

Internazionalizzazione

a cura di
CLAUDIA CASSATELLA
LUCIA NUCCI



Intersezioni. La formazione urbanistica di fronte ai mutamenti



COLLANA URBANISTICA E PAESAGGI IN TRANSIZIONE

DIRETTORE: Michelangelo Russo

COMITATO SCIENTIFICO: Giovanni Caudò, Maria Cerreta, Daniela Colafranceschi, José de Coca Leicher, Daniela De Leo, Gareth Doherty, Enrico Formato, Adriana Galderisi, Vincenzo Giofrè, Giuseppe Guida, Demetra Katsota, Laura Lieto, Nicola Martinelli, Maria Valeria Mininni, Stefano Munarin, Francesco Musco, Federica Palestino, Roberto Pasini, Gabriele Pasqui, Michelangelo Savino, Filippo Schilleci, Alexander Wandl, Angioletta Voghera.

METODI E CRITERI DI REFERAGGIO: La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima secondo la modalità del doppio cieco (double blind).

COMITATO EDITORIALE: Libera Amenta, Anna Attademo, Marica Castigliano, Rosaria Iodice, Benedetta Pastena, Sara Piccirillo, Maria Simioli, Anna Terracciano, Marilù Vaccaro, Federica Vingelli.

PUBBLICAZIONE OPEN ACCESS

FedOA – Federico II University Press

Sito: www.fedoapress.unina.it

ISBN: 978-88-6887-403-2

DOI: 10.6093/978-88-6887-403-2

PROGETTO GRAFICO: Clara Maseda Juan – [Spiraklo](#)

In copertina foto di [Waldemar Brandt](#) su [Unsplash](#)

Tipografie di [Swiss Typefaces](#)

I contenuti di questa pubblicazione sono rilasciati con licenza Creative Commons, Attribuzione – Non commerciale – Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale (CC BY-NC-SA 4.0)



Volume pubblicato digitalmente nel mese di Dicembre 2025

Pubblicazione disponibile anche su www.societaurbanisti.it



Federico II University Press



Internazionalizzazione *



a cura di
CLAUDIA CASSATELLA
LUCIA NUCCI

1 L'iniziativa è stata promossa e curata da Angela Barbanente, Enrico Formato, Marco Ranzato e dalla Commissione didattica della SIU (Massimo Bricocoli, Claudia Cassatella, Giuseppe De Luca, Michelangelo Russo, Maurizio Tira, Corrado Zoppi).

ANGELA BARBANENTE
Politecnico di Bari
Dipartimento di Ingegneria Civile,
Ambientale, del Territorio, Edile e di Chimica
angela.barbanente@poliba.it

ENRICO FORMATO
Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Architettura
e.formato@unina.it

MARCO RANZATO
Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Architettura
marco.ranzato@uniroma3.it

A partire dalla seconda metà del 2022 ha preso forma il percorso *Intersezioni. La formazione urbanistica di fronte ai mutamenti*: un confronto promosso dalla Società Italiana degli Urbanisti, avviato a seguito dell'elaborazione delle nuove declaratorie disciplinari che ha coinvolto la Società Italiana degli Urbanisti e volto a mettere a fuoco convergenze e differenze all'interno del gruppo scientifico di riferimento, in una fase segnata da trasformazioni profonde dei saperi, degli strumenti e delle responsabilità dell'urbanistica.¹

Il confronto si è sviluppato fino ai primi mesi del 2025, attraverso la discussione in tavoli tematici aperti e partecipati, incentrati su alcuni nodi fondamentali della disciplina.

Il primo ambito di riflessione riguarda le *provenienze*: il ruolo delle tradizioni disciplinari, la loro capacità di orientare la lettura del presente, la necessità, o meno, di superare tali eredità per incidere sulle trasformazioni in corso.

Un secondo nucleo concerne le *prospettive*, ovvero l'emergere e l'ibridazione di nuove culture del fare urbanistica e la loro capacità di rispondere alle sfide poste da rischio, adattamento, giustizia spaziale, inclusione e transizione ecologica.

Il terzo tema riguarda i *laboratori*, intesi come possibile dispositivo pedagogico privilegiato: la loro funzione rispetto alla didattica tradizionale, il rapporto con i saperi

teorici e metodologici e l'individuazione di un eventuale nucleo imprescindibile di conoscenze di base.

Un ulteriore ambito è quello delle *integrazioni*, *specializzazione* e *cooperazioni*, che indaga le interazioni tra urbanistica e altre discipline e la capacità della didattica laboratoriale di accogliere sperimentazioni interdisciplinari in modo efficace.

Infine, il tema dell'*internazionalizzazione* solleva questioni sulla leggibilità della disciplina nel contesto globale, sugli effetti della mobilità e degli standard formativi internazionali, e sulle possibilità di conciliare esigenze professionali, richieste delle scuole di planning e specificità locali.

Queste domande, considerate nel loro insieme, hanno orientato un percorso volto a comprendere in che modo la formazione urbanistica possa rispondere alle trasformazioni in corso e contribuire a ridefinire ruolo, responsabilità e strumenti della disciplina.

