico riferimento al caso statunitense. Adriano De Maio discute un possibile modello di relazione tra università, studenti e "mercato". Giampio Bracchi e Carlo Pelanda si soffermano sulla "terza missione" delle università (trasferimento tecnologico, supporto alle imprese, rapporto con il territorio). Infine, il contributo di Giovanni Azzone discute, criticamente, lo sviluppo recente del sistema universitario italiano, e propone alcune politiche di riforma per il suo miglioramento.

Un punto di vista accomuna tutti gli interventi, rappresentando il messaggio principale di questo numero di *Atlantide*: il mutare continuo del ruolo e delle funzioni delle università non è un rischio futuro, ma una realtà. Di fronte a questo cambiamento si può avere uno sguardo aperto e positivo, e non necessariamente nostalgico nei confronti del passato o di chiusura per paura del nuovo.

Autonoma, responsabile e diversificata

di Tommaso Agasisti e Giorgio Vittadini

Ricercatore, Dipartimento di Ingegneria gestionale, Politecnico di Milano.

Presidente della Fondazione per la Sussidiarietà

Un punto di partenza non negoziabile: l'università non è una spesa sociale, peraltro residuale, comprimibile a piacere senza alcun effetto sulla società e l'economia. L'evidenza, dal dopoguerra in avanti, mostra come lo sviluppo dell'istruzione terziaria e della ricerca sia strettamente legato non solo alla cultura di un Paese, ma anche al suo tasso di crescita e di sviluppo. I Paesi che hanno investito maggiormente nella crescita quantitativa a qualitativa delle attività universitarie hanno ottenuto rendimenti positivi nel breve, ma, soprattutto, nel lungo periodo.

L'università: un importante fattore di sviluppo economico e sociale

La riaffermazione di tale evidenza non è inutile, in un contesto politico, sociale ed economico che tende a screditare il ruolo delle istituzioni universitarie. Nel nostro Paese, in particolare, la pubblica opinione le considera inefficienti, la qualità degli studi sembra inevitabilmente in declino (in nome dell'accorciamento dei tempi di laurea), i docenti lamentano mancanza di risorse e di riconoscimenti adeguati, la politica interviene quasi solo per tagliare i fondi.

Tuttavia, è proprio nel contesto odierno che la sfida del rilancio del ruolo dell'istruzione superiore e della ricerca è ancora valida, e anzi paradossalmente più cogente. Nel pieno della drammatica crisi economica globale dello scorso anno, il Presidente degli Stati Uniti Barack Obama affermava: «In un momento difficile come il presente c'è chi dice che non possiamo permetterci di investire in ricerca, che sostenere la scienza è un lusso quando bisogna dare priorità a ciò che è assolutamente necessario. Sono di opinione opposta. Oggi la ricerca è più essenziale che mai alla nostra prosperità, sicurezza, salute, ambiente qualità della vita [...]. Per reagire alla crisi oggi è il momento giusto per investire molto più di quanto si sia mai fatto nella ricerca applicata e nella ricerca di base, anche se in qualche caso i risultati si potranno vedere solo tra dieci anni o più: [...] i finanziamenti pubblici sono essenziali proprio dove i privati non osano rischiare. All'alto rischio corrispondono infatti alti benefici per la nostra economia e la nostra società».

L'università fra tradizione e ripensamento

Alla luce di queste considerazioni, è bene prendere coscienza che la situazione attuale impone, comunque, un ripensamento delle funzioni primarie delle università.

Sono molte le ragioni "esterne" che chiamano a un tale ripensamento: la riduzione

delle risorse pubbliche disponibili (problema comune a molti Paesi europei ed extraeuropei), la crescente domanda di qualità da parte di studenti e istituzioni, la necessità di aprire gli atenei a un più proficuo e costante rapporto con il territorio, la crescente competizione europea e globale (si consideri, ad esempio, il fenomeno dei *rankings* pubblicati da autorevoli *magazine* e centri di ricerca in tutto il mondo).

Inoltre, negli ultimi decenni l'università (non solo quella italiana) ha subito profondi mutamenti al proprio interno, che ne hanno sostanzialmente modificato le caratteristiche strutturali e le funzioni. Ad esempio, il passaggio da università di élite a università "di massa", che ha portato con sé la necessità di adeguarsi a una platea molto più numerosa di studenti; ancora, l'aumento significativo del numero di università per rispondere alla sempre crescente domanda di istruzione superiore; infine, la riforma degli ordinamenti didattici (il cosiddetto 3+2) che si inserisce nel più ampio processo di creazione di un Sistema Europeo dell'Istruzione – che dovrebbe condurre a un sempre più frequente interscambio di studenti e docenti tra i Paesi aderenti al cosiddetto "processo di Bologna".

Sotto la spinta dei fattori descritti, il perseguimento dell'eccellenza scientifica come fine unico dell'istruzione terziaria è stato messo radicalmente in crisi; così, ha cominciato a diffondersi la convinzione che le università debbano essere più attente ai bisogni della società e del sistema economico. Le università sono state, conseguentemente, costrette a diversificare le proprie missioni. Accanto a quella scientifica (ricerca e didattica di alto livello) si prevedono altre attività: fornire una preparazione per l'esercizio delle professioni; offrire corsi di studio pre-professionalizzanti (*vocational*) in cui rilevare principalmente la formazione della professionalità di base degli studenti; fornire corsi di perfezionamento e aggiornamento in una logica di *lifelong learning*; gestire imprese finalizzate al profitto (*spin off*); promuovere lo sviluppo sociale, culturale ed economico del territorio; fornire una base culturale a un'ampia platea di studenti; sviluppare prodotti e processi suscettibili di sfruttamento economico (per esempio brevetti) ecc.

Dinanzi a questa molteplicità ed eterogeneità di funzioni emerge, chiaramente, una domanda: è possibile che un'università possa svolgere, contemporaneamente e congiuntamente, queste missioni? E in tal caso, potrà effettivamente svolgerle tutte a un livello adeguato?

Questo insieme di circostanze, e le domande poste, impongono dunque di ripensare gli obiettivi e le funzioni dell'università. Nell'intervento che compare in questo numero di *Atlantide*, il rettore di Harvard Drew Gilpin Faust, ha affermato che: «Il cambiamento è ciò che ci costringe a chiederci chi siamo». Il processo di trasformazione continuo delle università è nei fatti; occorre prenderne atto e impegnarsi in questa riflessione.

Tradizionalmente, l'università è stata considerata una comunità di docenti e di studenti, appartenenti a diversi ambiti del sapere e accomunati dalla passione per la conoscenza, che dalle diverse specializzazioni converge nella direzione di un sapere universale (*uni-versitas*). Un'immagine affascinante di questo tipo di università ci è stata fornita in modo efficace da Benedetto XVI nel suo discorso di Regensburg, laddove egli sosteneva che: «Una volta in ogni semestre c'era un cosiddetto *dies*

academicus, in cui professori di tutte le facoltà si presentavano davanti agli studenti dell'intera università, rendendo così possibile un'esperienza di *universitas* [...] l'esperienza cioè del fatto che noi, nonostante tutte le specializzazioni, che a volte ci rendono incapaci di comunicare tra di noi, formiamo un tutto e lavoriamo nel tutto dell'unica ragione con le sue varie dimensioni, stando così insieme anche nella comune responsabilità per il retto uso della ragione».

L'università è stata questo per un lungo tempo (insieme alle accademie scientifiche): il luogo di elaborazione e di trasmissione della conoscenza attraverso un legame inscindibile tra la ricerca scientifica e la didattica. Sono queste caratteristiche originarie dell'università a giustificarne un particolare trattamento, anche dal punto di vista giuridico: nel nostro Paese, ad esempio, a esse è riconosciuta una peculiare caratteristica di autonomia che è funzionale ad assicurare la libertà della ricerca e dell'insegnamento, tutelate dall'art. 33 della Costituzione.

Oggi, come detto, lo scenario si è modificato; ma non è mutato l'obiettivo di fondo delle istituzioni universitarie. Anzi, è urgente la decisione delle comunità accademiche e della politica nella scelta tra 1. un'abdicazione davanti alla crescente pressione esterna, assumendo pragmaticamente una nuova funzione votata all'efficienza e all'omologazione; 2. un rilancio nel rapportarsi alle esigenze e alle richieste emergenti dalla società, attraverso una rinnovata consapevolezza di ciò che l'università deve essere per il bene di tutti: luogo in cui formazione e ricerca siano realizzate in modo libero e responsabile. L'affermazione e il perseguimento di questo ideale di università non è pleonastico; la consapevolezza della propria storia e del proprio ruolo intrinseco rende infatti possibile, con più facilità e serenità, ripensare le proprie funzioni.

Molti dei contributi proposti in questo numero di *Atlantide* prendono le mosse proprio da questa sfida, e dimostrano come la riflessione proposta sul futuro del ruolo delle università sia tutt'altro che astratta, e immersa anzi nel cogente contesto di cambiamento della società e della cultura in cui gli atenei si trovano a operare.

Quale assetto istituzionale per raccogliere la sfida? Autonomia, diversificazione, valutazione

Se gli atenei devono ripensare la propria funzione e le proprie attività, è altrettanto vero che questo cambiamento deve essere favorito da un adeguato assetto istituzionale. In particolare, perché le università siano in grado di reagire, dinamicamente, al cambiamento, occorre che esse godano di ampia autonomia funzionale e operativa. Solamente attraverso l'autonomia, le università possono definire obiettivi e strategie peculiari, e stabilire linee di azione per il loro perseguimento. Tra i fattori critici per la realizzazione di una vera autonomia vi sono, ad esempio: la possibilità di reclutare i propri docenti con procedure autodefinite, la libertà nella programmazione della propria offerta formativa, la capacità di selezionare i propri studenti e stabilire il "prezzo" per i propri corsi (tasse studentesche) ecc.

Molti di questi aspetti sono oggi regolamentati, in modo stringente, dallo Stato. In questo modo, è quasi impossibile per le università reagire, consapevolmente e responsabilmente, alle sfide imposte dal contesto; e diviene invece prioritario rispon-

dere ai requisiti formali e procedurali imposti dalle regolazioni pubbliche.

Accanto a questo problema (eccessivo controllo "pubblico" del settore universitario e scarsa autonomia) si pone l'altro tema "istituzionale" della diversificazione o omogeneità delle singole istituzioni universitarie. La scelta sulla quale occorre riflettere riguarda l'alternativa tra 1. un sistema universitario monolitico, indifferenziato, omogeneo, nel quale le differenze tra atenei (pur esistenti) sono scarsamente significative; 2. un sistema in cui le differenze siano evidenziate ed esplicitate, non rappresentando per questo una condizione di minorità di alcuni atenei rispetto ad altri, quanto piuttosto una possibilità di ricchezza per tutti. In questo secondo scenario (tipico, ad esempio, dei contesti anglosassoni) non è affatto detto che tutte le università possano e debbano perseguire contemporaneamente l'eccellenza nella ricerca e nell'insegnamento, la formazione professionale, la formazione permanente, la produzione di brevetti e tecnologie ecc. Al contrario, ciascuna istituzione dovrebbe essere libera di perseguire gli obiettivi specifici che ritiene più consoni alla propria missione e alla propria situazione (risorse disponibili, tradizione, vantaggi comparati ecc.). In questo senso, vi potranno essere università che si prefiggeranno come missione l'eccellenza della ricerca e dell'insegnamento e altre che punteranno sulla ricerca applicata sulla capacità di fare impresa; alcuni atenei (necessariamente pochi) potranno competere a livello internazionale, mentre altri costituiranno fattore di sviluppo per il territorio in cui si trovano. Ciò che importa è che le differenze non siano né stabilite a priori e neppure siano il frutto di auto-accreditamenti come scuole di eccellenza. Occorre invece che ciascuna università sia messa nelle condizioni di poter investire sulla proprie risorse migliori, e si presti in modo trasparente a processi di valutazione, realizzati in modo professionale dall'autorità pubblica (che, dunque, non dovrebbe avere un mero ruolo di regolazione procedurale, ma di accreditamento e valutazione).

Le "parole d'ordine" e i "principi di fondo" potrebbero, pertanto, essere: autonomia delle università, diversificazione delle loro missioni e attività, valutazione delle loro caratteristiche e prestazioni.

Dal punto di vista istituzionale, una possibile strada da percorrere è quella della creazione di un vero "quasi-mercato" dell'istruzione universitaria. Chiunque dovrebbe essere libero di istituire università e attivare corsi di studio, reclutando i docenti con modalità sostanzialmente stabilite in autonomia. I titoli rilasciati non dovrebbero costituire un elemento formale per l'accesso alla Pubblica Amministrazione e per gli avanzamenti di carriera al suo interno (nel nostro Paese, questo coinciderebbe con l'abolizione del valore legale del titolo di studio). Gli studenti, a questo punto, non avrebbero alcun incentivo a frequentare corsi di studio con il solo obiettivo di conseguire un titolo, ma terrebbero in considerazione la qualità dei corsi (anche se, in questo, occorre essere consapevoli dei problemi di asimmetria informativa esistenti tra studenti/famiglie e istituzioni).

Le università che non sono in grado di sostenere tale competizione, nel lungo periodo, sarebbero costrette a uscire dal sistema. Questo, si noti, dovrebbe valere sia per le università statali che non statali. Il compito dello Stato, in questo quadro, sarebbe triplice. In primo luogo, accreditare i singoli corsi di studio. Un organismo tecnico indipendente dovrebbe certificare, anche avvalendosi di esperti esterni,

l'esistenza di alcuni "requisiti minimi" per ciascun corso, in termini di numero di docenti, strutture ecc. I corsi non in possesso di tali requisiti potrebbero certamente essere attivati, ma non sarebbero finanziati con risorse pubbliche. In secondo luogo, lo Stato dovrebbe definire, con anticipo e per un arco di tempo sufficientemente ampio, le regole per la distribuzione dei finanziamenti statali, che dovrebbero funzionare come "incentivo" (pertanto, il modello di finanziamento dovrebbe basarsi su indicatori di prestazione). Infine, compito dell'autorità pubblica dovrebbe essere di assicurare agli studenti la presenza di informazioni sui singoli corsi di studio e sulle singole università (ad esempio numero di docenti, nomi dei docenti, stato di accreditamento, costo di iscrizione, percentuale e tipologia di occupazione dei laureati in quel corso a uno/tre anni dalla laurea, reddito medio percepito dai laureati...).

Molte delle caratteristiche descritte sono presenti nei sistemi universitari anglosassoni, dove la differenza principale non risiede tanto nei diversi fattori di contesto, ma in una maggiore consapevolezza dell'importanza del ruolo delle università nella società, nella cultura e nell'economia. Così, la diversificazione è vissuta non come condizione di iniquità, ma come ricchezza e occasione di pluralismo.

Totalmente diversa è la concezione prevalente nel sistema universitario del nostro Paese, dove il termine "diversificazione" è un tabù, e il ruolo dello Stato tende a essere sempre più invasivo. *Occorre, dunque, riavviare un dibattito culturale nella nostra società a proposito del ruolo delle università*, così come sta avvenendo in altri Paesi europei a noi vicini. Ad esempio, è interessante notare che simile a quella italiana era la condizione dell'università tedesca, storicamente caratterizzata da una certa omogeneità qualitativa del sistema accademico di tradizione Humboldtiana. In Germania, tuttavia, prima sotto il governo Schröder e poi sotto quello di Angela Merkel, si è dato vita a un interessante progetto di selezione delle eccellenze (*Exzellenzinitiative*), che ha determinato una netta rottura con il sistema precedente. Per realizzare questa operazione di competizione e di selezione delle eccellenze, il Governo federale e i Lander hanno stanziato risorse aggiuntive per 1,9 miliardi di euro, che sono state attribuite selettivamente, a valle di una rigorosa procedura di valutazione.

Il cambiamento può essere vissuto come una (positiva) opportunità solamente richiamando, a noi stessi, il valore della tradizione e della missione principale di un'università, qualunque sia il contesto di riferimento: essere comunità di docenti e studenti che, liberamente, studiano e ricercano dando credito al proprio desiderio di verità. Forti di questa consapevolezza, nessuna sfida ci può spaventare.

L'arduo percorso verso una "buona" università

di Nikolaus Lobkowicz

Filosofo, già rettore dell'Università di Monaco e presidente dell'Università di Eichstätt, direttore di Zimos (Istituto Centrale di Studi per l'Europa Orientale)

In occasione di anniversari importanti dell'università è consuetudine che il rettore, o l'oratore ufficiale da questi invitato, celebri i lunghi secoli di storia dell'istituzione università. Spesso però riesce difficile individuare fino a che punto l´esposizione esprima un ideale esaltante o ultimamente soltanto un'ideologia. Certamente ogni università – specialmente quelle europee – prosegue una tradizione iniziata nel XIII secolo. Ciononostante, non è facile interpretare gli ideali, o ancor meno la concezione di sé che hanno le università odierne in quanto continuità di quelle che erano nate nel Medioevo, per esempio a Padova o a Parigi. Le università medievali erano esattamente ciò che le università moderne non vollero più essere, poiché si sentivano superiori a esse e consideravano quelle medievali scuole di basso livello per adulti o tutt'al più luoghi per la formazione professionale. Questa scissione avvenne al più tardi con la fondazione dell'Università di Berlino nel 1810. Si potrebbe obiettare che tali "scuole di basso livello" si consideravano fucine di una *universitas litterarum*. In primo luogo questa svolta emerge nell'età dell'Umanesimo e si rivolge contro ciò che Filippo Melantone nel 1521 chiama "I sofismi della Sorbona" (*Sorbonica sophismata*). In secondo luogo e soprattutto il termine "universitas" nell'alto Medioevo aveva un significato completamente diverso da quello di oggi. Con questo termine non si intendeva una totalità del sapere e neanche un modo di svolgere le lezioni, ma la *universitas magistrorum et scholarium.* Anche le corporazioni e unioni di commercianti (Gilde) a quel tempo venivano chiamate *universitates*. Tutt'al più il significato medievale di questa parola si può rendere con il termine "corporazione"; esso ha quasi lo stesso significato di "communitas", "collegium" o "societas". Ancora nel XVI secolo si era consapevoli, per lo meno i giuristi lo erano, del fatto che "universitas" è la denominazione per *quaedam persona ficta*: un gruppo di persone che formavano insieme un'unica persona.

Una riflessione sulla storia

Accenno tutto questo, perché a me sembra quasi impossibile definire i compiti dell'università odierna a partire da una riflessione sulla storia dell'università, senza con questo cedere a distorsioni ideologiche della storia reale. Certamente tali esposizioni, se si prescinde dalla questione di una onesta ricerca storica, non sono a priori deleterie. Per lo meno permettono agli oratori ufficiali di favorire un'atmosfera di solennità e di infondere con ciò un vago sentimento di solidarietà tra i professori e gli studenti presenti – solitamente non troppo numerosi in tali occasioni. Solo che queste esposizioni hanno veramente poco a che fare con la storia reale dell'istituzione università. Non è un caso che nei discorsi ufficiali non si accenni

mai al fatto che nelle università medievali talvolta anche uno studente poteva venire eletto *rector magnificus*. Certamente doveva quasi sempre essere un ecclesiastico, poiché altrimenti non avrebbe goduto dell'autorità sufficiente specialmente nei confronti dei *magistri theologiae*. Ma gli studenti di allora non di rado erano altrettanto vecchi oppure persino più vecchi dei docenti e il rettore era semplicemente il direttore di una corporazione. Al massimo sono i leader delle rivolte studentesche che oggi fanno menzione del "rettore studente" per rivendicare più seggi nel senato accademico o nelle riunioni di facoltà, sempre che in tutto questo autoincensarsi dell'istituzione venga concessa loro la possibilità di parola.

Però c'è un'eccezione. Per definire i compiti di un'università di oggi e la sua immagine non ci si può riferire né alle università medievali né a quelle moderne prima del 1800. Si può fare di certo riferimento ai pensieri di Wilhelm von Humboldt espressi per la fondazione dell'Università di Berlino, che sono stati, non solo in Germania, ma in tutta Europa e perfino nel Nord America per lungo tempo una sorta di modello (e in parte fino a oggi è considerato tale) di come doveva esser una buona università. Anche la più famosa università degli Stati Uniti, che nel 1780 da collegio puritano venne trasformata in università, la Harvard University di Cambridge, Massachusetts, fu influenzata in modo determinante nel XIX secolo da questo modello. Anche quest'ultimo però pone non pochi problemi. Certamente l'Università di Berlino al tempo della sua fondazione era qualcosa di totalmente nuovo, poiché l'insegnamento offerto era fondato su una ricerca indipendente. Sebbene alcuni sporadici docenti divennero ricercatori di grande fama, né le università medievali né quelle moderne si consideravano luoghi di ricerca; esse insegnavano ciò che già si riteneva di sapere e che gli studenti perciò dovevano apprendere per svolgere il loro lavoro futuro. Giustamente Humboldt vide nella sottolineatura della ricerca la novità decisiva della sua concezione di università, «poiché le scuole hanno solo a che fare con conoscenze preconfezionate e concordate in precedenza». Problematica non è tanto l'«unità di ricerca e insegnamento» dell'ideale di Humboldt, da allora spesso sottolineata, anche se solo di rado realizzata compiutamente, ma l'idea di educazione neoumanistica a essa complementare, poiché Humboldt partiva dal fatto che la ricerca scientifica, soprattutto se portata avanti senza perseguire particolari interessi, contribuisce allo sviluppo morale della personalità. Certamente lui menziona a volte sapienza e virtù, come si addiceva a un aristocratico prussiano di confessione luterana, ma la sua fede cristiana e le esigenze morali di questa non influenzano in modo significativo la sua idea di università. Ciò si rende evidente anche attraverso il fatto che per Humboldt la filosofia era considerata fra le materia universitarie più importanti. Nelle università medievali, come quella di Parigi, la teologia aveva assunto questo ruolo predominante; le istituzioni universitarie si erano per lo più sviluppate dalle scuole cattedrali alle dipendenze del vescovo; quasi tutte le università del Medioevo (e le università dei paesi cattolici fino alla prima età moderna) non facevano ufficializzare la loro esistenza solo dal sovrano, o meglio ancora dall'imperatore del Sacro Romano Impero, ma anche dal Papa stesso.

La trasmissione del sapere

Sebbene fino a oggi per ottenere la nomina di professore venga richiesto al candidato di non essere semplicemente un buon docente, ma anche di essersi affermato

come un buon ricercatore attraverso pubblicazioni scientifiche (anzi spesso i successi della ricerca contano più delle competenze didattiche), anche questa «unità di ricerca e insegnamento», così tanto sottolineata da Humboldt, presenta non pochi problemi. Wilhelm von Humboldt era per formazione e competenza un linguista e pensava perciò che i corsi su problemi linguistici in quegli anni presupponessero una ricerca approfondita. Ma Hegel e Schopenhauer, per esempio, che all'inizio degli anni Venti del XIX secolo insegnavano entrambi all'Università di Berlino, promuovevano veramente la ricerca? Ogni ricerca era veramente scrupolosa riflessione preceduta da un solida base teorica? Oppure era solo riflessione? Ed era possibile, d'altra parte, sin dall'inizio, trasmettere agli studenti i risultati delle proprie ricerche? L'urgenza di questa domanda diventò anche a Berlino sempre più chiara, mentre l'università cresceva e le scienze naturali e tecniche assumevano sempre maggiore importanza. Oggi ogni fisico, astronomo e anche biologo sa che gli studenti del primo anno durante le loro lezioni capirebbero difficilmente un concetto che facesse riferimento alle scoperte più recenti. Alla fine questo aveva e ha come conseguenza il fatto che insieme ai professori veri e propri in università dovevano e dovrebbero tuttora insegnare altre persone, che, come nel Medioevo, non trasmettano nient'altro che il sapere già da lungo esistente. Scrivere un libro di testo, per esempio *La fisica dell'alta energia per principianti*, fa parte dei compiti più difficili che uno scienziato possa affrontare, e tuttavia molti rinomati professori-ricercatori si credono troppo esperti per dedicare il loro tempo prezioso a qualcosa di così elementare.

L'università nel corso dei secoli passati mutava ripetutamente la sua funzione sociale e si adattava alle circostanze mutate del proprio Paese.

Lo scopo dell'università, oggi

Pur facendo spesso riferimento alla concezione dell'università di Humboldt, credo che la riflessione sull'ideale, da una parte, e quella sulla storia delle origini dell'Università di Berlino, dall'altra, siano ben poco utili per formarsi un'opinione attendibile sullo scopo dell'università di oggi, vale a dire su quali siano le caratteristiche di una *buona* università. Senza dubbio l'università ha una sua storia e questa ha certe costanti. Ma queste costanti non rivestono ultimamente una grande importanza, poiché ogni istituzione pedagogica per adulti nel corso dei secoli passati mutava ripetutamente la sua funzione sociale e quindi anche il suo profilo, più precisamente si adattava alle circostanze mutate del proprio Paese. E certamente si potrebbe ancora oggi – per lo meno teoreticamente – fondare un'università che per esempio porti avanti gli ideali di Humboldt; la questione è solo chi dovrebbe sostenere i suoi costi. Nessun governo sarebbe disposto a farlo, e se fosse un'università privata senza alcun finanziamento statale, i genitori degli studenti se ne starebbero alla larga a causa delle somme che dovrebbero investire per lo studio dei figli. Anche l'università tedesca più piccola, nella quale in genere non ci sono facoltà di medicina o di scienze naturali, costa oggi quasi 100 milioni di euro l'anno; per ogni figlio i genitori dovrebbero spendere tra i 50 e gli 80 mila euro all'anno. Questo è concepibile in America, dove le università più antiche hanno raccolto donazioni consistenti per finanziare lo studio di studenti provenienti da famiglie meno benestanti. In Europa questo invece provocherebbe indignazione. Oppure si tratterebbe di un istituto di studi superiori, i cui docenti – come avviene in alcune università cattoliche sudamericane – dovrebbero accontentarsi di uno stipendio notevolmente inferiore a quello dei loro colleghi delle università statali. Ma è praticamente im-

pensabile che esista un istituto universitario nel quale insegnino esclusivamente o in maggioranza docenti "idealisti", che grazie alle loro competenze potrebbero insegnare altrettanto bene in un'università statale. A meno che vengano insegnate per esempio solo teologia, filosofia – che è il presupposto per la teologia – e diritto canonico, e la maggior parte degli insegnanti appartengano a una comunità religiosa, come per esempio a un ordine.

Perciò la domanda deve esser posta diversamente, vale dire non si deve necessariamente tralasciare la celebrazione della gloriosa storia dell'università in Europa, bensì metterla in secondo piano: qual è l'utilità di un'università oggi e come dovrebbe essere un'università veramente *buona*? In che misura dovrebbe esser autonoma dallo Stato e dalla sua concezione culturale del momento? E come potrebbe non solo formare adeguatamente i propri studenti in campo professionale per il loro futuro, ma contribuire anche alla loro "educazione"?

Innanzitutto si deve partire dal fatto che oggi ci sono, da un lato, numerose professioni che hanno come requisito una laurea o un diploma acquisito presso un istituto parauniversitario, ma che dall'altro lato in molti stati europei sono nati istituti parauniversitari, alcuni dei quali sono finanziati dallo Stato e altri da istituzioni private. Queste, che pur non possono certamente essere definite "università" (tra l'altro perché non danno la possibilità di svolgere un dottorato di ricerca), tuttavia in determinate materie competono con successo con le università. Un esempio di tali istituti parauniversitari sono i cosiddetti "istituti universitari" tedeschi (Fachhochschulen), che nel formare ingegneri hanno avuto spesso più successo che gli istituti politecnici trasformati in università (o forse soltanto ribattezzati come tali).

Titolo universitario e professione

D'altro canto, aumenta continuamente il numero delle professioni che presuppongono uno studio universitario o, perlomeno, che potrebbero trarre vantaggio da uno studio universitario. Tra l'altro le associazioni di categoria tendono a esercitare pressione per avere una rappresentanza delle loro diverse figure professionali tra i docenti universitari, perché questo porta a una rivalutazione anche finanziaria delle professioni da loro rappresentate. Frattanto ci sono in Europa università presso le quali si può studiare "danza" come disciplina universitaria. Solo pochi rettori o vicechancellors sono così coraggiosi come lo fu il rettore dell'Università di Chicago anni fa. Quando gli studenti pretesero l'introduzione di una materia chiamata *Black Studies,* lui obiettò loro: "We do not teach non-existent subjects".

A questo riguardo il problema principale consiste probabilmente nel fatto che – a eccezione, ma solo in parte, di entrambe le antiche Università di Oxbridge in Inghilterra – in nessuna parte d'Europa si è veramente riusciti a mantenere le università come centri di formazione relativamente piccoli per professioni che richiedano non solo conoscenze scientifiche, ma anche dopo lo studio un continuo legame con gli sviluppi delle ricerche scientifiche. Siccome avere in mano un titolo universitario presenta vantaggi sociali e soprattutto finanziari, sempre più rappresentanti dei diversi profili professionali hanno esercitato pressioni affinché la formazione necessaria venisse fornita dalle università.

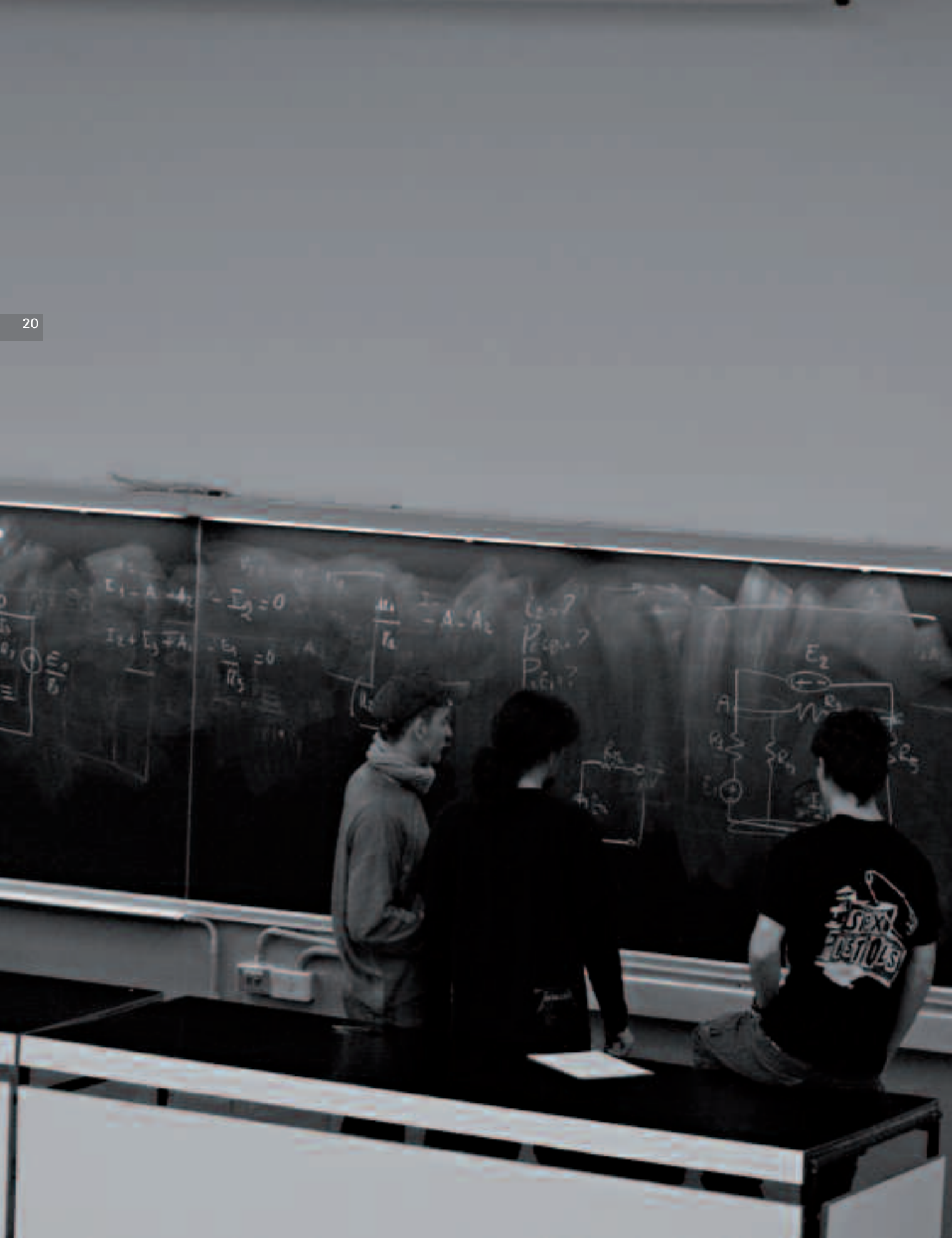
La conseguenza fu che una percentuale sempre maggiore della popolazione pretese

di far studiare all'università i propri figli. Per questo si dovettero fondare numerose nuove università che spesso erano sovraffollate. Le università e gli istituti universitari in genere divennero centri di formazione di massa. Ci si rammarica per come si è evoluta questa vicenda, ma un ministro della cultura o un rettore accorto e riflessivo partirà da questa evidenza considerandola un dato di fatto, poiché sa che questo stato di cose è difficilmente reversibile. Così valuterà le strategie adeguate affinché l'università sia *più* di una semplice scuola di formazione professionale. Dovrà perciò, per esempio, far attenzione che le persone a cui lui ha assegnato la docenza, o che ha deciso di proporre al ministro per una nomina, siano sì ricercatori affermati o docenti di successo, ma siano anche in grado e disposti a vedere la loro materia nell'ambito di un contesto più ampio.

Quindi si impegnerà a far sì che l'università accenda corsi interdisciplinari che favoriscano negli studenti la consapevolezza che la loro materia di studio *è parte* di un contesto conoscitivo più ampio. Un tale rettore considererà questa come una delle sue maggiori preoccupazioni per evitare che i laureandi, pur competenti nella loro disciplina, siano considerati dei barbari in tutti gli altri campi.

Egli perciò perseguirà questo scopo anche solo perché è consapevole che uno studioso di fama internazionale, per esempio chi ha ottenuto un Premio Nobel, quasi sempre possiede un livello di istruzione superiore alla media. Non solo oggi, ma da sempre, la vera creatività presuppone la disponibilità e la capacità di scoprire nessi che fino a quel momento quasi nessuno aveva individuato, e perciò di collegare fra loro osservazioni, idee e immagini di pensiero, che a prima vista non hanno niente in comune. Infine tale rettore riconoscerà anche che questi nessi implicano dimensioni che sono non propriamente scientifiche, ma relative alla visione del mondo, morali e religiose (o anche significative per la fede) e perciò farà attenzione a che i candidati alla docenza universitaria non siano esperti a senso unico della propria disciplina o addirittura trascinatori di folle ideologici.

Una buona università trasmette non solo il sapere, ma anche posizioni, virtù e convinzioni rilevanti per l'esistenza, e tutto questo anche solo attraverso il fatto che i docenti le vivono in prima persona in modo naturale e senza forzature.


SEX
PISTOLS

La formazione degli insegnanti: una sfida

di Arne Duncan

Segretario di Stato
all'Educazione
degli Stati Uniti

Nel campo dell'istruzione l'America deve affrontare tre grandi sfide che impongono un miglioramento dei programmi di formazione didattica più che mai urgente.

Primo, l'istruzione che milioni di americani hanno ricevuto in passato non è più al passo con i tempi. Nell'era informatica è impossibile abbandonare la scuola e trovare un buon lavoro. In un'economia globale competitiva, persino chi possiede un diploma delle superiori se non si iscrive all'università si ritrova con una gamma limitata di possibilità. Come ha detto il presidente Obama: «L'istruzione non rappresenta più un mezzo per garantirsi opportunità e successo, ma un prerequisito per il successo».

Secondo, l'istruzione – come affermò due secoli fa Horace Mann – è stata per lungo tempo il grande parificatore d'America. A tutti i bambini, a prescindere da razza, nazionalità, disabilità o codice di avviamento postale, è stato garantito il diritto a un'istruzione pubblica di qualità. In America, oggi più che mai, dobbiamo riconoscere la necessità – e il dovere per una scuola pubblica – che tutti gli studenti possano trarre dall'insegnamento tutto il potenziale possibile. Allo stato delle cose, tuttavia, ci troviamo ben lungi dall'avere conseguito l'agognato obiettivo di pari opportunità educative.

Attualmente quasi il 30% dei nostri studenti abbandona la scuola o non riesce a terminare gli studi superiori nei tempi previsti. Si tratta di un milione e duecentomila ragazzi all'anno. A malapena il 60% degli studenti afro-americani e ispanici riesce a diplomarsi entro i regolari anni di corso, e in molte città, metà o più della metà degli adolescenti provenienti da famiglie a basso reddito abbandona la scuola.

La priorità dell'istruzione

Ritengo che per la nostra generazione l'istruzione rappresenti la priorità numero uno nell'ambito dei diritti civili. Se abbiamo a cuore il desiderio di offrire possibilità, di ridurre le disuguaglianze, di promuovere la coscienza civica e la partecipazione, è l'aula scolastica il punto da cui partire. Oggigiorno sono proprio gli alunni delle scuole con maggiori esigenze ad avere gli insegnanti meno qualificati. Per questo motivo l'elevata qualità dell'insegnamento non riguarda soltanto l'istruzione, ma la quotidiana lotta per un'equa giustizia sociale.

Le richieste sempre più pressanti da parte del Paese in materia di istruzione rappre-

sentano solo una faccia della medaglia. Il terzo motivo per cui si invoca da più parti un maggior numero e una maggiore qualità degli insegnanti è l'esodo di massa dal corpo insegnanti da parte delle persone nate negli anni del *baby boom* (fra il 1945 e il 1964, *ndt*) previsto per il prossimo decennio.

Attualmente contiamo 3,2 milioni di insegnanti che lavorano in circa 95.000 scuole. Più della metà di questi insegnanti e presidi, tuttavia, sono *baby boomers*. Nei prossimi quattro anni potremmo perdere un terzo dei nostri insegnanti e funzionari scolastici più esperti, causa pensionamento e logoramento. Entro il 2014, il Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti calcola che fino a un milione di posti di lavoro verranno occupati da nuovi insegnanti.

Questi imponenti avvicendamenti demografici ci fanno comprendere come l'insegnamento sia destinato a diventare una professione in grande espansione negli anni a venire: fino a 200.000 assunzioni all'anno come primo impiego nei distretti scolastici di tutta la nazione. La nostra capacità di attrarre, ma, ancor di più, di trattenere i grandi talenti nei prossimi cinque anni lascerà un'impronta profonda sull'istruzione pubblica dei prossimi trent'anni. È davvero un'opportunità che capita una sola volta nell'arco di una generazione.

È importante sottolineare come per il nostro sistema scolastico la sfida non si esaurisca nell'affrontare lo spettro minaccioso della scarsità di insegnanti, quanto piuttosto la scarsità di docenti validi nelle scuole e nelle realtà dove essi sono maggiormente richiesti. Come aveva previsto Lyndon Johnson nel 1965: «Gli insegnanti di domani non solo dovranno essere in numero sufficiente, ma anche sufficientemente preparati. Dovranno possedere antiche virtù quali energia e dedizione, ma anche nuove conoscenze e nuove competenze». In questa nuova era di responsabilizzazione, a un insegnante non basta più dire: «Io l'ho spiegato, ma gli studenti non l'hanno imparato». Come ha sottolineato Linda Darling-Hammond (una delle specialiste americane più note della formazione degli insegnanti, personalità di primo piano della ricerca pedagogica negli Stati Uniti, professore di educazione all'Università di Stanford, *ndr*), ciò equivarrebbe a dire: «L'operazione è stata un successo, ma il paziente è morto».

Una nuova generazione di insegnanti

A più di quarant'anni dalle parole di Lyndon Johnson, situazioni di grave indigenza e scuole con serie esigenze faticano ad attrarre e trattenere buoni insegnanti. Le cattedre di scienze e matematica – materie di vitale importanza per il futuro – sono spesso difficili da assegnare a persone veramente competenti. Tuttora non ci si occupa in modo adeguato degli studenti con disabilità gravi e di quelli che non conoscono la lingua inglese. Nelle campagne, le classi devono affrontare una diffusa carenza di personale, senza contare che abbiamo ancora troppo pochi insegnanti di colore. In tutto il Paese più del 35% degli studenti delle scuole pubbliche sono neri o ispanici, contro l'equivalente di meno del 15% per quanto riguarda i nostri insegnanti. È un problema che non si corregge da solo e dobbiamo lavorarci fattivamente. È particolarmente preoccupante che, a livello nazionale, si registri una percentuale inferiore al 2% di insegnanti afro-americani di sesso maschile.

Per mantenere competitiva l'America, e per trasformare in realtà il sogno americano di un'uguale istruzione garantita a tutti, è nostro dovere reclutare, retribuire, formare, ascoltare e rispettare una nuova generazione di insegnanti di talento. Per ottenere questo è tuttavia essenziale elevare lo standard dei programmi di formazione didattica poiché agli insegnanti di oggi, rispetto anche a soli dieci anni fa, chiediamo molto di più. Agli insegnanti oggi si richiede di preparare gli studenti affinché tutti siano in grado di affrontare l'università e, contestualmente, di ottenere un tale risultato a fronte di scolaresche con esigenze sempre più disparate. Insegnare non è mai stato così difficile e così importante, e il disperato bisogno di un maggior numero di buoni studenti non è mai stato tanto urgente. Stiamo preparando adeguatamente i nostri futuri insegnanti per vincere questa battaglia cruciale?