Muovendo dai documenti già prodotti – il position paper della Commissione Formazione, i contributi del seminario del 10 febbraio 2023 *L'urbanistica al tempo della riforma dei saperi. Valori, sfide, progetti di una disciplina in mutamento* – il secondo seminario *Intersezioni. La riforma urbanistica di fronte ai mutamenti*, tenutosi il 25 gennaio 2024, ha portato alla produzione di cinque mappe concettuali, ciascuna elaborata dal rispettivo tavolo di discussione.

Il lavoro si è concluso il 17 febbraio 2025 con cinque tavoli di discussione sui temi sopra indicati, i cui esiti sono documentati in altrettante pubblicazioni. Queste non intendono porsi come una guida, ma vogliono offrire una lettura articolata della condizione attuale dell'urbanistica italiana, mettendo in luce tensioni, opportunità e traiettorie di sviluppo che la formazione universitaria è oggi chiamata a interpretare e orientare. ■

INTERNAZ. COME
CATEGORIA
DIFFUSA

GRUPPI A DIFENSORI
PRAG. INT.

DIFFICOLTÀ DI
RACCONTO SCIENTIFICO
NEI SETTORI **ERC**

CONVERGERE?
AGIRE con le reti
internaz.?

PROVALENTI
RICERCA
COMPENSAZIONE

BUONA TEORIA E
CRITICA
(+ trad. 2. italiana)
L'etica

PUNTI DI FORZA
SCUOLA ITALIANA:

RIFFLESSIONE
CRITICO-TEORICA
SENDO DELLA SCIENZA

REAL PLANNING
CONOSCENZA
SOSTANTIVA
DEL TERRITORIO

OCCORRE PIÙ
ATTIVITÀ DI
LOBBING
E PIÙ PRESENZA
NEI BOARD
E' UNA SCENZA

LE SOCIETÀ SCIENT.
ITALIANE
E AREA OB/CUN
SOLGONO UN
PROBLEMA
"DOMESTICO"

"ITALIAN
PRIDE"!

Scienza Business
Editor in
Chief
di riviste
internazionali.
Editorial Board

+ STUDENTI
INTERNAZ.

+ INSEGNAMENTI
e Cds
IN INGLESE

Pochi
JOINT PROGRAMS

internaz. come
internazionali.

Molti nostri
INSEGNANTI. HANNO
AESP QUALITY
RECOGNITION
E
EVIDENCE OF
TEACHING

(CAS IN PLANT.
HANNO TUTTI
AESP QUALITY
RECOGNITION)

AESP QUALITY REC.
RICERCA soprat.
da: ITALIA, FRGA,
Sud Europa,
Est Europa.

INTERNAZIONALIZZAZIONE

Sciro Menoni
Angela Barbante
Michele Grimaldi

Francesco Lo Piccolo
Valeria Lingua
Gristina Cristofari
Carlo Federico Dall'Ono
Elisabetta Maria Venco



* Il volume riunisce contributi elaborati a partire dalle posizioni delineate nella mappa concettuale prodotta il 25 gennaio 2024 dal gruppo di studio e studiosi che hanno partecipato al tavolo Internazionalizzazione: Cristina Catalanotti, Claudia Cassatella, Carlo Federico Dall'Omo, Roberto De Lotto, Benedetta Giudice, Valeria Lingua, Francesco Lo Piccolo, Francesco Musco, Elisabetta Maria Venco.

- 11 | L'internazionalizzazione della formazione in urbanistica. Nota introduttiva.** CLAUDIA CASSATELLA, LUCIA NUCCI
- 13 | 1. Internazionalizzazione dell'università. Da carattere costitutivo a progetto.** MAURIZIO TIRA
- 21 | 2. Classi internazionali o interculturali? Approcci, strumenti e metodi per la formazione.** MARICA CASTIGLIANO, STEFANIA CROBE, ADRIANA GALDERISI, ANNALISA GIAMPINO, FILIPPO SCHILLECI
- 31 | 3. Alleanze e infrastrutture per lavorare in reti internazionali.** CRISTINA CATALANOTTI, CARLO FEDERICO DALL'OMO, ROBERTO DE LOTTO, VALERIA LINGUA, CATERINA PIETRA
- 45 | 4. Il significato dell'internazionalizzazione. Questioni aperte e prospettive.** CLAUDIA CASSATELLA, SCIRA MENONI, LUCIA NUCCI

Inter



sezioni

L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DELLA FORMAZIONE IN URBANISTICA. NOTA INTRODUTTIVA

CLAUDIA CASSATELLA, LUCIA NUCCI

Il volume “L'internazionalizzazione della formazione in urbanistica” nasce a valle di due discussioni seminariali (Roma, 2024 e 2025) nell'ambito delle iniziative della Commissione formazione della Società Italiana degli Urbanistica, “La formazione in urbanistica”. L'internazionalizzazione costituiva uno dei temi lanciati tramite call for abstract per raccogliere idee ed esperienze. Un sintetico verbale del primo incontro, condiviso con i partecipanti, ha consentito di organizzare la seconda call e la discussione su tre nuclei: il significato dell'internazionalizzazione, l'impatto sulla didattica e quello sulle istituzioni (in particolare, il lavoro all'interno di reti e alleanze). In queste note riprendiamo gli interrogativi di partenza.

Grazie soprattutto ai dottorati e ai progetti competitivi l'internazionalizzazione è diventata un carattere diffuso della ricerca per le nuove generazioni di accademici. Qual è la presenza italiana nelle sedi internazionali, quali sono i luoghi dove fare lobby, in quali comunità trovare aggregazione (panels, academic boards, reti)?

Aumentano gli studenti internazionali, gli insegnamenti e i corsi di studio in inglese, con ricadute su contenuti e modi della didattica, dalle bibliografie alla selezione dei concetti,

CLAUDIA CASSATELLA
Politecnico di Torino
Dipartimento di Scienze, Progetto e
Politiche del Territorio DIST
claudia.cassatella@polito.it

LUCIA NUCCI
Università degli studi Roma Tre
Dipartimento di Architettura
lucia.nucci@uniroma3.it

ai casi di studio. Quali sono le innovazioni, quali le perdite o i rischi?

Al di là della lingua adottata, che cosa rende internazionale e interculturale un corso di studi? Quali spazi ha o può trovare l'urbanistica tra joint program, alleanze tra atenei e altri progetti di mobilità? Come favorire la creazione di percorsi formativi congiunti? Infine, esiste un mercato professionale per i laureati secondo i profili più aperti all'internazionalizzazione?

I contributi pervenuti sono quindi stati aggregati in tre tavoli di discussione (moderati da Lucia Nucci, Benedetta Giudice e Claudia Cassatella):

A, Che cosa significa internazionalizzazione nella formazione e trasmissione del sapere per l'urbanistica italiana.

B, La classe internazionale e le relative pedagogie, gli effetti sulla formazione e sui formatori.

C, L'internazionalizzazione dei corsi di studi, le alleanze e i joint program e le relazioni con il mercato.

Tutti i tavoli di discussione hanno visto una partecipazione animata e più ampia rispetto a quanto emerge dai testi raccolti. Sono stati incontri caratterizzati da domande, da desiderio di confrontarsi, meno saturo di convinzioni e posizioni prese, rispetto altri temi di dibattito. Per questo non è stato difficile decidere per testi collettivi, che uniscono studiosi che non necessariamente hanno consuetudine di lavoro comune.

Gli autori provengono da sedi universitarie grandi e piccole, con un'ampia copertura geografica. In alcune sedi l'internazionalizzazione è fenomeno di più lunga data o più accentuato, ma tutte sono attive in un processo che spinge innovazione a più livelli, da quello del singolo ricercatore o docente a quello dell'istituzione. Il confronto deve proseguire ed è un piacere riportare la decisione dell'Assemblea SIU 2025 di istituire una commissione di lavoro permanente dedicata all'Internazionalizzazione, che potrà trovare in questo volume numerose questioni e proposte da cui avviare la discussione. ■

1. INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL'UNIVERSITÀ. DA CARATTERE COSTITUTIVO A PROGETTO

MAURIZIO TIRA

PAROLE CHIAVE: european way of life, joint EU degree, EU strategy for Universities, EU alliances

Premessa

L'internazionalizzazione è carattere intrinseco delle università, dalla loro costituzione e dalla fondazione dei primi *studia generalia*, locuzione con cui si indicavano le università medievali. Essa significava che i titoli rilasciati dallo *studium*, riconosciuto dal papa o dall'imperatore, avevano valore universale, e attribuiva quindi *uno ius ubique docenti*. Similmente è nota l'esperienza dei *clerici vagantes*, studenti che nel basso medioevo si spostavano in tutta Europa per seguire le lezioni che ritenevano di maggiore interesse. Parimenti è noto come anche i docenti si spostassero, per studio e per insegnare: una su tutte l'esperienza di Erasmo da Rotterdam, una vita dipanatasi tra i Paesi Bassi di origine, l'Inghilterra, la Francia, l'Italia. Dunque, le università sono sempre state universali nell'apertura ai contenuti scientifico-disciplinari, nell'apertura a studenti e studentesse provenienti da ogni parte e da ogni background culturale e nella riconoscibilità del titolo conseguito.

A Bologna, dal 1158, settant'anni dopo la fondazione dell'Alma Mater, l'Impero si impegnò a proteggere dalle intrusioni di ogni

MAURIZIO TIRA
Università degli Studi di Brescia
DICATAM
maurizio.tira@unibs.it

autorità politica tutti gli *scholares* che viaggiavano per ragioni di studio. Si tratta di un evento fondamentale per la storia dell'università europea: essa diventa per legge il luogo in cui la ricerca si sviluppa liberamente, indipendentemente da ogni altro potere!