Studenti preparati: una sfida

Attualmente sto lavorando sui programmi di formazione didattica perché la missione principale che li ispira sia l'ottenere migliori risultati dagli studenti. Le grandi sfide che l'America è chiamata ad affrontare nel settore dell'istruzione richiedono che questa nuova generazione di insegnanti dalla buona preparazione stimoli in modo determinante l'apprendimento degli studenti, affinché essi escano sempre più preparati per entrare all'università. Il presidente Obama si è posto l'ambizioso obiettivo di far riguadagnare all'America, entro il 2020, il primato della nazione che vanta, in proporzione, il più alto numero di laureati al mondo. Per raggiungere tale obiettivo, tuttavia, sia il nostro sistema scolastico sia i programmi di formazione didattica devono migliorare sensibilmente. La posta in gioco è immensa e il tempo di aggrapparsi al passato è finito.

C'è una ragione per cui molti di noi ricordano per sempre il proprio insegnante preferito. Un grande insegnante può letteralmente cambiare il corso della vita di uno studente. Gli insegnanti accendono una curiosità che dura tutta la vita, destano il desiderio di partecipare alla democrazia e instillano la sete di conoscenza. Non sorprende che tutti gli studi affermino ripetutamente come sia la qualità dell'insegnante responsabile della classe il fattore decisivo per la crescita scolastica di uno studente, e non le condizioni socio-economiche o l'ambiente familiare.

Presso la famosa Rotunda di Thomas Jefferson alla University of Virginia, ho richiamato l'importanza dell'insegnamento come missione nazionale fondamentale della nostra epoca. Reclutare e addestrare questo esercito di nuovi, grandi insegnanti dipende fortemente dalle nostre facoltà di Scienze dell'educazione. Esse avranno il compito di formare più della metà dei nostri futuri docenti. Il Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti stima che le facoltà e i dipartimenti di Scienze dell'educazione creano 220.000 insegnanti certificati all'anno. Ora, io sono totalmente favorevole all'allargamento a programmi certificati di formazione didattica alternativi di elevata qualità, come "High Tech High", "New Teacher Project", "Teach for America" e i programmi di internato per aspiranti insegnanti. Questi promettenti programmi alternativi, tuttavia, creano meno di 10.000 insegnanti all'anno.

[...] Nell'anno scolastico 2007-2008, quasi il 30% degli studenti iscritti ai primi anni di corso della facoltà di Scienze dell'educazione ha ottenuto contributi da parte del Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti, pari a una cifra intorno al miliardo di

dollari. Nello stesso anno, circa il 40% degli studenti iscritti ai primi anni di corso della facoltà di Scienze dell'educazione ha potuto godere di tre miliardi di dollari di finanziamenti federali. In totale il governo federale stanzia quattro miliardi di dollari all'anno tra contributi e finanziamenti per sostenere gli studenti e i programmi di formazione didattica delle facoltà di Scienze dell'educazione.

Parallelamente l'iscrizione al master in Scienze dell'educazione ha un'enorme incidenza sulla media delle iscrizioni ai corsi post-laurea di primo livello: quasi il 30% sul totale di tutti i corsi di specializzazione. A differenza dei programmi di formazione certificati alternativi e indipendenti, i programmi di formazione didattica delle facoltà di Scienze dell'educazione presentano vantaggi esclusivi: sono autofinanziati, dispongono di dipartimenti di matematica e scienze all'interno del campus per assistenza a corsi di specializzazione, garantiscono un ampio supporto nelle materie umanistiche e offrono la possibilità di selezionare e testare le metodologie più adeguate per migliorare il processo di apprendimento degli studenti.

Insegnanti si nasce o si diventa?

Ora, non è possibile parlare onestamente dei radicali miglioramenti apportati ai programmi di formazione didattica senza fare cenno alla travagliata storia delle facoltà di Scienze dell'educazione e delle ostinate resistenze che è necessario superare. Per dare voce a un sentimento espresso dai presidi delle facoltà di Scienze dell'educazione, sin dalla loro creazione esse sono state trattate come il Rodney Dangerfield (pseudonimo dell'attore statunitense Jacob Cohen ben conosciuto per la sua frase: «Non ottengo rispetto» e il suo monologo su questo tema, *ndt*) dell'istruzione superiore. Le facoltà di Scienze dell'educazione sono sempre state storicamente istituzioni poco rispettate: dallo Studio Ovale all'ufficio del preside, dai rettori delle università ai segretari di Stato all'Educazione.

Sulla scorta della convinzione che insegnanti si nasce e non si diventa, le facoltà di Scienze dell'educazione sono state circondate da un alone di scetticismo sin dai tempi della loro istituzione, un secolo fa. Nelle sue celebri lezioni intitolate *Talks to Teachers on Psychology*[1] pubblicate nel 1899, William James mise in guardia gli educa»potesse servire a fornire «metodi didattici per un immediato uso scolastico».

James riteneva che l'insegnamento fosse un'arte istintiva – e molti suoi colleghi accademici convenivano che l'insegnamento fosse più un'arte che una professione. Nel libro *The Uncertain Profession* Arthur Powell, ex direttore di facoltà di Scienze dell'educazione, ha sostenuto che «nessuna delle scienze sociali istituite dall'università americana alla fine del XIX secolo ha avuto una storia tanto discontinua e travagliata come le Scienze dell'educazione».

[...] A questo punto emerge l'ovvia domanda: perché è storicamente difficoltoso attuare la riforma dei programmi di Scienze dell'educazione? E come mai, a dispetto di tutto ciò, mi considero molto ottimista sui grandi cambiamenti che, peraltro, sono già in atto? Innanzitutto, consentitemi di rispondere alla domanda sugli ostacoli alla riforma. È troppo semplice incolpare le facoltà di Scienze dell'educazione per la lentezza con cui procede la riforma. Le università, gli Stati membri e il governo federale hanno tutti impedito la riforma in vari modi.

Per decenni le facoltà di Scienze dell'educazione sono state considerate dalle università alla stregua di vacche da mungere. L'elevato numero di iscritti e i costi di gestione relativamente bassi ne hanno fatto dei centri di profitto. Molte università, tuttavia, hanno dirottato questi profitti verso dipartimenti più prestigiosi ma con meno iscritti come Fisica, facendo poco o nulla per investire in una rigorosa ricerca nel settore della formazione e dell'addestramento pratico all'insegnamento.

Questa politica del togliere a uno per dare all'altro è una politica miope. Se l'insegnamento è – come dovrebbe essere – una delle nostre professioni più rispettate, i programmi di formazione didattica dovrebbero essere una delle responsabilità primarie dell'università. Sfortunatamente questa è l'eccezione e non la regola.

Se l'insegnamento è una delle nostre professioni più rispettate, i programmi di formazione didattica dovrebbero essere una delle responsabilità primarie dell'università. Sfortunatamente questa è l'eccezione.

Università per gli insegnanti

Ci vuole un'università per preparare un insegnante. Le facoltà umanistiche e scientifiche rivestono un ruolo assolutamente essenziale nel consolidare il bagaglio culturale di un futuro insegnante. Fatico a capire i rettori e i presidi delle facoltà umanistiche e scientifiche che trascurano i programmi di Scienze dell'educazione delle loro università – salvo poi lamentarsi del costo dei corsi di recupero per le matricole. Per dirla in poche parole, le matricole lamentano delle lacune perché in troppi casi hanno ricevuto un'istruzione inadeguata, impartita da insegnanti con le medesime carenze. Secondo il mio punto di vista, Donald Kennedy, l'ex rettore della Stanford University, diceva il vero quando affermava che «... solo se le migliori istituzioni avranno a cuore le scuole [pubbliche] e le proprie facoltà di Scienze dell'educazione la gente riterrà che valga la pena prendersene cura; e niente al mondo potrebbe rivelarsi più redditizio di questo per i dirigenti delle università americane».

Il fatto è che Stati, distretti, e governo federale sono altrettanto responsabili della costante debolezza dei programmi di formazione didattica delle facoltà di Scienze dell'educazione. Gran parte degli Stati membri approvano d'ufficio i programmi delle facoltà che, solitamente, si basano su criteri di valutazione degli studenti affidati a test scritti senza una reale valutazione della loro effettiva preparazione all'insegnamento in una classe. I programmi locali di formazione didattica per i nuovi insegnanti sono scarsamente finanziati e spesso male organizzati a livello distrettuale.

Pochissimi Stati e pochissimi distretti monitorano attentamente il lavoro degli insegnanti, valutando se e quali programmi di formazione didattica hanno creato insegnanti ben preparati e quali invece insegnanti dal rendimento scarso. Dovremmo, da un lato, studiare e riprodurre le pratiche rivelatesi efficaci e, dall'altro, esortare gli insegnanti meno efficienti a rivedere il proprio modo di lavorare o a rinunciare a questa professione.

Anche l'incapacità di alcune facoltà di Scienze dell'educazione di sviluppare programmi di studio scientificamente rigorosi non può essere loro imputata in via esclusiva. [...]

Tutti questi ostacoli alla riforma che ho appena menzionato iniziano lentamente a dissolversi, e questa è una delle ragioni per cui resto ottimista circa gli autentici miglioramenti e i cambiamenti in atto nell'ambito dei programmi di formazione didattica delle facoltà di Scienze dell'educazione.

Per la prima volta, 48 Stati membri si sono riuniti per procedere alla definizione di comuni standard di idoneità per gli studenti delle scuole superiori ai fini dell'accesso all'università e alla professione – mentre il governo federale sta stanziando generosi incentivi attraverso il fondo "Race to the Top" per incoraggiare la definizione di standard rigorosi, ivi compreso l'accantonamento di 350 milioni di dollari per finanziare lo sviluppo competitivo di migliori definizioni degli standard. Solo un anno fa numerosi esperti in Scienze dell'educazione erano scettici su un accordo tra Stati membri in materia di comuni standard di idoneità per l'accesso all'università.

[...] Come sapete, i programmi di internato per aspiranti insegnanti sono concepiti sulla falsariga del modello di formazione in medicina e prevedono un anno di tirocinio in una scuola, coadiuvati da un costante supporto di affiancamento. A Chicago ho avuto la fortuna di potere lavorare con l'"Academy for Urban School Leadership Program", uno dei migliori programmi di internato per aspiranti insegnanti di tutto il Paese. Il Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti ha recentemente annunciato lo stanziamento di un sussidio di 43 milioni di dollari per 28 programmi di "Teacher Quality Partnership" destinati alle facoltà di Scienze dell'educazione e a distretti scolastici con esigenze gravi. Oltre metà di questi finanziamenti quinquennali sostengono programmi di internato per aspiranti insegnanti. Un supplemento di 100 milioni di dollari inclusi nell'"American Recovery and Reinvestment Act" sarà stanziato all'inizio dell'anno prossimo.

In materia di sistemi di raccolta di dati trasversali, che consentono agli Stati di monitorare e confrontare il rendimento dei nuovi insegnanti usciti dalle facoltà di Scienze dell'educazione con il rendimento degli studenti su scala pluriennale, la Louisiana si distingue tra gli Stati più all'avanguardia. Il sistema messo a punto in questo Stato è già operativo: esso collega i programmi di formazione didattica delle facoltà di Scienze dell'educazione statali al rendimento degli studenti e ai progressi compiuti in materie come matematica, inglese, lettura, scienze e scienze sociali.

Tutti gli studenti della Louisiana dal quarto al nono anno scolastico che si sono sottoposti a una delle valutazioni hanno i requisiti necessari per rientrare nel sistema di valutazione statale del rendimento degli insegnanti – e di fatto lo Stato della Louisiana dispone di una banca dati triennale riguardante centinaia di migliaia di studenti e decine di migliaia di insegnanti. La Louisiana sta facendo per la prima volta uso di queste informazioni per individuare i programmi efficaci e quelli inefficaci – e le varie facoltà di Scienze dell'educazione utilizzano i dati risultanti per aggiornare e migliorare i propri programmi. I dirigenti della University of Louisiana di Lafayette hanno deciso di incrementare i requisiti di ammissione, hanno aggiunto un programma di orientamento professionale per preparare gli insegnanti al passaggio al lavoro in classe, e hanno appesantito i programmi d'esame dei corsi di lingua inglese. Un vero cambiamento basato sul reale rendimento dei ragazzi – rivoluzionario, no?

Gli investimenti nell'istruzione

[...] Diversi distretti stanno optando per la verifica dell'efficacia dei programmi di formazione didattica in funzione del rendimento degli studenti. Nello Stato di New York il "Teacher Policy Research Project", patrocinato dalla University of Albany e

dalla Stanford University, ha recentemente valutato l'efficacia di 31 programmi di formazione didattica per la scuola elementare sul rendimento degli studenti in inglese e matematica nella città di New York. È emerso che la differenza tra il rendimento medio dei 31 programmi di formazione didattica elementare e l'istituto con il più alto valore aggiunto per gli insegnanti al primo anno era pressappoco la stessa differenza tra l'apprendimento medio di una classe composta da studenti a basso reddito familiare e studenti benestanti. Lo studio di New York testimonia ancora una volta come finalmente stiamo cominciando a ottenere quei dati comparati sugli investimenti nel settore dell'istruzione che il presidente Kennedy auspicava tanto tempo fa.

Mentre Stati e distretti cominciano a mettere in relazione programmi di formazione didattica e rendimento degli studenti, anche le università cominciano ad assumersi le proprie responsabilità per migliorare la preparazione degli insegnanti in modo più serio. Negli ultimi nove mesi sono stato coinvolto in un lungo tour di dibattiti che mi ha portato in più di trenta Stati. Ovunque sia andato ho visto le università collaborare con i distretti scolastici, ho assistito all'apertura di scuole sperimentali, scuole con bacino di utenza interfederale e scuole private sovvenzionate dallo Stato e inaugurare scuole di formazione professionale per studenti di Scienze dell'educazione al fine di ottenere maggiore esperienza sul campo. Le università hanno aperto in massa le loro porte a programmi alternativi certificati e stanno prestando maggiore attenzione a qualità e supervisione degli insegnanti tirocinanti.

Come sapete, l'accreditamento delle facoltà di Scienze dell'educazione è un'operazione facoltativa e, storicamente, a questo riguardo, i programmi dei corsi hanno sempre avuto più spazio rispetto alla pratica sul campo da parte degli aspiranti insegnanti. Ci sono però anche dei segnali incoraggianti che testimoniano la volontà da parte delle facoltà di Scienze dell'educazione di dotarsi di politiche più incisive, dove è la pratica sul campo a far da traino al lavoro in classe e non viceversa. Sia lo "NCATE" (National Council for Accreditation of Teacher Education) che l'"AACTE" (American Association of Colleges for Teacher Education) appoggiano pienamente il nuovo indirizzo orientato a collegare i programmi di formazione didattica al rendimento degli studenti.

In giugno, lo "NCATE", nella persona del suo presidente Jim Cibulka, ha annunciato una grande procedura di revisione dei requisiti per la formazione didattica, la prima dopo dieci anni. Essa include nuovi requisiti per l'accreditamento che obbligheranno le istituzioni a potenziare la pratica sul campo dei loro programmi e a dimostrare di avere ottenuto sensibili miglioramenti nell'apprendimento da parte degli studenti. Il nuovo sistema di accreditamento dello "NCATE" sarà in parte modellato sulla falsariga dell'esperimento già in via di sviluppo nello Stato del Tennessee, dove il Consiglio d'Amministrazione ha deciso che tutti gli studenti iscritti alla facoltà di Scienze dell'educazione che aspirano all'insegnamento dovranno trascorrere il loro ultimo anno prima del diploma di laurea in un internato per futuri insegnanti in scuole elementari o medie. Mi auguro che altri Stati e altre facoltà di Scienze dell'educazione si orientino verso il modello di formazione che adotta l'istituto dell'internato per futuri insegnanti.

Sotto la guida di Sharon Robinson, l'"AACTE" e le ottocento università associate

hanno fatto del tirocinio in classe un pilastro fondamentale dei loro programmi per ottenere sostanziali miglioramenti nel rendimento dei futuri insegnanti. Recentemente l'"AACTE" ha anche varato una serie di nuovi programmi e iniziative per migliorare il rendimento degli insegnanti. Una delle iniziative più promettenti è lo sviluppo del primo sistema di valutazione di idoneità all'insegnamento accessibile su base nazionale. Secondo questo criterio basato sul rendimento, gli insegnanti con compiti di supervisione e le facoltà valutano gli insegnanti tirocinanti in classe. Agli insegnanti tirocinanti e agli interni viene richiesto di elaborare e mettere in pratica un programma di insegnamento della durata di una settimana in linea con gli standard definiti dallo Stato, e di fornire i propri commenti su videocassette in merito alle loro lezioni e alla gestione della classe.

Linee fondamentali per un buon insegnamento

[...] In conclusione, non credo che gli ingredienti per la formazione di un buon insegnante siano più un mistero. I nostri programmi migliori sono coerenti, aggiornati, basati su un lavoro di ricerca e forniscono agli studenti padronanza della materia. Essi possono contare su una solida esperienza maturata sul campo in scuole pubbliche locali, incentrata per gran parte del corso sulla gestione della classe e sull'apprendimento degli studenti; essi vengono inoltre preparati ad affrontare alunni diversi tra loro in realtà oberate da gravi esigenze. Questi programmi sono il prodotto di un'ottica condivisa basata sulla scelta degli elementi che costituiscono un buon insegnamento e le migliori metodologie didattiche, ivi incluso l'obiettivo di migliorare la qualità dell'apprendimento degli studenti e ricorrere all'utilizzo dei dati trasversali per informare l'istruzione.

[...] Ci sono parecchi altri programmi di formazione didattica di prima qualità – Stanford, University of Washington, e Michigan, giusto per nominarne alcuni. Desidero tuttavia specificare che non ci vuole un'università d'élite o investimenti spropositati per creare un buon programma di formazione.

[...] S'è detto spesso che i grandi insegnanti sono eroi di cui non sono cantate le gesta, ma a parer mio questa evidente verità ha un significato profondo. L'insegnamento è una delle poche professioni che non è solo un lavoro o addirittura un'avventura estemporanea: è una vocazione. I grandi insegnanti si sforzano di aiutare ogni studente a sbloccare il proprio potenziale e a sviluppare l'atteggiamento mentale che gli servirà per tutta la vita. Essi lavorano nella convinzione che tutti gli studenti abbiano un dono, anche quando dubitano di se stessi.

Henry Adams disse che «l'influenza di un'insegnante dura per l'eternità: non si può mai dire dov'essa avrà fine». È un'onerosa responsabilità e un privilegio unico. Desidero ringraziarvi per tutto ciò che avete fatto e farete per formare la prossima generazione di grandi insegnanti. Le sfide che il nostro sistema scolastico ed educativo deve affrontare sono enormi. Ma altrettanto immensa è l'opportunità di servire al meglio i nostri figli e il bene comune.

Teachers College, Columbia University, 22 ottobre 2009

[1] Traduzione italiana: William James, *Discorsi agli insegnanti e agli studenti sulla psicologia e su alcuni ideali di vita*, Armando Editore, Roma 2003.

EXPO ITALIA REAL ESTATE

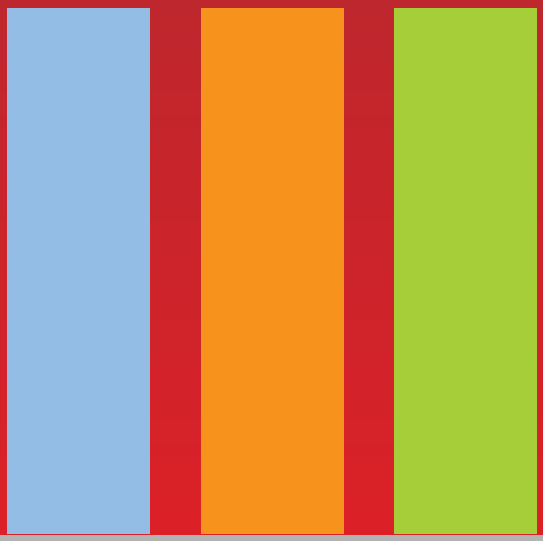
EIRE

THE REAL ESTATE FOR A NEW WORLD

L'EVENTO INTERNAZIONALE DEDICATO AL REAL ESTATE ITALIANO E DELL'AREA MEDITERRANEA - 6° EDIZIONE

8-10 GIUGNO 2010

ENTRA NELL' EIRE COMMUNITY:
WWW.ITALIAREALESTATE.IT



FIERA MILANO

fieramilano

GEFI

SPONSORED BY: Beni Stabili
UNA SOCIETÀ DI FONCIÈRE DES RÉGIONS

IN COLLABORATION WITH: GRUPPO 24 ORE La cultura dei fatti

MEDIA PARTNERS: Daily RE TV Quotidiano Immobiliare; PROPERTY INVESTOR EUROPE; Ie Real Estate; Classeditori

Exhibition Office: **Ge.Fi. S.p.A.** Viale Achille Papa 30 - 20149 Milano (Italy) **T** +39 02 31911911 **F** +39 02 31911920 italiarealestate@gestionefiere.com

L'importanza dell'università nel panorama europeo è sancita non solo da una tradizione secolare, ma viene riproposta sul piano della comunicazione interculturale e intersettoriale.

«Le università forniscono un terreno comune per interagire con persone di diversi orientamenti culturali», come evidenzia Doris Pack da un punto di osservazione privilegiato: il Parlamento europeo.

Questo dialogo parte da identità culturali ben definite, come dice John Wood a proposito del modello britannico. Che aspetto dovrebbe avere l'università del futuro? E su quali valori costruirla? La tradizione europea segna una strada che deve essere percorsa senza retorica nostalgica.

Il rettore Sánchez Saus illustra il Programma CEI (Campus di Eccellenza Internazionale), che ha evidenziato la posizione dello Stato spagnolo rispetto all'università e le sue conseguenze.

La possibilità di superare la crisi dell'università sta anche nel confronto tra università pubbliche e private che rischiano entrambe, come scrive George Psacharopoulos, di venire archiviate come «pezzi da museo», a meno di muoversi verso una «radicale riorganizzazione istituzionale» che coinvolga il mondo universitario e quello imprenditoriale.

L'università in Europa tra conoscenza e professionalità

Le università europee: per superare la crisi

di Doris Pack

Presidente della
Commissione Cultura
e Istruzione
del Parlamento europeo

L'Europa è una delle aree più multiculturali del mondo. Tuttavia, nel corso della sua storia, che l'ha vista talvolta teatro di aspri conflitti, è sempre stata anche una zona pronta per un vasto interscambio culturale e per una solida crescita socioeconomica, laddove i dovuti fattori vengano debitamente riconosciuti e adeguatamente sostenuti.

Uno dei punti che meritano particolare attenzione dovrebbe essere l'educazione superiore, e più precisamente le università, che oggi, con l'aumentare della mobilità nella popolazione europea, costituiscono un punto di incontro per una varietà di idee e ambienti culturali e hanno le potenzialità per favorire una comprensione ancora migliore di diverse eredità culturali, e quindi per sviluppare un'ulteriore cooperazione interculturale e migliorare le relazioni esterne.

Fino a non molto tempo fa le università erano, più o meno, luoghi di trasferimento culturale, dove la conoscenza veniva trasmessa dai docenti agli studenti, lasciando pochissimo spazio al tipo di collaborazione che oggi è ampiamente considerata come il modello più produttivo di apprendimento.

Università: luoghi di collaborazione

Oggi, tuttavia, le università si stanno lentamente ma sicuramente trasformando in istituzioni capaci non solo di un rapporto più interattivo tra docente e studente, ma anche di una comunicazione interculturale significativa, come pure di collaborazione intersettoriale. Il loro ruolo si sta ampliando di giorno in giorno, coinvolgendo le comunità locali e raggiungendo anche i massimi livelli delle economie nazionali, il che le rende uno dei luoghi generatori di sviluppo e promotori di cooperazione e solidarietà internazionale. Le università, oltre a garantire una solida base di conoscenza ed emancipazione che eleva la consapevolezza della propria identità culturale, forniscono un terreno comune per interagire con persone dai diversi orientamenti culturali, il che può produrre soluzioni creative e innovazioni cruciali per un ulteriore sviluppo in ogni ambito della vita quotidiana, sociale o economica. Il "capitale umano" che emerge da tale processo è assai prezioso nella società della cultura e dell'informazione, dove gli affari sono sempre più basati sul know-how e sui servizi, piuttosto che sui prodotti materiali.

Una nazione che aspiri a raggiungere quel livello di libero flusso di comunicazione, dovrebbe lavorare per creare le condizioni di una cooperazione a livello regionale e

locale, e accertarsi che le iniziative generate dalle università siano adeguatamente appoggiate e finanziate, nella chiara consapevolezza che l'unico modo per superare la crisi che sta momentaneamente opprimendo l'economia mondiale consiste nel comprendere che il modo per superarla passa proprio attraverso la ricerca e l'educazione, conquistate e condivise a livello mondiale.

Educazione e mondo del lavoro

Per consentire ciò dovremmo esplorare nuove idee, come le opportunità di un'interazione tra educazione e mondo del lavoro che sono state recentemente proposte al Comitato per la Cultura e l'Educazione, dedicando al tempo stesso sforzi ancora maggiori per favorire la mobilità della popolazione e implementare il lavoro creativo nei programmi educativi.

Ciò è stato già appoggiato dal progetto "Erasmus" all'interno del programma di "Apprendimento permanente", che sostiene la mobilità degli studenti universitari e del personale in ambito europeo a fini lavorativi ed educativi, come pure da "Erasmus Mundus" che mira ad accrescere la qualità della formazione universitaria tramite borse di studio e cooperazione accademica tra l'Europa e il resto del mondo. Presentando un'ulteriore sfida, il Processo di Bologna, nonostante le sue difficoltà non ancora del tutto superate, ci ha pure condotto un passo più vicino a un sistema educativo creativo e diversificato che offre agli studenti svariate opportunità di ampliare le proprie conoscenze e orizzonti, creando anche un'area di educazione superiore più omogenea e perciò anche più accessibile.

"Tempus" è un altro progetto dell'Unione europea, rivolto ai paesi che circondano l'Unione, che incoraggia la collaborazione multilaterale tra istituti di educazione superiore nell'Unione europea e i paesi partner, consentendo loro, tra l'altro, di sviluppare, modernizzare e diffondere nuovi programmi di studio, metodi e materiali didattici.

A parte questi programmi tradizionali, è partita anche l'iniziativa molto interessante e relativamente nuova di creare università virtuali o ramificazioni virtuali dei modelli tradizionali. L'iniziativa ha già riscosso un relativo successo in tutto il mondo, consentendo a studenti provenienti da diversi ambienti culturali di comunicare, apprendere e interagire, portando ultimamente a effetti economici positivi sui Paesi interessati.

Parlando di educazione virtuale e scambi culturali è importante menzionare la Deutsch-Französische Hochschule che intraprende, coordina e finanzia corsi di studio tra università partner tedesche e francesi, consentendo agli studenti di ottenere un duplice diploma da entrambe le istituzioni cooperanti.

Considerando i ruoli svolti dalla cultura, dall'educazione e dalla loro correlazione nel processo di integrazione sociale, e ancor più, in un'orizzonte più ampio, le sfide e le opportunità offerti da tali concetti, è oltremodo necessario che essi siano riconosciuti, per il bene dell'Europa e del mondo intero.

UNA SOLUZIONE PER TUTTI

Ristorazione aziendale

Siamo in grado di offrire menù diversificati per enti pubblici, piccole e grandi imprese a partire dalle esigenze specifiche di ogni quadro aziendale.

Ristorazione sanitaria

I pasti proposti in Ospedali e Case di Cura sono caratterizzati da alimenti scelti in base alle specifiche necessità dietetiche di ogni tipologia di paziente.

Ristorazione scolastica

Il nostro personale studia i menù più adatti a soddisfare le esigenze alimentari degli studenti di ogni età e dei loro insegnanti.

Ristorazione per comunità

La nostra competenza nel settore ci permette di rivolgerci anche a comunità, case di riposo, congregazioni religiose etc.

Gestione Servizi Integrati

Piazza Attilio Pecile, 45 - 00154 Roma
Tel. 06 57250045 - 06 570951 - Fax 06 57095400
www.gestioneserviziintegrati.it

Il modello universitario britannico

di John Wood

Professore all'Imperial College, Londra e presidente dell'European Research Area Board

Quando ho assunto la carica di presidente dell'European Research Area Board (Comitato dello Spazio europeo della ricerca), la prima domanda che mi ha posto l'allora commissario alla ricerca, Janez Potocnik, è stata: «Come possiamo modernizzare le università europee?». Questa domanda ne suscita molte altre. In primo luogo: nella mente degli accademici e dell'opinione pubblica, l'idea di università è cambiata? E poi: posto che le università siano ancora in grado di svolgere il loro compito, esiste un unico modello valido per tutte?

L'Europa ha una ricca tradizione universitaria, da Bologna a Parigi, a Oxford e Cambridge, fino ai giorni nostri: si stima che nel Vecchio continente vi siano oltre quattromila istituzioni designate come università.

Gli atenei nacquero come centri di apprendimento e dibattito piuttosto disgregati, in cui si confrontavano diverse linee di pensiero e i docenti godevano di una relativa libertà di movimento. È facile idealizzare questi antichi centri di studio e ricerca, ma la storia del fermento sociale tra studenti e tra professori fa sembrare blande le dispute di oggi.

Sulla base del suo vecchio impero, oggi sostituito dal Commonwealth, il Regno Unito ha esercitato un'influenza fondamentale sulla formazione delle università di ogni Paese. In tutto il mondo, più di seicento atenei sono basati sul modello britannico di *governance* e gestione. Tuttavia, se guardiamo alla situazione dell'Unione europea e di altre aree del mondo, il quadro si complica molto, e tante università languono a causa del modo in cui sono strutturate.

Istituzioni autonome

Nel modello britannico, le università sono istituzioni autonome, finanziate in parte direttamente dal governo e in parte con il pagamento di rette e altre fonti di reddito (soprattutto la ricerca). Il profilo professionale e contrattuale dei docenti non favorisce la mobilità. Le università più antiche hanno uno statuto formale emesso dall'autorità sovrana (o dal capo di Stato) che nomina il rettore e approva la formazione di un consiglio locale che la rappresenti.

Nel 2007, nel centenario della sua fondazione, l'Imperial College si è reso indipendente dalla University of London; oggi è quindi la più recente istituzione universitaria nel Regno Unito. Leggiamo insieme un passo tratto dallo statuto dell'Imperial College, simile nei toni a molti altri documenti analoghi basati sul modello britannico.

Lo statuto è redatto in uno stile eccentrico: dopo un saluto della regina a tutti i sudditi e dopo qualche informazione preliminare, prosegue con queste parole: «SIA DUNQUE RESO NOTO A CIASCUNO che a Noi, in virtù delle Nostre Prerogative Reali e della Nostra grazia speciale, conoscenza certa e pura volontà, è piaciuto decretare, e con la presente per Noi, i Nostri Eredi e Successori, decretiamo quanto segue: [...]

4. L'università si porrà l'obiettivo di garantire i massimi livelli di istruzione specialistica, e di promuovere la formazione, l'erudizione, la ricerca e la dottrina più avanzata negli ambiti scientifici, tecnologici e medici, in particolare nella loro applicazione all'industria; e nel perseguimento di tali obiettivi agirà di concerto con altri enti.

5. L'università, soggetta a questo Nostro Statuto e Costituzione, avrà potere, nei limiti della legalità, di compiere ogni atto teso al perseguimento dei suoi obiettivi e, senza pregiudizio alla totalità di quanto precede, avrà diritto di: [...]». Il testo prosegue elencando i poteri di conferimento delle lauree, di investitura e così via.

Così viene sancito il ruolo dell'Imperial. Il consiglio esterno indipendente, tramite il suo presidente, nomina il direttore generale, che a sua volta deve giustificare di fronte al Consiglio le attività dell'ateneo. È solo uno dei modelli possibili, ma finora nel Regno Unito ha svolto bene il suo compito, assicurando trasparenza e indipendenza.

Il valore dell'istruzione universitaria

Dunque, che aspetto dovrebbe avere l'università del futuro? Politici e opinione pubblica, che però raramente conoscono la portata globale dell'azione di queste istituzioni, nutrono aspettative elevate: vedono gli atenei come centri di istruzione di massa, che preparano i nostri studenti ad alimentare l'economia nazionale; come macchine da ricerca, fulcri di innovazione, consulenti di aziende e governi.

Tuttavia, abbiamo forse perso di vista il vero senso dell'istruzione universitaria. Quali sono i valori in base a cui l'istruzione è offerta? L'università è forse solo una fase di transizione dall'adolescenza all'età adulta?

Per me, un'università è in ultima analisi un centro di cultura, un luogo in cui tutti i partecipanti – laureandi, laureati, docenti – sono coinvolti in nuove scoperte (non necessariamente nuove per il mondo intero, ma nuove per la loro esperienza). Le università dovrebbero essere motivate dalla capacità di stupirsi di fronte alle meraviglie del mondo intorno a sé.

Dovrebbero essere luoghi aperti al dibattito, proiettati verso l'eccellenza. E potrei proseguire, ma questo è un ritratto idealizzato. Eppure credo che si debba avviare un dibattito sui valori fondanti delle università attuali. Ha senso tentare di modernizzarle guardando alle graduatorie e alle classifiche mondiali?

Non posso sperare di affrontare tutti questi punti in un breve saggio, ma voglio terminare con un estratto da un articolo pubblicato su *Science and Business* nel settembre 2009, che analizza alcuni nodi fondamentali per la ricerca universitaria

del futuro, e le tensioni che le università dovranno affrontare nel tentativo di soddisfare così tante esigenze. Inizio riflettendo sulle mie prime esperienze di ricerca.

Quando ero un giovane ricercatore a Cambridge, ero libero di organizzare i miei esperimenti e spesso decidevo di cosa occuparmi mentre mi recavo a piedi al laboratorio. Gli esperimenti e le analisi erano difficili, ma avevo imparato a padroneggiarli durante il dottorato e avevo letto quasi tutti gli articoli più importanti nel mio settore di studi. Venivo invitato a recensire libri e articoli e a parlare in pubblico durante convegni internazionali.

Questa libertà di perseguire la conoscenza in modo indipendente si conserverà anche nel futuro? Credo fermamente nel ruolo e nell'ispirazione del singolo, ma in futuro la ricerca scientifica si svolgerà sempre più in grandi équipe internazionali, e gran parte degli esperimenti e simulazioni sarà compiuta in remoto. L'ambiente di ricerca del futuro sarà molto più simile a quello già creato dagli astronomi e dai fisici delle particelle.

L'università è forse solo una fase di transizione dall'adolescenza all'età adulta? Per me, un'università è un centro di cultura in cui tutti i partecipanti sono coinvolti in nuove scoperte per la loro esperienza.

Ci sarà però una differenza: il nuovo scenario coinvolgerà un insieme di discipline, tra cui le scienze sociali e la filosofia, i cui ambiti di interesse presentano inizialmente pochi punti di contatto. D'altronde, continueremo ancora a formare gli studenti universitari in una sola disciplina?

Mi sembra di vedere poco entusiasmo per l'idea di abbandonare la specializzazione in una singola area di studi; tuttavia in futuro sarà imprescindibile che, per esempio, un ingegnere meccanico sia in grado di collaborare con un biologo ambientale,

un esperto di standard e un legislatore. Solo con questo approccio più "olistico" potremo risolvere le sfide che abbiamo di fronte.

Se pensiamo all'ambiente che circonderà un ricercatore all'inizio della sua carriera autonoma, quali differenze ci saranno rispetto alla mia esperienza? Ovvero, l'epoca del Ph.D è tramontata, o si sta solo trasformando? Come potrò diventare membro di quella comunità dispersa e nel contempo mantenere la mia identità? Quale tipo di organizzazione sarà più opportuna per sfruttare questo nuovo ambiente?

Per i politici la domanda è: qual è il metodo di finanziamento più indicato che non metta a repentaglio il loro impegno per l'istruzione superiore di massa? Esiste una tensione tra il sostegno all'eccellenza e la necessità di una coesione della società europea: poiché il ricercatore userà risorse provenienti da tutto il mondo, è logico che venga identificato con una singola istituzione?

Laboratori virtuali

Il giovane ricercatore del 2030 quindi dovrà basarsi molto sul lavoro compiuto dai suoi pari in diverse discipline e in varie organizzazioni di tutto il mondo. Ma a differenza di oggi, quel ricercatore potrebbe non aver bisogno di uscire di casa, perché grazie al mondo virtuale sarà sempre connesso con laboratori di ogni angolo del pianeta.

Il progetto europeo Lifewatch (www.lifewatch.eu) è un ottimo esempio dello scenario emergente. Questa infrastruttura collega la biologia strutturale con la rilevazione ambientale svolta a terra e nello spazio, sotto l'egida dell'Agenzia spaziale europea. I dati raccolti, elaborati al Cern, consentono di monitorare la biodiversità e sviluppare modelli di ambiente sostenibile che possano informare e guidare i decisori politici. È un programma ambizioso, e il modo in cui viene gestito può fungere da modello per l'ambiente di ricerca del futuro.

Quindi ricerca e insegnamento diventeranno sempre più globali: continueranno a esistere centri nazionali di insegnamento e ricerca, ma allo stato attuale questi centri non sono preparati ad affrontare le sfide globali. Per rispondere a quelle sfide dobbiamo perseguire l'eccellenza nell'istruzione, nella ricerca e nell'implementazione.

L'Europa del futuro non dovrà aver paura di sostenere e pretendere l'eccellenza. Tuttavia, il modo in cui questa eccellenza è identificata e definita cambierà a seconda del settore di studi e dell'area geografica. È necessaria una distinzione chiara tra l'eccellenza nella ricerca e nell'istruzione, da un lato, e l'attingimento di una coesione europea. Nel nuovo mondo interconnesso, una collaborazione informale tra scienziati (anche dilettanti) potrebbe produrre risultati migliori rispetto alle vecchie burocrazie della ricerca.

Alcune istituzioni potrebbero diventare obsolete ed essere rimpiazzate da reti flessibili. Ne conseguirebbe un mercato del lavoro più fluido per i ricercatori, con maggiore mobilità e differenze salariali più accentuate. Lo Spazio europeo della ricerca trarrà vantaggio da iniziative come lo *European Researcher Pass*, che consentirà ai ricercatori di spostarsi liberamente tra gli Stati membri, portando con sé la propria assistenza sanitaria e sociale ovunque vadano, senza svantaggi a lungo termine.

Tutto ciò non significa che le istituzioni di ricerca siano destinate a sparire: in un mondo sovraccarico di informazioni, le istituzioni possono garantire standard di qualità. Come è possibile ottenere questo risultato, stante l'enorme numero di università che abbiamo oggi? Dove saranno dislocate queste istituzioni? In molti casi potrebbero trovarsi semplicemente su Second Life?

Tutto ciò ci spinge a chiederci come interagiranno socialmente queste comunità. In molte istituzioni, la macchina del caffé o la sala comune sono i luoghi fisici in cui si formulano e si discutono le idee. Nell'ambiente virtuale di ricerca e insegnamento, si svilupperà la stessa passione, oppure la *e-generation* evolverà di conseguenza?

La tradizione europea come guida

Oltre alla varietà di istituzioni e culture, l'Europa può vantare anche una forte tradizione condivisa di scoperte scientifiche e filosofiche. Questa tradizione europea adotta un approccio olistico all'istruzione e alla ricerca: non vede l'istruzione come un mero trasferimento di conoscenze, ma piuttosto come la formazione di un essere umano in quanto membro della società, descritta da termini come *Bildung* o *formation*.

La parola tedesca *Wissenschaft* indica la ricerca nelle scienze naturali come nelle arti, nelle materie umanistiche e nelle scienze sociali, e la prima età moderna ha visto lo sviluppo costante di tutte queste aree. L'approccio europeo alla ricerca scientifica, dunque, dovrà fare leva sulla forza di questa tradizione.

Oggi le arti, le scienze umane e sociali sono spesso viste in opposizione alle scienze naturali, e lo scambio delle idee è molto limitato. I primi anni del Ventesimo secolo hanno dimostrato quanto possa essere fruttuosa la collaborazione fra queste discipline, e dovremmo puntare a un dialogo più serrato tra di esse; potremmo così identificare nuove aree di ricerca, oltre a promuovere la divulgazione del pensiero scientifico nella società.

Cercare di capire come funzionano le altre discipline, soprattutto quelle estranee alla propria area di specializzazione, può inoltre promuovere il pensiero creativo. A questo scopo, gli studenti delle varie discipline dovranno essere messi in grado di comunicare tra loro con più efficacia.

Questo processo deve iniziare ben prima che gli studenti arrivino all'università, e forse nei corsi scolastici dovrebbe essere posta un'enfasi maggiore sulla cittadinanza europea. In tal caso, anziché preservare le antiquate strutture di oggi, dovremo attuare una riforma che riconduca le università alla vera natura della ricerca scientifica.