Crea non poco sconcerto concludere questo breve scritto mentre le agenzie di stampa battono la notizia dell'ulteriore attacco della presidenza degli Stati Uniti d'America all'Università di Harvard. Essa basa buona parte del suo prestigio proprio sull'elevato livello di internazionalizzazione di studenti e docenti, e sulla capacità di attrarre menti brillanti da oltre 150 paesi del mondo. Certo si tratta di università molto esclusive, riservate a studentesse e studenti che uniscono al merito una notevole capacità di investimento per i loro studi, ma l'ingerenza dello stato, che usa la leva del finanziamento per orientare la linea politica dell'Ateneo, evoca mostri del passato, mai del tutto sopiti e getta ombre inedite su un paese da sempre meta agognata per gli studi superiori. Ogni potere dittatoriale ha attaccato i centri di produzione del sapere, basta una rapida rilettura storica, ed in particolare le università. Perché si

tratta di luoghi dove alberga uno spirito di libertà, certo da difendere e far crescere, ma scritta negli statuti, perseguita con caparbia, a volte tradita, ma sempre rinata. La libertà dell'istituzione accademica nei confronti dei poteri economici e politici non significa isolamento dalla società, né autoreferenzialità, né mancanza di etica, né tanto meno perseguimento di interessi privati profittando di risorse pubbliche. La libertà è la condizione imprescindibile per conoscere, nel confronto con la diversità di pensiero.

L'internazionalizzazione tra le priorità delle università europee

Da una recente analisi su 486 atenei dell'area del Consiglio d'Europa ¹, emerge come l'internazionalizzazione sia di primaria importanza tra le politiche degli atenei per l'83% degli intervistati (fig. 1). Di estrema importanza anche la cooperazione con altre istituzioni universitarie (figura 2), e l'aumento di studenti internazionali (figura 3).

¹ European University Association (EUA)(2024), *Trends 2024: European Higher Education Institution in times of transition - A survey on 489 European HEI*

1. INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL'UNIVERSITÀ

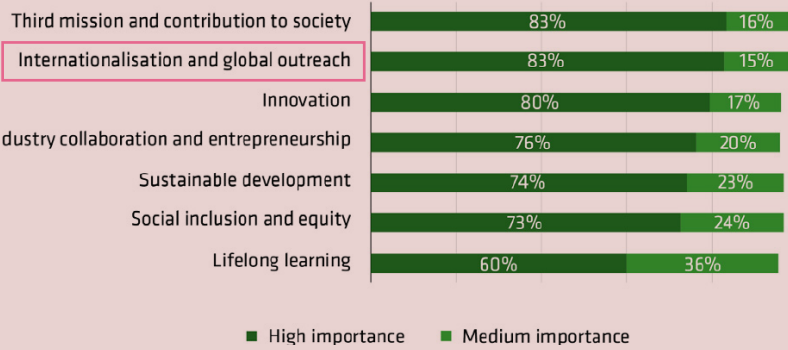


Fig. 1: Livello di importanza delle aree elencate per le istituzioni intervistate (si evidenzia una sola scelta) (Fonte: EUA, 2024).

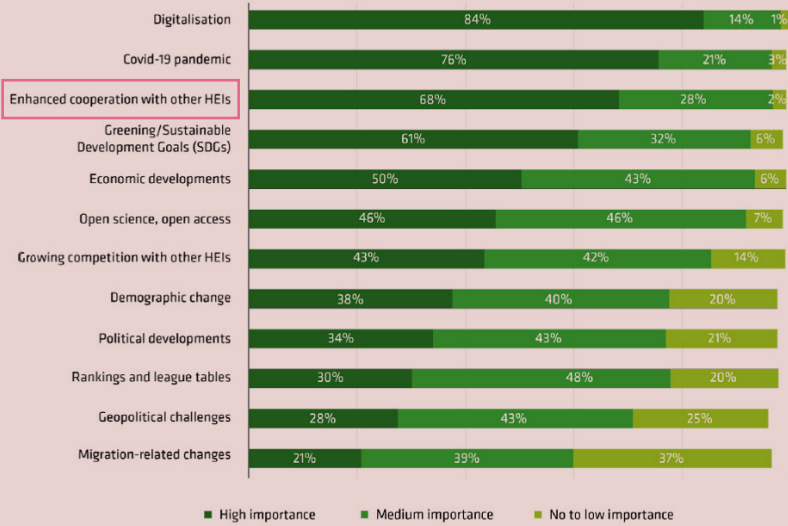


Fig. 2: Livello di importanza della cooperazione con altre HEI (si evidenzia una sola scelta) (Fonte: EUA, 2024).