Il falso dilemma del sistema spagnolo

di Rafael Sánchez Saus

Rettore dell'Università
CEU San Pablo di Madrid

Nell'estate del 2009 i ministeri spagnoli dell'Istruzione e della Scienza e Innovazione hanno indetto, tra un'inconsueta aspettativa generale, il Programma Campus di Eccellenza Internazionale (CEI). Secondo quanto ha detto il ministro Ángel Gabilondo, era «una straordinaria occasione per promuovere congiuntamente il lavoro svolto dalle università spagnole», poiché a essa veniva affidata la costruzione di «ecosistemi della conoscenza» basati sull'«aumento di interazioni con il territorio, sulla promozione dell'eccellenza nei suoi quattro ambiti (docenza, ricerca, innovazione e qualità della vita), e sull'internazionalizzazione». Il programma, cui per il primo anno sono stati assegnati più di 150 milioni di euro in crediti molto vantaggiosi per i progetti universitari che verranno selezionati, deve far sì, nientemeno, che l'università spagnola diventi «l'agente fondamentale per il cambiamento, in Spagna, del modello produttivo basato sulla conoscenza».

Questa iniziativa ministeriale congiunta, al di là della retorica – obbligata, in un'occasione simile –, ci illustra ampiamente due questioni che è necessario segnalare per quanto attiene al rapporto dello Stato con l'università spagnola.

Stato e università

Da una parte, il ruolo che lo Stato si arroga, seguendo una tradizione immemorabile, nel fissare obiettivi e nel modo in cui questi devono essere raggiunti dalle università. In gran parte è conseguenza del carattere essenzialmente pubblico del sistema universitario spagnolo, perché la maggioranza delle università, comprese le più importanti e le più grandi, è di proprietà statale.

D'altronde, nel bando del Programma CEI si esplicitava il fastidio provocato dalla presenza crescente delle università private e di proprietà della Chiesa cattolica e la loro irrisolta integrazione nel sistema universitario spagnolo. In realtà, il bando sembrava ignorare la loro esistenza e impedire la presentazione di progetti da parte loro; dopo la protesta delle università emarginate, queste clausole sono state ammorbidite, rendendo possibile l'accesso al bando e ai vantaggiosi crediti, in caso di approvazione; tuttavia non si è concesso loro di ottenere gli aiuti per le fasi di preparazione dei progetti che, generosamente e a fondo perduto, sono stati distribuiti alle università pubbliche. Per farsi un'idea di che cosa significhi questa emarginazione, si deve sapere che 25 sulle 75 università che compongono la Conferencia de Rectores sono private o di proprietà della Chiesa e che nell'anno accademico 2007-2008 rappresentavano il 10,5% degli studenti (146.290), con una forte crescita annuale del 0,5% del totale.

Che una realtà così consolidata e in aumento possa ancora provocare reticenze e riflessi contrari, su cui si apportano correzioni affrettate e incomplete in un'occasione così importante, è un chiaro esempio delle contraddizioni che in questo campo, come in tanti altri, compromettono quello che è il sistema universitario spagnolo.

È tuttavia assodato che le università private sembrano adattarsi meglio di quelle statali ad alcune linee della politica universitaria che le stesse autorità dello Stato stanno tracciando da diversi anni, al punto che, per certi aspetti essenziali, sembra che le prime potrebbero servire da modello alle seconde, il che era semplicemente inimmaginabile solo pochi anni fa. Inoltre, è comunemente riconosciuto il loro migliore adattamento allo spirito e alle esigenze dello Spazio Europeo di Educazione Superiore, soprattutto per le condizioni della docenza, per non parlare del finanziamento, qualcosa di estremamente scomodo per le università pubbliche. In effetti, come è noto, in molte di queste ultime si è manifestata una forte resistenza al "processo di Bologna", almeno nella forma in cui è stato presentato e alle sue conseguenze.

Il modello universitario continentale, in cui lo Stato si arroga grandi poteri nonostante la pretesa autonomia universitaria – riconosciuta in Spagna perfino nel testo della costituzione – mal si addice ai prototipi anglosassoni che il "processo di Bologna" sembra mettere al primo posto, ma indubbiamente ha un impatto molto minore su quelle istituzioni che per definizione non sono sottoposte alla tutela statale e che sono cresciute relativamente ai margini dei vizi di cui questa tutela spesso è all'origine.

Il paradosso è che il modello anglosassone, oggi trasformato in ideale, si basa sulla libertà di creazione e gestione delle università, mentre in alcuni paesi europei è lo Stato a essersi preso in carico la trasformazione quasi repentina – e a colpi di decreti – dell'università perché, teoricamente, fosse più vicina allo Stato stesso.

Recentemente lo ha dimostrato il desiderio, già espresso dal Ministero dell'Istruzione spagnolo, di dare il via in tempi brevi al dibattito sulla direzione e la gestione delle università pubbliche, data la situazione cui le ha portate una cattiva concezione della democrazia, soprattutto per le esigenze preventive delle stesse autorità politiche.

La crisi dell'università spagnola

Le università spagnole oggi sono condannate all'inefficienza o al conflitto, perché non si può fare niente senza soddisfare o preservare gli interessi di cricche o gruppi di pressione interni. Senza il loro consenso è praticamente impossibile prendere anche una sola decisione di una qualche importanza, dal semplice livello di direttore di dipartimento a quello del rettore, passando per i presidi, una figura essenziale del tutto indefinita, poiché i posti di responsabilità sono attribuiti per elezione, o dipendono da cariche elettive.

Anche se il dibattito ha fatto solo i primi passi, il documento *Strategia Università 2010. Il governo dell'università e delle sue strutture di ricerca e innovazione*, elabo-

rato dalla Associazione dei Rettori sotto gli auspici del Ministero, presenta proposte che nei loro aspetti più importanti assimilerebbero il governo delle università pubbliche a quello oggi in vigore in molte di quelle private, con la configurazione di una Giunta di governo molto simile ai Patronati delle fondazioni che stanno alla base di molte di esse.

D'altra parte, ci sono altri aspetti della vita e dell'attività universitaria per i quali la maggior parte delle università private spagnole sono ben lungi dal rappresentare un modello. Alcune in fase del tutto embrionale, altre troppo dedite a ottenere benefici d'impresa senz'altro legittimi ma che non dovrebbero rappresentare uno scopo in sé, non sempre presentano una coesistenza equilibrata delle tre missioni che definiscono tutte le università attuali. Sebbene l'ambito della docenza e l'attenzione agli studenti siano in genere i loro punti di forza, e stiano alla base dell'indubbia crescita di questi anni, la ricerca continua a essere la pecora nera della maggior parte di esse. Anche se molti rettori sostengono che per le università private sia necessario accedere in regime di totale uguaglianza ai bandi dei finanziamenti pubblici alla ricerca, sembra certo che qualsiasi sviluppo nel futuro immediato si debba realizzare in stretta correlazione con l'industria e con mezzi professionali. Curiosamente, ed è un segno di quanto i confini fra i territori delle università pubbliche e private saranno sempre meno definibili, oggi sono proprio le università pubbliche a sottolineare questa necessità, seppure con molte resistenze interne a causa dell'avversione ideologica di molti universitari all'idea di beneficio, non a quella di sovvenzione, e dell'immagine negativa dell'azienda tra i settori universitari dominanti negli organi di governo.

Le università private sembrano adattarsi meglio di quelle statali ad alcune linee della politica universitaria che le stesse autorità dello Stato stanno tracciando da diversi anni, al punto che, per certi aspetti essenziali, sembra che le prime potrebbero servire da modello alle seconde.

La fedeltà alla terza missione, che generalmente sarebbe definita dai concetti di innovazione o trasferimento, segna una netta differenza all'interno delle università private spagnole. Se il trasferimento dei risultati della ricerca e della vita universitaria alla società nel suo complesso si intende non in termini restrittivi e limitati all'aspetto tecnologico, ma in senso più realista e generoso rispetto all'insieme di creazioni intellettuali e di valori che ogni università genera e mette al servizio della società, sembra certo che non tutte le università private rispondano agli stessi stimoli.

Mentre alcune, concepite come società anonime, nella pratica sembrano subordinare tutte le loro strategie al conteggio dei risultati, altre, la cui natura è simile a quella degli enti senza scopo di lucro, senza perdere di vista la necessaria sostenibilità del loro progetto, trovano la loro vera ragione di esistere proprio nella terza missione, nella proiezione verso la società e nel ruolo di mediazione che assumono tra quest'ultima e l'istituzione che le ha ispirate o fondate.

Università buone e università cattive

D'altra parte, il ruolo sociale delle università pubbliche, la loro vocazione di servizio alla società, continua a essere la ragione principale della loro esistenza e la giustificazione degli ingenti mezzi dedicati al loro finanziamento, nonostante tanti elementi che rendono torbida questa realtà, soprattutto quelli che derivano dall'intromissione politica dei partiti. È proprio l'origine di questo finanziamento – che dipende pesantemente da enti che in genere intervengono e controllano la so-

cietà civile, come le Comunità Autonome spagnole – ciò che turba il servizio sociale delle università e lo trasforma in qualcosa d'altro, spesso a servizio della politica meno esemplare.

Molti professori e altri addetti hanno anche il timore non del tutto infondato che questa vocazione di servizio alla società possa essere svalutata a vantaggio di interessi economici e imprenditoriali che le università pubbliche sono spinte a prendere in considerazione sotto forma di una maggiore attenzione al mercato e alle possibilità di occupazione degli studenti. Anche se questo timore sarebbe più giustificato se non fosse spesso generato dalla cieca difesa di interessi accademici e fosse più sensibile all'intromissione politica, il necessario equilibrio tra sostenibilità e servizio alla società si profila come una componente essenziale dell'università pubblica di qualità. Il che darà luogo a sfide che le università private fedeli alla terza missione hanno dovuto affrontare fin dalla loro nascita e che continuano ad affrontare ogni giorno.

Quindi, benché il sistema universitario spagnolo continuerà per un certo tempo a essere dominato dalla dicotomia pubblico/privato dei suoi componenti, sono molti i campi in cui ci sarà un avvicinamento delle due realtà, e i loro rapporti saranno sempre più naturali. La dicotomia pubblico/privato sarà considerata in futuro – soprattutto dagli studenti e nel complesso della comunità universitaria – un falso dilemma. La vera distinzione si dovrà fare tra università buone e cattive o, se si preferisce, eccellenti e soltanto passabili. Allora avremo in Spagna un sistema universitario maturo, dopo le profonde trasformazioni degli ultimi trent'anni.

L'EVOLUZIONE DEI SERVIZI. IN TRE PAROLE: CONSORZIO TEAM SERVICE

www.teamservice.it

NOI

Team Service
ESPERIENZA VENTENNIALE
GESTIONE FACILITY MANAGEMENT
INNOVAZIONE TECNOLOGICA
INFORMATIZZAZIONE DEI PROCESSI.
PROGETTARE, PIANIFICARE, GESTIRE E
PROFESSIONALITÀ GIOVANE E DINAMICA

VOI

Il nostro Cliente
Conoscere il Patrimonio
Dimensionamento dei Servizi
Riqualificazione dei Servizi no-core
Standardizzazione dei Risultati
Individuazione dei KPI

INSIEME

Una Partnership reale
Implementazione Sistema CAFM
Gestione Richieste d'Intervento
Tracciabilità dei servizi svolti
Interfaccia attraverso Help Desk
Piattaforma Web dedicata

BUILDING FACILITY MANAGEMENT
Energy Management
Manutenzione Aree Verdi
Manutenzioni
Anagrafica Tecnica

PEOPLE FACILITY MANAGEMENT
Pulizie e Sanificazione ambientale
Ristorazione
Disinfezione Ambienti BCM
Welcome & Hostessing
Disinfestazione e Derattizzazione
Assistenza Infermieristica

BUSINESS FACILITY MANAGEMENT
Trasporto e Logistica Interna
Gestione Rifiuti Ospedalieri
Portierato e Vigilanza
Trasporto Interni

SISTEMA DI QUALITA'
ISO9001
ISO14001
SA8000
ISO 18000

CONSORZIO STABILE TEAM SERVICE
ROMA - 00154 - P.ZZA A. PECILE 45

Le nostre sedi in ITALIA:

MILANO Torino Genova BOLOGNA Verona Ancona ROMA Perugia Firenze Cagliari Pescara Isernia NAPOLI Caserta Bari Palermo

Le nostre sedi nel MONDO:

MADRID (Spagna) EVANSVILLE (USA) BUCAREST (Romania) SANTIAGO DEL CHILE (Cile)

TEAM SERVICE
CONSORZIO

Gli atenei in Europa: pezzi da museo?

di George Psacharopoulos

Professore di Economia,
University of Illinois
e University of Athens

La miniatura di Laurentius de Voltolina (p. 53) – che raffigura una lezione all'università di Bologna intorno al 1350 – ci offre spunti di riflessione. La metodologia di insegnamento era probabilmente identica nel 1088, quando fu fondata la prima università europea. Se quasi tutti gli aspetti della nostra vita sono mutati radicalmente nel corso dell'ultimo millennio, come mai invece la tecnologia didattica in ambito universitario rimane ancor oggi essenzialmente la stessa?

Meditare su questo tema spetta agli storici e ad altri; ma oggi esistono marcate differenze nelle prestazioni delle varie università, cioè nel successo con cui adempiono il loro compito di insegnamento e ricerca.

La *Tabella 1* evidenzia l'indicatore più usato per valutare i risultati ottenuti dalle università: Harvard è al primo posto nella lista delle 500 migliori università del mondo, con un punteggio di 100. Heidelberg è sessantatreesima, con 20 punti, Bologna è relegata con altre nel settore 201-302, con 16 punti. La Sorbona (Paris-1) non appare nemmeno nella lista delle 500 università migliori. Tra i 20 atenei più prestigiosi del mondo, 17 si trovano negli Stati Uniti; gli altri tre sono Oxford, Cambridge e l'università di Tokyo.

Se un secolo fa l'Europa era il centro d'eccellenza per la formazione universitaria, oggi lo scettro è passato agli Stati Uniti. Negli ultimi decenni, i Premi Nobel per l'economia sono stati assegnati quasi sempre a docenti di una singola istituzione, l'Università di Chicago. La stessa tendenza si riscontra per la pubblicazione di articoli scientifici e la registrazione di brevetti, che sovente provengono da ricerche svolte in ambito accademico.

Un primo indizio della superiorità degli Stati Uniti rispetto all'Europa è il fatto che gli USA spendono una cifra più elevata per ogni studente rispetto all'Europa: 25.000 dollari contro 11.000 (*Tabella 2*). È perché gli Stati Uniti sono più ricchi dell'Europa? Non necessariamente. Rispetto all'Europa, gli Stati Uniti stanziano per l'istruzione terziaria una percentuale del Pil più che doppia: il 2,9 di contro all'1,3 per cento.

Ma l'indizio più significativo per comprendere il predominio delle università americane su quelle europee si ottiene comparando le fonti dei loro finanziamenti (ultime due colonne della *Tabella 2*). Gli Stati Uniti fanno affidamento dieci volte di più sulle fonti private rispetto all'Europa. Ciò permette l'ingresso di più risorse nel sistema universitario, che non deve più dipendere quasi soltanto da un budget sta-

tale già risicato. Più risorse significa una spesa più elevata per ogni studente e dunque, presumibilmente, una qualità più elevata. Tali risorse permettono alle università statunitensi di erogare stipendi di mercato ai docenti migliori e di attrarre dall'Europa i professori migliori.

Al contrario, quando le università europee assegnano la stessa retribuzione a tutti i professori, sulla base delle scale salariali del pubblico impiego e senza valutarne le prestazioni, i risultati sono disastrosi sul piano della trasparenza e della qualità. I docenti bravi che ricevono offerte migliori lasceranno il sistema, mentre chi rimane può trovarsi un secondo lavoro per arrotondare, trascurando gli impegni accademici. Dopotutto sono funzionari pubblici, e non possono essere licenziati se non si presentano a lezione.

Tabella 1. Classifica mondiale delle università

Posizione	Istituzione	Punteggio
1	Harvard	100
2	Stanford	73
3	UC-Berkeley	71
4	Cambridge	70
5	MIT	70
6	CALTEC	65
7	Columbia	62
8	Princeton	60
9	Chicago	57
10	Oxford	56
11	Yale	55
12	Cornell	53
13	UCLA	52
14	UC-San Diego	51
15	Upenn	49
16	Washington	48
17	Wisconsin - Madison	47
18	UC - San Francisco	46
19	Johns Hopkins	45
20	Tokyo	45
...	.....	..
63	Heidelberg	29
...	.....	..
201-302	Bologna	16

Fonte: *Academic Ranking of World Universities, (www.arwu.org/ARWU2009.jsp)*

In un sistema pubblico, il finanziatore e il produttore di servizi educativi si sovrappongono, estromettendo dal processo l'utente (studente). L'impossibilità, da parte degli utenti, di esercitare un controllo sul prodotto va a detrimento della qualità delle università pubbliche.

Oggi c'è un sostanziale accordo sull'idea che il settore pubblico non sia

il miglior candidato per la produzione di servizi che sono offerti con più efficienza dal settore privato. In un sistema privato lo studente esercita un certo controllo sui servizi offerti, in virtù del fatto che finanzia direttamente l'università pagando una retta, e quindi è in grado di scegliere fra diversi produttori.

Un sistema di istruzione superiore finanziato privatamente è più incentivato a migliorare la qualità della propria offerta formativa rispetto a uno pubblico: quando la sopravvivenza di un'università dipende dal pagamento delle rette, professori e studenti agiranno in modo da promuoverne gli obiettivi.

Gli studenti sanno valutare se la retta richiesta da una certa istituzione risponda o meno a un valore reale, e agiscono di conseguenza: affollano i centri di eccellenza

Un sistema di istruzione superiore finanziato privatamente è più incentivato a migliorare la qualità della propria offerta formativa rispetto a uno pubblico, professori e studenti agiranno in modo da promuoverne gli obiettivi.

Tabella 2. Spesa per l'istruzione terziaria, per studente e per fonte dei finanziamenti

Paese regione	Spesa per studente (in dollari, a parità di potere d'acquisto)	Spesa per l'istruzione terziaria, % del Pil	Percentuale di spesa per l'istruzione (%)	
			Pubblico	Privato
USA	25,000	2.9	1.0	1.9
EU-19	11,000	1.3	**1.1**	**0.2**

Fonte: Elaborazione da OECD, Education at a Glance 2009. Paris: OECD, 2009

e penalizzano le istituzioni mediocri. Le università private, a differenza di quelle pubbliche, sono costrette a chiudere se non offrono ciò che gli studenti chiedono.

Le "cattive" università saranno affossate, mentre le "buone" avranno successo. È mai accaduto in Europa continentale che un'università pubblica chiudesse a causa della scarsa qualità?

Nella maggior parte degli atenei d'Europa, che fanno completo affidamento sui finanziamenti statali, le rette sono pari a zero. Anche laddove si chiede un contributo allo studente, si tratta di cifre minime rispetto al costo reale (sociale) che lo studente rappresenta.

Al contrario, negli Stati Uniti le rette medie nelle università pubbliche e private sono rispettivamente di 5700 e 20.500 dollari. Quando gli studenti devono pagare così tanto, è più probabile che si concentrino sugli studi e si laureino in tempo, anziché restare eterni fuoricorso o vandalizzare gli uffici dei professori come avviene in Grecia.

E i poveri?

Il tema di fondo della discussione fin qui svolta è l'efficienza, cioè come promuovere gli obiettivi di un'università e incrementare la qualità. Non c'è dubbio che un ateneo finanziato privatamente sia più efficiente di uno pubblico; ma cosa accade sul fronte dell'equità? Ovvero: il pagamento di una retta impedirebbe agli studenti

migliori di frequentare una buona università, se non dispongono di risorse finanziarie sufficienti? Contrariamente alle apparenze, è vero l'opposto: un sistema universitario finanziato privatamente è più equo.

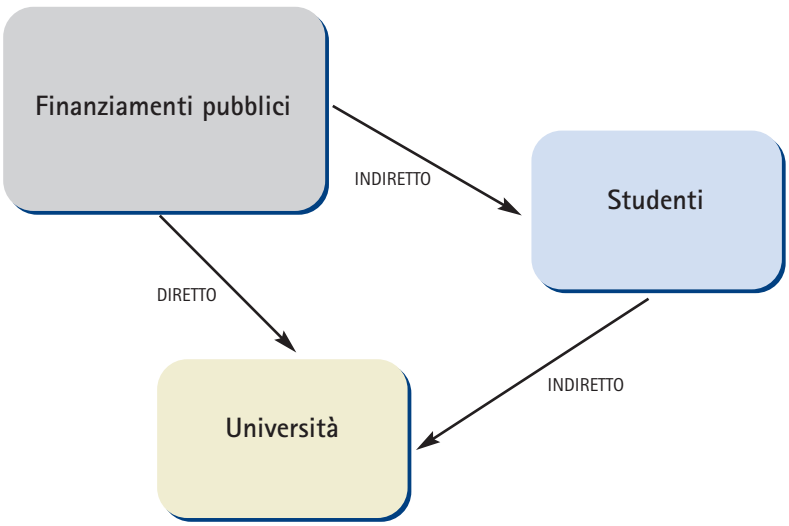
Anzitutto, in ogni Paese del mondo gli studenti che provengono da famiglie benestanti costituiscono la percentuale più alta della popolazione studentesca. Se gli studenti ricchi pagano lo stesso prezzo dei meno fortunati, cioè zero, siamo di fronte a una situazione iniqua. Sarebbe più equo se almeno il ricco pagasse una retta e il povero ricevesse una borsa di studio.

Consideriamo poi i benefici associati al completamento di un percorso di istruzione terziaria. Secondo i dati più recenti, il tasso di ritorno privato delle spese per l'istruzione superiore in Europa è del 12,3 per cento (OECD, Education at a Glance 2008). Ciò significa che, tenendo in conto l'investimento rappresentato dai quattro anni di mancati guadagni, e senza pagare praticamente tasse, e paragonando questo costo al reddito più elevato che un laureato può attendersi rispetto a chi si ferma al livello secondario dell'istruzione, i frutti di questo investimento superano il 12 per cento. In quale altro settore si possono trovare oggi simili opportunità di investimento?

Per evitare che i poveri restino esclusi, e per promuovere l'efficienza globale, si potrebbe separare il finanziamento dalla produzione di servizi universitari. Nello scenario mostrato in Figura, lo Stato potrebbe comunque finanziare una parte del sistema universitario, ma in modo indiretto.

Anziché sostenere direttamente l'università assumendo docenti e coprendo tutte le altre spese, gli stessi soldi potrebbero passare per le mani degli studenti, e sarebbero questi ultimi a decidere in quale università spenderli. Gli studenti più poveri potrebbero ricevere un contributo più sostanzioso, e i più ricchi nulla. Un sistema di questo tipo permetterebbe a un maggior numero di studenti poveri di iscriversi a buone università, premierebbe i centri di eccellenza e costringerebbe gli altri a diventare musei.

Università: Finanziamento diretto e indiretto



Un altro modo per promuovere sia l'efficienza sia l'equità consiste nell'erogare prestiti agli studenti. I prestiti offrono incentivi all'efficienza sia per gli studenti sia per i docenti. La dimensione dell'equità significa che chi sa che guadagnerà di più nel corso della vita paga per questo privilegio, anziché scaricarne il costo su tutti i contribuenti. Benché i prestiti a studenti esistano in molti Paesi, per motivi che restano oscuri essi non sono diffusi come potrebbero e dovrebbero.

Cherchez les votes

Se una certa dose di privatizzazione migliora la performance accademica, allora perché quasi tutti i sistemi universitari nel mondo di oggi (e non solo in Europa continentale) sono pubblici? Il motivo è che si guadagnano voti se si dice all'elettorato che, per un principio di equità, l'educazione superiore è gratuita. Purtroppo, sono solo i più colti (ancora una minoranza) a comprendere la non verità insita in questa argomentazione. Ma costoro accettano anche, tacitamente, quell'argo-

mento populista, perché è nel loro interesse che i loro figli studino gratuitamente in un'università statale. E poiché una laurea è un passaporto per un impiego nella Pubblica Amministrazione, il problema della qualità della laurea viene comodamente passato sotto silenzio. Naturalmente, questo mutamento istituzionale non può avvenire da un giorno all'altro, ma a mio avviso è la direzione da seguire per migliorare il livello della formazione superiore in Europa.

Oggi in Europa c'è un divario tra l'area protetta e non competitiva della formazione superiore, da un lato, e la spinta al mercato interno e alla competitività internazionale. Se non vi sarà una radicale riorganizzazione istituzionale, che comporti una riduzione dei finanziamenti statali diretti e del controllo pubblico sulle università, l'eccellenza accademica nel Vecchio continente continuerà a perdere il confronto con aree del mondo più avanzate. E naturalmente l'Europa avrà più musei.

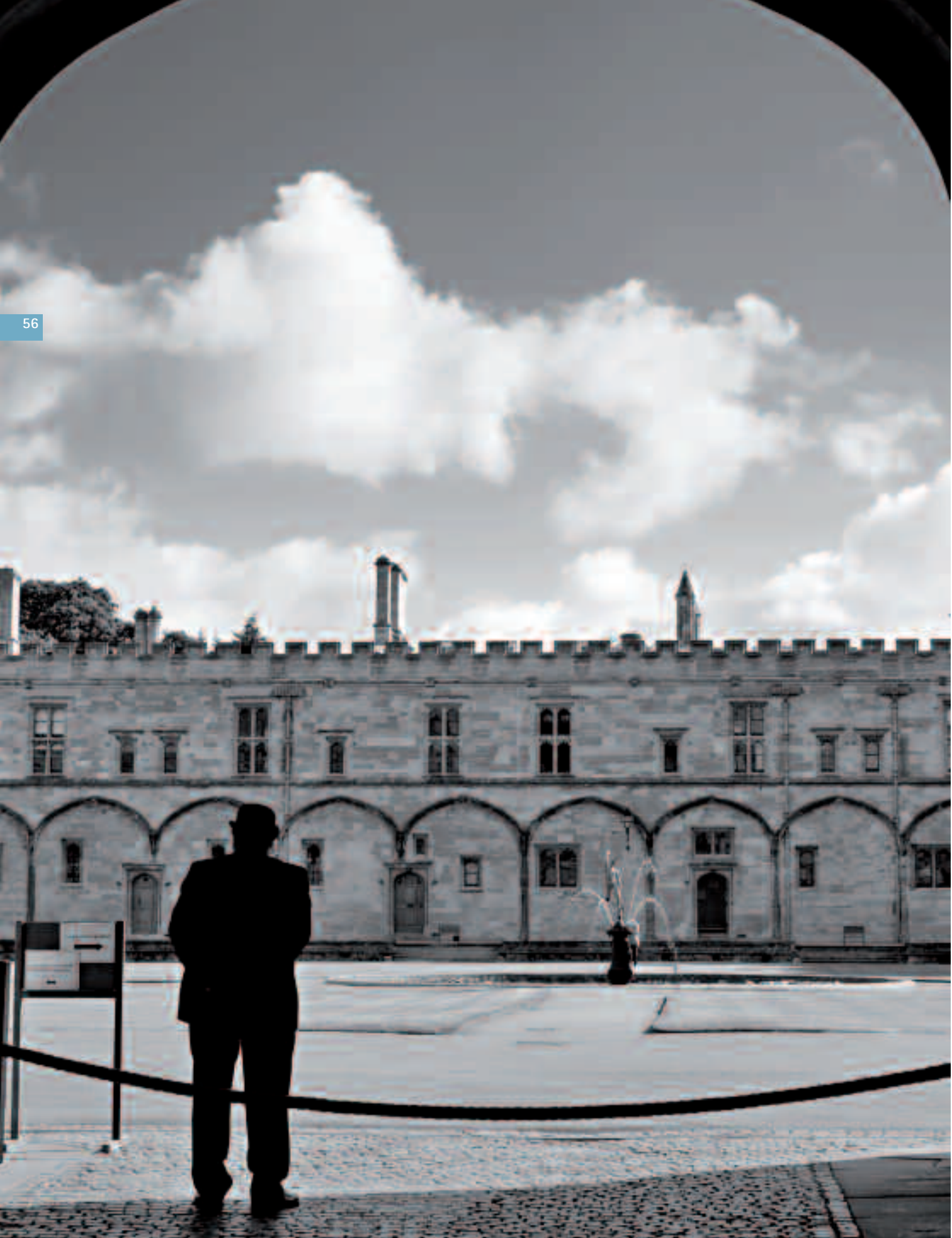
Una delle principali eredità che abbiamo ricevuto dal Medioevo è sicuramente l'università.

Questa sezione focalizza il percorso storico originale dell'istituzione universitaria a partire dai fattori che hanno segnato l'inizio della "nuova comunità".

L'università è per sua natura autonoma e la sua nascita ha segnato e favorito il progresso di tutta la società. Pasquale Porro osserva che «la fondazione delle università coincide sostanzialmente con il riconoscimento della loro peculiare autonomia». E questa è certamente una delle eredità da recuperare.

Rimane la possibilità che a partire da una storia così cospicua possano svilupparsi nuove realtà, vive e consapevoli. L'esperienza di "Universitas", associazione spagnola per la ricerca e la docenza, nasce dal «gusto della conoscenza», come suggerisce Guadalupe Arbona. La ricerca di un sapere adeguato alla statura umana è alla base del tentativo, «ingenuo e audace» di "Universitas", di non perdere la domanda e di provare a rispondere.

Universitas: il valore di una eredità



Medioevo: autonomia e libertà

di Pasquale Porro

Professore di Storia della Filosofia medievale, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

L'università è senza dubbio una delle principali istituzioni lasciateci in eredità dal Medioevo latino. Per comprendere appieno la portata di questa lunga tradizione occorre tuttavia ricordare brevemente quali cambiamenti abbia introdotto o determinato la fondazione di questa particolare struttura di trasmissione del sapere rispetto alle forme precedenti.

Per "fondazione" non si deve intendere naturalmente l'edificazione di un luogo particolare deputato alla funzione dell'insegnamento: l'università medievale non ha in effetti una sede perfettamente definibile, ma è piuttosto una corporazione (questo è d'altra parte il significato primario di *universitas*) riconosciuta formalmente dal potere civile o ecclesiastico – e in questo senso si fa per esempio coincidere la nascita dello studio bolognese con il privilegio concesso da Federico Barbarossa ai maestri e agli studenti presenti in città, o le origini dell'università parigina con il privilegio concesso da Filippo Augusto nel 1200 (anche se i primi statuti saranno prodotti dal legato pontificio Roberto di Courçon nel 1215) e quelle dell'università di Salamanca con il privilegio concesso da Alfonso X il Saggio nel 1254.

Tutti questi privilegi, sia pur di natura diversa, sono accomunati dal fatto di riconoscere una giurisdizione speciale ai maestri già attivi nelle diverse città, e a quelli che si sarebbero aggiunti, facendone così per ciò stesso membri di una nuova comunità.

Tale giurisdizione speciale poteva includere – accanto alla fondamentale possibilità di fruire di un foro speciale (ecclesiastico o civile) svincolato dalla giustizia ordinaria – la tutela rispetto al diritto di rappresaglia (ciò che ha permesso, fin dall'inizio, la mobilità di studenti e maestri, che senza questa forma di protezione si sarebbero trovati esposti al rischio di essere trattati come ostaggi a causa degli eventuali conflitti in corso o anche solo per ritorsione nei confronti di creditori insolventi dello stesso paese d'origine), particolari esenzioni fiscali e anche benefici di natura economica (come la possibilità di cumulare più rendite ecclesiastiche).

In breve, si potrebbe dire che la fondazione delle università coincide sostanzialmente con il riconoscimento della loro peculiare autonomia (ovvero, dell'autonomia dei loro membri).

Accanto alle corporazioni di lavoratori manuali (carpentieri, fabbri, tintori ecc.), veniva così invece a essere per la prima volta riconosciuta una corporazione di lavoratori intellettuali (formata dai soli maestri nel modello parigino, e da maestri e studenti in quello bolognese).

La professionalizzazione del sapere

La nascita delle università segna così la nascita degli intellettuali di professione, ed è questa forma di riconoscimento giuridico a distinguere lo *status* dei maestri propriamente universitari da quello dei loro predecessori nelle *scholae* che pure erano già largamente presenti e attive nel XII secolo, specie a Parigi.

La novità di questo fenomeno merita di essere considerata con attenzione. È stato anche e soprattutto questo radicamento istituzionale a garantire al mondo latino – che fino a quel momento si trovava in una condizione di enorme inferiorità, sotto il profilo scientifico e culturale, rispetto a quello arabo – la possibilità di un rapido e duraturo progresso scientifico. Le vicende della filosofia ne forniscono un buon esempio: per alcuni secoli (dal IX al XII), gli studi filosofici e scientifici sono stati appannaggio esclusivo degli arabi, e non esistevano nel mondo latino figure da poter confrontare, anche lontanamente, con quelle di Avicenna e Averroè. Ma questi ultimi avevano soltanto discepoli privati, così come era accaduto nell'antichità ai filosofi greci, ed era inevitabile che, con la loro morte, anche la loro cerchia fosse inevitabilmente destinata a dissolversi.

La nascita dell'università e la professionalizzazione del sapere hanno aperto uno scenario completamente diverso: si è creato *un pubblico* numericamente consistente *di fruitori del sapere* (gli studenti); si sono create le condizioni per un vero e proprio *mercato di libri scientifici*, che ha assicurato a questi ultimi una più ampia circolazione e sopravvivenza; si sono create *scuole e tradizioni* non legate alla figura di un singolo maestro, ma destinate a durare per secoli.

Il differente destino della filosofia (e dunque dell'insieme delle scienze) nell'Islam e negli stati cristiani al termine del Medioevo ha solo indirettamente a che fare con la religione (dal momento che, nell'Alto Medioevo, la situazione era esattamente inversa); esso ha piuttosto a che fare con quell'evento decisivo rappresentato appunto dal fatto che la filosofia e le scienze avevano ricevuto per la prima volta, nell'Occidente latino, una precisa e durevole collocazione istituzionale (una collocazione promossa tuttavia in larga misura, e con grande lungimiranza, dalla Chiesa stessa, come dimostra soprattutto il caso di Parigi; i numerosi interventi censori che la Chiesa avrebbe poi qui effettuato successivamente devono così essere considerati come autolimitazioni imposte a una sua stessa creatura).

La dimensione pubblica dello studio

I cambiamenti introdotti dalle università sono tuttavia anche di altro tipo. Dal punto di vista della concezione stessa del sapere e dell'insegnamento, si passava da una dimensione privata a una pubblica: per la prima volta, lo studio non era lasciato al libero accordo tra discepoli e maestri (come nel mondo antico), ma seguiva un corso preciso che prevedeva lo studio di discipline e di testi determinati, secondo programmi pubblici e verificabili; prevedeva il superamento di esami, e il rilascio di un titolo giuridicamente valido in tutta la cristianità (la *licentia ubique docendi*, il diritto di poter insegnare ovunque). Il fatto che le lezioni fossero (entro certi limiti) pubbliche e che i programmi fossero resi anch'essi pubblici e accessibili cambiava *la forma stessa del sapere scientifico*, che non era più qualcosa da colti-

vare privatamente, ma qualcosa da sottoporre alla verifica dei propri studenti, dei propri colleghi, e anche dei propri avversari. Lo stesso modo in cui le lezioni venivano strutturate, facendo seguire alla lettura dei testi in programma la discussione comunitaria (*disputatio*) su tutte le questioni che il testo medesimo poteva suggerire, favorì l'insorgere di una concezione assai poco dogmatica del sapere: per i maestri medievali, una verità poteva essere considerata tale solo se veniva messa in questione, se veniva cioè sottoposta alla prova del dubbio e risultava in grado di resistere a essa.

Scopo della disputa era appunto quello di abituare gli studenti a saper argomentare e difendere le proprie tesi rispetto a quelle dell'interlocutore, in un contesto in cui la verità appariva sempre come qualcosa a cui si poteva e anzi si doveva giungere collettivamente, attraverso il confronto. L'università medievale, proprio perché prevedeva la partecipazione attiva degli studenti nelle dispute, era così caratterizzata da un grado di *interattività* tra docenti e studenti in generale decisamente superiore a quello riscontrabile ai nostri giorni.

Infine, l'università ha rappresentato un enorme fattore di *mobilità sociale*: alle università medievali si accedeva non per censo o nobiltà (al contrario, i rampolli delle famiglie nobili si sono agli inizi autoesclusi dalle comunità universitarie, perché non avevano bisogno di un sapere professionalizzante), ma soltanto per merito. È a questo proposito significativo che, fin dalla fondazione, i collegi universitari abbiano assicurato borse di studio tanto per i maestri quanto per gli studenti più bisognosi, dando così piena esecuzione a quanto era stato già previsto, nel 1179, da un decreto del III Concilio Lateranense («Per evitare che i poveri, che non hanno a proprio sostegno ricchezze familiari, siano privati dell'opportunità di studiare e progredire, in ciascuna cattedrale un beneficio di adeguate proporzioni sarà assegnato a un maestro sì che possa insegnare ai poveri per niente. L'insegnante sarà così protetto dal bisogno e la strada del sapere aperta ai suoi discepoli»).

Ciò era destinato a sconvolgere in breve tempo gerarchie sociali rigide e consolidate. Il possesso di un titolo universitario permetteva una promozione sociale assolutamente inconcepibile per altre vie: solo in questo modo, anche chi proveniva dagli strati sociali rurali o più svantaggiati (e da un qualsiasi villaggio, nel Nord della Germania come nel Sud dell'Italia) ha avuto la possibilità di conquistare una posizione di rilievo nella società come medico, notaio, maestro, funzionario, e perfino come papa.

Uno studio dettagliato condotto sulle matricole medievali di Oxford e Cambridge testimonia in modo impressionante la quantità e la qualità di questi rapidi, e prima impensabili, salti sociali. È in definitiva grazie alle università che la nobiltà dello spirito – a cui si appella per esempio Dante – comincia gradualmente a sostituirsi a quella di sangue.

La struttura dell'università medievale

Dal punto di vista pratico, le università medievali si articolavano in quattro facoltà: Arti, Medicina, Diritto (diviso in canonico e civile) e Teologia. Non tutte le sedi hanno avuto nel Medioevo tutte e quattro le facoltà (Oxford è un'eccezione in tal

senso), anzi quasi tutte si sono specializzate in un ambito determinato: per molto tempo, Parigi ha avuto il predominio assoluto nel campo della Teologia, senza tuttavia disporre della facoltà di Diritto civile, mentre a Bologna si è verificato il contrario; altre sedi, come Montpellier, hanno invece assunto una posizione dominante nel campo della Medicina.

La facoltà delle Arti (così chiamata perché inizialmente destinata ad assicurare la formazione nelle cosiddette arti liberali, che costituivano l'ossatura della formazione tardo-antica e altomedievale) era propedeutica a tutte le altre: per potersi iscrivere a Medicina, Diritto o Teologia, bisognava insomma aver prima frequentato la facoltà delle Arti (solo i frati degli Ordini Mendicanti saranno esentati da questo obbligo, ricevendo tuttavia una formazione parallela molto simile, nel metodo e nei contenuti – soprattutto per quel che riguarda i domenicani – all'interno degli studi dei rispettivi Ordini). La cosa è degna di nota perché la facoltà delle Arti si trasforma rapidamente in una vera e propria facoltà di Filosofia, in cui si studiano essenzialmente quasi tutte le opere di Aristotele e, in parte, dei commentatori: già gli statuti del 1255 sanciscono ufficialmente questo processo. La filosofia (termine che ingloba ancora l'insieme del sapere scientifico) veniva così posta a fondamento di qualsiasi altro sapere.

In concreto, uno studente si iscriveva alla facoltà delle Arti intorno ai 14 -15 anni, seguiva un primo ciclo formativo di quattro anni (i primi due dei quali erano dedicati allo studio sistematico e intensivo della logica, considerata lo strumento di base per apprendere qualsiasi altra disciplina), al termine dei quali diventava *baccelliere*, ovvero assistente di un maestro: in tale funzione, cominciava a presiedere e determinare (cioè portare a una conclusione) le dispute tenute regolarmente durante le lezioni. Dopo circa tre anni di apprendistato in queste vesti (e comunque di solito non prima dei 21 anni), poteva sostenere l'esame finale e ottenere la *licentia* (che prevedeva a quel punto un periodo obbligatorio di due anni di docenza) o iscriversi a una delle facoltà superiori.

Il corso di studi di Teologia era ancora più lungo e complesso: di norma, lo studente seguiva sette anni di corso sulle Scritture e sui manuali teologici (principalmente un testo del XII secolo, le *Sentenze* di Pietro Lombardo, una raccolta di opinioni differenti dei Padri della Chiesa suddivise per argomento), a cui seguivano due anni come baccelliere biblico, con il compito di spiegare e commentare le Scritture, due anni come baccelliere sentenziario (con il compito di commentare il manuale prima ricordato, le *Sentenze* appunto) e altri 4 anni come baccelliere formato. Solo dopo questa lunghissima formazione (15 anni, da sommare agli almeno sette già trascorsi alla facoltà delle Arti), si poteva conseguire il titolo di maestro in Teologia (che pertanto veniva rilasciato quasi sempre dopo i 34 anni compiuti: Tommaso d'Aquino, che ha ottenuto il titolo prima di questo limite, è una delle rarissime eccezioni). Un percorso impressionante, che dovrebbe essere di per sé sufficiente a dissipare ogni residuo dubbio sulla solidità e scientificità della formazione "scolastica" – cioè della formazione universitaria medioevale.

Che cosa rimane delle origini?

Cosa resta di queste origini, ricostruite qui in modo sommario e schematico, nel-

l'attuale sistema universitario? La stessa persistenza della terminologia dei titoli (che è rimasta praticamente immutata anche nel lessico anglosassone: *bachelor*, *master*, *doctor*) è un segno evidente di continuità. Sarebbe tuttavia ingenuo e anacronistico trascurare le differenze.