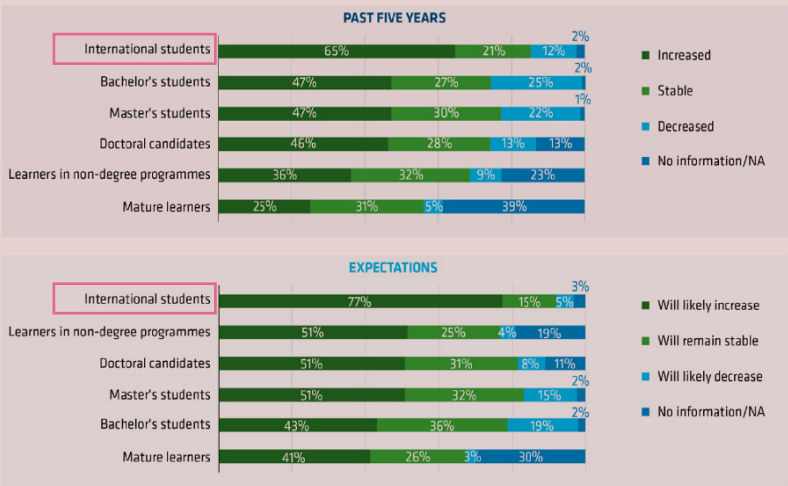


Fig. 1: Modifiche nella popolazione studentesca internazionale (Fonte: EUA, 2024).

2 The European Higher Education Area (EHEA) is a voluntary intergovernmental process, built on the Bologna Process, through which its members and consultative members jointly develop policies and soft-law commitments. These are adopted by the competent public authorities of its member States and implemented within each education system, in collaboration and consultation with the representatives of the higher education community, institutions, students and staff.

3 *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for universities* (Strasbourg, 18.1.2022 COM(2022) 16 final)

In Italia gli studenti internazionali sono circa il 6,5%, con una crescita del 60% negli ultimi dieci anni, concentrati soprattutto nelle facoltà di economia, medicina, lingue e ingegneria industriale. I principali paesi di origine sono la Romania, l'Albania e la Cina. Sono pure cresciuti del 120% negli ultimi cinque anni i corsi offerti in lingua inglese, rappresentando oggi il 12% di tutta l'offerta didattica.

Il livello di internazionalizzazione cresce ancora di più nel terzo settore della formazione superiore, il dottorato, dove l'offerta italiana attrae sempre più candidati, pur con evidenti lacune di paesi di provenienza, anche per la scarsa attrattività della borsa di studio verso candidati provenienti da paesi ad elevato reddito medio pro-capite.

L'internazionalizzazione come strategia delle università europee

Sono numerose le novità degli ultimi anni sul versante dell'internazionalizzazione, sia a livello di Comunità Europea, che dell'European Higher Education Area (EHEA) ².

La strategia europea per le università ³ si fonda su quattro pilastri, tutti direttamente o indirettamente basati sull'internazionalizzazione:

- _rafforzare la dimensione europea nell'istruzione superiore e nella ricerca;
- _sostenere le università come fari del nostro stile di vita europeo;
- _responsabilizzare le università come attori del cambiamento nella duplice transizione verde e digitale;
- _rafforzare le università come motori del ruolo e della leadership globale dell'UE.

Oggi la nostra società ha più che mai bisogno del contributo delle sue università ⁴. L'Europa, in un mondo in rapida evoluzione, sta affrontando sfide importanti (...). La posizione dell'Europa nel mondo e il benessere e la prosperità delle generazioni future dipenderanno dalla nostra risposta (...). Università eccellenti e inclusive sono una condizione e un fondamento per società aperte, democratiche, eque e sostenibili, nonché una crescita sostenuta, l'imprenditorialità e l'occupazione.

L'Europa può basarsi su un settore dell'istruzione superiore diversificato e fiorente, profondamente radicato nella cultura europea. L'Europa ospita quasi 5.000 istituti di istruzione superiore ⁵, 17,5 milioni di studenti dell'istruzione terziaria, 1,35 milioni di persone che insegnano nell'istruzione terziaria ⁶ e 1,17 milioni di ricercatori ⁷. Che si tratti di università di ricerca, istituti di tecnologia, scuole d'arte o istituti di istruzione e formazione professionale superiore, i diversi tipi di istituti di istruzione superiore sono tutti segni distintivi del nostro stile di vita europeo. Questa diversità è un punto di forza, in quanto consente la scelta, la creatività e la sinergia attraverso la mobilità e la cooperazione. L'Europa celebra ora 35 anni di esperienze che cambiano la vita di oltre 15 milioni di giovani studenti attraverso il suo emblematico programma Erasmus+ (...).

Le università hanno intrapreso un percorso di ripensamento e rinnovamento. L'UE e gli Stati membri dovrebbero sostenerli in questo sforzo.

Le università possono risolvere meglio le grandi sfide della società impegnandosi in modo più efficace nella cooperazione transnazionale. Il 92% delle università

4 Con il termine "università" si fa riferimento al settore più ampio, che rappresenta l'intera area dell'istruzione terziaria, comprendendo quindi tutti i tipi di istituti di istruzione superiore, comprese le università di ricerca, i collegi universitari, le università di scienze applicate, l'istruzione e la formazione professionale superiore istituzioni e istituzioni artistiche superiori.

5 Questi sono conteggiati come istituti di istruzione superiore che hanno ricevuto la Carta Erasmus+ per l'istruzione superiore (ECHE), un prerequisito per gli istituti di istruzione superiore per partecipare al programma Erasmus+

6 Per l'UE, Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics

7 Per l'UE, Eurostat, <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tsc00003/default/table?lang=en>

8 Survey EUA, International strategic institutional partnerships and the European Universities Initiative, April (2020), p 26.

9 Eurobarometer (2018): <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2186>

10 Hauschildt, Gwosć, Schirmer, & Wartenbergh-Cras (2021). Social and economic conditions of student life in Europe: Synopsis of Indicators. EUROSTUDENT VII 2018-2021.

11 European Universities Initiative | Education and Training (europa.eu)

12 European Universities factsheets | Education and Training (europa.eu)

13 European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for universities*, 2022, p. 5. <https://education.ec.europa.eu/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities> Council of the European Union, *Council conclusions on moving towards a vision of a European Education Area*, OJ C, C/195, 7 June 2018, p. 7, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018XG0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018XG0607(01)) Letta, E., *Much more than a market – Speed, Security, Solidarity: Empowering the Single Market to deliver a sustainable future and prosperity for all EU Citizens*, April, 2024. <https://www.consilium.europa.eu/media/ny3j24sm/much-more-than-a-market-report-by-enrico-letta.pdf> European Commission: Outcomes and transformational potential of the European Universities initiative, 2025; *Report on the outcomes and transformational potential of the European Universities initiative* - Publications Office of the EU.

ha identificato l'eliminazione degli ostacoli legali e amministrativi ai partenariati istituzionali strategici internazionali come una questione chiave ⁸. In un sondaggio Eurobarometro, il 93% degli intervistati ha risposto che sarebbe utile creare diplomi UE rilasciati da reti di università europee, offrendo agli studenti la possibilità di studiare in diversi paesi dell'UE, con una scelta flessibile di corsi o moduli ⁹ (...).

Diversità, inclusività e uguaglianza di genere nel settore dell'istruzione superiore sono diventate più importanti che mai. Studenti, accademici, personale amministrativo e ricercatori provenienti da contesti svantaggiati sono ancora sottorappresentati nell'istruzione superiore ¹⁰.

La strategia si basa anche sui primi insegnamenti tratti dall'iniziativa delle università europee ¹¹, un vivido esempio di profonda cooperazione istituzionale transnazionale basata su visioni congiunte e condivise delle università a lungo termine. Le 65 alleanze tra università europee (con 570 istituzioni aderenti) ¹² sono catalizzatori per il lancio di nuovi strumenti e quadri giuridici e possono ispirare la più ampia comunità dell'istruzione superiore in tutta Europa ¹³.

È necessario, tuttavia, lavorare per uno statuto giuridico per le alleanze delle università, esaminando le opzioni e i passaggi necessari verso un titolo europeo congiunto, il Joint European Degree, un nuovo tipo di titolo di studio rilasciato congiuntamente da più università di paesi diversi o eventualmente da un soggetto giuridico europeo istituito da tali università, che costituisce la ragione ultima delle Alleanze stesse. Il carattere costitutivo degli atenei, di essere internazionali by definition, tornerebbe ad essere realtà, ricollegandoci con un passato glorioso.

Qualche conclusione

Non v'è dubbio che il carattere internazionale delle Università si sia espresso prevalentemente nelle collaborazioni di ricerca: dai programmi quadro UE alle azioni COST sono numerosissime le occasioni di collaborazione scientifica internazionale. Pure nei dottorati si manifesta una notevole attrattività delle università italiane, mentre rimane ancora molto da fare per l'internazionalizzazione della formazione magistrale. È pur vero che le università italiane sono profondamente diverse, anche se tutte importanti. Le università

fortemente proiettate sulla scena nazionale e internazionale sono poche (Politecnico di Milano, Univ. di Roma "La Sapienza", Humanitas Univ. e alcune altre). Esse possono permettersi di "scegliere" gli studenti, tenendo un profilo qualitativo alto. Altre università sono più fortemente legate al loro territorio, pur senza mai rinunciare alla dimensione sovralocale. Tuttavia, la sfida del Joint European Degree potrebbe costituire un fattore di grande attrazione per tutte le università, di qualunque dimensione e in molti territori anche periferici. Conseguire un titolo riconosciuto in tutto il continente consentirebbe agli studenti stranieri di potersi laureare in Italia, ovunque, e poter poi sfruttare il titolo nei vari paesi dell'Unione.

Non ci si nasconde tuttavia la difficoltà di incrementare una formazione internazionale, quando le discipline, i contenuti, i contesti normativi sono profondamente mutati e articolati rispetto al medioevo, in cui le facoltà di base erano poche e gli studi per statuto disciplinare, poco dipendenti dai contesti locali.