In positivo, si dovrà almeno citare il fondamentale ampliamento della comunità universitaria con l'ammissione (scandalosamente tarda, in verità) delle donne, escluse per secoli sia dalla docenza sia dalla stessa possibilità di frequentare le lezioni.

In negativo, uno storico non potrà fare a meno di notare la progressiva perdita di interattività nelle procedure di insegnamento, e l'ancor più singolare diminuzione della mobilità studentesca: ciò che nel Medioevo era del tutto normale per maestri e discepoli (spostarsi anche di migliaia di chilometri dal luogo di nascita per frequentare una determinata università) è diventato, almeno in Italia, più un'eccezione che la regola (è vero che il fenomeno è assai meno evidente nel resto d'Europa e nel Nord America). Più preoccupante ancora è tuttavia, per limitarci ancora al nostro Paese, il fatto che l'università appaia ora incapace di continuare a proporsi come il principale fattore di mobilità sociale: dopo la grande apertura segnata dalle riforme post-Sessantotto, è un dato statistico che oggi in Italia solo una minima parte della popolazione giunge a conseguire un titolo universitario, e questa minima parte riproduce sempre più la stessa classe sociale che aveva già trovato, nella generazione precedente, un accesso all'università.

Un percorso impressionante, che dovrebbe essere di per sé sufficiente a dissipare ogni residuo dubbio sulla solidità e scientificità della formazione universitaria medioevale.

Pur finanziate con fondi pubblici, le università sono ora in generale meno accessibili a chi non dispone di sufficienti risorse personali o familiari, e il fatto che il finanziamento pubblico sia utilizzato anche per sostenere istituzioni private di eccellenza (dalle rette improponibili per gran parte dei potenziali fruitori) sovverte di fatto il principio, prima richiamato, stabilito dal III Concilio Lateranense. Ma al di là dei meccanismi di sistema, resta il fatto che le università contemporanee si reggono e si legittimano in definitiva su quello stesso principio di autonomia che ne ha sancito la nascita – quella *libertas docendi* che, da privilegio speciale, si è trasformato in un diritto fondamentale riconosciuto in tutte o quasi le carte costituzionali delle democrazie contemporanee.

"Universitas". Il gusto della conoscenza

di Guadalupe Arbona Abascal

Professore di Letteratura contemporanea all'Università Complutense di Madrid e presidente di "Universitas", Associazione per la ricerca e la docenza

Oggi si parla di crisi dell'università, ma a giudicare dall'attenzione e dalle risorse che le si attribuiscono sembra che la crisi non dovrebbe esistere.

Attualmente, nelle università si investe più di quanto non sia mai stato fatto, si è esigenti e si valutano in modo rigoroso i docenti attraverso i risultati delle loro ricerche, si riservano somme enormi ai progetti di controllo e miglioramento della qualità della docenza, il numero di allievi che vengono formati nelle nostre università è il più alto della storia, si intraprendono progetti internazionali per la riforma dell'università perché si ritiene che per il Paese l'educazione superiore sia prioritaria. E tuttavia rispetto alla vita universitaria si continua a parlare di crisi e si percepisce una generale insoddisfazione. Che cosa c'è di sbagliato in tutte queste energie che si investono per analizzare e risolvere i problemi universitari? Credo che in queste analisi vi sia un fattore che normalmente si dimentica, come in tutte le misure adottate dai governi o grazie ad accordi internazionali: la crisi nasce proprio dalla consapevolezza che abbiamo della conoscenza. Ciò che si percepisce nell'università di oggi è una perdita del piacere di conoscere.

Dov'è la conoscenza che abbiamo perduto?

Ci dovremmo porre una serie di domande, per riuscire a identificare il problema. Per questo mi baso innanzitutto su quella che si poneva T.S. Eliot nella sua famosa opera *Cori da "La Rocca"*, quando si domandava: «Dov'è la conoscenza che abbiamo perduto con l'informazione?» Opponendo la conoscenza all'informazione, se ne sottolinea il carattere di rigore e permanenza, contro l'informazione con i suoi tratti di approssimazione e attualità. E tuttavia quello che voglio segnalare non è la contrapposizione, bensì la frattura, perché la domanda di Eliot implica una concezione della conoscenza separata dalla vita, e un'informazione su ciò che succede che non può essere sottoposta a giudizio.

Seguendo le frasi del poeta ci domandiamo: «Dov'è la conoscenza che abbiamo perduto?» E, più a monte, possiamo anche chiederci: «In che cosa consisteva quella conoscenza di cui soffriamo così dolorosamente la perdita?» La crisi della conoscenza parte dall'annebbiarsi dell'evidenza primaria che desta le energie per la conoscenza, ossia la commozione suscitata dall'esistenza stessa delle cose. Assistiamo al venir meno della sorpresa provocata dal fatto che queste cose abbiano un ordine e un disegno. Allo stesso tempo questo accecamento porta a dimenticare che attraverso la conoscenza il soggetto che conosce può scoprire di

più se stesso, sapere di più su di sé, su ciò che ama, scoprire le ragioni del suo essere e del suo compito nel mondo.

Credo che si sia perduta questa esperienza che è all'origine di ogni conoscenza, esperienza intesa non teoricamente, ma scoperta come origine nel momento stesso dello studio, della lezione o della ricerca, ossia lo stupore perché le cose esistono. Da questo nasce una chiamata alla partecipazione nello studioso, che le deve seguire, osservare, giudicare, classificare, sistematizzare ecc., secondo i metodi tipici di ogni scienza.

Se la conoscenza è il punto focale dell'università, una volta che viene spento il cuore che palpita e si rinnova fino all'ultimo capillare del suo organismo, si percepisce una stanchezza sempre più grande e un disinteresse crescente rispetto alla scienza, ai saperi e alla loro conoscenza. I saperi accumulati e trasmessi di generazione in generazione interessano sempre di meno, come si può constatare nella crisi delle scienze umane e nel drastico calo delle immatricolazioni nelle facoltà scientifiche, mentre sono di moda gli studi che portano a uno sviluppo delle applicazioni tecniche, o aumenta l'interesse per i corsi utili socialmente (Psicologia, Comunicazione, Formazione).

L'origine della stanchezza è dovuta, in non pochi casi, alla confusione e all'ansia rispetto alla vocazione, al compito e alla missione dell'università. Le forme di conoscenza e di convivenza vengono concepite secondo i parametri del contesto culturale attuale. Sembra che le attività tipiche dell'università – studio e ricerca – non siano necessarie e, nel caso lo siano, sembrano riservate a chi vive fuori dalle leggi del mondo, che è regolato da altre dinamiche. Si dubita che quanto si apprende all'università sia utile e interessante, e se arriva a esserlo è un fenomeno ai margini della società e della storia, a meno che non abbia un'applicazione immediatamente pratica.

Si crea una frattura tra "il mondo della vita" e "il mondo della conoscenza", come se nella vita non fosse necessario il giudizio dato dalla conoscenza, e la conoscenza non dovesse partire dalle certezze elementari che la vita fornisce. In tal senso, credo che questa rinascita delle scienze chiamate "sociali" indichi un'insoddisfazione rispetto alla frammentazione e una ricerca per così dire "a tentoni" di un sapere unitario e di una conoscenza in cui l'io – e il "mondo della vita" – di chi ha questa conoscenza sia direttamente coinvolto.

Da questa consapevolezza deriva una difficile trasmissione e, naturalmente, una ricezione ancor più difficile, di ciò che si conosce. E così nella quotidianità della vita universitaria esiste tra professori e alunni una specie di tacito accordo: considerando che la conoscenza non è una questione centrale, o che sta ai margini della vita con tutti i suoi problemi e preoccupazioni, noi professori ci accontentiamo di cercare il risultato rispetto a quello che conosciamo, e gli allievi si tranquillizzano grazie all'acquisizione di competenze e abilità. Probabilmente influisce molto la modalità di trasmissione – nella quale l'esperienza dell'allievo non è implicata nella scoperta – e il professore, stanco, man mano riduce il valore del suo lavoro a una sfera privata e incomunicabile. Questa dinamica permette che l'università sopravviva, ma non che sia il luogo in cui si alimenta, si nutre e si rende vivo il gusto per la conoscenza.

"Universitas", un tentativo ingenuo e audace

Come si può recuperare giorno per giorno il gusto del sapere e della conoscenza? L'Associazione per la ricerca e la docenza "Universitas" è nata per custodire e rispondere a questa domanda. È un tentativo ingenuo, e allo stesso tempo audace, di non perdere la domanda e di provare a risponderle. Alla sua base stava l'intuizione che la potente capacità dell'uomo di voler conoscere era in crisi, pur rimanendo la cosa più valida che l'università avesse risvegliato in noi. Crediamo che la sete di conoscenza potrebbe o dovrebbe seguire un percorso ed essere un fattore costruttivo dell'università.

Per questo nel 1996 ci siamo riuniti per la prima volta: eravamo un gruppo di giovani professori e abbiamo compreso che la nostra curiosità di uomini e donne, risvegliata e alimentata durante gli anni di formazione universitaria, era strutturale; non poteva rimanere soffocata nella situazione generale, né nelle analisi, ragionevoli ma non in grado di risvegliare il gusto del sapere. La vita universitaria non poteva limitarsi a una rivendicazione violenta, né tantomeno terminare semplicemente con una corretta abilitazione professionale; o, nel caso dei professori, risolversi in un "far carriera" a ogni costo. Già da studenti ci eravamo resi conto che la critica delle strutture o la difesa delle lotte utopiche – che durante i nostri anni di formazione era agli sgoccioli, nell'università spagnola – portavano soltanto all'amarezza data dall'impossibilità di cambiare le strutture o, all'opposto, allo stanco scetticismo di chi ha accettato il tacito patto che si richiede all'università, ma al quale non si dà neppure il minimo contributo.

Molti di noi soci di "Universitas" – oggi professori e ricercatori – hanno già capito da studenti che l'università era un luogo in cui la nostra educazione era possibile. Era possibile scoprire durante le lezioni qualcosa di più su chi eravamo, esprimere l'ideale delle lotte che avevamo sostenuto, imparare grazie al rapporto con i professori, addentrarci nella scoperta della verità o avventurarci in iniziative libere e costruttive. Per questo ci siamo impegnati nell'organizzazione di seminari con i professori, in iniziative di aiuto allo studio e nell'organizzazione di incontri in cui si affrontavano, stando insieme parecchi giorni, le diverse possibilità che offriva la vita universitaria.

Uno degli eventi in cui si sono riuniti tutti i diversi aspetti della nostra presenza di allora è stato l'inizio della nostra partecipazione pubblica, che abbiamo manifestato realizzando l'*Happening*, ossia alcune giornate di incontri, tavole rotonde, conferenze, concerti e mostre che abbiamo allestito sotto un ampio tendone nel campus della città universitaria di Madrid, sforzo sostenuto dal lavoro volontario e gratuito di molti studenti.

Negli anni abbiamo dimostrato che era possibile imparare dai maestri, convivere con loro, e che loro potevano rispondere alle nostre domande... si andava così delineando un orizzonte caratterizzato dall'ideale. Abbiamo imparato a scoprire tutti insieme che cosa ci definisce, ossia quella «inesausta apertura della ragione di fronte all'inesausto richiamo del reale» (L. Giussani, *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano 1997, p. 134). Questa era la sfida, avevamo l'urgenza di sapere se potevamo sostenerci vicendevolmente nel compito di mantenere desta la ragione in tutta la sua ricchezza e ampliare il suo orizzonte a contatto con la sempre sorprendente re-

altà. L'origine della nostra storia partiva da questi due fatti – l'impeto della nostra ragione e la ricchezza della realtà – e dall'esigenza di mantenere, o meglio accrescere, quella dinamica umana che ci sembrava un tesoro da non perdere. La nostra unità non era arbitraria, e neppure priva di riferimenti: qualcuno di noi si era "scontrato" con il cristianesimo attraverso l'incontro con l'esperienza educativa e il pensiero di don Luigi Giussani, e già allora percepivamo la sua forza esistenziale e culturale. Volevamo verificare se era certa la promessa intuita che la vita cristiana poteva completare la nostra umanità e potenziare ciò che costituisce il centro dell'università, ossia l'uso della ragione e il gusto della conoscenza del reale, da cui nascono la cultura e la scienza. La cultura intesa «non come un'elaborazione puramente intellettuale, ma come una forma di vita e convivenza vissute e, in quanto tale, aperta continuamente a una verifica nell'esperienza» (E. Rigotti, *Lenguaje y realidad. Una relación positiva*, tavola rotonda, 1998). Questa è la vittoria sulla frattura della conoscenza.

Seguendo questo cammino, abbiamo avuto la fortuna di incontrare professori e ricercatori che hanno voluto accompagnarci, per amore delle loro discipline e affetto per il nostro lavoro. Così José Andrés Gallego, docente di Ricerca del CSIC e socio onorario, si espresse a proposito della nostra associazione: «È una rete di rapporti gratuiti, che non possono nascere dal potere. Gli amici si associano. È un ambito di mutua formazione: l'amicizia si incanala in momenti di relazione che hanno un contenuto molto concreto, anche sul piano scientifico, e questo vince la ristrettezza della visione che si tende ad avere».

Abbiamo realizzato diverse mostre che permettono la maggiore conoscenza di personalità del mondo universitario o culturale (*Edith Stein. Una vita per la verità,* 1999; *VOCARE. L'attualità educativa di María Zambrano,* 2008; *Solzenicyn, vivere senza menzogna, 2010*), o approfondiscono momenti importanti della nostra storia *(Alle origini della unità europea. Robert Schuman e Jean Monnet,* 2003; *La Rosa Bianca. Volti di una amicizia,* 2006), abbiamo collaborato con altri scienziati – soprattutto con l'associazione italiana Euresis – per l'elaborazione di un lavoro scientifico multidisciplinare (*Una terra per l'uomo,* 2007).

Abbiamo pubblicato diversi libri – *Edith Stein. Una vida para la verdad*, 1999; *Universidad... ¿Para qué?*, 2003; *Genoma humano y clonación: perspectivas e interrogantes sobre el hombre,* 2003; *En los orígenes de la unión europea. Robert Schuman y Jean Monnet*, 2003; *La Rosa Blanca. Rostros de una amistad*, 2006; *Una tierra para el hombre. Los rasgos excepcionales de nuestro pequeño planeta*, 2007; *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*, 2007; *VOCARE. La actualidad educativa de María Zambrano*, 2008. Abbiamo organizzato corsi estivi – *Universidad... ¿para qué?* e *Genoma humano y clonación: perspectivas e interrogantes sobre el hombre* –, abbiamo diretto progetti di ricerca nazionali e internazionali, abbiamo partecipato alla vita pubblica dell'università con dibattiti e tavole rotonde sui cambiamenti politici e legislativi dell'università o con manifesti diffusi tra i nostri colleghi. Siamo presenti in diverse università delle regioni di Madrid, Valencia, Granada, alle Canarie, in Catalogna ecc. Una vitalità che nasce dalla volontà di mantenere vivo questo desiderio della conoscenza e della sua trasmissione.

«Allargare la ragione»

Credo che il contributo fondamentale di "Universitas" consista nell'offrire un'amicizia nella quale siamo impegnati perché si rinnovino le certezze fondamentali della conoscenza. Per questo ci è così familiare il bisogno segnalato da Benedetto XVI all'università di Ratisbona il 12 settembre 2006, quando ha detto che il problema della vita universitaria consiste nell'«allargamento del nostro concetto di ragione e dell'uso di essa». È nell'uso della ragione, quando è in azione, che si può notare la stanchezza e la necessità di una compagnia umana che ci restituisca la passione per l'avventura della ragione. La nostra amicizia, la nostra associazione, "Universitas", ha voluto e vuole rappresentare questa compagnia, che riunisce scienziati, ingegneri, umanisti e studiosi di scienze sociali.

Non si tratta soltanto di difendere la ragione, ma di imparare nuovamente a usarla, di scoprire il gusto di usarla. Questo è il nostro piccolo contributo per combattere la crisi dell'università.

Con altre parole lo esprimeva anche Nikolaus Lobkowicz, Direttore del Centro Studi per l'Europa Centrale e Orientale e Rettore Emerito dell'Università di Monaco di Baviera, quando a proposito della crisi attuale dell'università europea paragonava il ruolo che possono svolgere "Universitas" e altre forme di associazione a quello svolto dalle Accademie in Italia alla fine del Rinascimento; e concludeva che se queste ultime permisero di recuperare la rilevanza, allora perduta, della ricerca creativa, quello di cui necessita l'università di oggi è rinnovare l'educazione e i suoi metodi: «Abbiamo bisogno di corsi e seminari che, invece di trasmette nient'altro che "quello che già si sa" (che di fatto può essere in gran parte dubbio o addirittura erroneo), insegnino a formulare domande intelligenti, domande su cosa sia veramente importante, per ognuno di noi e per l'umanità nel suo complesso».

Benedetto XVI e Nikolaus Lobkowicz concordano nel ritenere che non si tratta soltanto di difendere la ragione, ma di imparare nuovamente a usarla, di scoprire il gusto di usarla. E credo che ciò si possa rinnovare grazie alla creazione e allo sviluppo di realtà comunitarie che, a partire da diversi postulati scientifici, culturali, religiosi e sociali, permettano questo recupero all'interno delle università. Con l'esperienza di "Universitas" possiamo soltanto incoraggiarlo. Questo è il nostro piccolo contributo per combattere la crisi dell'università.

Quale ipotesi culturale può sostenere e coinvolgere l'ambiente universitario? Innanzitutto è necessario individuare l'identità dei singoli atenei all'interno di una contrapposizione tra università statali e non statali, contrapposizione «destinata a indebolirsi sempre più, quanto più il sistema continuerà a evolversi nel senso di una autonomia autentica e piena».

Riforme e risorse sono gli ambiti in cui si gioca la partita: l'auspicio di Giuseppe Della Torre è che da una attuale disparità si arrivi a una utile competizione verso un «modello solidale».

Vladimir Vorob'ev, rettore dell'università San Tichon a Mosca, racconta la nascita del suo ateneo - a forte caratterizzazione religiosa - a partire da una esigenza reale espressa dalla società russa dopo la caduta del regime. «Potremo di nuovo parlare la stessa lingua dell'intera civiltà europea, anche se la strada è ancora lunga»

Marcos A. Gagliardi Cascino dà notizia di una novità che si è imposta nel panorama universitario brasiliano: nelle aule universitarie trovano posto i volti di «chi è in cerca di qualcosa di più della conoscenza». Una intuizione, quella del rettore di Uniitalo, che ha trovato concretezza nella collaborazione con l'"Associazione Educare alla Vita", nata all'interno dell'esperienza associativa promossa da Marcos e Cleuza Zerbini. Si tratta di una partnership che ha come orizzonte «una società in un mondo più degno di essere vissuto».

Una ipotesi culturale per l'università

L'identità di una università non statale

di Giuseppe Della Torre

Rettore dell'Università LUMSA (Libera Università Maria Ss. Assunta) di Roma

Nell'ultimo decennio il numero delle università non statali in Italia è cresciuto, più che raddoppiandosi.

Non è il caso di entrare in questa sede a valutare le ragioni di questa crescita, che presenta alcuni profili di singolarità: si pensi per esempio a università, quali quella della Valle d'Aosta o quella di Bolzano, che pur traendo vita da soggetti pubblici vengono ad assumere la configurazione giuridica di università non statali. Certo è che si tratta di un fenomeno in linea con il *trend* che caratterizza lo sviluppo del sistema universitario in Paesi assai simili per storia e per tradizioni giuridiche al nostro: esemplare il caso della Spagna. Un *trend* qualificato, appunto, dal fatto dell'accresciuta presenza delle istituzioni universitarie di origine privata nel sistema nazionale. A fronte dell'accennato fenomeno di crescita, si pongono però alcuni problemi.

Il primo è quello che attiene all'"identità" delle università non statali.

In effetti con il processo d'autonomia per le università statali le differenze fra i due tipi di università si assottigliano sempre di più e il regime giuridico tende a essere uniforme. Agli esiti del lungo e profondo *iter* di rinnovamento del sistema universitario nazionale, potrebbe verificarsi un paradosso: e cioè che insorga un problema di identità proprio per le istituzioni accademiche "non statali" che, storicamente, hanno costituito il paradigma di autonomia sul quale è stato modellato per molti aspetti il nuovo regime delle università di Stato.

Finora, infatti, si poteva dire che queste ultime erano espressione dello Stato; le altre, invece, della società civile. Ma non c'è dubbio che si tratta di una distinzione destinata a indebolirsi sempre più, quanto più il sistema continuerà a evolversi non nel senso di un decentramento forte, ma di una autonomia autentica e piena.

È da ritenere che la distinzione tra l'una e l'altra categoria di università verrà a esprimersi su terreni diversi, da quello del dato storico riguardante le volontà originarie da cui i singoli atenei trassero vita. Ciò vale in particolare per la cosiddetta "tendenza", elemento tipico e caratterizzante le università non statali, che attiene non solo all'orientamento religioso, ma anche al progetto culturale che ne ispira l'impegno nella ricerca e nella formazione. Le università non statali, in altre parole, sono sempre più chiamate a contribuire al mantenimento e all'arricchimento del pluralismo e dell'approccio ai saperi, nel contesto di una realtà che, per i processi di globalizzazione, da nazionale diviene progressivamente continentale e planetaria.

Guardando al sistema ordinamentale delineato nella Costituzione italiana, in particolare ai principi e alle norme racchiuse negli artt. 33 e 34 Cost., sembra di poter dire, sul piano della ricerca, che mentre le università statali dovrebbero avere la prevalente responsabilità di assicurare il raggiungimento degli obiettivi di volta in volta propostisi dallo Stato, le università non statali dovrebbero avere la prevalente responsabilità di assicurare che la pluralità dei saperi sia coltivata. Sul piano della formazione, poi, se alle università statali dovesse spettare prevalentemente il compito di "presidio territoriale", diretto ad assicurare comunque, a tutti i capaci e meritevoli, di raggiungere i più alti gradi degli studi; alle università non statali dovrebbe spettare prevalentemente il compito di garantire un'offerta formativa "altra" per impostazione culturale e per modalità di esplicitazione.

Il problema della "identità" per le università non statali si pone poi, oggi, anche in un'altra direzione: quella delle università telematiche, di recente istituzione. Ora non c'è dubbio che le università telematiche non siano università statali, ma l'equiparazione che nell'azione dei pubblici poteri, e dello stesso Ministero, si fa tra università non statali e università telematiche è quantomeno impropria, essendo molti i fattori di differenziazione tra le due categorie. Ad esempio, le università telematiche non fanno ricerca, sono solo delle istituzioni di carattere didattico, mentre nel concetto tradizionale di università quello della ricerca è un elemento primario e imprescindibile.

Un secondo problema, connesso col primo, è quello di una migliore definizione normativa della realtà delle università non statali all'interno del sistema universitario nazionale.

In effetti le norme relative alle università non statali sono poche, frammentarie, sparse in fonti prodotte storicamente in tempi diversi e, quindi, riflettenti un diverso modo di atteggiarsi dell'ordinamento universitario, ma pure dell'ordinamento generale, nei confronti di un fenomeno considerato marginale.

La situazione non è migliorata negli ultimi anni, nonostante la legge n. 243 del 29 luglio 1991, recante disposizioni sulle università non statali. Anzi, per certi aspetti essa è peggiorata per questi atenei.

Dieci anni di riforme a favore delle università statali

Al riguardo si deve notare che le riforme dell'ultimo decennio, che hanno profondamente innovato l'intero sistema universitario nazionale, sono state concepite e attuate guardando essenzialmente alle università statali, ancorché estese in molta parte anche alle università non statali. In altre parole si è fatto un abito su misura delle prime, che le altre hanno dovuto indossare a forza, nonostante la ricordata legge n. 243 disponga che le università non statali 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".

L'esito, quasi paradossale, è che mentre le università statali hanno conquistato progressivamente autonomia, le università non statali l'hanno veduta progressivamente restringersi. Con una solo apparente parificazione delle posizioni di entrambe, giacché le griglie di partenza sono evidentemente diverse: basti riflettere sul dato del-

l'incidenza del finanziamento pubblico sul bilancio delle une rispetto a quello delle altre.

In altre parole le università non statali sono state progressivamente assoggettate alla disciplina delle università di Stato, senza tenere conto delle sostanziali diversità. Ciò vale, ad esempio, per quanto attiene all'offerta formativa, assoggettata ai rigorosi procedimenti di programmazione nazionale e locale; alla definizione degli *standard* relativamente ai cosiddetti "requisiti necessari"; ad adempimenti sempre più complessi quali quelli relativi ai nuclei di valutazione interni. Tutte innovazioni che, nelle modalità con cui sono stati formalizzate, hanno sostanzialmente una ragione nei confronti di chi opera con finanziamento pubblico, ma nessuna, o quantomeno una ragione più debole ed eventuale, per chi opera sostanzialmente con finanziamento privato.

Le norme relative alle università non statali sono poche, frammentarie, sparse, riflettenti un diverso modo di atteggiarsi, nei confronti di un fenomeno considerato marginale.

Il paradosso si è toccato con le disposizioni relative al diritto allo studio, con cui sostanzialmente le università non statali, o "private" come qualcuno ancora preferisce dire, sono gravate di oneri che invece sono propriamente pubblici, derivando dal precetto di cui all'art. 34 Cost. In sostanza le università non statali debbono assicurare agli studenti capaci e meritevoli l'esonero *integrale* da tasse e contributi – tasse e contributi che costituiscono la fonte primaria di sostentamento di questi atenei –, senza limite alcuno né per quanto attiene all'entità della contribuzione dovuta, né per quanto attiene al numero dei beneficiari, a fronte di un *parziale* ristoro da parte dello Stato.

È vero che le università di Stato sono anch'esse tenute all'esonero di tasse e contributi; ma i loro bilanci vengono formati in buona parte con risorse pubbliche. I bilanci delle università non statali sono, invece, formati in buona sostanza da risorse private. Sicché ne deriva che un servizio propriamente pubblico, qual è quello del diritto allo studio, viene fatto gravare su risorse private.

A fronte di tale irragionevole situazione è, a livello di normativa fiscale, la speculare situazione irragionevole data dal fatto che gli iscritti nelle università non statali possono portare in deduzione, nella dichiarazione dei redditi, non l'intera somme delle tasse e contributi versati all'ateneo, ma solo quella, minore, corrispondente alle tasse e ai contributi mediamente posti dalle università statali. Sicché da un lato la mano pubblica non interviene, nel caso dell'esonero, a colmare pienamente il divario causato dai mancati introiti di tasse e contributi mediamente più elevati; dall'altro, però, la stessa mano pubblica impone il livello più basso di deduzioni al momento della dichiarazione dei redditi.

Due pesi e due misure che frenano la competizione

Si tratta di due pesi e due misure che, se non hanno un ragionevole fondamento, producono peraltro effetti negativi per i bilanci degli atenei non statali sia in termini di lucro cessante (il mancato ristoro, "a piè di lista", del minor gettito patito dalle casse universitarie per l'esonero tasse e contributi da parte dello Stato), sia in termini di danno emergente (il disincentivo fiscale alla scelta di un ateneo non statale).

Un terzo – e più grave – ordine di problemi riguarda il capitolo delle risorse.

Le università non statali in buona misura si autofinanziano. Nel comparto universitario italiano, esse costituiscono una componente che dà molto all'alta formazione e alla ricerca, ma in compenso riceve quasi nulla dallo Stato. Si tratta di una componente che, con risultati virtuosi e apprezzati da moltissimi studenti e dalle loro famiglie, offre un contributo originale e internazionalmente apprezzato. Eppure, non riceve quasi nulla, pur facendo parte a pieno titolo, come s'è detto, di un unico e unitario sistema, che non distingue tra pubblico e privato.

Per indicare il nodo essenziale del problema basti pensare che i contributi statali alle università non statali, erogati in base alla legge n. 243 del 1991, coprono circa il 10 per cento del loro bilancio, per il resto alimentato con risorse proprie. Ebbene, il già esiguo contributo statale è stato pesantemente tagliato nell'anno in corso, passando da 130 a 90 milioni di euro; nel prossimo 2011 sarà ulteriormente decurtato, riducendosi a soli 69 milioni di euro. L'ultima manovra finanziaria, che ha portato a un certo incremento del finanziamento previsto per le università statali, ha escluso del tutto le università non statali, suscitando una vivissima preoccupazione non solo tra i loro rettori e i relativi consigli di amministrazione, ma anche tra le decine di migliaia di famiglie che, non di rado con notevoli sacrifici, hanno esercitato un diritto di libertà di scelta tra sistemi formativi costituzionalmente garantito.

Tenuto conto del sostanziale autofinanziamento delle università non statali, occorrerebbero conseguentemente interventi normativi seri, incisivi, soprattutto sul terreno fiscale, idonei ad agevolare e promuovere questo autofinanziamento. Le disposizioni vigenti, invece, nonostante qualche intervento innovativo, risultano ancora del tutto insoddisfacenti.

Azioni dirette ad agevolare il reperimento di risorse, del resto, potrebbero risultare di grande giovamento anche per le università statali, fermo restando il fatto che le risorse reperite dalle università non statali nell'ambito privato vengono poi sostanzialmente riversate nel sistema pubblico universitario, attraverso i servizi di formazione e le ricerche da esse assicurate.

Ma l'attività delle università non statali potrebbe essere altresì agevolata attraverso l'estensione a esse di benefici già riconosciuti alle università di Stato, come ad esempio l'accesso all'utilizzo di immobili demaniali o alle dismissioni di beni pubblici.

In conclusione è necessario che il legislatore e l'autorità di governo pongano attenzione alle peculiarità delle università non statali, che sono una ricchezza in una società democratica, pensando a interventi normativi e amministrativi idonei a sostenere e favorire una significativa espressione di pluralismo che altrimenti potrebbe, alla lunga, essere compromessa.

Interventi su misura per le università non statali, ormai necessari, debbono d'altra parte sciogliere il nodo gordiano in cui ormai tutto il sistema universitario nazionale si trova. Esso è dato da una ambigua compromissione tra due modelli diversi, alternativi e non confondibili tra loro: il modello competitivo e il modello solidale.

Liberare le università da lacci e laccioli

Se si sceglie il modello competitivo, verso cui per certi aspetti sembra orientato il sistema universitario nazionale, allora bisogna liberare le università, statali e non statali, da lacci e laccioli che in sostanza impediscono una vera competitività. La competizione non può coesistere con la programmazione; la competizione non può coesistere con basi di partenza diverse. In questo caso la vera valutazione è lasciata al mercato e alla credibilità che le università, statali e non statali, riescono ad acquistarsi.

Diverso se si sceglie il modello solidale, in molta parte caratterizzante la vigente legislazione sulle università, che pensa a una rete universitaria nazionale formata da atenei statali e non statali connessi fra di loro che, insieme, assicurano il perseguimento degli obiettivi che sul piano della ricerca e della formazione lo Stato si prefigge di raggiungere. In questo caso, evidentemente, la disciplina di università statali e non statali non potrà che essere la stessa, ma comuni debbono essere anche le opportunità e le risorse.

La situazione insostenibile cui sono state progressivamente ridotte le università non statali impone ora una forte azione pubblica, tesa a sensibilizzare sui problemi di questo comparto del sistema universitario nazionale, che è espressione della società civile ed esprime significativamente fondamentali valori costituzionali, come quelli del pluralismo, della solidarietà orizzontale, della libertà di educazione e della libertà di insegnamento.

Utilità dell'educazione religiosa in Russia

di Vladimir Vorob'ev

Rettore dell'Università umanistica San Tichon di Mosca

L'attuale spazio educativo in tutto il mondo sarebbe impensabile senza le università. L'autorità assoluta di principi e di idee, rappresentata dalle università fin dai tempi antichi, è un dato di fatto incontestabile. L'idea di università, cresciuta in seno alla civiltà cristiana, ha dato inizio al potentissimo sviluppo della scienza europea (e di conseguenza anche della cultura), ma ora ha in gran parte ripudiato quell'ideale cristiano originario. Ciò nonostante, le università di oggi restano ancora in tutto il mondo il centro principale della vita intellettuale e dell'attività creativa, i principali fornitori di professionisti e specialisti di eccellenza.

In Occidente, pur con il suo aggressivo secolarismo, il cristianesimo mantiene ancora in una certa misura le proprie posizioni proprio grazie alle università, le quali tengono unite con una trama di fili la scienza contemporanea, l'educazione e la vita sociale, con la Chiesa e la fede. L'Occidente si sforza coscientemente di combinare le esigenze della nuova era con un sano conservatorismo, che non consente di trascurare le ricchezze spirituali e culturali accumulate finora.

Dopo la caduta del regime ateista sovietico, la Russia sta vivendo uno straordinario fervore religioso, determinato dalla negazione dialettica del recente passato e dall'immane sacrificio dei nuovi martiri e confessori russi. Oggi la Chiesa ortodossa russa sta cercando di riprendersi dalle durissime perdite causatele dalla lunga persecuzione. La nostra Chiesa ha bisogno tanto di sacerdoti quanto di laici, capaci di parlare con il mondo circostante nella lingua della nostra millenaria cultura e al tempo stesso con le parole della scienza contemporanea. Se non riusciremo a restituire alla nostra Chiesa i tesori del sapere teologico e profano, della cultura, dell'educazione, dell'etica, della tradizione di educazione familiare e della scuola ortodossa che le sono stati sottratti, andremo incontro al fallimento e allontaneremo da noi coloro che cercano nella Chiesa un sostegno salvifico in un'epoca in cui il mondo intero è risucchiato sempre più velocemente nel violento vortice delle crisi globali e dei cataclismi. Ciò impedisce di porre con insistenza la domanda sulla qualità della formazione religiosa, sulla preparazione professionale di uomini di Chiesa capaci di difendere gli interessi della nostra Chiesa e di rispondere alla sua esigenza di un clero di livello adeguato.

Oggi la nostra Chiesa si trova proprio all'inizio del cammino verso la rinascita del suo potenziale educativo, teologico-scientifico e formativo. Ma è importantissimo ricordare che per la Chiesa è impossibile compiere qualsiasi missione religiosa efficace e di ampio respiro nel mondo odierno, se le manca il fondamento indispensabile per l'attività educativa: università, scuole, biblioteche, personale docente.

L'università umanistica ortodossa

L'università umanistica ortodossa di San Tichon (che inizialmente aveva lo status di istituto superiore) è stata fondata dal patriarca Aleksij II nel 1992 per la formazione degli specialisti di cui la Chiesa aveva immediato bisogno: chierici e teologi (facoltà teologica), missionari (facoltà missionaria), docenti di scuola (facoltà pedagogica), direttori di coro (facoltà di canto liturgico), specialisti di arte sacra, maestri iconografi, affrescatori, restauratori di icone, esperti nel confezionamento di paramenti liturgici (facoltà di arte sacra).

Ben presto nella struttura dell'università si sono formate anche la facoltà di letteratura e quella di storia, poi è nata anche la facoltà di studi superiori teologici (per l'insegnamento della teologia a persone con istruzione superiore). Negli ultimi anni hanno iniziato l'attività anche le facoltà di informatica e di scienze sociali. Fin dall'inizio tutte le specializzazioni e gli indirizzi educativi dell'università si fondano sulla concezione cristiana; per gli studenti di tutte le facoltà è previsto lo studio delle discipline teologiche, e si è ottenuto il diritto di rilasciare diplomi riconosciuti dallo Stato in tutte le specialità e indirizzi, accanto allo status ufficiale di università.

Il successo dell'attività dell'università ha contribuito a distruggere il monopolio dell'ateismo nella sfera educativa post-sovietica e a gettare le basi legislative per l'insegnamento della teologia ai laici. Dopo un lungo iter, il Ministero dell'educazione della Repubblica Russa ha ratificato lo standard statale per la specializzazione in teologia. Lo standard è stato stabilito su base interconfessionale: ciò significa che è stato elaborato un modello che ogni religione può riempire con i propri contenuti. I primi blocchi di questo standard (discipline umanistiche e di scienze naturali) erano comuni a tutte le religioni, e i blocchi delle discipline confessionali di ciascuna religione dovevano essere elaborati in conformità al modello predisposto.

Ciò ha permesso di creare nel Paese un sistema di formazione teologica, non ancora molto esteso, ma vitale. Le cattedre di teologia nelle università, per la maggior parte statali, sono l'embrione di una formazione religiosa alternativa. Esse permettono a tutti coloro che cercano di approfondire seriamente la religione, la storia della Chiesa, la letteratura religiosa, la cultura, l'arte, la filosofia religiosa e così via, di trovare le informazioni necessarie e di acquisire una formazione adeguata. Ciò significa che nelle nostre scuole arriveranno insegnanti, e negli istituti superiori arriveranno studiosi che hanno assimilato la nostra bimillenaria tradizione e sono in grado di comprendere il pensiero cristiano, l'arte, la letteratura, sono capaci di parlare della religione e della cultura religiosa con vera coscienza di causa e non dalle posizioni di presunta obiettività dell'ateismo.

Potremo nuovamente parlare la stessa lingua della intera civiltà europea, rivelare ai nostri figli la cultura della nostra patria, trasmettere i valori morali tradizionali, l'amore alla patria, l'orgoglio del nostro grande popolo, mostrare il cammino verso una fiorente e autentica vita spirituale.

Necessità di una concezione religiosa del mondo

Va anche sottolineato che l'alternativa religiosa al paradigma ateista nell'educazione e nelle scienze umanistiche è indispensabile per un valido studio della storia, della cultura, dell'arte, della letteratura, della filosofia, e più di tutte della religione,

tanto più che mantenersi su posizioni esterne o superiori alla religione è un atteggiamento del tutto privo di prospettive dal punto di vista scientifico.

Oggi vediamo bene che la perdita o la sostituzione dei fondamenti cristiani porta alla dissacrazione del sapere scientifico. Tutta la Russia ha profondamente bisogno della ricostruzione del sistema scientifico-religioso e delle istituzioni formative. La ricostruzione della formazione universitaria e della scienza cristiana iniziata nel Paese crea le condizioni per la rinascita dell'etica cristiana nella vita della nazione – un compito vitale, senza il quale nessuno sforzo per la rinascita della Russia potrà dare risultati positivi.

Senza una concezione religiosa del mondo è praticamente impossibile una educazione morale dei giovani su vasta scala, come del resto l'esperienza dimostra. Lo diceva anche il grande Goethe: «Chi non crede nella vita futura è morto anche in questa». Potremo riportare una educazione morale nella vita della nostra società solo grazie allo sforzo comune della Chiesa, delle autorità statali e di tutte le istituzioni sociali, aprendo alle giovani generazioni, attraverso le istituzioni educative di ogni ordine e grado, la strada verso la conoscenza dell'ortodossia e la fede ortodossa in Dio.

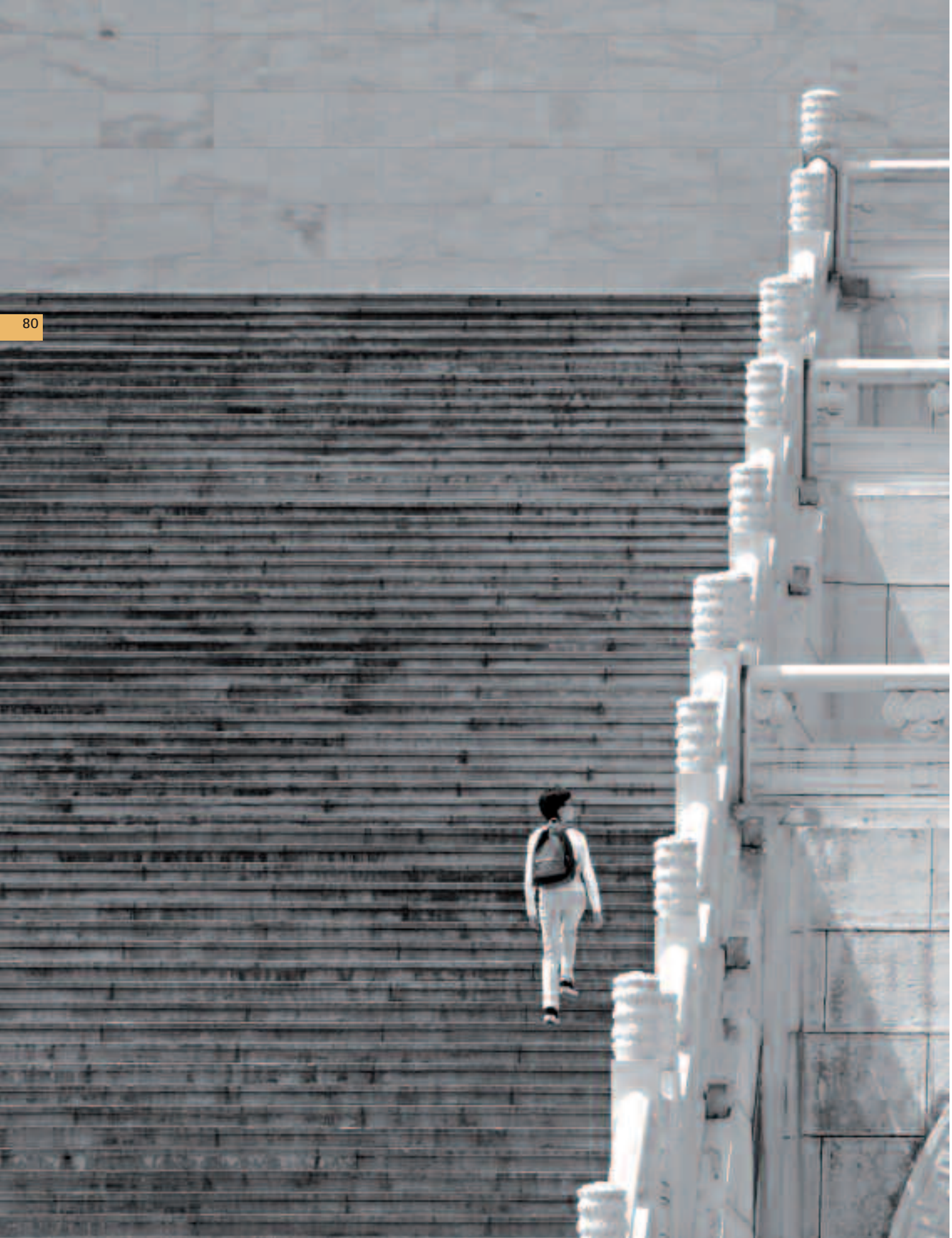
Senza una concezione religiosa del mondo è praticamente impossibile una educazione morale dei giovani su vasta scala, come del resto l'esperienza dimostra.

Le scuole religiose non statali, gli istituti superiori e le cattedre di teologia attualmente esistenti in Russia sono per ora in numero esiguo e spesso condizionati dalle necessità elementari fondamentali per la sopravvivenza. Di norma, essi non ricevono sostegno economico da parte dello Stato, anche se godono dell'accreditamento statale e rilasciano attestati e diplomi parificati.

Se oggi si realizzasse da parte dello Stato un regime più favorevole nei confronti delle istituzioni scolastiche alternative, si creerebbe ben presto una situazione di sana concorrenza tra i sistemi educativi. Dopo tutto nessun genitore desidera che i propri figli crescendo diventino drogati, alcolizzati, ladri, fannulloni, incapaci di crearsi una famiglia, senza il desiderio di generare dei figli. Nella scuola ortodossa più grande di Mosca, annessa all'università di San Tichon, è stato condotto un sondaggio tra i genitori: «Perché avete mandato i vostri bambini nella nostra scuola?». La stragrande maggioranza dei genitori ha risposto: «Perché vogliamo far crescere i nostri figli come persone con dei valori morali, e non come dei drogati».

Sono trascorsi quasi vent'anni dall'inizio della *perestrojka*, e la vita nel nostro Paese è profondamente cambiata: la Costituzione, la struttura del potere e della società, il sistema economico, la mentalità civica e così via. La libertà, in particolare, è espressa dal fatto che le istituzioni religiose hanno cominciato a uscire dal ghetto sovietico e a intervenire a livello sociale. E si è dimostrato che ciò non rappresenta in nulla un danno per la società, né per lo Stato, ma al contrario si rivela utile: la religione tradizionale salvaguarda la famiglia, incoraggia la natalità, provvede all'educazione morale e patriottica dei giovani, difende la cultura nazionale, abbellisce città e villaggi con stupende chiese, e infine lotta con estrema efficacia contro ogni forma di immoralità: corruzione, egoismo e avidità, furti e omicidi, tossicodipendenza, alcolismo e dissolutezza. La religione favorisce la stabilità dell'ordinamento statale, si contrappone a ogni estremismo, ostilità, crudeltà, ai divorzi, all'aborto, all'abbandono di giovani e adolescenti e così via.

Rimane ancora lunga, purtroppo, la strada per superare le innumerevoli conseguenze negative della persecuzione contro la religione perpetrata in passato dallo Stato.



San Paolo: un passo nuovo per educare alla vita

di Marcos Antônio Gagliardi Cascino

Rettore di UNIÍTALO
(Centro universitario
Italo-Brasileiro)

Esiste una tradizione, una teoria nella costellazione delle scienze umane secondo cui, di tanto in tanto, per l'umanità è prevista la benedizione della comparsa di qualche genio. In talune epoche la pittura riceve un talento, in altre la musica è benedetta da qualcuno che ode il canto degli angeli. In alcuni momenti della nostra Storia incontriamo un eroe della politica o della scultura, ma che dire di un uomo che potrebbe essere considerato sovrumano o super umano? Il suo contributo spazia dalla letteratura alla pittura, dall'aviazione alla matematica, dall'oratoria alle scienze belliche. Dallo sport alla fotografia. Che cosa pensare di tutto ciò? Davvero restiamo perplessi. Mi riferisco a Leonardo da Vinci.

Anche soltanto leggendo la sua biografia tutti lo definiscono un genio. Chi sarebbe Leonardo da Vinci o, riformulando la domanda, cosa sarebbe Leonardo da Vinci? Mi sento in dovere di sostenere l'ipotesi secondo cui Leonardo fu più di un genio. Essere un genio non basta in un mondo turbato e immerso nel torpore della monotonia. La storia è piena di esempi di geni privi di etica. Leonardo non fu solo un genio: fu un umanista. Qualcuno che ha vissuto, pensato, creato, e ha insegnato al genere umano a credere nelle potenzialità che la mano di Dio fornisce a tutti gli uomini e a tutte le donne alla ricerca di qualcosa che li trascenda. Leonardo fu un uomo che imparò dal passato, dialogò con il presente e anticipò il futuro. La sua testimonianza silenziosa supera le barriere del tempo e giunge fino a noi per insegnarci qualcosa: noi possiamo creare.

Forse è il motto alchemico del Medioevo che sussurra al nostro orecchio: «Lege, lege, lege, ora, relege, labora et invenies» (leggi, leggi, leggi, prega, rileggi, lavora e troverai). Sì, abbiamo ancora molto da scoprire su, e da imparare da, Leonardo da Vinci, ma anche da Tommaso d'Aquino, il quale ci insegna come la Grazia (Dio) non sostituisca la natura (l'umanità), ma la perfezioni.

È attribuita a Leonardo da Vinci la definizione secondo cui i piedi dell'uomo sarebbero simili a un ponte. Se osserviamo con attenzione l'appoggio dei nostri piedi dal punto di vista anatomico, possiamo notarlo facilmente. I talloni sopportano il peso della nostra massa corporea, che è aumentato dall'azione della forza di gravità. L'altra metà di questo ponte serve da appoggio e sostegno affinché le dita dei piedi gettino una sorta di trampolino davanti al corpo. È così che ci spostiamo quotidianamente nel mondo e nella vita senza rendercene conto.

L'illustrazione dei piedi umani in movimento è una nozione anatomica e biomeccanica che funge da metafora per fare riferimento al mondo in cui viviamo e, in par-

ticolare, alle persone assieme alle quali viviamo. Passato, presente e futuro in un passo. Un semplice passo per delineare la traiettoria della nostra esistenza.

Qualcosa di più della conoscenza

Un'università, nel suo significato etimologico, è lo spazio e il momento in cui un nuovo mondo si fa presente. Nel senso dello spazio riuniamo nel nostro campus giovani e meno giovani dalle provenienze più diverse per etnia, condizione sociale, credo religioso, filosofia di vita, valori familiari. Ogni semestre varcano le porte del nostro istituto e siedono sui nostri banchi persone animate molto più che da un semplice desiderio di frequentare la facoltà di Lettere o i corsi di Amministrazione d'impresa. Osservo innumerevoli volti e mi accorgo dello sguardo di chi è in cerca di qualcosa di più della conoscenza.

Queste persone, questi giovani, questi uomini cercano un'identità.

L'identità è il criterio mediante il quale noi ci consideriamo degli esseri pensanti. Uno studente universitario è qualcuno che cerca le informazioni e le conoscenze necessarie a tracciare il proprio percorso intellettuale e formarsi così a una professione. È anche qualcuno in cerca di parametri secondo i quali portare avanti il proprio progetto di vita: dare consigli ai propri genitori nel prendere una decisione importante, comprendere meglio la propria moglie o il proprio marito quando si deve affrontare un periodo di disoccupazione, imparare a dialogare con le persone su diversi argomenti... Uno studente universitario cerca di essere felice e di essere competente sia nella vita personale sia in quella professionale.

Ho affermato in precedenza che l'università è anche un'opportunità, un periodo speciale nella vita di queste persone. Ma qual è il momento giusto per entrare nel mondo accademico? Esiste un momento giusto?

Forse Leonardo da Vinci sarebbe rimasto colpito non dall'età, bensì dalla maturità di queste persone. Nel nostro Paese, nella città più importante, la più densamente popolata e la più ricca di risorse umane, abbiamo a che fare con persone appartenenti a diverse classi sociali che lottano, lavorano, si impegnano spasmodicamente e nonostante ciò trovano il tempo e l'entusiasmo (nell'accezione etimologica del termine) per cercare di ottenere una formazione e una conoscenza accademiche.

La partnership con l'"Associazione Educare alla vita"

Qualche anno fa la nostra università ha avuto il privilegio di conoscere l'"Associazione Educare alla vita" (promossa da Marcos e Cleuza Zerbini a San Paolo, *ndr*). All'inizio credevamo si trattasse di un'associazione in cui i soci fossero vincolati da un accordo finanziario legato all'università e che, una volta conclusa questa prestazione di servizi, la tanto agognata laurea avrebbe posto termine a un rapporto fatto di diritti e di doveri.

Col passare del tempo e degli impegni assunti durante questo periodo nell'accompagnare il percorso dei partecipanti all'associazione, abbiamo osservato che qualcosa di diverso aveva attraversato le nostre aule.

In primo luogo, l'associazione è in grado di raccogliere un folto numero di persone delle più svariate condizioni sociali e culturali per negoziare – in condizioni di parità – l'importo della retta mensile e altri criteri che il "mercato" stabilisce essere dipendenti dalla libera iniziativa. I nostri dirigenti hanno incontrato in diversi momenti la commissione dell'associazione per stabilire un dialogo che non fosse solo quello esistente tra cliente e fornitore, ma fra due istituzioni che si relazionano sulla base di interessi comuni. Sul piano sociologico questo fenomeno merita una spiegazione accurata. Su scala più ampia questa iniziativa può essere rappresentativa di cambiamenti strutturali a partire da una dinamica capitalista.

Un altro aspetto da considerare è lo scopo per cui queste persone si riuniscono intorno a un ideale. Questa impresa non ha una struttura semplicemente di tipo sindacale, si tratta piuttosto di un'associazione, e la ricchezza etimologica del termine che la definisce è singolare: "soci" in latino fa riferimento a comunità, vita collettiva, relazioni, principi e iniziative in cui il bene comune del gruppo ha maggior valore e identità dell'ideologia che probabilmente rischierebbe di soggiogare questa iniziativa. Abbiamo notato che i suoi membri si considerano cittadini a pieno titolo e che intendono impegnarsi a sostenere il bene comune di questa comunità, dei suoi membri, di coloro che fanno parte della medesima società.

Queste persone si riuniscono intorno a un ideale. Abbiamo notato che i suoi membri si considerano cittadini a pieno titolo e che intendono impegnarsi a sostenere il bene comune.

È piuttosto suggestiva l'opportunità che ho avuto. Per caso mi è capitato di intrattenere con uno dei soci una conversazione informale che si è rivelata piuttosto indicativa. Mi ha confidato un piccolo segreto: avendo studiato pedagogia, il suo progetto di vita era quello di motivare gli altri a credere nel miracolo quotidiano del lavoro che libera (perché eleva) l'uomo dai suoi complessi e pseudo-valori di auto-affermazione.

Tale liberazione non sortisce alcun effetto e non raggiunge il suo scopo se non è collegata a un ampio contesto di valori. Questa comune concezione etica che ci raduna in un'unità fraterna ci fornisce la struttura "antropo-trascendente" di chi siamo e di dove andiamo. Proseguendo nella comprensione del termine "educare alla vita", ripesco dai miei ricordi la densità antropologica del pensiero aristotelico, che afferma la teologia dei nostri atteggiamenti: "omne agens agit propter finem" (ogni soggetto agente agisce in vista di un fine). L'educazione alla vita e alla pienezza della vita significa e richiede che i suoi attori siano pronti non solo a risolvere i problemi di tutti i giorni, ma a scegliere soluzioni alternative per affrontare i dilemmi dell'esistenza.

Siamo così davanti a un nuovo mosaico, che si delinea in una società postmoderna.

Chi sono i nostri soci? In che modo l'associazione è diventata un socio (=comunità) all'interno di questa *partnership* con le università brasiliane?

La figura di Leonardo ci richiama l'immagine del ponte: questi soci, in un mondo di rapidi cambiamenti strutturali, cercano la stabilità dell'unione che l'umanità è chiamata a vivere in modo comunitario, collettivo, personale. Mi auguro che il passo assorbito dai talloni – che rappresentano il passato e le nostre tradizioni – mantenga la spinta che parte dal collo del piede ed è diretta a protendere le dita verso il futuro che cerchiamo: una società in un mondo più degno di essere vissuto.

Sicuramente molto forte è l'identità dell'istituzione universitaria negli Stati Uniti. Nel panorama mondiale il modello americano è un paragone inevitabile e stimolante.

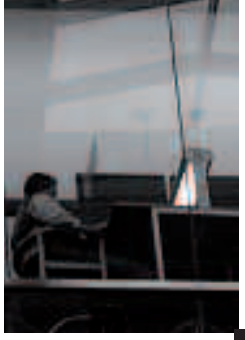
Partendo da una descrizione del sistema scolastico statunitense, John Wegman delinea i tratti di un sistema che comprende la ricerca come *mission*, gli standard richiesti a una università per non essere «fabbrica di diplomi» e i problemi esistenti per quanto riguarda il finanziamento.

«In un mondo in crisi ha ancora senso investire nell'università? Quando le risorse vengono meno, vale ancora la pena scommettere sulla conoscenza e sull'educazione? Al termine di un anno accademico, segnato da gravi tagli e da una intensa collaborazione con la nuova amministrazione di Washington, è proprio il presidente di Harvard a fare un bilancio del significato e dell'azione dell'accademia nel mondo contemporaneo. Può forse sorprendere che sia proprio il presidente dell'università più autorevole al mondo (che vanta, tra professori ed ex-alunni, più di 40 Premi Nobel e il presidente Obama) a interrogarsi sul significato dell'essere università nel contesto attuale. In fondo si potrebbe tranquillamente dedicare a gestire le perdite o a conservare gli allori di una lunga tradizione di eccellenza. Eppure è proprio nella sua capacità di ricominciare, di interrogarsi sul proprio posto nel mondo presente e di aprire prospettive per il futuro, che Harvard, nella voce del suo presidente, sembra identificare lo slancio per nuove conquiste» (Luca Cottini, dottorando ad Harvard).

Anche il rettore di Stanford sottolinea con quanto vigore il suo ateneo sia riemerso da varie crisi puntando sull'innovazione.

Una identità forte emerge anche dall'intervista a Cuiming Yuan, che chiude la sezione, fornendo informazioni sulla storia recente e i punti forti di un'"altra università", ai più sconosciuta: quella cinese, con la quale un confronto è interessante e prezioso.

L'identità dell'università. Negli Stati Uniti e in Cina



Istruzione superiore negli USA: luci e ombre

di Edward J. Wegman

Professore di Statistica,
George Mason
University

Il sistema scolastico statunitense può essere descritto in termini di istruzione primaria, secondaria e post-secondaria. L'istruzione primaria interessa gli studenti tra i cinque e i tredici anni d'età. Le scuole primarie presentano una gamma diversificata di configurazioni: scuole elementari, confessionali e pubbliche a gestione privata (*charter school*), medie. L'istruzione secondaria riguarda in linea di massima studenti tra i quattordici e i diciassette anni. Le scuole del ciclo secondario sono abitualmente definite scuole superiori (*high school*) o scuole preparatorie (*preparatory school*). Numerose sono le scuole primarie e secondarie a finanziamento pubblico. Gli studenti iscritti alle scuole pubbliche non sono tenuti al pagamento di una retta per i cicli di studi primario e secondario, e in gran parte delle giurisdizioni la frequenza è obbligatoria dai cinque ai diciassette anni. Esistono altresì scuole primarie e secondarie collegate a determinate confessioni religiose, nelle quali è richiesto il pagamento di una retta.

Il sistema post-secondario è il sistema dei college e delle università. I college e le università americani variano sensibilmente tra loro per obiettivi, finalità e struttura interna. Il Decimo Emendamento della Costituzione riserva agli Stati e al popolo tutti i poteri, eccetto quelli esplicitamente delegati al governo federale e quelli negati agli Stati membri. Ne deriva che l'istruzione pubblica è competenza degli Stati e non del governo federale. All'infuori delle accademie militari e di qualche istituzione accademica federale, non esistono università o college federali. Come avviene nell'istruzione primaria e secondaria, anche per quella post-secondaria esistono istituzioni accademiche pubbliche e private. È possibile classificarle in quattro categorie: università pubbliche, università private, università quadriennali di studi umanistici (*liberal arts college*) e istituti di formazione professionale para universitari (*community college*). Tutte richiedono il pagamento di una retta.

I *community college*, detti anche *junior college*, sono istituzioni accademiche che dipendono da uno Stato, vengono finanziate con imposte statali e offrono titoli biennali. L'ammissione è fondamentalmente aperta a tutti. Di norma sono sensibilmente meno costosi delle università e dei college quadriennali e forniscono una preparazione di base per gli studenti che intendano eventualmente iscriversi in seguito a un'università o a un college quadriennale. I *community college*, spesso considerati meno selettivi e di sicuro meno prestigiosi, offrono la possibilità di ottenere l'accesso a università o a college più quotati a studenti dal curriculum scolastico poco competitivo o a studenti a basso reddito. Gli studenti di un *community college* sovvenzionato da un determinato Stato ottengono il diploma di *Associate of*

Arts (*A.A.*) che, in molti casi, consente un'ammissione automatica alle istituzioni accademiche pubbliche sovvenzionate da quello stesso Stato.

I college quadriennali propongono generalmente un programma di studi più mirato, spesso incentrato su materie umanistiche, ma che può anche essere professionale, commerciale, ingegneristico, tecnico o una combinazione tra questi. I college offrono spesso la possibilità di usufruire di servizi residenziali e, rispetto alle università, prevedono corsi con classi meno numerose, un numero medio di iscrizioni più contenuto e un rapporto facoltà-studente maggiormente accentuato. L'obiettivo del college quadriennale è quello di conferire agli studenti una solida formazione umanistica, sociologica, scientifica e linguistica. Gli studenti inoltre devono normalmente specializzarsi in una determinata disciplina (possibilmente due) denominata *major* e in un'altra (o due) denominata *minor*. Al termine dei quattro anni gli studenti otterranno un diploma di laurea di primo grado in scienze (*Bachelor of Science* o *B.S.*) o in materie umanistiche (*Bachelor of Arts* o *B.A.*) a seconda del campo in cui rientra la materia di specializzazione.

Università pubbliche e private: una varietà di offerte

Le università pubbliche e quelle private presentano entrambe una varietà di offerte più ampia. Nell'università in cui lavoro, la George Mason University, abbiamo un college di scienze, uno di studi umanistici e sociologici, una scuola di ingegneria, una di formazione manageriale, un college di scienze dell'educazione e dello sviluppo umano, un college di arti visive e dello spettacolo, una scuola di politiche pubbliche, un college di sanità e servizi umani e un istituto per l'analisi e la risoluzione dei conflitti.

I termini *college* e *school* frequentemente utilizzati nelle università americane corrispondono al termine "facoltà" presso molte università europee; sono spesso suddivisi in dipartimenti. A dispetto dell'eterogeneità dei corsi impartiti, i membri di facoltà all'interno di un dipartimento condividono solitamente una preparazione accademica affine. Alla George Mason University, per esempio, sono presenti i dipartimenti di scienze matematiche, fisica e astronomia, biologia molecolare e microbiologia, chimica e biochimica, geografia e scienze della terra, scienze e politiche ambientali, bioinformatica e biologia computazionale, scienze atmosferiche, oceaniche e terrestri, e il mio dipartimento di scienze computazionali e dei dati. Tutti questi dipartimenti si trovano all'interno del college di scienze. Come nei college quadriennali, gli studenti possono iscriversi ai corsi di laurea per il conseguimento del diploma di laurea di primo grado (*Bachelor of Arts* o *Bachelor of Science*). Di norma, i programmi di studio per ottenere il *bachelor* sono organizzati in modo da essere portati a termine in quattro anni (sebbene solamente il 36% circa degli studenti completi il proprio ciclo di studi in tale lasso di tempo). Gli studenti al primo anno sono denominati *freshman*, al secondo *sophomore*, al terzo *junior* e al quarto *senior*.

La maggior parte delle università e dei college adotta un sistema semestrale o uno trimestrale. Il sistema semestrale comprende due semestri, uno autunnale e uno primaverile. Ciascuno di essi dura teoricamente quindici settimane e i corsi solitamente vengono frequentati per tre o quattro ore la settimana. Un corso frequentato per un intero semestre tre volte alla settimana fa guadagnare tre crediti. Per conseguire il *bachelor* sono richiesti generalmente 120 crediti che si ottengono frequentando una

serie di corsi obbligatori e facoltativi che, a loro volta, dipendono dalla scelta del piano di studi intrapreso. Un programma di studi quadriennale quindi è composto da otto semestri e richiede il conseguimento di 15 crediti per ciascuno di essi. Per ottenere la laurea di secondo grado (*Master*) sono richiesti dai 24 ai 30 crediti oltre al *bachelor*. Per ottenere il dottorato (*Doctorate*) sono richiesti invece dai 60 ai 72 crediti oltre al *bachelor*, salvo alcune riduzioni se si è già conseguito un *master* nello stesso campo di applicazione del dottorato o in uno strettamente correlato. È necessario altresì sostenere un rigoroso programma di esami ed elaborare la stesura di una ricerca originale destinata alla pubblicazione, la quale costituisce la tesi di dottorato. Il 60% circa dei college e delle università americani adotta il sistema semestrale.

Nel sistema trimestrale l'anno accademico viene generalmente suddiviso in tre trimestri da 10 settimane l'uno più un trimestre estivo facoltativo. Confrontando il rapporto tra le 15 settimane del sistema semestrale e le 10 del trimestrale ne deriva che 3 crediti trimestrali corrispondono a 2 crediti semestrali. Uno studente dovrebbe pertanto ottenere 180 crediti trimestrali per eguagliare i 120 semestrali. La durata ridotta del trimestre rispetto al semestre consente agli studenti di seguire una più ampia gamma di corsi, ma i detrattori del sistema trimestrale ne criticano la brevità delle sessioni, la difficoltà di recupero in caso di malattia da parte dello studente, la mancanza di tempo da dedicare alla ricerca e un carico di lavoro amministrativo più oneroso per la facoltà. Solo il 20% dei college e delle università americani adotta il sistema trimestrale. Esistono poi anche altre varianti di ambedue i sistemi.

Il ruolo di un membro del corpo accademico di un'università di ricerca comprende sia l'insegnamento sia la ricerca e, in particolare, la direzione e il coordinamento della formazione degli studenti.

Università di ricerca

La maggior parte delle università americane aspira a essere o a diventare un'università di ricerca. College, scuole e dipartimenti offrono la possibilità di conseguire diplomi di laurea di secondo grado (*Master*) in discipline umanistiche (*Master of Arts* o *M.A.*), scientifiche (*Master of Science* o *M.S.*), artistiche (*Master of Fine Arts* o *M.F.A.*), economico-aziendali (*Master of Business Administration* o *M.B.A.*), in scienze dell'educazione (*Master of Education* o *M.Ed.*) e dottorati di ricerca (*Doctor of Philosophy* o *Ph.D.*) e dottorati in scienze (*Doctor of Sciences* o *Sc.D.*).

Il ruolo di un membro del corpo accademico di un'università di ricerca comprende sia l'insegnamento sia la ricerca e, in particolare, la direzione e il coordinamento della formazione degli studenti già in possesso di un diploma di laurea di primo grado che si preparano a conseguire una laurea di secondo grado. I membri del corpo accademico rivestono una delle seguenti cariche: *Lecturer* (docente a contratto), *Assistant Professor* (assistente universitario), *Associate Professor* (professore associato) e *Professor* (professore). La qualifica di *Lecturer* spesso non richiede come prerequisito il possesso del dottorato. Il *Lecturer* è generalmente assunto a contratto per determinati periodi di tempo con poche prospettive di ottenere un incarico permanente. La qualifica di *Assistant Professor* rappresenta il primo incarico di docenza ed è solitamente una nomina a tempo determinato. La carica di *Associate Professor* generalmente comporta una docenza di ruolo. L'*Associate Professor* deve avere dimostrato un elevato livello di competenza sia in materia di insegnamento sia nell'attività di ricerca. La promozione ad *Associate Professor* avviene quasi sempre dopo sette anni come *Assistant Professor*, nonostante vada osservato che molti falliscono nel tentativo. A differenza di alcune università europee, all'in-

terno di un dipartimento vi sono di solito molti docenti designati come *Professor*. La promozione a *Professor* è basata su un elevato livello di competenza sia in materia di insegnamento sia nell'attività di ricerca. Molti *Associate Professor* non riescono a ottenere la carica di *Professor*. Ad alcuni docenti di fama internazionale sono conferiti titoli quali *University Professor* o *Distinguished Professor* , oppure viene loro assegnata una *Endowed Chair* (cattedra finanziata), titolo che assomma una speciale distinzione e una particolare retribuzione economica.

Oltre a college e scuole accademiche, molte università americane hanno anche college e scuole professionali. Esse possono includere un college di medicina che conferisce i titoli di *Doctor of Medicine* (*M.D.*) o *Doctor of Osteopathy* (*D.O.*), una scuola di giurisprudenza (*Juris Doctor* o *J.D.*), una scuola di veterinaria (*Doctor of Veterinary Medicine* o *D.V.M.*), una scuola di farmacia (*Doctor of Pharmacy* o *Pharm.D.*), una scuola di odontoiatria (*Doctor of Dental Medicine* o *D.M.D.*, o *Doctor of Dental Surgery* o *D.D.S.*) e una scuola di gestione sanitaria (*Master of Public Health* o *M.P.H.*, o *Doctor of Public Health* o *Dr.P.H.*). Tre le altre scuole professionali vengono annoverate quelle di scienze bibliotecarie e quelle di architettura.

Va precisato che per ragioni storiche alcune università hanno conservato la designazione di *college*. Boston College, Dartmouth College e College of William and Mary sono alcuni esempi di college che, in ragione del livello qualitativo e dell'ampiezza della gamma dei programmi di laurea offerti, sono di fatto delle università. Molti college, inoltre, si sono autonomamente designati università.

Il *Carnegie Classification of (American) Institutions of Higher Education* classifica le istituzioni accademiche in base alla prevalenza dei titoli offerti, e considera l'abilitazione al conferimento della laurea di secondo grado (*master*) quale condizione necessaria, ma non sufficiente, affinché un ente possa definirsi università. I college e le università americani hanno sviluppato degli enti di accreditamento per garantire la qualità dei titoli di studio da loro offerti. Negli Stati Uniti vi sono più di 50 enti di accreditamento che si distinguono per i criteri classificatori adottati: dislocazione geografica, confessione religiosa, carriera, programmi. Questi enti elaborano determinati standard e sottopongono a revisione periodica i college e le università per garantire la conformità dei loro programmi di studio. Normalmente la revisione viene effettuata ogni cinque anni.

Tra accreditamento e "fabbrica di diplomi"

La maggior parte dei college e delle università è accreditata, e spesso in base a diversi programmi di classificazione. Vi sono casi in cui l'assenza di accreditamento può essere dovuta a una richiesta tuttora in corso o alla precisa volontà di non voler richiederlo per altre ragioni. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, il mancato accreditamento si verifica quando l'istituzione accademica risulta al di sotto degli standard fissati o, peggio ancora, si rivela una cosiddetta "fabbrica di diplomi". Una "fabbrica di diplomi" possiede alcune determinate caratteristiche fra cui: compravendita di titoli di studio, assenza di obbligo di frequenza (di persona o online), scarsa assegnazione di compiti, conseguimento del titolo di studio in tempi esageratamente brevi, titoli di studio basati su esperienze di vita personale, utilizzo di nomi fuorvianti simili ai college o alle università più conosciuti. Le "fabbriche di diplomi" forniscono credenziali comprate con il denaro e non guadagnate con il pre-

stigio. Anche se non rientra nel novero delle "fabbriche di diplomi", la scelta di un'istituzione accademica non accreditata è comunque sconsigliabile poiché difficilmente sarà possibile trasferire presso un ateneo accreditato i crediti ottenuti.

A causa del decentramento dei college e delle università americani è difficile stimarne il numero esatto. Si calcola che esso oscilli tra i 4.861 (fonte Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti) e i 5.758 (fonte UNESCO). La qualità media dei college e delle università americani è eccellente: 30 delle 45 istituzioni accademiche migliori al mondo si trovano negli Stati Uniti. Questa graduatoria è basata su diversi fattori: il numero di Premi Nobel e Fields (il cosiddetto Nobel della matematica) ricevuti, il numero di ricercatori con elevata quota di citazioni, numero di articoli pubblicati su *Nature* e *Science*, il numero di citazioni sul *Science Citation Index*, sul *Social Sciences Citation Index*, e sull'*Arts and Humanities Citation Index*. Sono convinto che con il sistema americano gli studenti possano beneficiare di una valutazione periodica e scrupolosa per mezzo di esami, assegnazione di compiti e progetti durante il semestre o il trimestre. Avendo insegnato in Gran Bretagna e in altre università europee, ho osservato che posticipare la valutazione della preparazione alla fine del corso o addirittura dell'anno accademico priva gli studenti di una motivazione costante e ne indebolisce la capacità media di apprendimento.

La dipendenza dal finanziamento esterno

Il lato negativo del sistema universitario americano, estremamente diffuso, riguarda il suo finanziamento. Nel corso della seconda guerra mondiale i vertici militari fecero appello agli scienziati delle università americane affinché le loro ricerche fossero concentrate sullo sforzo bellico. Il successo fu tale che nel 1946 il Congresso degli Stati Uniti istituì, con legge apposita, l'Ufficio per le Ricerche Navali (*Office of Naval Research*) con lo scopo di cooptare personale accademico per la ricerca a favore della marina militare degli Stati Uniti e del corpo dei Marines. Con finalità analoghe, nel 1951 vennero istituiti la "National Science Foundation" e l'"Army Research Office". Seguirono quindi l'"Air Force Office of Scientific Research", la "Defense Advance Research Projects Agency", il "National Institutes of Health" e molte altre agenzie governative extrauniversitarie a sostegno della ricerca. Il sistema universitario americano, specialmente per ciò che riguarda le università orientate alla ricerca, è divenuto di gran lunga sempre più dipendente da questo finanziamento esterno. La pressione esercitata sui membri del corpo accademico per ottenere contratti e borse di studio per la ricerca è enorme. Tanto più le università pubbliche sono andate vincolandosi a questi finanziamenti, tanto più quelli derivanti dai singoli Stati sono diminuiti al punto che l'ammontare dei contributi statali alle università pubbliche è sceso ben al di sotto del 40% del totale. Sia le istituzioni accademiche pubbliche sia quelle private dipendono in larga misura dai ricavi dell'insegnamento, dai contributi esterni per la ricerca, e dal finanziamento attraverso donazioni o lasciti. Questi fattori hanno inciso sulle scelte delle amministrazioni universitarie che in molti casi si sono concentrate maggiormente sulla raccolta dei fondi per il proprio ateneo a discapito dell'attenzione allo studio e alla formazione culturale. Per questo in molti casi si è proceduto ad aumentare le rette con il risultato che, purtroppo, molti studenti sono rimasti tagliati fuori dalla possibilità di ottenere un titolo di studio universitario.

Harvard: calamita per il talento

di Catharine Drew Gilpin Faust

Rettore dell'Università di Harvard

In uno scenario di crisi globale assistiamo a una modifica del ruolo assunto dalle università e delle loro risorse. È evidente che mai come oggi siamo necessari. Abbiamo constatato come Harvard sia diventata una sorta di ufficio di collocamento per la nuova amministrazione insediatasi a Washington. Nello sforzo di far fronte alla crisi economica, ai cambiamenti climatici, ai problemi della sanità, del sistema scolastico e alla riforma del sistema delle regole, la Casa Bianca ha chiesto la collaborazione di così tanti esponenti della nostra facoltà che, in occasione della seduta di conferma di un nostro collega, la senatrice del Maine, Susan Collins, si è domandata se alla facoltà di Giurisprudenza di Cambridge fosse rimasto ancora qualcuno. E non solo la nostra facoltà di Giurisprudenza: molti dei nostri ex studenti sono stati prescelti e ora occupano numerose cariche nei gabinetti e sottogabinetti di governo, per non parlare, ovviamente, della stessa Stanza Ovale.

La conoscenza – e le persone che ne dispongono – sono elementi essenziali in vista delle sfide che siamo destinati ad affrontare. Questo è il nostro compito come università; questo è ciò che siamo. Nell'insegnare agli studenti, nel condividere i frutti della ricerca, produciamo e diffondiamo conoscenza. Il presidente Obama ha dichiarato che «gli Stati Uniti devono sostenere università e atenei per andare incontro alle esigenze di una nuova era» e – ha aggiunto – «devono restituire alla scienza il ruolo che le compete», guidando il mondo sulla strada della ricerca e delle scoperte scientifiche.

Steven Chu, segretario di Stato all'energia, nonché nostro relatore, ha rafforzato il messaggio sostenendo la prosperità del nostro Paese negli anni a venire grazie alla nostra «capacità di coltivare il nostro capitale intellettuale».

Tuttavia, pur riaffermando l'importanza delle università e del lavoro da esse svolto, abbiamo cominciato a capire quanto sia necessario compiere tale lavoro in modo diverso. A Harvard, ma ciò vale anche per i colleghi delle altre università, ci confrontiamo con scenari inediti che richiedono strategie nuove. Come comunità universitaria quest'anno ci siamo concentrati enormemente su queste nuove e complesse realtà, cominciando per prima cosa a stabilire di cosa possiamo e dobbiamo fare a meno.

Sotto questo profilo siamo ancora all'inizio di un processo che definirà il futuro di Harvard e – dal momento che i nostri colleghi stanno adottando simili strategie – di tutto il settore dell'istruzione superiore. Man mano che ci avviciniamo alla fine di quest'anno di cambiamenti e assestamenti, tuttavia, è nostro dovere concentrarci su ciò che abbiamo e non su ciò che abbiamo perduto. È giunto il momento di pensare a noi stessi non tanto come oggetti di una crisi economica globale al di là del nostro controllo, ma

come eredi di un'istituzione che ha quasi quattrocento anni e che rappresenta il simbolo dell'eccellenza accademica in gran parte del mondo.

Nei giorni felici del mio insediamento, un anno e mezzo fa, parlai di tale responsabilità: di ciò che – come docenti, studenti e ricercatori – nei nostri atenei dobbiamo l'uno all'altro e di ciò che, come istituzione, dobbiamo al mondo. Queste responsabilità, questo impegno si ingigantiscono al cospetto del periodo storico che siamo chiamati ad affrontare. Non possiamo limitarci al ruolo di custodi o curatori delle tradizioni storiche e dell'orgogliosa eccellenza di Harvard. È nostro dovere enucleare e definire gli scopi dell'università per un futuro dai contorni completamente modificati.

Il cambiamento ci costringe a chiederci chi siamo

L'esimia storica medievale Caroline Bynum ha affermato in un'occasione che «il cambiamento è ciò che ci costringe a chiederci chi siamo». Che cosa è effimero? Che cosa è essenziale? Che cosa è mera abitudine? Responsabilità nei confronti di Harvard, verso noi stessi e verso l'istruzione superiore, significa sentire il dovere di porsi queste domande e di sapere cogliere le opportunità che il cambiamento ci pone di fronte. Il cambiamento può passare sopra di noi o attraverso di noi. Dobbiamo fare in modo di esserne gli architetti e non le vittime. È necessario domandarci cosa desideriamo ci sia al di là della recessione e della crisi quando il mondo potrà dirsi nuovamente normalizzato. Come dobbiamo immaginare noi stessi e i nostri obiettivi?

Sono domande che richiedono progettualità e reciproca consultazione tra università, e tali processi sono attualmente in corso. Si tratta di domande che comportano decisioni e scambi da parte di tutte le componenti dell'istituzione universitaria. Qualsiasi scelta intrapresa avrà un impatto e una serie di conseguenze precisi. Oggi, tuttavia, vorrei attirare l'attenzione sul significato dell'accumulazione di tali decisioni, una somma di gran lunga più importante di ciascuna delle sue parti. Queste scelte, nella loro globalità, definiranno i canoni di ciò che a Harvard crediamo dovrebbe e debba essere la ricerca universitaria nel XXI secolo.

Desidero soffermarmi brevemente su tre caratteristiche essenziali dell'università. Solamente tre. Sono brevi riflessioni che certo non possono comprendere tutto ciò che dovremo fare ed essere in futuro, ma ho selezionato queste tre caratteristiche poiché rappresentano aspetti estremamente significativi che permeano la nostra identità – così come le responsabilità e le opportunità che devono continuare a guidarci. Con ciò non voglio tralasciare le innumerevoli sfide reali che – come università e come nazione – siamo chiamati ad affrontare nel compimento degli impegni assunti in un mondo ridefinitosi durante l'anno appena trascorso.

Primo: le università americane sono state a lungo considerate una fucina di opportunità ed eccellenza. L'istruzione è sempre stata considerata un punto cardine del «sogno americano» sin dalla nascita della nostra nazione. Tuttavia, come tutti sappiamo, i costi sempre più alti delle università hanno messo a dura prova le risorse economiche delle famiglie medie americane. Garantire l'accessibilità all'istruzione superiore è fondamentale per il Paese ed è altresì decisivo per Harvard. Garantire pari opportunità non è solo una questione di equità ma anche di eccellenza. Dobbiamo fungere da calamita per il talento.

Abbiamo agito risolutamente sulla base di queste convinzioni. Nel corso degli ultimi

cinque anni abbiamo realizzato un innovativo programma di sostegno finanziario volto a garantire che tutti gli studenti di talento possano aspirare a frequentare l'università di Harvard, indipendentemente dalle condizioni finanziarie soggettive. Nell'ultimo decennio abbiamo triplicato il livello degli aiuti finanziari offerti dalle facoltà di specializzazione post-laurea così come dalle facoltà specialistiche. Il nostro sostegno agli studenti di talento costituisce una parte essenziale della nostra identità, poiché siamo convinti che le idee migliori non provengano da una classe sociale particolare, che prescindano da fattori etnici e che non abbiano alcuna relazione con il sesso o il luogo di origine. Fornire un'ampia possibilità di accesso è un elemento essenziale della nostra responsabilità e della giustificazione della nostra esistenza – ai nostri occhi, in ragione dei nostri fermi convincimenti meritocratici, e agli occhi di una società più ampia che ci sostiene con le esenzioni fiscali e i dollari investiti nella ricerca. Nonostante le crescenti esigenze degli studenti e la diminuzione delle risorse finanziarie di cui disponiamo abbiano reso questi impegni sempre più onerosi, è nostro dovere affermare i principi dell'accesso e dell'opportunità come aspetti determinanti della nostra identità.

Investire nell'eccellenza

Così come ci impegniamo a portare nelle nostre aule le menti più brillanti, è altresì nostro dovere non smettere di investire nell'eccellenza dei talenti per guidarli e portare avanti il cammino della ricerca, altro elemento distintivo dell'Università di Harvard, per cui è rinomata nel mondo. Anche di fronte a risorse limitate è necessario sostenere e sviluppare la nostra facoltà per il futuro. Gli studenti di talento necessitano di università di talento e viceversa. Facciamo in modo di poter continuare ad attrarre e a coltivare entrambe queste realtà.

Il secondo aspetto dell'identità universitaria cui desidero riferirmi è il ruolo delle università come luogo privilegiato per la ricerca di base e la ricerca applicata negli Stati Uniti. Negli anni successivi alla seconda guerra mondiale la politica federale ha costituito delle strutture di indagine scientifica e socio-scientifica basate su una partnership tra governo e università di ricerca. La ricerca e lo sviluppo hanno attirato investimenti limitati dall'industria privata, e in anni recenti livelli già così modesti si sono ulteriormente assottigliati, come testimonia simbolicamente la contrazione degli storici Bell Labs (Laboratori Bell, laboratori di ricerca e di sviluppo di proprietà di Alcatel-Lucent, *ndt*) che, in epoche precedenti consentirono ricerche fondamentali come le scoperte, premiate con il Nobel, di Steven Chu.

Ma come il coinvolgimento dell'industria privata nella ricerca è andato diminuendo, cosi è accaduto per il supporto del governo a sostegno della scienza. Negli ultimi tre decenni i finanziamenti federali destinati alla ricerca e allo sviluppo sono effettivamente diminuiti di più del 15%, come percentuale del nostro prodotto interno lordo. Gli incentivi federali consentono una tregua a questa linea di tendenza con un afflusso di 21 miliardi di dollari da investire nei prossimi due anni, mentre l'amministrazione si è posta l'obiettivo di destinare più del 3% del prodotto interno lordo alla ricerca e allo sviluppo, anche qualora gli incentivi venissero sospesi. I forti deficit federali, tuttavia, uniti alle ridotte risorse delle università, renderanno il raggiungimento di questo obiettivo così ambizioso una vera sfida. Anche prima della flessione economica, il modello di supporto della ricerca scientifica necessitava di una revisione. Già nel 2007 un rapporto della National Academy of Sciences avvertiva che il nostro Paese stava affrontando un "temporale im-

minente": troppo pochi gli studenti che sceglievano materie scientifiche; troppo pochi coloro che trovavano il sostegno necessario per avviare e sviluppare la propria carriera; troppo numerosi coloro che sceglievano ambiti di ricerca sicuri e prevedibili per garantirsi l'approvvigionamento di fondi; troppo pochi coloro che erano in grado di perseguire lo stimolo della propria curiosità al servizio di idee realmente trasformative. La crisi finanziaria ha solamente messo a nudo problemi già evidenti riguardo al futuro della ricerca scientifica negli Stati Uniti e al sostegno alle nostre università di ricerca.