Insegnare oggi urbanistica in una prospettiva internazionale significa rivedere contenuti e metodi di insegnamento, più basati sui principi di base e sui casi studio

che sulle norme. L'internazionalizzazione nella formazione e trasmissione del sapere per l'urbanistica italiana deve assumere a fondo la sfida di una conoscenza basata sui meccanismi che regolano le trasformazioni territoriali, rinunciando giocoforza ad alcuni contenuti specifici di tipo normativo/regolativo e riflettendo sul significato della trasmissione dell'European Way of Life! ■

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Gaebel M., Zhang T., (2024), *Trends 2024: European Higher Education Institution in times of transition - A survey on 489 European HEI*, Brussels.

European Commission (2022), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for universities* (Strasbourg, 18.1.2022 COM(2022) 16 final)

Hauschildt, Gwosć, Schirmer, & Wartenbergh-Cras (2021). *Social and economic conditions of student life in Europe: Synopsis of Indicators*. EUROSTUDENT VII 2018-2021.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for Universities*.

European Commission (2025), *Outcomes and transformational potential of the European Universities initiative*, Report, Publications Office of the EU.

Letta E., *Much more than a market – Speed, Security, Solidarity: Empowering the Single Market to deliver a sustainable future and prosperity for all EU Citizens*, April, 2024. <https://www.consilium.europa.eu/media/ny3j24sm/much-more-than-a-market-report-by-enrico-letta.pdf>

2. CLASSI INTERNAZIONALI O INTERCULTURALI? APPROCCI, STRUMENTI E METODI PER LA FORMAZIONE URBANISTICA

MARICA CASTIGLIANO, STEFANIA CROBE, ADRIANA GALDERISI, ANNALISA GIAMPINO, FILIPPO SCHILLECI

PAROLE CHIAVE: pedagogie, ecologie dei saperi, flessibilità

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il numero di insegnamenti universitari riconducibili alla disciplina urbanistica erogati in lingua inglese in Italia è cresciuto in modo significativo, rispecchiando una più ampia tendenza all'internazionalizzazione dell'istruzione superiore. Tuttavia, da una ricognizione emerge un quadro frammentato e in continua evoluzione, anche in ragione delle frequenti modifiche apportate ai Corsi di Studio.

Sebbene non sia semplice disporre di una panoramica esaustiva e sistematicamente aggiornata dell'offerta formativa relativa sia ai corsi di studio in urbanistica e pianificazione sia agli insegnamenti attivati nell'ambito dei corsi di laurea in Architettura, si osserva una progressiva apertura internazionale dei percorsi formativi, testimoniata in particolare dall'aumento degli insegnamenti erogati in lingua inglese¹,

MARICA CASTIGLIANO
Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Architettura - DiARC
marica.castigliano@unina.it

STEFANIA CROBE
Università degli Studi di Palermo
Dipartimento di Architettura
stefania.crobe@unipa.it

ADRIANA GALDERISI
Università della Campania Luigi Vanvitelli
Dipartimento di Architettura e Disegno Industriale
adriana.galderisi@unicampania.it

1 Attualmente sono undici i corsi di laurea – riconducibili sia alla classe LM-48 (Pianificazione territoriale urbanistica e ambientale) sia alla LM-4 (Architettura e ingegneria edile-architettura) – che risultano essere erogati, in tutto o in parte, in lingua inglese (Fonte University).

ANNALISA GIAMPINO

Università degli Studi di Palermo

Dipartimento di Architettura

annalisa.giampino@unipa.it

FILIPPO SCHILLECI

Università degli Studi di Palermo

Dipartimento di Architettura

filippo.schilleci@unipa.it

anche se tale orientamento non appare ancora omogeneamente distribuito a livello nazionale né sistematicamente integrato nelle strategie formative dei singoli atenei.

Questo fenomeno, da un lato, riflette la volontà di aumentare l'attrattività dei corsi, richiamando anche studenti internazionali; dall'altro, pone l'esigenza di formare figure professionali capaci di confrontarsi con contesti globali e complessi.

Questa trasformazione ha portato a una maggiore presenza di studenti internazionali, provenienti da contesti geografici e culturali molto diversi, che si confrontano con modelli educativi e professionali spesso lontani da quelli del proprio paese d'origine. Sebbene manchino dati sistematici sulle provenienze, si rileva una significativa presenza di studenti dal cosiddetto Sud Globale, portatori di tradizioni istituzionali culturali e pianificatorie sensibilmente differenti da quelle su cui i percorsi formativi italiani fondano.

Questa eterogeneità, se da un lato costituisce un'opportunità di arricchimento reciproco e di confronto critico tra modelli, dall'altro, solleva una serie di questioni, anche di natura etica, che riguardano l'adeguatezza dei contenuti didattici, la capacità di rispondere alle esigenze e alle aspettative di studenti con background differenti, il rischio di una trasposizione acritica di paradigmi e strumenti pianificatori non sempre compatibili con le realtà locali di provenienza, lasciando così aperti numerosi interrogativi.