Gli incentivi a breve termine non devono distoglierci dal ricercare soluzioni di ampio respiro. Il finanziamento federale costituisce una parte essenziale della risposta ma, per l'appunto, solo una parte. A Harvard, per esempio, ci domandiamo come sostenere la scienza nel quadro di queste mutate condizioni economiche, ritrovandoci a formulare nuovi metodi di collaborazione con fondazioni, industrie e con altre istituzioni accademiche a noi vicine. Già attraverso le Harvard School abbiamo avviato collaborazioni con gli enti ospedalieri affiliati con il Broad Institute, con il MIT (Massachusetts Institute of Technology) e con altre università che condividono le nostre attuali ricerche in corso su cellule staminali, neuroscienze, genetica e bio-ingegneria. E nel valutare come rendere maggiormente accessibili i nostri "sogni di Allston" (il campus di Harvard si trova ad Allston, nella parte ovest di Boston, *ndt*), vediamo che le collaborazioni al di fuori di Harvard appaiono estremamente promettenti. Se noi – come università specifica di Harvard e come università in senso lato – intendiamo garantire la nostra preminenza nel campo delle scoperte scientifiche, dobbiamo approntare nuove metodologie di conduzione e sostegno della ricerca.

Terzo: le università fungono da coscienza critica della società. La nostra funzione non è solo quella di produrre conoscenza ma anche di generare dubbi, dubbi che affondano le radici nello scetticismo e nell'incessante bisogno di porsi domande in contrasto con un atteggiamento di prona accettazione di un sapere acritico. Forse più di qualsiasi altra istituzione della nostra società, le università rappresentano la lungimiranza e la prospettiva critica che nascono dal non essere focalizzati esclusivamente sul presente.

In quasi quattro secoli di storia, Harvard non si è mai accontentata di soluzioni estemporanee, di comodo, limitate all'immediato. Al contrario, ha sottoposto le opinioni correnti al vaglio di nuovi contesti spaziali e temporali. Le università vengono frequentemente giudicate in termini di utilità misurabile, in base al loro contributo alla crescita economica e alla loro competitività. A questo riguardo possiamo contare su solide cifre: Harvard è il secondo datore di lavoro privato in tutta la zona metropolitana di Boston. Nell'anno appena trascorso ha generato direttamente e indirettamente un indotto economico di 5,3 miliardi di dollari nel Massachusetts. Questo contributo, tuttavia, costituisce solo una parte di ciò che le università fanno e a cui sono destinate. Abbiamo bisogno delle università per fini molto meno immediati e strumentali.

Servire il bene più grande

Ho il timore che, come università, non abbiamo fatto tutto ciò che avremmo potuto e dovuto per porre tutte quelle domande, profonde e scomode, necessarie all'integrità di qualsiasi società. Non sarebbe stato nostro dovere fare di più – attraverso la ricerca, l'insegnamento e la divulgazione – per rendere evidenti (invece di nasconderli) i rischi intrinseci di talune scelte finanziarie in tempi di benessere economico diffuso, allorché il mondo si beava in una bolla di materialismo e falsa prosperità? I valori di cui siamo depo-

sitari non avrebbero dovuto fungere da solido contrappeso, bilanciando eccessi e irresponsabilità, e sottoponendo a una mentalità miope lo spettro di inevitabili conseguenze a lungo termine?

Il privilegio dell'indipendenza accademica comporta l'obbligo di dire la verità anche quando risulta scomoda o impopolare. Ciò in ultima analisi rimanda al concetto di *veritas*, al compito di fare uso della conoscenza e della ricerca per infrangere illusioni, ipocrisie, pregiudizi ed egoismo. Questa verità può palesarsi sotto forma di intuizioni scientifiche indipendenti da motivi ideologici e politici. Può palesarsi nell'opera interpretativa di umanisti che ci mostrino come leggere e pensare avvalendosi di senso critico e offrendoci prospettive di altri luoghi, lingue, epoche. Può palesarsi attraverso l'eccezionale forza di revisione dell'arte, che ci permette di comprendere noi stessi e il mondo con occhi e orecchie diversi. Può palesarsi attraverso la proposizione di questioni etiche e di attribuzioni di responsabilità al centro dei programmi delle nostre facoltà specialistiche. Qualche settimana fa, per l'appunto, un gruppo di studenti della Business School ha creato un giuramento per i laureandi in scienze commerciali che impegna i neo-dottori a «servire il bene più grande». Nel chiedersi come le scuole di economia e i loro laureati avrebbero potuto fare di più per prevenire l'insorgere della crisi finanziaria, questi studenti cercano di stimolare consapevolezza e coscienza critica sia nell'ambito didattico che in quello professionale.

Il privilegio dell'indipendenza accademica comporta l'obbligo di dire la verità anche quando risulta scomoda o impopolare. Ciò in ultima analisi rimanda al concetto di *veritas* per infrangere illusioni, ipocrisie, pregiudizi ed egoismo.

Il potenziamento del nostro ruolo come coscienza critica e seminatori di dubbi deve palesarsi anche nell'ambito dell'insegnamento che impartiamo ai nostri studenti, con l'obiettivo – in accordo con le parole del nuovo Programma Didattico Generale (General Education Program) – di «scardinare le opinioni acquisite, di mettere in discussione le consuetudini... per disorientare i giovani e aiutarli a trovare la via per riorientare se stessi». Nell'adattarci a un mondo in rapido mutamento, dobbiamo nuovamente muovere dalla lunga tradizione di Harvard nell'insegnamento delle discipline delle arti liberali e di indagine umanistica. Grazie a tale tradizione è possibile avviare quello studio e quella comprensione di se stessi che dal dubbio conduce alla saggezza.

Università come fucine di opportunità; università come luoghi principali della ricerca scientifica in America; università come divulgatrici di verità: sono questi tre aspetti essenziali per comprendere noi stessi. Tutti noi affrontiamo le sfide che ci si parano innanzi in questa nuova era: sfide di strutture, accessibilità e valori. Noi, a nostra volta, veniamo messi alla prova onde dimostrare il nostro impegno verso i principi che, da secoli, rappresentano il fondamento della nostra identità. È nostro dovere non darli per scontati e non perderli di vista allorché, nei prossimi mesi, dovremo decidere cosa conservare e a cosa rinunciare. È necessario altresì escogitare nuovi mezzi per sostenerli in un'epoca che ha subito profondi cambiamenti. Siamo responsabili delle tradizioni e dei valori che esse rappresentano: la convinzione che una franca ricerca della verità, priva di vincoli, possa creare un mondo migliore per tutti noi. Questo è il motivo ispiratore di tutto quel che facciamo e di tutto ciò che siamo: adesso e negli anni a venire.

Tercentenary Theatre, Università di Harvard, Cambridge, Massachusetts, 4 giugno 2009

Stanford: all'avanguardia in tempo di crisi globale

di John Hennessy

Rettore dell'Università di Stanford

Il testo riprende i temi del discorso che il rettore John Hennessy ha tenuto al Meeting annuale del Consiglio accademico, il 30 aprile 2009.

La mia prolusione al Meeting annuale 2009 del Consiglio accademico di Stanford rifletteva l'impatto della crisi economica globale e la reazione dell'ateneo. Nei successivi dieci mesi, la situazione mondiale si è evoluta, e Stanford ha varato una serie di misure che riflettono questa evoluzione. Per esempio l'anno scorso, in previsione di un inasprimento del clima economico, abbiamo valutato la possibilità di vendere fino a un miliardo di dollari in asset illiquidi. Abbiamo apprezzato il forte interesse riscontrato, ma abbiamo deciso di non collocare gli asset sul mercato secondario, avendo stabilito che non era necessario per rispondere alle nostre esigenze di liquidità. Continueremo a cambiare e ad adattarci secondo necessità al mutare del panorama economico; ma il nostro obiettivo principale resta quello di promuovere la conoscenza attraverso la ricerca e la formazione dei nostri studenti, e di metterla al servizio della comunità globale.

Ci troviamo in una congiuntura storica cruciale: le inquietudini dell'economia mondiale hanno stravolto i piani finanziari di nazioni, aziende, istituzioni e individui. Ogni settore, dalle banche alle manifatture, all'istruzione superiore, ha dovuto adattarsi a una nuova realtà e rimettere in discussione i progetti per il futuro.

Benché la crisi economica ci abbia costretti a ripensare le finanze dell'ateneo e a ristrutturare profondamente il budget, rimango fiducioso nel futuro; d'altronde, questa non è la prima crisi che la nostra istituzione si sia trovata ad affrontare.

L'Università di Stanford è sopravvissuta (e anzi ha prosperato) dopo due gravi terremoti, uno scontro sul tema della libertà accademica, la Grande depressione – che spinse il consiglio di amministrazione ad aumentare il numero degli studenti ammettendo un maggior numero di donne – le proteste degli anni Sessanta, drastiche riduzioni nel sostegno federale alla ricerca, crisi petrolifere mondiali, inflazione a due cifre, una fusione e un'acquisizione.

Da queste reiterate tribolazioni siamo riemersi con rinnovato vigore, restando fedeli ai nostri valori. E abbiamo imparato che i momenti difficili possono rappresentare anche delle opportunità. L'educazione ha il potere di trasformare la vita e di migliorare il mondo, e la nostra missione di ricerca non è mai stata così importante per il futuro del mondo e dei suoi abitanti.

Nell'autunno del 2008 negli Stati Uniti si sono svolte elezioni di portata storica. Il nu-

mero e l'entità dei problemi ereditati dal nuovo presidente sono senza precedenti. Ma nel suo discorso al Congresso il 24 febbraio 2009, il presidente Obama è stato chiaro: «Le risposte ai nostri problemi non sono fuori dalla nostra portata. Esistono nei nostri laboratori e università, nei campi e nelle fattorie, nell'immaginazione dei nostri imprenditori».

Sappiamo che sostenere i nostri studenti e professori è essenziale per mantenere l'eccellenza. Come spiegò oltre dodici anni fa Gerhard Casper nel suo discorso al Consiglio accademico: «In un'università, tutti noi siamo elementi di sostegno – il segretario e il rettore, il tecnico di laboratorio come il direttore amministrativo, il custode come il preside di facoltà – perché tutti noi siamo qui per una sola ragione: sostenere docenti e studenti nel loro lavoro di insegnamento, apprendimento e ricerca. È un ruolo prestigioso e cruciale».

Insieme abbiamo costruito un programma di studi che non è secondo a nessun altro ateneo. Ogni anno, l'eccellenza dei nostri studenti è confermata dai loro ottimi risultati nelle competizioni per prestigiose borse di studio e ricerca, e da ciò che scelgono di fare con i loro talenti. Nel 2009, per esempio, due laureandi di Stanford sono stati premiati con la borsa di studio Marshall, e una neolaureata ha ricevuto una borsa di studio Rhodes.

Stanford è rinomata anche fuori dall'ambiente accademico, come dimostrano magnificamente gli eventi dell'estate 2008. Nelle tre settimane precedenti alle Olimpiadi, alcuni membri dell'orchestra sinfonica di Stanford, del Coro da camera, dello Stanford Taiko e della Stanford Choral Union sono andati in Cina a tenere tredici concerti nell'ambito di un "viaggio musicale alle Olimpiadi", esibendosi tra l'altro nella Grande Sala del Popolo. Poco tempo dopo, 48 membri della famiglia di Stanford – il drappello più numeroso proveniente da una università – hanno gareggiato alle Olimpiadi di Pechino, vincendo otto medaglie d'oro, tredici argenti e quattro bronzi.

Nel 2009 record di iscrizioni

Data l'instabilità dell'economia e i nuovi fondi che abbiamo destinato al programma di sostegno per le famiglie a reddito medio-basso, l'Ufficio per l'ammissione delle matricole si attendeva un leggero aumento nel numero di richieste; ma le cifre definitive li hanno lasciati sgomenti: nel 2009 ha chiesto di iscriversi a Stanford il venti per cento di studenti in più rispetto all'anno precedente.

Poiché il numero di richiedenti era così alto – l'inaudita cifra di 30.428 persone –, solo il 7,6 per cento di loro è riuscito a entrare: il tasso di ammissione più basso e l'annata più competitiva nella storia di Stanford. Come ho scoperto quando ho dato loro il benvenuto nel campus, i ragazzi che si laureeranno nel 2013 sono individui di straordinario talento, con un entusiasmo incredibile e ambizioni elevate.

Non sorprende che la situazione economica abbia messo in difficoltà le famiglie di alcuni studenti, e che le richieste di sostegno finanziario siano aumentate. Quando abbiamo ampliato il programma di sostegno, eliminando sia la retta sia le spese di vitto e alloggio per gli studenti con reddito annuo familiare inferiore ai sessantamila dollari, ed eliminando la sola retta per gli studenti con reddito annuo familiare inferiore ai centomila dollari, io e il direttore amministrativo ci siamo resi conto

che si trattava di un progetto ambizioso, pensato per fugare ogni dubbio sul fatto che le famiglie a reddito medio-basso potessero restare escluse. Naturalmente il nuovo programma era stato studiato in circostanze finanziarie molto diverse, e ora ci troviamo in difficoltà nel portarlo avanti. Ma dobbiamo essere rigorosi nell'impegno per questo programma, soprattutto perché tante famiglie di studenti di Stanford hanno problemi economici personali.

Anche i nostri dottorandi sono sempre più vulnerabili. È probabile che il pacchetto di stimolo federale aumenti temporaneamente i fondi destinati alla ricerca, ma la situazione a lungo termine almeno per alcune discipline, oltre che per il lavoro interdisciplinare, rimarrà difficile. Il programma Stanford Interdisciplinary Graduate Fellowship (borsa di studio post-laurea interdisciplinare) è stato pensato per sostenere i migliori studiosi multidisciplinari, e i continui progressi nella creazione di un fondo di dotazione da impiegare per queste borse di studio, oltre alle borse concesse dalle singole facoltà, saranno essenziali per incrementare i fondi destinati ai corsi post-laurea.

Ma oltre a nuovi strumenti per finanziare le borse post-laurea nel lungo periodo, dobbiamo anche trovare modi per sostenere nell'immediato gli studenti di oggi.

La qualità del nostro corpo insegnante, già straordinaria, continua ad aumentare: i nostri docenti sono leader nell'innovazione, nell'erudizione e nella ricerca in tutto l'ampio spettro di discipline rappresentate a Stanford. Nel 2009 cinque colleghi sono stati accolti nell'Accademia nazionale di ingegneria, cinque nell'Accademia nazionale delle scienze, sei nella Società filosofica americana e dodici nell'Accademia americana di arti e scienze.

Non siamo convinti sostenitori della metodologia di *ranking* degli studenti proposta da *U.S. News & World Report*, ma le graduatorie dei corsi post-laurea si basano più strettamente sul *peer rating* e, fino alla pubblicazione delle prossime valutazioni da parte delle Accademie nazionali, le classifiche di *U.S. News* sono una delle migliori approssimazioni di cui disponiamo per sondare l'eccellenza dei nostri programmi post-laurea. Secondo questa unità di misura, Stanford non è mai stata così forte.

Tutte e sei le nostre facoltà rientrano nel livello superiore della graduatoria (rank 1), e cinque su sei hanno ottenuto un punteggio uguale o inferiore a 3. Tra gli 11 dipartimenti in classifica per le scienze naturali, sociali e umanistiche, tutti e 11 hanno un rank di almeno 5, e sette sono in vetta o primi a pari merito. È un risultato davvero encomiabile: nessun altro ateneo può vantare uno spettro così ampio di eccellenze.

Tutelare la qualità del nostro corpo docente, e portare Stanford all'apice in nuovi e importanti settori, rimangono le nostre priorità. Il reclutamento di nuovi docenti dovrà essere necessariamente limitato nei prossimi anni, ma non resteremo con le mani in mano; dobbiamo impiegare in modo strategico le risorse che abbiamo e puntare sempre all'eccellenza.

La sfida: assicurare l'innovazione in un'economia instabile

Ci troviamo ora nella seconda fase del progetto "Stanford Challenge". Partecipando a eventi *Leading Matters* in vari Paesi, ho incontrato molti nostri ex studenti, che

mi hanno chiesto informazioni su questa nostra ambiziosa campagna. Alcuni mi hanno anche chiesto se fossi pentito di averla lanciata. Certamente speravo che l'economia mondiale giocasse più a nostro favore, ma non sono rammaricato di aver colto questa opportunità. Rimaniamo decisi a perseguire gli obiettivi che ci siamo dati, anche se dovremo ripensare i metodi con cui raggiungerli. I progressi compiuti nella ricerca saranno cruciali per la risoluzione dei problemi di oggi, e una classe dirigente colta e preparata sarà più importante che mai. Chi raccoglierà le complesse sfide della società, chi produrrà i leader di domani, se non le università di ricerca di tutto il mondo?

Nell'ultimo anno, le nostre iniziative hanno coinvolto l'intero ateneo su temi come la salute umana, l'ambiente e la sostenibilità, gli affari internazionali e i risultati sono assai promettenti. Il problema energetico, tema centrale della nostra iniziativa ambientale, è di enorme complessità e richiede un orizzonte di ricerca ampio: l'università è il luogo migliore in cui sperimentare soluzioni.

Nel gennaio 2009 abbiamo inaugurato il Precourt Institute for Energy, grazie all'intuizione e alla generosità del nostro ex studente Jay Precourt e della sua famiglia, degli ex studenti Tom Steyer e Kat Taylor che hanno creato il Centro TomCat per l'energia sostenibile, e di altri donatori. Insieme ad altri nuovi programmi di ricerca sull'energia, come il progetto globale per il clima e l'energia, nei prossimi sette anni circa riusciremo a decuplicare i fondi da destinare alla ricerca sulle fonti energetiche.

Abbiamo compiuto progressi significativi anche nell'area delle cellule staminali, un nodo cruciale della nostra iniziativa per la salute umana. Abbiamo reclutato alcuni tra i migliori docenti e ricercatori del mondo, che hanno avuto molto successo nella raccolta di finanziamenti – quasi 95 milioni di dollari – dall'Istituto californiano di medicina rigenerativa. Insieme al nuovo Lokey Building per la ricerca sulle staminali, e agli attesi incrementi dei fondi federali, il potenziale di miglioramento per la ricerca teorica e per le nuove terapie non è mai stato più promettente.

Come stiamo procedendo con gli obiettivi di raccolta fondi per la Stanford Challenge? La campagna è grossomodo a metà della sua tabella di marcia quinquennale, e siamo vicini all'obiettivo inizialmente dichiarato. Ma molto è cambiato dal 2006 a oggi.

Dovremo raccogliere molti più fondi del previsto per rispondere alle esigenze identificate durante il test di pianificazione pluriennale che si è svolto prima dell'avvio della campagna. Gli ultimi anni sono stati caratterizzati da un successo senza precedenti nello sviluppo, e da ottimi risultati nell'eccellenza dei docenti e degli studenti, ma la domanda centrale in questo frangente è: come possiamo continuare a innovare, a stimolare la ricerca e a formare la prossima generazione di leader, in questa economia instabile?

Come sapete, negli ultimi anni Stanford ha visto un marcato incremento del suo patrimonio, grazie al forte impegno dell'Ufficio per lo sviluppo e alle competenze della Stanford Management Company. Per la prima volta nella storia dell'ateneo, i ricavi degli investimenti compiuti con le donazioni sono diventati la principale fonte di reddito, almeno per l'anno accademico in corso.

La nostra seconda fonte di reddito è la ricerca sponsorizzata. Negli ultimi anni il

reddito da questa fonte è stato quasi nullo, ma il pacchetto di stimolo e le nuove prospettive per i finanziamenti alla ricerca scientifica sono piuttosto promettenti. Per esempio, lo SLAC – il laboratorio nazionale che gestisce un acceleratore lineare – di recente ha ricevuto 68 milioni di dollari per promuovere le ricerche sulla Linac Coherent Light Source e per aggiornare le attrezzature e le strutture di ricerca.

Le rette versate dagli studenti sono la nostra terza fonte principale di reddito, molto più modesta delle altre, e alla luce dell'attuale clima economico saremo costretti a limitarne gli aumenti.

I nostri ex studenti sono generosi nel loro sostegno, ma come è logico in questa economia incerta, le donazioni annuali probabilmente caleranno.

Rimaniamo decisi a perseguire gli obiettivi che ci siamo dati, anche se dovremo ripensare i metodi con cui raggiungerli. Chi raccoglierà le complesse sfide della società, chi produrrà i leader di domani, se non le università di ricerca di tutto il mondo?

Da tempo l'università si pone l'obiettivo di fare del fondo di dotazione una delle principali fonti di reddito. Dalla donazione iniziale di Jane e Leland Stanford, il patrimonio è cresciuto fino a circa seimila fondi distinti. Investiti insieme, possono rappresentare una fonte di reddito indipendente dalle circostanze politiche, dall'aumento delle rette o dalla raccolta fondi annuale. Il nostro portfolio di investimenti è molto diversificato.

Inoltre, applichiamo ai *payout* una formula di interpolazione, per limitarne le oscillazioni. Eravamo convinti che così saremmo riusciti a tollerare le normali fluttuazioni del mercato; in effetti, quando nell'estate 2008 è emerso che il patrimonio sarebbe rimasto costante o in lieve perdita, abbiamo ritenuto che i nostri strumenti usuali fossero sufficienti a compensare il problema.

La situazione tuttavia è peggiorata radicalmente negli ultimi tre mesi del 2008. Tutte le risorse – naturali, immobiliari e di capitale privato e pubblico – hanno subìto nette flessioni nell'ultimo trimestre del 2008; sono proseguite poi nel gennaio e febbraio del 2009, con una lieve ripresa in marzo. Come ha osservato il direttore amministrativo in una precedente comunicazione alla comunità del campus, dal 1964 monitoriamo la performance degli investimenti del patrimonio; in trentasette di questi quarantacinque anni il ritorno è stato tra il 2 e il 38 per cento. Solo in otto anni si è avuto un ritorno nominale negativo, e la flessione più accentuata è stata del –8 per cento. Tutto ciò fino all'autunno 2008.

Nei primi mesi dell'anno fiscale 2009 abbiamo subìto un inaudito declino del 30 per cento nel Merged pool (il principale gruppo di fondi e asset). Con il deteriorarsi della situazione nel tardo autunno e all'inizio del 2009, il direttore amministrativo ha deciso di tentare una riduzione del 15 per cento nel budget generale dei finanziamenti. Una riduzione del 15 per cento richiede tagli consistenti, e sappiamo che si ripercuoterà su centinaia di dipendenti, ma non c'erano alternative.

Oltre al ruolo che il fondo di dotazione e gli investimenti correlati svolgono nel sostenere i fondi generali, le donazioni sono usate in tutto l'ateneo per gli stipendi dei docenti, per gli aiuti economici agli studenti e ai dottorandi e per le spese legate al programma. Il *payout* è fissato ogni anno dagli amministratori fiduciari nella riunione di febbraio o di aprile, calcolando con gli strumenti matematici una stima dei ricavi degli investimenti. Ma questo sistema non è pensato per tener conto delle flessioni annuali che siano oltre due deviazioni standard dalla media storica delle distribuzioni.

Se dovessimo fissare il *payout* applicando semplicemente quella regola, probabilmente i ricavi sarebbero in calo per oltre cinque anni, e in crescita inferiore al tasso di inflazione per alcuni altri anni. Ne conseguirebbero varie annate di progressiva riduzione del budget, che proseguirebbero anche dopo la ripresa dell'economia.

Sulla base di questi dati, abbiamo proposto agli amministratori di ridurre il *payout* più in fretta di quanto detterebbe la formula di interpolazione. Calando del 10 per cento nel prossimo anno fiscale, e del 15 per cento nel 2011, confidiamo di poter assistere a una ripresa nel giro di tre o quattro anni, anziché almeno cinque o sei. Naturalmente questo richiederà ulteriori sacrifici nei prossimi anni, perché i *payout* sono in linea con il valore reale del patrimonio.

Come la riduzione dei fondi generali ha avuto impatti diversi sulle diverse facoltà e dipartimenti, così la riduzione del *payout* del fondo di dotazione sortirà effetti diversi sulle varie sezioni dell'università. Alcune unità operative che dipendono soprattutto dai fondi generali otterranno quasi tutte le riduzioni previste; al contrario alcune unità accademiche, che fanno molto affidamento sulle donazioni, probabilmente vedranno ridotto il budget.

Infine, la diminuzione del valore del Merged pool ha anche ridotto i nostri fondi disponibili, ovvero i contanti di cui dispone l'università. In questo modo si sono ridotti notevolmente sia il reddito proveniente dai fondi generali, sia i fondi discrezionali utilizzabili dal rettorato.

Ripensare il futuro delle nostre finanze

Questa "tempesta perfetta" ci ha costretti a ripensare il futuro delle nostre finanze. Le ripercussioni dei mancati ricavi si avvertiranno ancora per molti anni e influenzeranno pesantemente il nostro modo di fare affari; ed è per questo che il direttore amministrativo ha richiesto l'opinione di tutti su come regolare il budget, come usare le risorse in modo più efficiente ed eliminare gli sprechi. La risposta è stata molto gratificante. In tutto l'ateneo, ogni unità si è messa al lavoro per difendere le nostre risorse finanziarie. Dall'inizio del 2009 non abbiamo più assunto personale, abbiamo quasi interrotto la ricerca di nuovi docenti, e gli amministratori con più anzianità si sono volontariamente ridotti lo stipendio. Abbiamo annunciato un congelamento degli stipendi di staff e docenti per il prossimo anno fiscale.

Quando ci siamo resi conto che i licenziamenti erano inevitabili, abbiamo annunciato un nuovo e più vantaggioso piano di liquidazione per il personale, oltre a potenziare il programma di incentivi per il pensionamento dei docenti. Incoraggiamo i dipendenti a prendere le ferie nell'anno in cui le hanno accumulate, e nei prossimi anni ridurremo il numero di ore di ferie maturabili. Sappiamo che negli anni a venire gli aumenti di stipendi e benefit saranno molto modesti.

Ci hanno chiesto cosa accadrà alle costruzioni in cantiere. Posso assicurarvi che abbiamo riesaminato tutti gli investimenti a lungo termine, e abbiamo posticipato o cancellato progetti per circa 1,3 miliardi di dollari. Fermare i progetti già in corso a metà dei lavori sarebbe uno spreco di denaro; inoltre siamo responsabili verso i donatori che hanno finanziato la costruzione di edifici, quindi dobbiamo proseguire non appena identificati *tutti* i fondi necessari. Paradossalmente, abbiamo trovato

un lato positivo della crisi finanziaria: i costi di costruzione sono calati parecchio!

Un'altra questione centrale di questa crisi è la liquidità del patrimonio. La liquidità è la misura della rapidità con cui un asset può essere convertito in denaro senza una perdita significativa di valore. Asset come titoli azionari e obbligazionari sono liquidi, mentre quelli come la partecipazione azionaria in un'azienda privata o in beni fondiari sono considerati illiquidi.

Poiché una percentuale significativa degli asset del fondo di dotazione è costituita da investimenti illiquidi, si è reso necessario finanziare in larga parte il *payout* con la vendita di investimenti liquidi, soprattutto titoli pubblici. Una vendita così ingente riduce ulteriormente la liquidità, e inoltre ci fa deviare dal profilo prestabilito per l'allocazione degli asset.

Per questi motivi, abbiamo raccolto un miliardo di dollari attraverso un'offerta di obbligazioni. Come forse sapete, molti altri atenei hanno adottato questo metodo, tra cui Harvard, Princeton, Duke, Vanderbilt e Notre Dame, raccogliendo ciascuno da 500 milioni a 1,5 miliardi.

Fortunatamente, non abbiamo una pressante esigenza di spendere i proventi di questo indebitamento, ma riteniamo che la nuova liquidità possa incrementare la stabilità finanziaria dell'università e rimuovere la necessità di un aumento dei fondi in un periodo in cui il mercato è forse meno attraente. Naturalmente dovremo restituire questi fondi nei prossimi dieci anni, e per questo motivo li conserveremo in un conto separato con titoli ad alta liquidità, a meno che un'autentica emergenza ne richieda l'uso.

Osservazioni conclusive

Guardando al futuro, è bene pensare al processo che stiamo attraversando come a un ribasamento del nostro budget, piuttosto che una serie di tagli al budget che un giorno si potranno recuperare. Il ribasamento, operato in relazione al valore ridotto del patrimonio e del relativo *payout*, determina un budget inferiore di 300 milioni di dollari rispetto alla cifra che abbiamo ricevuto nell'anno accademico 2008-2009. Nei prossimi anni, quando la situazione finanziaria migliorerà e i nostri ex studenti e amici faranno nuove donazioni all'università, saremo in grado di aumentare il budget e di prendere decisioni strategiche sulle nuove opportunità e gli utilizzi migliori per i fondi aggiuntivi.

Nell'autunno 2008, la nostra annuale tavola rotonda di inizio anno accademico ha affrontato la questione della leadership nel XXI secolo. Al termine della discussione il giornalista e padre Tom Brokaw ha osservato: «I leader migliori che ho conosciuto sanno sfruttare a proprio vantaggio la complessità del mondo. Per essere un grande leader devi pensare che il tuo ruolo consista nel rendere grandi gli altri. Devi saper collaborare e connetterti. [...] Se tutte le persone qui riunite, tutti gli studenti che escono da Stanford, incarneranno quelle caratteristiche della leadership [...] questo mondo sarà un posto migliore».

Questo rimane il nostro obiettivo: restare all'avanguardia della ricerca e formare alla leadership la prossima generazione. Ho fiducia che l'università di Stanford prospererà e resterà leader in questo secolo e nei prossimi.

La storia dell'Università di Stanford

a cura di Elena Monzani

Nel 1884, durante un viaggio in Italia, Leland Stanford e la moglie Jane persero il loro unico figlio, il quindicenne Leland Jr., a causa di una febbre tifoidea. Varie leggende circolano a proposito di ciò che successe nei giorni immediatamente successivi alla tragedia: quello che sappiamo con certezza è che gli Stanford decisero di consacrare la maggior parte della loro immensa fortuna per «fare qualcosa per i figli degli altri», fondando in memoria del giovane Leland quella che sarebbe diventata una delle più prestigiose università al mondo.

Leland Stanford si era arricchito durante la corsa all'oro in California, vendendo utensili ai minatori. Insieme a Crocker, Hopkins e Huntington aveva finanziato la costruzione della prima ferrovia transcontinentale, da Omaha (Nebraska) a Sacramento (California). Venne eletto governatore della California nel 1861 e senatore degli Stati Uniti nel 1885.

Eppure il dramma che colpì la sua famiglia fece apparire privi di significato la sua sterminata ricchezza e il suo potere politico. Sarà proprio la decisione di dare ad altri giovani le opportunità negate a loro figlio a restituire agli Stanford uno scopo per vivere, come testimonia una lettera di Jane del 1896: «Qualche volta sento che tutto quello che mi rimane e tutto quello che posso desiderare dalla vita terrena sono l'amore e le preghiere degli studenti della Stanford University».

L'11 novembre 1885, gli Stanford destinarono la loro fattoria di Palo Alto alla costruzione di una "Università di alta formazione", con lo scopo di «promuovere il bene pubblico tramite la fondazione, il finanziamento, e il mantenimento di una università con i collegi, le scuole, i seminari di apprendimento, gli istituti di meccanica, i musei, le gallerie d'arte, e tutte le altre cose necessarie a una università di alta formazione»[1].

Nella visione degli Stanford, l'educazione offerta da un'università ai suoi studenti «poteva rendere un grande servizio al pubblico»: in particolare, «coltivare e ampliare la mente» erano visti come condizione necessaria «per preparare gli studenti al successo personale, e a rendersi direttamente utili nella vita».

I primi 400 studenti entrarono alla Stanford University il 1 ottobre 1891: fra di loro c'era il futuro presidente Herbert Hoover. L'idea di educazione degli Stanford era riflessa nel carattere anticonvenzionale della nuova università, che doveva essere aperta a uomini e donne in un'epoca in cui la maggior parte delle scuole private erano solo maschili; non legata a una specifica denominazione religiosa quando quasi tutte le altre scuole erano espressione di una chiesa particolare; e dichiaratamente pratica, devota a produrre "cittadini colti e utili", quando l'idea predominante di educazione superiore era incentrata solo sulla componente teorica (tale attenzione alle "discipline pratiche" verrà ampiamente premiata dal ruolo centrale ricoperto dalla Stanford University nella rivoluzione tecnologica della Silicon Valley).

Uno degli aspetti più caratteristici della nuova università fu la tenacia con cui tutti gli studenti vennero supportati negli studi indipendentemente dalle loro risorse. Il lascito iniziale degli Stanford permise che la frequenza alla scuola fosse gratuita per quasi trent'anni (gli studenti dovettero pagare una tassa d'iscrizione per la prima volta durante l'anno accademico 1920-1921). Numerose borse di studio vennero istituite per coprire le spese di vitto e alloggio. Pochi mesi prima di morire, Jane Stanford giunse a mettere all'asta la sua famosa collezione di gioielli per finanziare l'istituzione di un fondo per l'acquisto di libri di testo: ancora oggi, tale fondo permette ogni anno l'acquisto di centinaia di libri.

Le successive amministrazioni della Stanford University rimasero fedeli a questa intuizione iniziale: come descritto dal presidente Hennessy nel suo intervento, il supporto economico agli studenti costituisce la massima priorità dell'istituzione anche in tempi di ristrettezze finanziarie.

[1] The Leland Stanford Junior University. The Act of the Legislature of California. The Grant of Endowment. Address of Leland Stanford to the Trustees. Minutes of the First Meeting of Board of Trustees (1885).

L'università in Cina. Intervista a Cuiming Yuan

di Carlo Melato

Responsabile sviluppo della Fondazione Italia-Cina. Già docente di Chimica industriale all'Università di Shangai e all'Università Statale di Milano, delle quali oggi è consulente

Professor Yuan, potrebbe descriverci, seppur in estrema sintesi, il percorso storico dell'università in Cina?

Certamente. Possiamo distinguere tre fasi all'interno della storia dell'università cinese. La prima – che va dal 1949 al 1954 – si contraddistingue per il suo, diciamo così, "modello russo". Sono gli anni, infatti, dello stretto rapporto tra la Repubblica Popolare Cinese e il sistema comunista sovietico.

Quali sono le caratteristiche principali di questo modello?

Così come in Russia, tutte le università del nostro Paese vengono completamente finanziate dal governo centrale, che ne decide i programmi, gli indirizzi, le graduatorie e gli stipendi per i docenti. I singoli atenei non hanno perciò alcuna autonomia, né vivono in un sistema di mercato.

Per gli studenti non ci sono spese. A tutto provvede lo Stato, dai dormitori, agli alloggi per i docenti.

È interessante notare la differenza davvero minima tra lo stipendio di un docente e quello di un assistente, anche se gli alloggi più o meno confortevoli, all'interno del villaggio universitario, sono rigidamente assegnati in base alla carriera.

Quali sono le principali differenze con la fase successiva?

Il distacco dalla Russia ha inciso ovviamente anche sull'impostazione dell'università. Questo secondo periodo, dal 1954 al 1978, si differenzia dal primo principalmente per l'abolizione dell'esame d'ingresso. Se prima, terminato il liceo all'età di 18 anni, bisognava sostenere un esame standard in tutto il Paese e in base al risultato si accedeva alle università più o meno prestigiose, in questi anni la selezione, da culturale, diviene politica.

Cosa intende?

L'università, questa era l'idea di Mao, doveva formare la nuova classe politica, per questo motivo non selezionava più gli studenti dal liceo, ma dalle fabbriche e dalle campagne. La preparazione culturale inizia a contare quindi meno di quella politica.

Per il resto, rimane l'impostazione centralistica così come la copertura di tutte le spese da parte dello Stato.

La terza fase, dal 1978 ai nostri giorni, è invece segnata dalla graduale apertura della Cina all'Occidente.

In che cosa si distingue dai primi due modelli?

Innanzitutto vede il ripristino dell'esame di ammissione nazionale, che gli studenti di tutto il Paese sostengono nel mese di luglio. Un esame molto severo attraverso il quale, in base alle graduatorie, si accede alle varie università.
Nel tempo, Pechino e Shangai diventano le eccellenze del sistema. Potersi iscrivere a queste università significa, ovviamente, migliori insegnanti e titoli più prestigiosi.
La selezione è molto severa e selettiva per le università più rinomate e per le facoltà in cui c'è una maggiore domanda di iscrizione. Potremmo definirlo, per certi aspetti il "modello americano", anche se presenta alcune differenze con l'università statunitense. La prima di queste è che la frequenza è ancora gratuita per gli studenti. Quest'ultimo aspetto mi permette di distinguere due fasi all'interno di questo periodo.

Quali?

Intorno al 1995 si inizia a ragionare in un'ottica di mercato. Lo Stato non garantisce più la casa agli operai delle fabbriche o ai docenti delle università, mentre le università si reggono sui fondi pubblici per il 50%. Il restante 50% deve perciò essere raccolto autonomamente. Gli studenti passano così dall'università gratuita alle rette fissate in base al reddito (fino a un massimo di circa 1000 euro annui).

Le università diventano autonome nel finanziamento, ottenuto ad esempio organizzando la formazione di chi lavora, o trovando autonomamente dei contratti di ricerca. Lo stesso vale per i docenti: chi vale di più riesce a trovare maggiori fondi di ricerca. Con questo budget, che in parte rimane all'università, il docente può assumere dei propri dipendenti. Chi lavora meglio in pratica può allargare il proprio staff, non stiamo parlando di precari, ma di collaboratori che vengono assunti dall'università stessa.

Cosa può dirci delle università private in Cina?

Esistono una decina di università private in Cina, economicamente accessibili a tutti, selettive sui criteri di ammissione. Il numero è limitato a causa degli standard qualitativi e di struttura molto alti fissati dallo Stato.

Possiamo iniziare a confrontare il sistema cinese con quello italiano?

La grande differenza consiste a mio parere nella concorrenza, a tutti i livelli. In Cina è la norma, in Italia è la grande assente. Una cattedra universitaria in Italia garantisce, "a vita", uno stipendio e un corso gestito in maniera decisamente autonoma. In Cina un docente che non fa ricerca o insegna male, perde studenti e ha meno collaboratori. C'è una gara virtuosa tra dipartimenti, docenti, ricercatori e lo stipendio varia in base ai risultati.

La concorrenza in Cina la sperimentano però anche gli studenti delle elementari. In base ai risultati e a un sistema forse troppo severo si decide a quale liceo un ragazzo può accedere in maniera molto selettiva. Questo meccanismo continuerà poi per tutta la vita.

Anche il percorso universitario è strutturato in modo differente?

Direi di sì. In Italia vige il 3+2, una laurea breve di tre anni e una specialistica di due. In Cina la laurea breve dura 4 anni, seguita da un Master di 2 anni e mezzo a cui segue il Phd. Il sistema però è molto severo. Nei primi 4 anni gli esami si posso ripetere in un numero limitato di casi, durante il Master sono necessarie due pubblicazioni di livello internazionale altrimenti non è possibile fare la tesi. Lo stesso Phd non può essere "infinito". Interessante notare come il destino dello studente sia legato a quello del docente. Se il professore lavora male lo studente non riuscirà a pubblicare e quindi a laurearsi.

Il metodo di insegnamento è poi opposto a quello italiano.

In che senso?

In Cina tutto viene ridotto a test, la risoluzione dei problemi si insegna attraverso la ripetizione di ciò che mostra l'insegnante, in Italia c'è un approccio più creativo. L'insegnante italiano cerca di far giungere lo studente alla soluzione stimolando la sua intelligenza e la sua creatività. Ecco perché gli studenti cinesi sono imbattibili nella preparazione scientifica e matematica, ma sono meno creativi dei colleghi italiani. Potremmo quasi dire che un docente cinese, se non ti ha già spiegato e fatto assimilare la soluzione, non ti propone nemmeno un nuovo problema da risolvere. Ma non è tutto.

Cioè?

Ciò che manca in Italia, o che è scomparso, è uno stretto rapporto tra la ricerca universitaria e l'industria, che è alla base del sistema cinese. Grazie a questo la Cina ha raggiunto livelli di eccellenza e compete con le migliori università del mondo, favorendo il rientro dei "cervelli" che si sono formati all'estero e che portano un bagaglio preziosissimo di esperienze e know-how.

Nel contesto internazionale di cui abbiamo ascoltato fin qui le voci, come si pongono le università italiane rispetto al futuro?

Carlo Pelanda propone l'esperienza delle università americane «con terza missione» (servizio al territorio, oltre a ricerca e insegnamento) come una concreta possibilità per gli atenei del nostro Paese. Il progetto delle Università Regionali merita una riflessione.

Il prorettore del Politecnico di Milano delinea il quadro del sistema universitario italiano, suggerendo di non sottovalutarne la complessità e propone una ipotesi di soluzione "politica" per l'università.

Nel suo intervento Adriano De Maio tenta di focalizzare gli obiettivi del panorama universitario: gli studenti, le imprese e la comunità sono i fattori che vengono analizzati in vista di una collocazione valida dell'università sul «mercato reale».

Una «riflessione sul significato e sullo stato dell'arte della valutazione del sistema universitario» viene condotta da Gabriella Grassia e da Carlo Lauro in vista del «perseguimento del *bene comune* della collettività».

L'orizzonte della collettività emerge anche nel contributo di Giampio Bracchi, che propone l'interessante strada dell'imprenditorialità come percorso di conoscenza, cioè di rapporto con la realtà, ciò che ultimamente è decisivo quando si discute di università.

Gli atenei italiani: sguardo al futuro

Spazio al territorio: la terza missione

di Carlo Pelanda

Docente di Politica ed Economia internazionale, Università della Georgia, USA

Negli Stati Uniti esistono università dotate della terza missione: servizio al territorio, oltre a ricerca e insegnamento.

Chi scrive insegna in una di queste, la University of Georgia, fondata nel 1785 ad Athens nei pressi di Atlanta, e nel praticarla ha avuto modo di osservare come funziona ricavandone l'idea che sarebbe utile in Italia avere qualcosa di simile. Il punto è la terza missione, cioè vedere l'università come un centro di qualificazione diretta e non solo indiretta del territorio circostante. Il sistema universitario italiano esibisce molte iniziative per il territorio di riferimento, ma non in modo organizzato da una missione specifica e conseguente organizzazione istituzionale.

Proviamo a formulare un'ipotesi di architettura:

– Creare in ogni regione italiana una università con missione aggiuntiva di servizio al territorio, dandole eventualmente la denominazione di Università Regionale;

– la terza missione deve restare separata da quelle di ricerca e insegnamento, ma può e deve avvalersi delle risorse di ricerca e insegnamento residenti;

– ciò significa che una Università Regionale dovrà privilegiare discipline scientifiche più legate alle caratteristiche del territorio circostante;

– le altre università nel territorio potranno ovviamente svolgere funzioni di servizio, ma coordinate sul piano amministrativo da quella con titolo di Università Regionale.

Supporti scientifici e requisiti di qualità

Ma quali sono i servizi al territorio erogabili da una università che resta tale a tutti gli effetti? Evidentemente quelli che richiedono particolari supporti scientifici e requisiti di qualità nonché di certificazione della stessa. Esempi.

1. Certamente i corsi di formazione continua professionale sono la prima funzione che viene in mente. Oggi praticamente tutte le professioni sono oggetto di necessario aggiornamento. Così come tutte le professioni necessitano di formazione trasversale per l'impiego delle nuove tecnologie dell'informazione, in evoluzione continua. Può succedere che l'Università Regionale, per dire, della Lombardia non abbia la facoltà di Medicina e che questa sia diffusa in altre della zona. In tal caso

l'Università Regionale organizzerà presso le altre i corsi di formazione continua, per esempio per medici di famiglia, dentisti, o di educazione basica medica per volontari di protezione civile, insegnanti ecc. Cioè concentrerà in un luogo la competenza e l'organizzazione per i corsi di formazione continua pur lasciandoli svolgere in diverse sedi. Tale concetto, per il caso italiano, serve anche a sanare un gap di offerta di formazione, strano vista la spesa pubblica comunque dedicata, trasferendola a un centro di competenza superiore e specializzato. Ovviamente ciò non impedisce iniziative private di formazione o di altro tipo. Ma crea un luogo di qualità certa per un livello evoluto di formazione continua in aree professionali sensibili. Che poi a sua volta diventerà criterio di riferimento (benchmark) per tutto il territorio e, quindi, fonte di sua qualificazione propulsiva.

2. Un secondo esempio riguarda il disegno di istituti scientifici con funzioni legate a una particolare caratteristica del territorio. Per esempio, in Italia c'è una sola grande area di foce fluviale e densa di lagune che sta parte nel Veneto e parte nel Friuli-Venezia Giulia. L'Università Regionale del Veneto, sia essa collocata a Padova, Verona o Venezia, avrà interesse a dotarsi di istituti di ricerca e monitoraggio dedicati a questi particolari ecosistemi geoidrici, per fini di ricerca pura, ma anche applicabili ai problemi specifici di gestione territoriale. Il territorio certamente potrebbe attingere a una fonte di qualificazione meglio organizzata.

Un caso simile, ma di organizzazione più complessa, riguarda le aree regionali a più alto rischio sismico. In ciascuna di esse dovrebbe esserci una funzione scientifica specializzata (per le discipline coinvolte che vanno dalla geofisica alle scienze delle costruzioni fino all'economia delle ricostruzioni e della prevenzione) che, visto il settore, opera in rete integrata con altre equivalenti affinché le esperienze sul campo possano essere meglio condivise.

In tale scenario, per dire, avremmo le Università Regionali del Veneto, Friuli, Abruzzo, Umbria, Basilicata, Calabria e Sicilia (aree sisimiche principali del Paese), ciascuna con un proprio centro di ricerca e servizio al territorio, collegate in rete. Le competenze e risorse in rete pronte a servire il territorio nazionale in caso di necessità. Tale configurazione non sostituisce un centro nazionale di competenza in materia, magari espressione della funzione istituzionale di protezione civile, ma lo integra in modo da potenziarlo e da agire con più efficacia nei singoli territori.

3. Un terzo esempio riguarda l'immissione nel sistema universitario di laboratori utili per le funzioni economiche e sociali di un'area locale. Per esempio, i laboratori di testing ambientale, gestiti con le autorità locali, ma sottoposti a un rigoroso controllo scientifico più attuabile entro un perimetro universitario. Ciò non deve escludere laboratori privati o altri enti pubblici; l'Università Regionale può agire da certificatore per questi assicurandone una migliore qualità. Centinaia di altre funzioni di supporto all'economia possono essere immaginate.

Nelle regioni a più alto volume di attività agricola potranno sorgere centri di competenza universitaria che ne permettano una diffusione migliore e più veloce agli addetti (dalla meteorologia di microarea alle tecniche di ingegneria genetica). I parchi scientifici potranno essere riportati entro un perimetro universitario e servire meglio la connessione tra ricerca e imprese e così via...

Le Università Regionali

Se quanto ipotizzato ha senso, allora dobbiamo pensare a un progetto che crei una università con terza missione in ciascuna regione. L'investimento e la gestione specifica – esclusa la selezione del personale di ricerca e docenza – dovrebbe andare a carico dei bilanci delle regioni. A livello nazionale potrà e dovrà essere fatta una legge quadro che renda standardizzata l'organizzazione generale degli istituti con terza missione, ma poi le singole legislazioni regionali potranno disegnare il dettaglio delle funzioni e del loro funzionamento.

Non va dimenticato che la terza missione può essere svolta al meglio in migliaia di possibili settori di attività se favorisce la relazione pubblico/privato e rende fluida l'attività privata in essa. In tal senso le Università Regionali potranno diventare un luogo meglio attrezzato per l'interazione università/impresa senza che ciò tocchi le due missioni classiche dell'università tradizionale, per esempio snaturandole per eccesso di ibridazione.

L'invitare la comunità interessata a riflettere su questo progetto, poi, appare in linea con l'evoluzione della legislazione federalista che trasferisce sempre più poteri di governo reale agli enti locali. A tale trasferimento deve corrispondere il potenziamento delle competenze residenti in ogni luogo.

Il progetto di fattibilità dovrà comprendere molti altri punti che qui non sono stati nemmeno accennati. Tuttavia, si ritiene sensato immaginare la trasformazione di istituti già esistenti in ogni area regionale in Università Regionali con terza missione.

La rivista che ospita questo articolo potrebbe valutare di farsi promotrice del progetto, almeno degli studi di prefattibilità.

Tra centralizzazione e autonomia

di Giovanni Azzone

Prorettore del
Politecnico di Milano

Negli ultimi anni, i media danno del sistema universitario italiano un'immagine prevalentemente negativa. Le università vengono descritte come "dominate dai baroni", autoreferenziali, arretrate rispetto agli standard internazionali; questo giudizio, tuttavia, è il frutto più di facili generalizzazioni che di una riflessione motivata e basata su dati concreti.

L'atteggiamento dei media verso l'università rischia di essere particolarmente pericoloso; la formazione di un'immagine negativa nell'opinione pubblica può infatti allontanare dal mondo della ricerca i giovani più brillanti, compromettendo, in ultima analisi, le potenzialità dell'intero Paese. Il quadro del sistema universitario italiano è infatti molto più complesso e articolato di quanto appaia sulla stampa; nel corso di questo intervento mi propongo sinteticamente di:

– analizzare la situazione attuale del sistema universitario italiano rispetto a quello degli altri Paesi;

– evidenziare le principali linee di evoluzione in atto, a partire dall'aumento dell'autonomia delle università che ha caratterizzato lo scorso decennio;

– discutere le possibili implicazioni della politica pubblica sull'università.

1. La situazione attuale del sistema universitario italiano

Comprendere il livello complessivo del sistema universitario italiano rispetto a quello di altri Paesi non è sicuramente agevole. Le statistiche citate più frequentemente sono quelle dell'OECD, relative a:

– il finanziamento del sistema universitario, che colloca strutturalmente l'Italia in uno dei livelli più bassi;

– la percentuale di popolazione che ha conseguito i diversi titoli di studio, nella quale viene confermata la bassa presenza di laureati nel nostro Paese, in tutte le classi di età.

Si tratta tuttavia di indicazioni che hanno una utilità limitata per valutare il comportamento "attuale" dei sistemi universitari. La scarsità dei dati disponibili e le differenze strutturali nell'organizzazione dell'istruzione superiore nei diversi Paesi non consentono infatti una comparazione accurata. Inoltre, una modifica nelle politiche universitarie e nei comportamenti degli atenei ha effetto sulle prestazioni

complessive del sistema solo in tempi lunghi: a titolo di esempio, la progettazione di un nuovo ordinamento didattico comincia ad avere conseguenze sulle caratteristiche dei laureati dopo non meno di 5 anni, quelli necessari perché i primi immatricolati nel nuovo ordinamento completino il proprio percorso formativo.

Una valutazione più aggiornata del posizionamento del sistema universitario italiano e dei suoi punti di forza e di debolezza si può ricavare dai cosiddetti ranking internazionali. Tra di essi, quello prodotto annualmente da *Times Higher Education Supplement (THES)* dal 2008, accompagna alla valutazione delle singole università quella dei sistemi universitari nazionali.

La posizione complessiva del sistema universitario italiano

Il ranking di THES fa riferimento a 600 "top universities", il cui elenco è aggiornato annualmente. Le università vengono valutate sulla base di 6 indicatori, relativi alla valutazione dei pari (*academic peer review*), alla valutazione dei datori di lavoro (*employer/recruiter review*), alla presenza di studenti e docenti stranieri (*international students* e *international faculty*), alle pubblicazioni (*citation per faculty*) e al rapporto tra studenti e docenti (*students/faculty ratio)*. Si tratta di indicatori che misurano la qualità dei processi formativi e della ricerca, unendo a valutazioni qualitative di *stakeholders* importanti delle informazioni quantitative.

Tra le prime 600 università al mondo, 20 sono italiane, di cui 19 statali (Bologna, Catania, Firenze, Genova, Milano, Modena e Reggio Emilia, Napoli Federico II, Padova, Pavia, Perugia, Pisa, Siena, Roma Sapienza, Roma Tor Vergata, Trento, Trieste, Torino e i Politecnici di Milano e Torino) oltre all'università l'Università Cattolica del Sacro Cuore. In queste università studiano, complessivamente, oltre il 50% degli studenti iscritti al nostro sistema universitario.

Il *ranking* THES dei sistemi nazionali aggrega le valutazioni dei singoli atenei sulla base di quattro criteri: System (che rileva le prestazioni medie degli atenei di un Paese), Acces (*accessibilità*, che misura la percentuale di studenti di un Paese che studia in una "buona" università). Flagship (*eccellenza*, che valuta la migliore università di un Paese) ed Economic (che rapporta il posizionamento delle università al PIL del Paese).

Complessivamente, le università italiane si trovano al quattordicesimo posto al mondo e all'ottavo in Europa. Questo risultato costituisce però la media tra posizionamenti molto diversi ottenuti rispetto a ciascun criterio di valutazione. In particolare, il sistema universitario italiano appare il sesto al mondo, e il terzo in Europa, per *accessibilità*, cioè per il numero di università che si trovano tra le prime 500 al mondo; al contrario, esso risulta trentesimo per *eccellenza*, ovvero per la qualità delle primissime università del Paese.

I punti di forza e di debolezza

Per comprendere i punti di forza e i punti di debolezza specifici delle nostre università, può essere utile valutare il posizionamento delle università italiane rispetto ai 6 indicatori alla base della valutazione THES dei singoli atenei. Le università italiane

ottengono risultati superiori alla media per *academic peer review, citation per faculty* ed *employer/recruiter review*, quindi sostanzialmente per qualificazione scientifica e qualità dei percorsi formativi. Il livello di internazionalizzazione, come ci si poteva attendere, è più critico, sia per quanto riguarda gli studenti, dove il nostro Paese sconta il fatto che solo da poco sono stati introdotti corsi di studio in inglese per aumentare la possibilità di attrazione internazionale degli studenti che, soprattutto, per i docenti (*international faculty*), il cui reclutamento su base internazionale è oggettivamente ostacolato dalla rigidità del nostro sistema e da retribuzioni mediamente più basse di quelle erogate dalle migliori università al mondo. Il punto più problematico, tuttavia, è il rapporto tra studenti e docenti (*students/faculty ratio*), che pone le nostre università agli ultimi posti in Europa. È evidente che una politica che volesse migliorare la posizione dei nostri atenei nei ranking internazionali dovrebbe agire su questi punti di debolezza.

2. L'ultimo decennio: la politica dell'autonomia e l'evoluzione del sistema universitario

La situazione attuale del sistema universitario italiano può essere quindi descritta come caratterizzata da una buona qualità media e da una assenza di punte di eccellenza. È un risultato che non stupisce chi conosca la storia della politica universitaria nel nostro Paese, in cui le risorse sono state storicamente investite nelle diverse università secondo criteri storici o, al più, legati al numero di iscritti e non con l'obiettivo di rafforzare un numero limitato di centri di eccellenza.

L'ultimo decennio è stato caratterizzato da una modesta inversione di tendenza; la *tabella 1* evidenzia la quota del Fondo per il Finanziamento Ordinario delle univer-

Tabella 1 – Quota del Fondo per il Finanziamento Ordinario delle università ripartita su base premiale (dati in €)

Anno	Finanziamenti ripartiti su base premiale	FFO totale	Quota
2000	54.227.974,4	5.743.264.692,3	0,9%
2001	57.843.172,7	6.043.642.047,9	1,0%
2002	46.481.120,9	6.161.365.421,9	0,8%
2003	43.121.145,0	6.227.818.008,0	0,7%
2004	232.121.145,8	6.536.055.782,7	3,6%
2005	294.235.554,0	6.973.674.096,0	4,2%
2006	35.404.770,0	6.952.846.426,3	0,5%
2007	84.125.739,5	7.146.035.615,0	1,2%
2008	534.807.400,0	7.351.373.576,9	7,5%
2009	630.313.475,0	7.274.372.217,1	8,8%

Fonte: nostre elaborazioni su dati CNVSU

sità (che corrisponde alla quasi totalità dei finanziamenti statali) che è stata ripartita tra gli atenei in funzione dei risultati ottenuti.

Come si vede, l'entità degli incentivi è stata complessivamente modesta; inoltre, gli effetti dell'intervento sono stati ulteriormente attenuati dal fatto che essi non sono stati associati a obiettivi predefiniti, ma assegnati secondo quote e parametri spesso decisi *ex post*. Ciò nonostante, molte delle prestazioni più direttamente influenzabili dagli

Atenei sono state effettivamente migliorate. A titolo di esempio, nelle *figure 1-3* vengono riportate le dinamiche, relative all'intero sistema universitario, di tre parametri che possono essere associati a punti di debolezza caratteristici dei nostri atenei:

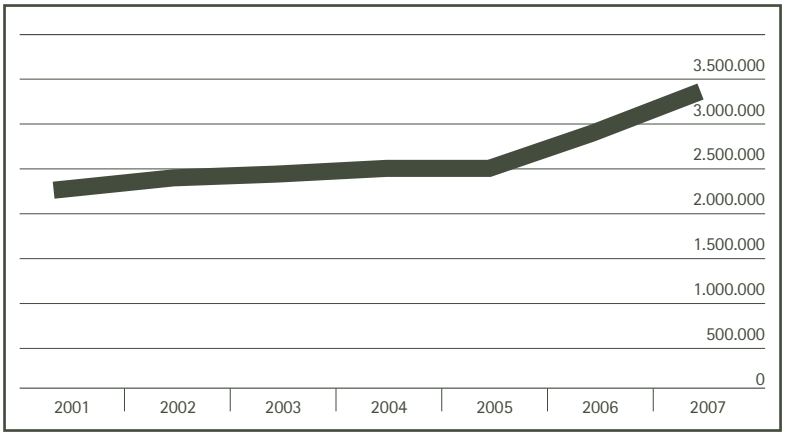
– i finanziamenti che il sistema universitario italiano acquisisce dall'esterno (escludendo quindi i finanziamenti statali e la contribuzione studentesca) sono aumentati del 45% in 6 anni, passando dai 2.2 miliardi di € del 2001 ai 3.3 del 2007;

– la percentuale di immatricolati stranieri, che misura il livello di internazionalizzazione degli studenti, è quasi raddoppiata nello scorso decennio;

– il rapporto studenti/docenti, che come si è visto precedentemente è l'indicatore che più penalizza le università italiane rispetto ai principali atenei internazionali, è leggermente migliorato, passando da 32,5 a 29,2 nel corso dell'ultimo decennio.

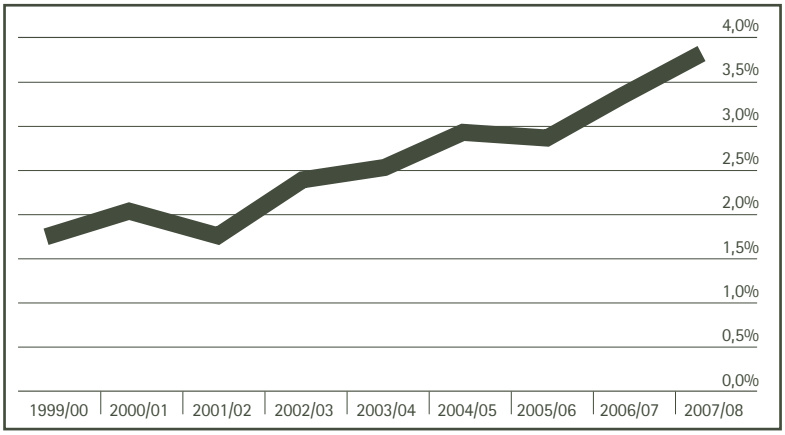
Il miglioramento delle prestazioni complessive del sistema è stato accompagnato, peraltro, da una forte variabilità dei risultati tra i diversi atenei. Ad esempio:

Figura 1 – Finanziamenti esterni acquisiti dal sistema universitario italiano (con esclusione della contribuzione studentesca)



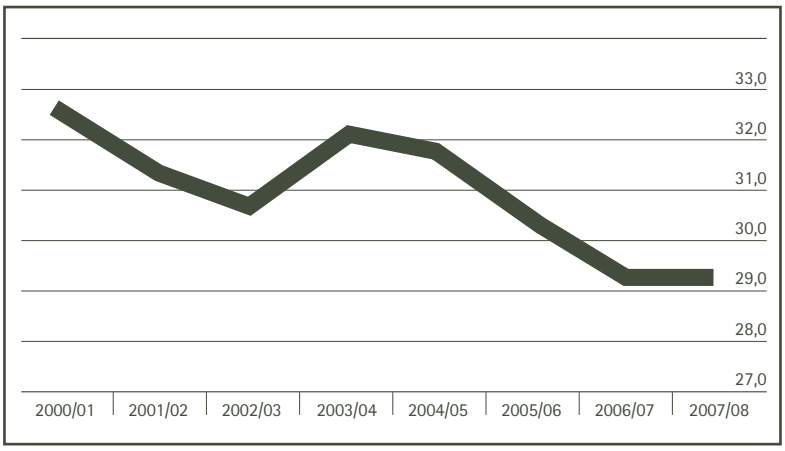
Fonte: nostre elaborazioni su dati CNVSU

Figura 2 – Percentuale di immatricolati stranieri al sistema universitario italiano (con esclusione della contribuzione studentesca)



Fonte: nostre elaborazioni su dati CNVSU

Figura 3 – Rapporto tra studenti iscritti e docenti nel sistema universitario italiano (con esclusione della contribuzione studentesca)



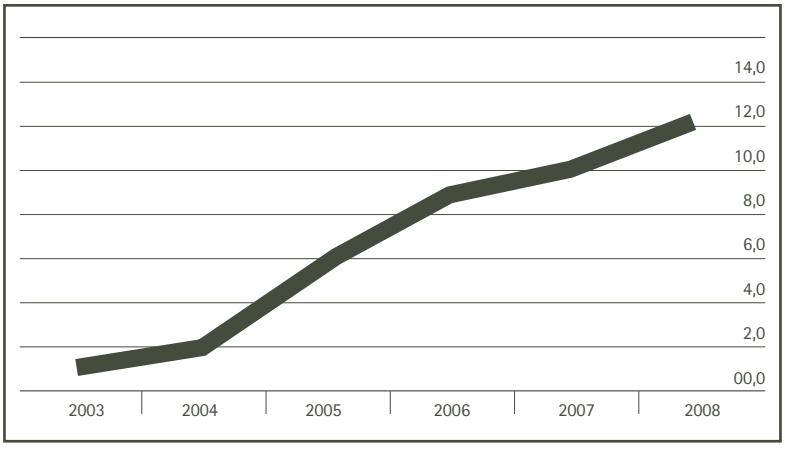
Fonte: nostre elaborazioni su dati CNVSU

– i finanziamenti acquisiti, rapportati al numero di docenti dell'ateneo, variano nei singoli atenei da meno di 14.000€ a oltre 100.000€;

– la percentuale di immatricolati stranieri varia tra lo 0,1% di Foggia e l'11,8% di Trieste.

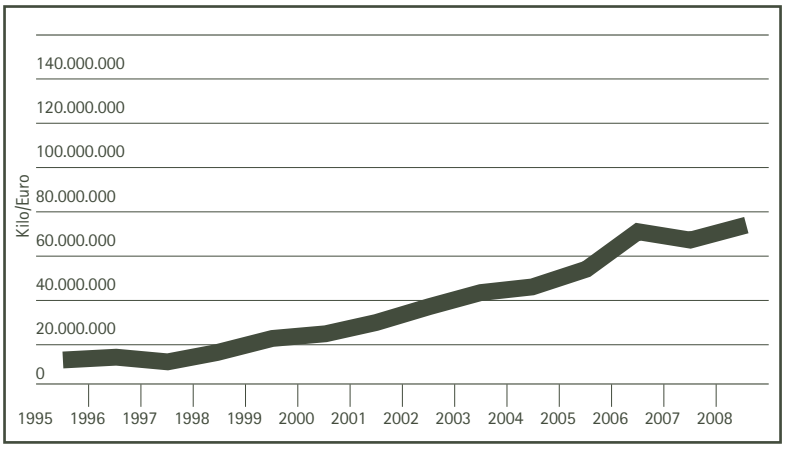
In alcuni casi, l'effetto integrato delle dinamiche generali del sistema e del miglioramento interno al singolo ateneo è stato particolarmente accentuato. Si consideri l'esempio del Politecnico di Milano (*figure 4-5*). L'ateneo ha ottenuto un migliora-

Figura 4 – Andamento della percentuale di immatricolati stranieri nelle lauree specialistiche al Politecnico di Milano



Fonte: Ateneo

Figura 5 – Finanziamenti esterni acquisiti dal Politecnico di Milano (con esclusione della contribuzione studentesca)



Fonte: Ateneo

mento sensibile sia in tema dell'internazionalizzazione (come conseguenza della decisione di attivare, a partire dal 2004/05, 13 corsi di laurea specialistica in lingua inglese e di una attiva promozione internazionale) che nella capacità di acquisire finanziamenti esterni, grazie all'adozione di una politica di ateneo e di un sistema di incentivi direttamente legati a questi obiettivi.

3. Quali politiche per l'università italiana?

Le considerazioni precedenti hanno evidenziato come il sistema universitario italiano sia stato caratterizzato da una evoluzione positiva, pur se con tassi di miglioramento lenti e differenziati nei singoli atenei. Proprio da questa dinamica occorre partire nel progettare una "politica per l'università".

In particolare, i risultati ottenuti sconsigliano un ritorno a una gestione centralistica e unitaria delle università; peraltro, una scelta di questo tipo sarebbe in contrasto con la crescente autonomia che caratterizza l'istruzione superiore in tutti i Paesi dell'Europa occidentale. Occorre, invece, intervenire per accelerare i fenomeni in corso, facendo attenzione a non creare ostacoli e problemi a chi ha intrapreso una linea d'azione positiva.

In questo senso, il giudizio che si può esprimere sugli interventi oggi in atto sul sistema universitario è in chiaroscuro. Da un lato, va sottolineato positivamente come a partire dal 2008 si sia assistito a un incremento significativo della quota premiale nei finanziamenti statali all'università.

Dall'altro, si è sottolineato come i problemi "comuni" al sistema universitario nazionale siano la limitata internazionalizzazione e un rapporto sfavorevole tra docenti e studenti; l'azione recente del Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (MIUR) è su questi temi carente per non dire controproducente:

– non vi sono infatti incentivi all'internazionalizzazione (tanto che il MIUR ha recentemente deciso di impedire l'adozione di test in lingua inglese per i corsi di studio a numero programmato, impedendo di fatto l'apertura dei nostri atenei agli studenti internazionali in aree importanti come l'architettura o la medicina);

– i vincoli alle assunzioni, introdotti in modo generalizzato, tendono a peggiorare la situazione delle università italiane relativamente al parametro oggi più critico nei *ranking* internazionali, quello relativo al rapporto tra docenti e studenti.

Non a caso, nella graduatoria dei sistemi universitari nazionali, la posizione del nostro Paese è peggiorata nell'ultimo anno, passando dal settimo all'ottavo posto in Europa e dal dodicesimo al quattordicesimo al mondo.

Più in generale, le politiche basate su interventi indifferenziati e tagli indiscriminati appaiono incoerenti con le caratteristiche di un sistema ormai internamente molto diversificato. Occorre, invece, stimolare l'azione degli atenei che hanno maggiormente colto le opportunità provenienti dall'autonomia, rafforzando le misure di carattere incentivante.

Nella graduatoria dei sistemi universitari nazionali, la posizione del nostro Paese è peggiorata nell'ultimo anno, passando dal dodicesimo al quattordicesimo posto al mondo.

In termini operativi, ciò implica che si individui una strategia dell'istruzione superiore a livello nazionale, a partire dalla quale derivare in modo preventivo gli obiettivi per i singoli atenei, e che si attribuiscano quote crescenti dei finanziamenti pubblici agli atenei in modo premiale.

Resta infine aperto il tema dell'eccellenza; Paesi come la Francia e la Germania stanno operando attivamente per portare alcuni dei loro atenei nelle prime posizioni dei *ranking* internazionali, concentrando su pochi di essi gran parte degli investimenti pubblici; l'Inghilterra lo fa da tempo.

Nel nostro Paese dobbiamo decidere se abbiamo la volontà e il coraggio per individuare e promuovere alcuni "campioni nazionali" o se vogliamo continuare a "spalmare" le risorse disponibili tra tutti: in quest'ultimo caso, tuttavia, occorre per coerenza rinunciare a esprimere l'ambizione e l'auspicio che qualcuno dei nostri atenei riesca a primeggiare nei *ranking* internazionali.

NVIDIA
International Community Pavilion
HP Workstation Solutions

Mercato delle risorse e autonomia

di Adriano De Maio

Docente di Economia e gestione dell'innovazione, Università Luiss Guido Carli

Le analisi, le diagnosi e le terapie relative all'università di rado chiariscono, preliminarmente, gli obiettivi da perseguire come, d'altra parte, gli attori principali a cui gli obiettivi stessi vanno riferiti. Si discute quindi, ci si confronta e ci si scontra sulle azioni da intraprendere ma troppo spesso ci si dimentica che la prima verifica e il confronto di base va fatto sugli obiettivi perché:

– se non si trova un accordo sugli obiettivi e sui principali attori, la discussione sulle azioni da intraprendere ha scarso valore, in quanto rimane mascherato il criterio di valutazione delle proposte;

– se, al contrario, si trova un accordo su obiettivi e attori allora la discussione sulle proposte è fertile e, soprattutto, non vengono alzate dannose barriere ideologiche;

– solo se gli obiettivi sono condivisi, non solo è possibile ma diventa quasi "naturale" una valutazione *ex-post* degli effettivi risultati ottenuti a seguito di una certa azione. Probabilmente il motivo per cui le varie riforme che si sono susseguite negli anni difficilmente sono analizzate e valutate, è proprio legato al fatto che nessuna riforma ha esplicitamente chiarito i propri obiettivi.

Sottopongo quindi alla critica e alla discussione quelli che io ritengo siano gli obiettivi e gli attori principali in un'ottica particolare.

Il punto di partenza è l'identificazione dei principali "attori" che, contemporaneamente, sono fruitori (e, quindi, portatori di obiettivi), da un lato, e fornitori di risorse, dirette e indirette, dall'altro.

Essi sono: (a) i "singoli" (studenti e famiglie), (b) le "imprese", in un'accezione molto vasta, che si estende dalle aziende alle associazioni alla Pubblica Amministrazione e (c) la/le "comunità" ai diversi livelli istituzionali, da quelle sovranazionali a quelle locali.

a. Studenti/famiglie

In sintesi si può dire che l'obiettivo di fondo sia riuscire a soddisfare le aspettative specifiche, meglio raggiungibili attraverso gli studi universitari. Da questo punto di vista a priori non si può escludere alcuna preferenza: a partire dall'ottenimento del "pezzo di carta", fino all'ambizione di vincere un Premio Nobel o di diventare un ricchissimo imprenditore. La focalizzazione su un traguardo specifico dipende,

ovviamente, da numerosi fattori, legati anche, più o meno, alla cultura dell'ambiente in cui si vive, alla storia, alle ambizioni personali e famigliari, all'autovalutazione e così via. Ad esempio l'attesa del "pezzo di carta" quanto è stimolata dalla percezione di *status* che, storicamente, si è consolidata nella nostra cultura legata al "titolo riconosciuto"?

La fortissima pressione che è stata esercitata per permettere di fregiarsi del titolo di "dottore" al conseguimento della cosiddetta "laurea di primo livello", non è forse il corrispondente attuale della storica sovrana elargizione del "todos caballeros"? Quanto il mantenimento del valore legale del titolo conferma e dilata questo approccio culturale? Ma questo non fa sorridere tutto il mondo in cui il titolo di "dottore" è limitato ai "dottori di ricerca"?

La domanda che ci si potrebbe porre è se si debba e possa operare perché si affermi o si indebolisca questo obiettivo nella percezione dello studente e delle famiglie, ovvero si preferisca non intervenire lasciando che vi sia una dinamica "naturale". In tutti i casi sembra possibile affermare che il frequentare l'università e terminare gli studi corrisponda all'obiettivo di migliorare le proprie opportunità nel futuro.

A fronte di questo obiettivo si è disposti a investire. L'investimento concerne aspetti economici e finanziari, sia diretti (costo complessivo del mantenimento agli studi, rispetto al quale le tasse universitarie, almeno per le università statali, rappresentano una percentuale talmente modesta, da far dubitare della razionalità delle lotte studentesche contro l'aumento delle tasse), sia indiretti (mancato reddito legato a un rinvio dell'assunzione di un lavoro). Ma investimento è anche impegnare la propria intelligenza e volontà negli studi.

Per l'università il principale capitale è proprio rappresentato dalla complessiva intelligenza e volontà dei suoi studenti. E come tale il capitale va adeguatamente valorizzato. In tal senso va vista la "centralità dello studente" il che porta, necessariamente, a enfatizzare il merito e, quindi, il processo valutativo. Questo, per riprendere un'osservazione precedente, significa che lo studente che ha come obiettivo l'ottenimento del pezzo di carta non è un capitale per l'università ma, al contrario, un peso.

b. Imprese

Gli obiettivi delle "imprese" possono essere molteplici, proprio perché vi è un'ampia differenziazione all'interno di questa categoria. Un obiettivo largamente condiviso consiste nel poter disporre di risorse qualificate, meglio se "vicine" allo svolgimento delle proprie attività. Ma anche questo può avere specificità molto diverse fra loro. Consideriamo come esempio due casi "estremi".

Da un lato, le istituzioni che, per diversi motivi, sono radicate a uno specifico territorio (tipicamente la Pubblica Amministrazione locale ma anche impianti produttivi di difficile o impossibile trasferibilità in altri siti) per le quali poter disporre di professionalità adeguate in loco è preferibile al trasferimento di persone.

Dall'altro, lato istituzioni (specie, ma non solo, imprese) che operano su vasti territori e che vedono esservi un grande vantaggio nel fatto che vi siano studenti pro-

venienti da varie parti del mondo che si sono formati alla stessa scuola e che possono trovare collocazione in differenti territori, ad esempio tornando nelle loro regioni di origine, soprattutto se queste regioni sono in forte potenziale espansione (India, Cina, Sud est asiatico, America Latina ecc.).

Per le aziende che puntano sull'innovazione poi è importante avere vicini "serbatoi di ricerca" non solo da cui attingere risorse molto qualificate, ma con cui fare accordi di ricerca congiunta e godere di gruppi di ricerca misti (è così che si attua il più efficace trasferimento tecnologico!). In un'ottica più estesa, considerando l'intero sistema economico e industriale, un obiettivo consiste nella nascita di nuove imprese ad alta capacità di innovazione, più o meno strettamente collegate all'università di origine (l'università come generatrice di nuove imprese).

A fronte di questo obiettivo si è disposti a investire. L'investimento concerne aspetti economici e finanziari, sia diretti sia indiretti. Ma investimento è anche impegnare la propria intelligenza e volontà negli studi.

Se questi sono gli obiettivi, le risorse che possono e devono essere rese disponibili sono, anche in questo caso, dirette e indirette. Fra le prime possiamo citare, ovviamente, i finanziamenti alla ricerca, la condivisione delle proprietà intellettuali, l'investimento su laboratori congiunti, le borse di studio. Fra le seconde la disponibilità e l'offerta di stage "veri", il che richiede un grande sforzo di *tutoring*, la disponibilità gratuita di affermati professionisti interni per un completamento pratico di corsi di studio.

c. Comunità

Come ho avuto modo di illustrare in varie sedi e in varie occasioni, una delle principali modifiche di contesto avvenuta negli ultimi decenni riguarda la straordinaria riduzione delle "barriere alla mobilità". È diventato molto più facile spostarsi, per le singole persone, per gli investimenti, per le aziende, in tutto o in parte. Quindi è diventato normale porsi la domanda del sito in cui risulta più conveniente e opportuno localizzarsi dato che i "costi di trasferimento", in senso lato, diventano sempre inferiori.

Per chi governa un territorio, per il quale il trasferimento diventa impossibile, l'obiettivo principale diventa quello di aumentare la capacità di attrarre nel territorio quelle risorse che, prevedibilmente, portano un adeguato sviluppo, nel tempo, del territorio stesso. Ovviamente, a seconda del territorio, queste risorse possono essere anche molto diverse fra loro, ma non possiamo ignorare, ad esempio, che la strategia di Lisbona (al di là delle valutazioni che possono essere date sulla sua effettiva operatività) ha con precisione indicato nella società della conoscenza la leva principale per lo sviluppo dell'Europa e per l'aumento del suo grado di competitività.

È allora immediato constatare il ruolo che riveste, in tale strategia, l'università. Questo tema non può essere sviluppato in modo approfondito, anche se, a mio avviso, è questo l'aspetto forse più interessante da tenere presente quando si parla di come intervenire sull'università da parte di chi amministra la comunità: governo centrale, regioni, comunità locale.

Università come elemento forte di attrazione, innanzitutto per gli studenti. Si consideri anche che uno dei fattori di sviluppo per una comunità risiede nella capacità di sostenere, stimolare, aiutare la mobilità sociale, anche perché chi proviene dal

"basso" cioè da situazioni in cui, storicamente si sono avute minori opportunità, a parità di capacità ha maggiore "grinta", che si traduce in volontà di emergere. Questo vale ad esempio per provenienze economiche e sociali, per differenze di genere, per provenienza geografica. L'offerta di maggiori opportunità e la drastica riduzione delle barriere a emergere da parte di un territorio e di una comunità costituisce un forte stimolo al trasferimento in quel territorio di forze giovani e fresche, che puntano tutto sul merito e sulla valorizzazione delle proprie capacità. In generale sono queste le forze che permettono a un territorio e a una comunità di svilupparsi. Di esempi è piena la storia non solo di altri Paesi, ma anche di regioni all'interno dell'Italia.

Per quanto detto prima la capacità di attrazione di un'ottima università si estende dalle persone (non solo studenti, ovviamente, ma anche ricercatori, scienziati e docenti) agli investimenti, alle aziende, alla creazione di nuove imprese. Lo studio della capacità di attrazione relativamente a un territorio e a una comunità dimostra che il sistema tende a mantenere e a incrementare la tendenza in essere, positiva o negativa che sia, a meno di forti cambiamenti o provenienti dall'esterno o generati dall'interno con la volontà di cambiare la tendenza.

Se questi sono o dovrebbero essere gli obiettivi di chi governa un territorio e una comunità, allora, di conseguenza, le risorse da destinare riguardano da un lato il finanziamento in base a una valutazione della qualità delle università, in questo caso basata sulla sua capacità di attrazione. La quale capacità di attrazione, ricordiamo, si evidenzia innanzitutto nella capacità di trattenere le risorse migliori, relativamente a quegli aspetti che il territorio considera rilevanti per il suo sviluppo, relativamente vuoi alla didattica vuoi alla ricerca e all'innovazione.

Ma le risorse che la comunità deve dedicare riguardano anche la creazione delle condizioni al contorno, da interventi fiscali che servono a facilitare e incentivare finanziamenti diretti all'università sia da parte delle famiglie che delle imprese, ai servizi collaterali: fra tutti l'accoglienza per gli studenti che provengono da altri territori, scuola e sanità per le famiglie degli adulti e così via.

A metà fra imprese e comunità, possiamo inserire il sistema bancario, in quanto una banca prospera se prospero è il territorio di riferimento. In questo caso la risorsa principale che il sistema bancario può fornire riguarda i prestiti d'onore. Non si vuole qui entrare in molti altri campi in cui il pubblico e il privato possono operare efficacemente in modo congiunto: dai laboratori aperti a iniziative di *venture capital*.

L'assoluta necessità di una università autonoma

Abbiamo formulato un'analisi sommaria di obiettivi e attori. Evidentemente può essere criticata, modificata, integrata ma, per quanto detto prima, si ritiene che se non si inizia a definire il sistema di obiettivi e attori, non si è in grado né di fare un'analisi della situazione esistente né di fornire appropriate proposte. In altri termini quanto qui si propone è l'adozione di un metodo.

Rischiando una valutazione sintetica di quanto qui proposto, sembra che si possa sintetizzare che quanto emerge consiste nell'individuare una collocazione dell'uni-

versità "sul mercato". L'università, se è corretto quanto abbiamo detto, compete sul mercato delle risorse (famiglie, istituzioni economiche, governo del territorio) e, quindi, deve essere in grado di fornire quanto richiesto nella qualità appropriata. Ciascuna università deve formulare una sua strategia competitiva di cui deve assumersi la responsabilità.

Ma per questo deve essere resa il più possibile autonoma. Indipendentemente dal merito delle singole proposte formulate negli ultimi tempi, alcune delle quali sono di assoluto buon senso, non si può condividere l'approccio che ricalca un dirigismo centrale completamente contraddittorio con il binomio autonomia-responsabilità in cui si giudica *ex-post* e non si danno diktat sul modo di governare la singola università.

Rigide regole, note in anticipo, sui criteri di valutazione e ripartizione di risorse pubbliche, il più possibile connesse con il sistema obiettivi-attori, ma massima autonomia. Altrimenti l'unico spazio di libertà concesso riguarda il modo di interpretare e applicare le norme, cioè vedere l'università come organo burocratico. Il che è agli antipodi dal metodo qui proposto.

È troppo pretendere che la maggior parte dell'attenzione, delle discussioni, delle proposte riguardi questo aspetto di fondo anziché singoli dettagli (concorsi, organizzazione interna, determinazione delle facoltà, tasse studentesche etc.) che fanno scatenare guerre di religione mentre sono affatto secondari dato che, adottando un altro approccio, non dovrebbero più essere normati?

Se condiviso, allora il problema diventa quello di trovare una linea di modifiche graduali, compatibili con lo stato attuale, perché solo così risultano fattibili, ma tali da essere rivolte in una specifica direzione, controllabili, modificabili, aggiornabili al fine di raggiungere il più celermente possibile il traguardo dell'autonomia e della responsabilità, confrontandosi non con le normative e leggi ministeriali, né con la corporazione interna, ma con il "reale mercato".

La valutazione dell'università

di Gabriella Grassia e Carlo Lauro

Professore di Statistica sociale.
Professore di Statistica, Università Federico II di Napoli

Il Disegno di Legge «In materia di organizzazione e qualità del sistema universitario, di personale accademico e di diritto allo studio», attualmente in attesa di approvazione al Senato, ha riaperto il dibattito sull'università e in particolare sull'importanza della valutazione in ambito universitario.

Negli ultimi anni l'uso del termine *valutazione* è indubbiamente cresciuto in modo esponenziale nella Pubblica Amministrazione (PA), ma di contro va notato che, a esso, non si è accompagnata una effettiva crescita dell'utilizzo della stessa, come strumento di conoscenza e di sostegno per le attività della PA. Ciò è avvenuto anche a dispetto delle normative vigenti che impongono strumenti di analisi (AIR) e valutazione (VIR) degli impatti a sostegno di ogni attività legislativa o di regolamentazione[1].

Tornando, quindi, all'esame del Disegno di Legge, avente a oggetto il sistema universitario, nasce spontanea una prima considerazione sul le conseguenze e gli impatti che il Disegno di Legge può avere sul sistema universitario e sugli attori dello stesso: quali analisi, quali dati hanno confortato le azioni previste nel Disegno di Legge?

Si è certi che l'introduzione del sistema di redistribuzione meritocratica di risorse economiche, basato sulla costruzione di un *ranking,* riesca a raggiungere tutti gli obiettivi primari e fondamentali che si chiedono al sistema universitario?

Si è certi, cioè, di riuscire in tal modo a migliorare il ruolo guida degli atenei nel progresso e nella diffusione della cultura umanistica e scientifica, la loro capacità di risposta alla domanda di competenze che viene dal mondo del lavoro e la competitività degli stessi nella ricerca internazionale?

Ancora una volta ci si rende conto che in Italia la cultura della valutazione è merce rara. Purtroppo vi è l'assenza di procedure di lavoro, ben sperimentate in altri Paesi, che prevedano il ricorso diffuso ad analisi quantitative degli impatti nel breve e medio periodo, basate anche sulla consultazione e sulla partecipazione degli interessati. Se venisse adottato questo approccio, si potrebbero rendere più consapevoli e razionali le decisioni ma si potrebbero anche accrescere l'efficacia e l'efficienza di una riforma aumentandone, al contempo, la trasparenza e la democrazia.

La presente riflessione sul significato e sullo stato dell'arte della valutazione del sistema universitario e delle sue componenti vuole rappresentare un contributo per lo sviluppo dell'università e del ruolo che essa deve avere nel perseguimento del *bene comune* della collettività.

Cosa valutare: oggetti e dimensioni della valutazione

Il termine "valutare" è troppo spesso considerato come sinonimo di controllare o di giudicare. In questa accezione tale attività incute, nei soggetti che devono perseguirla, il timore che la stessa si possa ritorcere contro e, di conseguenza, tendono a ostacolarla impedendone l'implementazione. Bisogna ricordare, poi, che non è corretto identificare un sistema di valutazione con la assicurazione della qualità (*Quality Assurance*). Lo sviluppo della qualità è certamente uno degli obiettivi importanti in quanto si tratta di un pre-requisito, ma non si può ridurre tutta la valutazione a questo unico obiettivo.

Per valutazione, in senso ampio, si deve intendere «il processo di raccolta sistematica e analisi di diverse forme di dati (sia quantitativi che qualitativi, che testuali), con il fine di stabilire (*assessing*) il valore delle ricadute, l'adeguatezza, l'efficacia e l'efficienza, la sostenibilità e i benefici di una politica o di una regolamentazione, tenuto conto delle azioni e delle risorse impiegate per fare fronte agli obiettivi cui sono indirizzate». Ma tale valutazione, lungi dall'essere fine a se stessa, coerentemente con il suo significato etimologico, che è quello di *dare valore*, ovvero valorizzare, deve essere finalizzata all'apprendimento (*learning*) al fine di perseguire il miglioramento continuo dei risultati e degli impatti, ma anche quello di supportare scelte e decisioni (*decision making*).

Allora si valuta per raggiungere differenti finalità:

– si valuta *ex ante* per scegliere tra differenti alternative;
– si valuta *in itinere* per gestire al meglio l'attività;
– si valuta *ex post* per rendere conto di cosa si è fatto, in relazione a ciò che si è progettato in termini di risultati, e in rapporto alle conseguenze generate, ovvero in termini di impatti;
– si valuta, soprattutto, per apprendere al fine di supportare un nuovo processo decisionale;
– si valuta per migliorare.
Dalla finalità decisionale che motiva la valutazione, scaturiscono il tipo di confronto dal quale nasce il giudizio e i possibili utilizzatori di tale giudizio.

Figura 1– *Le cinque logiche della valutazione*

SI VALUTA PER	PAROLA CHIAVE	IL GIUDIZIO NASCE DAL	UTILIZZATORI
Allocare le risorse tra possibili alternative	*Choice*	Confronto tra oggetti simili su vari criteri di comparazione	Coloro che devono decidere l'assegnazione delle risorse
Migliorare il funzionamento delle organizzazioni	*Management*	Confronto tra la performance osservata e una performance "ideale"	Dirigenti e responsabili dell'organizzazione
Rendere conto dello sforzo compiuto per mantenere le promesse	*Accountability*	Confronto tra quanto è stato fatto e gli impegni che erano stati assunti	Sponsor, livelli di governo superiore, elettori, cittadini
Apprendere l'utilità delle soluzioni adottate	*Learning*	Confronto tra le ipotesi sulle quali si fonda l'intervento e quanto è realmente accaduto	Attori interessati a risolvere il problema collettivo oggetto della politica
Stimolare la partecipazione e motivare gli attori verso uno scopo comune	*Empowerment*	Confronto tra ciò che si sta realizzando e una ricostruzione delle aspettative e dei bisogni di una comunità	Comunità di persone partecipanti dell'intervento

Se allora l'attività di valutazione deve essere finalizzata alla valorizzazione delle risorse per il raggiungimento degli obiettivi programmati, deve necessariamente avere le seguenti caratteristiche:

– chiarezza e precisione: si devono identificare in modo preciso gli obiettivi e i risultati attesi (*standards*);

– sinteticità: si deve dare una descrizione sintetica delle attività che si prevede di porre in essere;

– specificità: i diversi obiettivi devono essere adeguatamente specificati nelle proprie dimensioni di risultato, eventualmente associando tali risultati a indicatori quantitativi. In tal modo diviene più agevole poter stabilire a consuntivo, con relativa precisione, se e in quale misura l'obiettivo è stato raggiunto;

– ampiezza e generalità: la specificazione di risultati attesi molto precisi, non preclude la possibilità di definire obiettivi sufficientemente ampi e generali. In tal senso, l'obiettivo può essere considerato il contenitore ampio di una pluralità di risultati attesi più specifici.

Il riferimento agli obiettivi, alle risorse impiegate e ai risultati (detti anche indicatori programma) fa implicitamente riferimento a due aspetti chiave della *valutazione*, cioè ai concetti di *Efficacia* (raffronto tra effetti ottenuti e attesi) ed *Efficienza* (rapporto tra effetti ottenuti e risorse utilizzate).

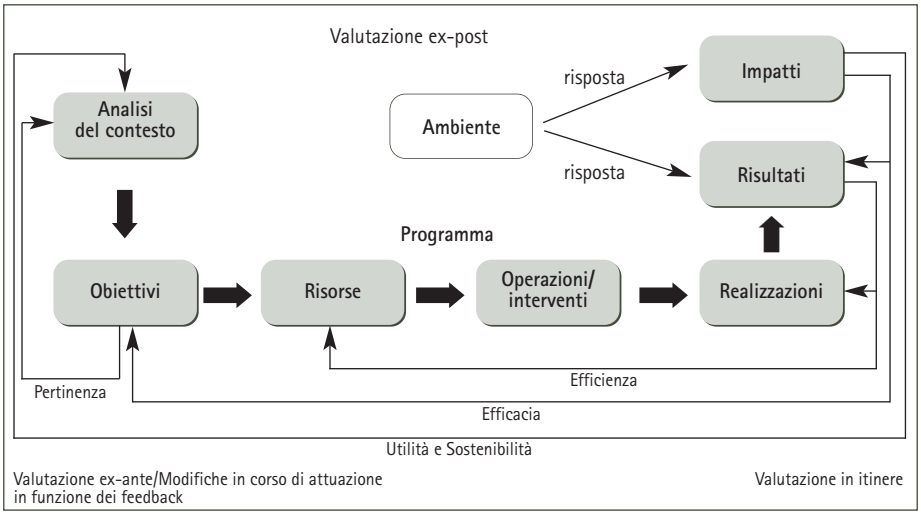
Vanno inoltre considerate misure di:

– *Utilità/Benessere* per l'analisi *ex ante* (attese) e o la verifica *ex post* (benefici) dell'incidenza sui gruppi o sulle popolazioni destinatarie;

– *Pertinenza* per verificare se gli obiettivi del programma siano di pertinenza rispetto all'evoluzione dei bisogni della popolazione e dell'economia destinataria dell'intervento;

– *Sostenibilità* per l'analisi della capacità di mantenimento dei risultati raggiunti al termine dell'intervento (permanenza dei cambiamenti o benefici).

Figura 2 – *Le dimensioni della valutazione*



Identificate le dimensioni della valutazione, per ognuna è necessario stabilire gli *indicatori* valutativi.

Con il termine *indicatore* si intende una variabile (quantitativa o qualitativa) in grado di rappresentare sinteticamente un fenomeno e riassumerne l'andamento; gli indicatori dunque servono a tradurre in elementi osservabili e misurabili i criteri di valutazione individuati.

A tal fine gli indicatori devono possedere i seguenti requisiti:

– Validità scientifica, Validità causale, Specificità, Interpretabilità;

– Fattibilità, Economicità, Tempestività e facilità di manutenzione;

– Sensibilità, Accuratezza, Generalizzabilità.

Infine bisogna adottare metodologie rigorose e adeguate alla complessità e alla "multidimensionalità" intrinseca nell'attività valutativa che riescano a sintetizzare i risultati e gli impatti delle attività sottoposte a valutazione.

Il processo valutativo si assume di natura composita e va pertanto riferito a *diverse dimensioni di analisi* dal cui studio congiunto può ricavarsi una misura completa ed esaustiva del valore aggiunto dell'iniziativa.

Emerge evidente l'esigenza di impostare tale attività su più *livelli di analisi* e per diversi segmenti di beneficiari, su diversi tempi (breve e medio/lungo termine), su effetti diretti e effetti indiretti, per obiettivi operativi e obiettivi strategici, per cui ne consegue la necessità del ricorso a metodologie di analisi e valutazione d'impatto tutt'altro che banali. Per la valutazione *ex ante*, è allora opportuno utilizzare metodi multicriteri per la scelta tra più scenari, così come per la valutazione *ex post* è opportuno utilizzare modelli *multilevel* per misurare i risultati prodotti su più livelli e tecniche sperimentali per valutare gli impatti attraverso l'utilizzo di ipotesi *controfattuali.*

Oggetti e dimensioni della valutazione universitaria

Una qualsiasi valutazione deve dunque partire dalla definizione delle sue finalità, degli *attori* coinvolti, delle unità oggetto di valutazione, dell'oggetto stesso della valutazione (*risultati*, *outcome* o *conseguenze* e *impatti*), dei criteri e degli strumenti di analisi utilizzati e dei relativi dati.

È bene sottolineare che l'università è, in sé, un sistema inevitabilmente molto complesso e il riconoscerne la complessità è il primo passo, indispensabile per proporre soluzioni valutative che siano praticabili.

Partiamo dalle finalità della valutazione in ambito universitario. Obiettivo della valutazione è quello di rendere l'università più produttiva e competitiva in termini di:

– Produzione di capitale umano (qualificazione della forza lavoro e produzione di talenti)

– Produzione di ricerca in grado di generare valore economico e avanzamenti della conoscenza scientifica

– Propensione verso l'innovazione della società nel suo complesso

– Internazionalizzazione

Agli obiettivi individuati corrispondono più "attori" (*stakeholders*) ai quali l'università deve rispondere e che al tempo stesso condizionano le sue prestazioni:

1. Studenti e loro famiglie

2. Imprese e organizzazioni

3. Politici e amministrazioni

4. Ricercatori e professori

5. La comunità più ampia dei cittadini.

Manca, in ambito universitario, un impianto metodologico organico che, a partire dalle finalità generali (*vision*), sia a supporto degli obiettivi generali.

Oggetto della valutazione può essere, allora, l'attività di formazione, l'attività di ricerca, l'attività di modernizzazione della società nel suo complesso o il suo processo di internazionalizzazione.

Unità oggetto della valutazione possono essere i singoli docenti, le strutture amministrative, i corsi di studio, i dipartimenti, le facoltà, gli atenei, l'intero Sistema "università".

Applicando i criteri generali precedentemente individuati all'ambito universitario, appare chiaro come, l'attività istituzionale di valutazione sia stata svolta fino a oggi per "compartimenti stagni" non collegati tra loro. È però necessario sottolineare l'elevato rigore scientifico[2] adottato nei singoli ambiti.

In base a quanto visto in termini generali, manca, in ambito universitario, un impianto metodologico organico che, a partire dalle finalità generali (*vision*), sia a supporto degli obiettivi generali di lungo (*mission*), di breve periodo e delle singole azioni operative in modo tale da consentire una valutazione relativa a ogni oggetto e a ogni singola unità, inclusa nella stessa, nonché a ogni legame esistente tra gli stessi oggetti.

Solo dopo aver ricostruito tale impianto sarà possibile costruire un *sistema di indicatori* unico e condiviso con gli *attori* coinvolti nella valutazione, sistema legato ai singoli obiettivi, ai singoli oggetti e alle singole unità. Successivamente si porrà, allora, il problema di come reperire i dati, coscienti che le informazioni utili a una valutazione devono essere ricercate in molteplici fonti. Oltre all'acquisizione diretta di informazioni dagli uffici amministrativi di competenza (dipartimenti, facoltà, atenei), dalle statistiche ufficiali e non ufficiali (indagini Istat, indagini svolte da Almalaurea e Consorzio Stella), un ruolo importante dovrà essere assegnato alla *consultazione diretta* di tutti gli *attori* e quindi non solo degli studenti e dei laureati ma anche delle imprese, dei cittadini, dei ricercatori e dei professori, mediante indagini campionarie o talvolta, più semplicemente con riferimento a giudizi di sintesi di esperti o informazioni derivate da *focus group* di destinatari delle possibili riforme dell'impianto universitario.

Gli indicatori dovranno essere analizzati attraverso tecniche che consentano l'ana-

lisi per segmenti, i confronti spaziali e temporali dei risultati, l'identificazione delle leve di miglioramento, la simulazione di scenari alternativi. A seconda del momento in cui avviene la valutazione potranno essere scelte le tecniche più adatte.

Nella valutazione *ex ante* si potrà far utile ricorso a tecniche *multicriterio* come, ad esempio, alla *Multiple Factor Analysis*[3], già utilizzata, per conoscere le opinioni degli esperti rispetto alle possibili alternative di un sistema universitario combinando differenti alternative in tema di autonomia, obiettivi formativi, reclutamento, valore legale del titolo di studio. In fase di valutazione *ex post* potranno essere utilizzati modelli a equazioni simultanee o strutturali (MES) che hanno come vantaggi quelli di consentire la stima degli *outcomes* e dei coefficienti di impatto rispetto a una ipotesi *controfattuale*, l'analisi per segmenti, i confronti spaziali e temporali dei risultati e l'identificazione delle leve di miglioramento[4]. Potranno, inoltre, essere utilizzati per la valutazione degli impatti modelli *multilevel*[5].

Infine, ci sembra opportuno sottolineare che in un'ottica di costruzione di un impianto metodologico organico, la sintesi di tutti gli indicatori in un unico valore utile alla creazione di un *ranking* che sintetizzi i risultati ottenuti, risulta superflua. In primo luogo si pongono problemi metodologici legati alla sintesi di indicatori di differente natura, in secondo luogo i confronti dovrebbero essere effettuati *ceteribus paribis,* ovvero al netto delle caratteristiche di partenza che influenzano il livello delle *performance* e non consentono di determinare gli incrementi delle stesse.

I confronti tra unità differenti dovrebbero avvenire su più dimensioni e scaturire dal confronto tra i risultati ottenuti e gli standard prefissati, in un'ottica molto simile a quella prospettata da Kaplan e Norton nel loro modello di *Balanced Score Card*[6].

Considerazioni conclusive

Prima di pensare a qualsiasi possibile risposta da dare agli innumerevoli interrogativi che si pongono, oggi, in tema di formazione e ricerca, bisognerebbe ricordare due importanti affermazioni: «Conoscere per governare» amava dire Einaudi, e «Non si può gestire ciò che non si sa misurare» sostengono Kaplan e Norton. Tali affermazioni dovrebbero essere sempre presenti a coloro che hanno responsabilità di governo e che sono obbligati a effettuare l'analisi e la valutazione delle riforme proposte.

L'obiettivo di questo lavoro è stato allora quello di porre l'attenzione sull'esigenza di dotare coloro i quali hanno responsabilità di governo di metodologie statistiche capaci di supportare le attività valutative nel rispetto degli obiettivi internazionali, della coerenza, della sequenzialità e della multidimensionalità insite in tali attività.

E se un nuovo organismo dovrà occuparsi di valutazione (ANVUR), allora ci si auspica che possa sfruttare tutte le esperienze positive effettuate, in questi dieci anni, in tema di valutazione universitaria, superandone al contempo i limiti attraverso la creazione di un impianto di valutazione organico che abbia obiettivi, criteri e indicatori condivisi e accettati da tutti gli attori coinvolti nel processo e che soprattutto svolga tutte le fasi di valutazione, da quella *ex ante*, con l'introduzione anche di sperimentazioni preventive, per la determinazione degli standard da utiliz-

zare in fase di generalizzazione, a quella *in itinere* e infine a quella *ex post.*

L'ultima considerazione riguarda, poi, una convinzione personale. Sino a quando le università non comprenderanno che la valutazione è un elemento fondamentale in qualunque azienda, pubblica o privata, al fine di verificare se l'applicazione della strategia programmata sia stata o meno efficace, la reazione dei professori continuerà a essere quella tipica di chi si sente sotto esame, con la conseguenza che invece di una valutazione trasparente e obiettiva si otterrà che ciascuno cercherà di "nascondere qualcosa".

L'importante è capire che per avere autonomia bisogna essere responsabili nel gestirla.

La politica del governo centrale dovrebbe essere tesa a creare incentivi volti a facilitare una buona gestione senza entrare, però, nel contenuto reale delle strategie operative dell'università. Dovrebbe basarsi su un approccio più metodologico, che analizzi la bontà della gestione, la capacità di raggiungere i risultati, la qualità della ricerca e della didattica, partendo dal presupposto che esistono due "libertà" che vanno rispettate e mantenute, quelle della ricerca e dell'insegnamento, chiedendo però la massima qualità nel modo in cui vengono realizzate. In questa prospettiva il vero ruolo del potere centrale, dovrebbe essere rivolto a fornire i giusti incentivi, utili a indurre le università a comportamenti insieme liberi e responsabili.

[i1] Si vedano la *Legge 8 marzo 1999*, n. 50 art. 5 n. 50 (Legge Bassanini) e le relative *Direttive* del *27 marzo 2000* (Analisi tecnico-normativa e analisi dell'impatto e della regolazione) e del *21 settembre 2001* (Direttiva sulla sperimentazione dell'analisi di impatto della regolazione sui cittadini, imprese e amministrazioni).

[2] Si pensi alla ottima struttura metodologica proposta dal CIVR in termini di valutazione della didattica.

[3] C.N. Lauro, G. Giordano, E. Romano, *Clustering Model based Representation of Symbolic Objects*, 57th Session of ISI 2007.

[4] I modelli Mes sono stati utilizzati per la valutazione dell'introduzione del Buono scuola in Lombardia (si veda N.C. Lauro, *Una metodologia innovativa per la valutazione ex post dello strumento buono scuola nella regione Lombardia: il modello IBIR* in *Politiche Sussidiarie nel Settore dell'Istruzione: il caso del Buono scuola in Lombardia*, Giuffrè, Milano 2008).

[5] P.T. von Hippel, *Achievement, learning, and seasonal impact as measures of school effectiveness: it's better to be valid than reliable*, School Effectiveness and School Improvement, vol. 20, n. 2, giugno 2009, pp. 187–213.

[6] Per un'applicazione della Balance Score Card al sistema universitario si veda: A.M. D'Uggento, M. Iaquinta, V. Ricci, *A New Approach in University Evaluation: the Balanced Scorecard*, Statistical modelling for University Evaluation: an International Overview, Mattinata, 5-6 settembre 2008.

Trasformare la ricerca in impresa

di Giampio Bracchi

Presidente
della Fondazione
Politecnico di Milano

Nell'attuale scenario di perdurante difficoltà economica, che sta mettendo in discussione i modelli di sviluppo tradizionali, l'università, luogo precipuo di produzione e trasmissione della conoscenza, ha anche l'opportunità e il compito di svolgere un nuovo ruolo di propulsore della creazione di imprese innovative.

Imprenditorialità come percorso di conoscenza

Ma cosa significa fare impresa? Si tratta solo di creare valore economico o piuttosto di un percorso creativo in cui la persona è implicata nella sua totalità? L'imprenditorialità, infatti, mette in gioco la fantasia, l'abilità e il valore dell'individuo (anche con i suoi limiti), che trasforma le conoscenze e le competenze in valore tangibile.

Per fare questo, l'imprenditore è costretto a confrontarsi costantemente con la realtà, e cioè con il mercato, il luogo in cui incontra "l'altro", a cui deve prestare ascolto e le cui esigenze deve cercare di soddisfare.

Si può allora affermare che l'imprenditorialità è non solo un atto creativo, ma soprattutto un percorso di conoscenza e paragone con la realtà, che impegna la ragione, l'emozione e implica una costante verifica fatta di sperimentazioni, messe a punto, errori, successi, crescita.

Per questo, l'università e i centri di produzione della conoscenza, a livello internazionale, si avvicinano sempre più al tema dell'imprenditorialità. Esiste infatti un legame naturale tra l'attività scientifica in senso stretto e il suo trovare uno sbocco attraverso percorsi imprenditoriali: il fare impresa innovativa comporta di per sé sviluppo tecnologico e avanzamento scientifico. In quanto protagonisti della "tripla elica" dell'innovazione – università insieme a istituzioni pubbliche e imprese –, gli atenei riconoscono che, oltre alla ricerca e alla didattica, la messa a punto e l'attuazione di nuovi percorsi di trasferimento della conoscenza verso la società costituiscono sempre più parte integrante della propria missione.

Questo è soprattutto evidente per le facoltà a carattere scientifico, tecnologico ed economico, ma interessa anche molte discipline delle scienze umane. Il sostegno alle tematiche legate all'imprenditorialità, in effetti, costituisce un'attività interdisciplinare, perché coinvolge diversi ambiti tecnologici, ma è anche multidisciplinare, perché richiede svariate competenze, da quelle tecnologiche a quelle più prettamente umanistiche.

Imprenditorialità e innovazione

Le sfide poste dalla globalizzazione al sistema produttivo italiano, la cui validità si è tradotta in importanti risultati nella seconda metà del Novecento in molti ambiti in prevalenza industriali, si sono fatte via via più ardue nell'ultimo decennio, e stanno sottoponendo a una forte pressione competitiva sia le singole imprese, sia interi settori industriali "maturi".

È, però, ancora possibile arrestare il declino e ritrovare il cammino dello sviluppo, avviando da un lato un percorso di rinnovamento e crescita basato sulle esperienze vive e sulle conoscenze del sistema industriale, che ancora sono rilevanti, e dall'altro investendo su fattori, quali le infrastrutture materiali e immateriali, che mirano a rendere più attraente e competitivo l'intero contesto.

Fra gli strumenti a disposizione si distinguono, per potenziale e attuale efficacia anche alla luce di esperienze analoghe già avviate a livello internazionale: il sostegno alla nuova imprenditorialità, soprattutto a base tecnologica; la disseminazione e la diffusione delle conoscenze scientifiche e tecnologiche; l'attività di ricerca volta a promuovere le dinamiche di sviluppo imprenditoriale; lo studio strategico dei settori emergenti e dei settori maturi, per metterne in luce i singoli fattori di sviluppo e sostegno.

È utile chiarire perché il sostegno all'imprenditorialità si rivela sempre più uno strumento privilegiato per produrre innovazione.

Diversi settori industriali emergenti, come l'informatica, le telecomunicazioni, i nuovi materiali o le biotecnologie, stanno vivendo trasformazioni radicali che creano nuove e importanti opportunità di mercato, che proprio le giovani imprese innovative (o *start-up*), per loro natura più flessibili rispetto alle grandi aziende, riescono a sviluppare efficacemente.

D'altronde, nell'attuale contesto economico e industriale, un ruolo di primo piano è svolto dalla conoscenza, e sono innanzitutto le *start-up* il luogo in cui si applica e valorizza la conoscenza, coinvolgendo in questo processo la scienza, la tecnologia, l'organizzazione e tutto ciò che contribuisce a creare valore e crescita economica senza soluzione di continuità.

Nella *start-up* trovano spazio, infatti, i fattori che generano valore: la motivazione individuale, le nuove idee e l'assunzione del rischio.

Il sostegno dell'università alla creazione d'impresa

È in quest'ottica che l'università sostiene l'innovazione, svolgendo un ruolo chiave non solo di generatore e diffusore di conoscenza (tecnologia e, più in generale, know-how: è il *trasferimento tecnologico*), ma anche di cerniera verso le attività di valorizzazione economica della ricerca, avvalendosi di nuove strutture, quali gli incubatori di *start-up* basate su brevetti o prototipi sviluppati nel contesto universitario.

Un esempio italiano di questa nuova missione è la Fondazione Politecnico di Mi-

lano, nata proprio per favorire l'innovazione delle imprese e incentivare la loro competitività a livello internazionale, dare impulso alla creazione e alla diffusione di nuove conoscenze e al loro trasferimento alle realtà produttive e del terziario.

Negli ultimi tre anni le opportunità di sinergie sono state raccolte da quasi 500 imprese ed enti per un totale di 200 progetti condotti dalla Fondazione, dal valore complessivo di circa 90 milioni di euro.

La Fondazione Politecnico gestisce anche l'"Acceleratore d'Impresa" del Politecnico di Milano, l'incubatore dell'ateneo, aggiungendo così il tassello della giovane imprenditoria; la struttura conta oggi 24 aziende incubate, che operano nei settori dell'ICT, dell'energia e dell'ambiente e della bioingegneria.

Nell'attuale contesto economico e industriale, un ruolo di primo piano è svolto dalla conoscenza, coinvolgendo in questo processo la scienza, la tecnologia, l'organizzazione e tutto ciò che contribuisce a creare valore e crescita economica senza soluzione di continuità.

Importante per lo sviluppo dell'iniziativa è stato il sostegno ottenuto dalle istituzioni, e in particolare dal Comune di Milano nell'ambito del progetto "Milano Crea Impresa – La Rete degli Incubatori della Città di Milano", nato proprio per sostenere lo sviluppo degli incubatori e la crescita imprenditoriale nei settori ad elevata tecnologia, un'iniziativa unica a livello nazionale che coinvolge cinque incubatori presso università e centri di ricerca milanesi.

L'università, quindi, si sta facendo anche in Italia attenta a valorizzare l'innovazione che scaturisce dalla ricerca e dallo sviluppo di conoscenze, sulla scorta di quanto hanno fatto già dal secondo dopoguerra le principali università statunitensi, con la creazione di uffici di collegamento industriale e di supporto alla brevettazione, e di quanto hanno attuato negli ultimi venti anni anche molte università europee: ad esempio, a Cambridge attorno al contesto universitario, sono nate oltre mille nuove imprese tecnologiche.

Gli incubatori d'impresa sostengono lo sviluppo delle *start-up* tecnologiche attraverso l'offerta di servizi e di infrastrutture per un periodo predeterminato. Fra le principali attività di un incubatore universitario si ricordano:

- la brevettazione e il sostegno alla difesa della proprietà intellettuale;

- la valorizzazione sul mercato dell'idea imprenditoriale, anche attraverso *business plan competition* che ne fanno emergere le potenzialità, la fattibilità e le prospettive di successo commerciale;

- i servizi a valore aggiunto per la crescita imprenditoriale quali la ricerca di partner industriali, che sono spesso indispensabili per l'affermazione di una *start-up* in un mercato globalizzato e al tempo stesso frammentato e specializzato, e il sostegno alla ricerca di finanziamenti nelle varie fasi di crescita;

- la formazione rivolta ai neo-imprenditori, finalizzata non solo alla valorizzazione e al rafforzamento delle competenze tecniche e manageriali, ma anche allo sviluppo della capacità di costruire un team e di lavorare in squadra.

I mercati delle tecnologie hanno oggi estensione mondiale, e quindi le diverse attività degli incubatori devono essere necessariamente svolte con una prospettiva internazionale, attivando reti di collaborazione, per consentire alle iniziative locali di emergere e creare le condizioni per la crescita.

L'internazionalizzazione è, infatti, di per sé sviluppo, perché implica competizione, accelerazione e permanenza sulle frontiere tecnologiche globali.

Da un punto di vista del percorso imprenditoriale dei nuovi imprenditori tecnologici, l'internazionalizzazione è la principale strada per una crescita sostenibile e significativa, e diventa quindi fondamentale per le *start-up* passare da una concezione incentrata sul mercato domestico a uno sguardo verso la massa critica dei mercati globali.

In questa direzione, ad esempio, l'Acceleratore d'Impresa del Politecnico di Milano ha stretto un accordo con la Fondazione "Mind the Bridge", organizzazione non profit californiana che si propone di promuovere una nuova imprenditorialità italiana tramite la creazione di canali che possano facilitare l'accesso al mercato dei capitali statunitensi da parte delle nostre *start-up*.

Il modello seguito mira a conservare l'italianità dell'azienda per ciò che riguarda le attività di ricerca e sviluppo, ma consente di aprire una finestra privilegiata per la crescita di mercato e l'attrazione degli investimenti in un ecosistema imprenditoriale particolarmente avanzato quale è quello nordamericano.

Scenari di sviluppo

L'attività imprenditoriale, così sostenuta dall'università, emerge con tutte le sue caratteristiche di percorso di conoscenza. Ma, ancora di più, l'università valorizza le persone, svolgendo un ruolo, oltre che formativo, educativo.

Da un punto di vista formativo e dei servizi alla persona, sorge la necessità di definire nuovi percorsi e approcci: è ormai riconosciuto, in particolare, che l'imprenditorialità possa essere anche insegnata, attraverso strumenti *ad hoc* e corsi multidisciplinari e innovativi.

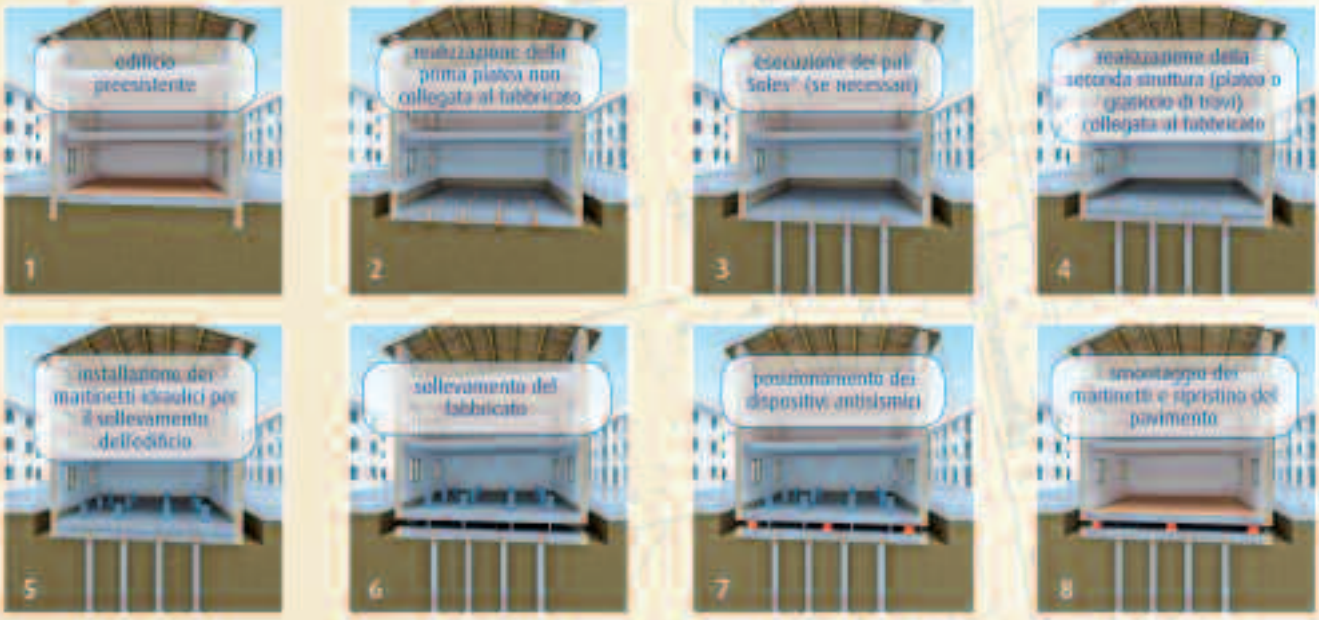
Sia le università, dal punto di vista dei percorsi curriculari, sia le Business School per ciò che concerne la formazione manageriale, sono alla ricerca di questa nuova frontiera formativa.

Proponendo poi a studenti, laureati e dottori di ricerca un percorso professionale alternativo a quello tradizionale (sia esso nella grande azienda o all'interno dell'università stessa), attraverso la messa a disposizione di strumenti di formazione e accompagnamento reale e continuativo alla creazione d'impresa, l'università può sostenere ulteriormente i giovani talenti nello sfruttare al meglio le proprie capacità per affrontare il mercato internazionale.

Le iniziative di sostegno alla creazione d'impresa messe in atto dall'università vanno incontro, in questo momento di ristrettezze economiche, a una sfida evidente: la loro sostenibilità. Se infatti favorire l'innovazione e l'imprenditorialità delle giovani generazioni va visto di per sé come un importante investimento sul futuro, nel medio e lungo periodo è necessaria un'attenta valutazione dell'opportunità e fattibilità di tutto questo in base al risultato che può essere garantito e alle risorse che possono essere impegnate.

Il vero nodo cruciale è, quindi, che l'università trovi un riconosciuto e incentivato

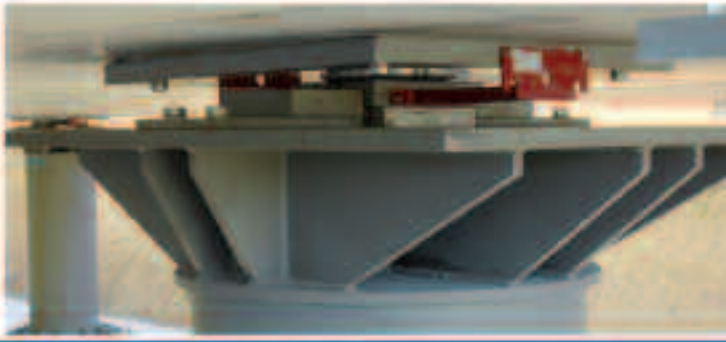
Al servizio dell' ingegneria sismica



Inserimento di dispositivi antisismici in edifici esistenti

Una nuova tecnologia consente oggi, con l'innalzamento dell'intera struttura, l'inserimento in edifici esistenti (anche di pregio storico-architettonico) di dispositivi antisismici interposti nello spazio ottenuto dal sollevamento.

La sequenza in alto illustra tutte le fasi del procedimento che impiega attrezzature idrauliche, espressamente concepite, una volta realizzata la doppia platea di fondazione ed eventuali pali Soles®.
Il sistema di sollevamento è un brevetto internazionale Soles - Mattioli.



Soles SpA

Sede di Forlì:
Via Gramadora, 5 - 47122 Forlì (FC)
T. +39 0543 781.120
F. +39 0543 781.730
mail@soles.net

Sede di Roma:
Piazza Ungheria, 4 - 00198 Roma
T. +39 06 85 44 483
F. +39 06 85 36 4687
sede@soles.it

Sede di L'Aquila:
Via Colleverrasco, località Sant'Elia, L'Aquila
T. +39 0862 038048
F. +39 0862 594539
segreteria.abruzzo@soles.it

www.soles.net

posizionamento strategico nel processo della valorizzazione della conoscenza. Le istituzioni e gli attori del mercato sono chiamati a valutare la potenzialità di questo processo, con le ricadute positive e a catena che genera, e a fare la loro parte, sostenendolo per quanto di loro competenza.

Resta in ogni caso determinante, perché il sostegno alla valorizzazione della conoscenza e alla creazione d'impresa divenga diffusamente e stabilmente una terza e nuova missione dell'università, accanto alle due missioni tradizionali relative alla formazione e alla ricerca, il concepire l'attività imprenditoriale come un vero percorso culturale e di conoscenza che coinvolge totalmente la persona, pena la riduzione della rilevanza e dell'attenzione per questa nuova funzione accademica, sotto la spinta delle contingenze e nel confronto con le altre funzioni da svolgere.

Uomo Moda/ Logotipo
Presentazione stilisti italiani
New York

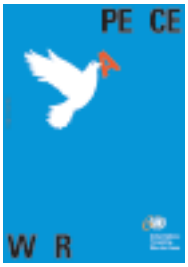
Industriali Treviso
Marchio
Confindustria

Ospedale Niguarda Ca' Granda
Progetto di segnaletica interna ed esterna
Milano

Aiap
Poster culturale
Milano

Ospedale Maggiore di Milano
IRCCS Policlinico
Segnaletica esterna

Nazioni Unite 60° anniversario
Poster
New York



EuroSuisse/ Marchio
Gruppo bancario
Bruxelles

Mother Earth Project
Marchio
Londra

Federazione Italiana
contro la TBC/ Poster
Milano

Gruppo Magneti Marelli
Logotipo
Milano

Priscilla Rattazzi
Fotolibro di famiglia
New York

Pietro Mezzaroma e Figli
Immagine coordinata
Roma

Gruppo Eni
Monografia istituzionale
Roma

Armando e Maurizio Milani
Graphic design

Milano
via Vivaio 21
20122 Milano, Italia
tel 0276022468 0236533357
fax 0276005664
info@milanidesign.it
www.milanidesign.it

New York

Anthilia sgr
Capital Partners
Milano

Occasioni per partecipare

Strumenti per approfondire

FONDAZIONE sussidiarietà

ATLANTIDE: tre modi per abbonarsi o per regalare un abbonamento.

Abbonarsi costituisce il modo più semplice e pratico per partecipare all'avventura di ATLANTIDE. Dal momento della sottoscrizione riceverà ogni nuovo numero in anteprima a casa Sua. L'abbonamento dura un anno intero e comprende l'invio di 3 numeri.

Abbonamento:
Standard € 15,00
Estero € 30,00
Sostenitore € 50,00
Benemerito € 100,00

Bonifico bancario
Effettuare il bonifico intestandolo a:
Mondo Atlantide srl a Socio Unico.
Banca Popolare di Milano, Agenzia n. 2,
via Melchiorre Gioia, 47 20125 Milano.
IBAN (per bonifici dall'Italia)
IT 47 B 05584 01602 000000004181
BIC (per bonifici dall'estero):
BPMIITM1002

Carta di credito (modalità on-line)
Attraverso il sito specializzato, con accesso protetto, www.miabbono.com area "cultura e politica".

Conto corrente postale
Versamento su CCP n. 61295598
Intestato a:
Mondo Atlantide srl a Socio Unico,
via Torino, 68 - 20123 Milano.
Inviare i propri dati (cognome, nome, recapito postale, recapito telefonico e indirizzo email) unitamente alla ricevuta di pagamento via fax al numero 02.89093228, oppure via email ad atlantide@mondoatlantide.net

Novità in libreria

Il liceo del lavoro.
Il caso Scuola Oliver Twist
A cura di Alberto Savorana
Ed. Guerini e Associati, 2010
Euro 11,00 - 112 pagine

Sussidiarietà e... pubblica amministrazione locale
Rapporto sulla sussidiarietà 2009
Ed. Mondadori Università, 2009
Euro 18,00 - 288 pagine

Acquisti on-line
www.itacalibri.it
www.bol.it
www.ibs.it

Pubblicazioni e quaderni

FONDAZIONE sussidiarietà

Sussidiarietà e...

Rapporto annuale sulla sussidiarietà edito da Mondadori Università.

Sussidiarietà e... pubblica amministrazione locale
Rapporto sulla sussidiarietà 2009.

Sussidiarietà e... piccole e medie imprese
Rapporto sulla sussidiarietà 2008.

Sussidiarietà e... riforme istituzionali
Rapporto sulla sussidiarietà 2007.

Sussidiarietà e... educazione
Rapporto sulla sussidiarietà 2006.

Punto di fuga

Collana edita da Guerini e Associati.

Il liceo del lavoro. Il caso Scuola Oliver Twist
a cura di Alberto Savorana.

Lo sviluppo ha un volto. Riflessioni su un'esperienza
a cura di Roberto Fontolan.

All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo
a cura di Javier Prades.

Quaderni della Sussidiarietà

Monografie su temi di attualità.

Verso un (quasi) mercato dell'istruzione? Riflessioni, esperienze e proposte per il sistema scolastico italiano.

Il lavoro: l'esperienza dell'io in azione.

La consegna tradita. Riflessioni sul senso della storia.

ilsussidiario.net

Il quotidiano approfondito

graphic design: Maurizio Milani photo: Roberto Ghislandi

ISBN 978-88-6250-215-3
ISSN 1825-2168