L'internazionalizzazione si traduce

nel trasferimento di un modello conoscitivo – spesso connotato da approcci occidentali – oppure nell’apertura di uno spazio condiviso di co-apprendimento? Quali strategie didattiche possono contribuire al potenziamento dei percorsi formativi? E ancora, quale rapporto instaurare tra formazione accademica e mondo del lavoro? Come costruire percorsi che permettano agli studenti internazionali di stabilire legami significativi con le realtà professionali, istituzionali e sociali, sia nei contesti di origine sia in quelli di arrivo?

Sono questi alcuni degli interrogativi da cui prendono le mosse le riflessioni che seguono, nella consapevolezza che la formazione accademica nelle nostre discipline, in un orizzonte internazionale, sia ancora una questione aperta da indagare in profondità nel confronto costante tra le diverse esperienze italiane.

2. Trasferimento di conoscenze o co-apprendimento?

I corsi in lingua inglese – e più in generale l’apertura verso una dimensione internazionale – possono essere letti non solo come una risposta alle logiche dell’attrattività accademica, ma

anche come occasione per avviare una riflessione più ampia sul sapere urbanistico. La crescente diversità culturale delle classi, con studenti provenienti da contesti geografici, sociali e pianificatori molto diversi, richiede, infatti, un profondo ripensamento non soltanto dei metodi di insegnamento ma anche dei contenuti stessi della didattica. Accettare questa sfida formativa implica, pertanto, l’assunzione di una postura critica rispetto ai linguaggi, alle rappresentazioni visive, alle categorie analitiche e di progetto del contesto occidentale, cui apparteniamo geopoliticamente e nei quali siamo stati formati come docenti e ricercatori.

Non è obiettivo di questo articolo approfondire il più ampio dibattito sulla critica postcoloniale al planning (Watson, 2009; Porter, 2010; Porter e Yiftachel, 2019) o sulla violenza epistemica della pianificazione e del suo insegnamento (Sandercock, 2004; Miraftab, 2009; Sweet, 2018; Allen, Lambert e Yap, 2018; Ortiz, 2023). Tuttavia, l’adozione di questo tipo di lente ci permette di inquadrare la classe internazionale quale ‘luogo’ privilegiato dove mettere in discussione l’universalismo epistemico di matrice occidentale (Mignolo e Walsh, 2018) della pianificazione e

perseguire una “ecologia dei saperi” per provare a costruire un sapere più situato, critico in grado di generare una conoscenza realmente dialogica e trasformativa. Questa ipotesi di lavoro implica il ripensamento delle classi non come semplici spazi internazionali all'interno dei quali trasferire competenze tecniche standardizzate ai futuri professionisti, ma come luoghi di co-apprendimento interculturale, in cui le differenze vengono valorizzate e i saperi condivisi si costruiscono a partire dal confronto tra visioni del mondo plurali.

Tuttavia, muoversi nella direzione di pratiche pedagogiche più aperte e riflessive non è un processo né facile né lineare e per il quale non si può fare ricorso a metodologie o modelli codificati. Come emerge dalle diversificate sperimentazioni didattiche restituite durante i seminari *Intersezioni* della SIU, si tratta di un processo adattivo, incrementale che si costruisce ‘per’ e ‘dentro’ la classe di riferimento.

Una sfida aperta, con implicazioni etiche niente affatto banali che, necessariamente, deve anche misurarsi con la legittima aspettativa e aspirazione degli studenti provenienti dal Sud Globale di conoscere e saper mettere in pratica

i modelli, le teorie e le pratiche che hanno subito e che, nella nostra esperienza, percepiscono come validi e di successo. Se questa è l'aspettativa formativa dello studente è anche vero che, per sua stessa natura, la classe internazionale è il luogo della frattura epistemologica, dove trasferimento e co-apprendimento si co-implicano, generando nuovi modi di concepire e agire ibridando immaginari, linguaggi, approcci e tecniche non solo degli studenti ma anche dei docenti. Rispetto a questo tipo di conoscenza, prodotta nella classe internazionale, notevoli sono le implicazioni per le pratiche pedagogiche che non possono fare ricorso a metodologie convenzionali, passaggi certi, ma devono piuttosto fare riferimento a una postura metodologica “irregolare” (Pasqui, 2022). Significa praticare il *trespassing* hirschmaniano, utilizzando metodi trasgressivi che minacciano i confini disciplinari e immaginano i saperi in uso nella pratica in un mondo plurale.

Un aspetto apparentemente banale ma non del tutto scontato da tenere in considerazione è il riconoscimento della posizione di ‘potere’ che, inevitabilmente, è ascrivibile a chi trasmette la conoscenza. Formare i futuri pianificatori non è infatti un'operazione neutrale (Foucault,

1983) e passa da una riflessione critica sulla nostra posizione di docenti e sull'origine delle conoscenze trasmesse (Freire, 1970). Questo potere si manifesta nella selezione dei materiali didattici, nelle metodologie didattiche e nei riferimenti teorici privilegiati. Ciò si può tradurre in una prevalenza di modelli teorici e pratici derivati dal contesto europeo o nordamericano, mentre prospettive alternative del Sud Globale possono essere ignorate o compresse dentro categorie quali 'informale', 'eccezionale' e/o 'anomalo' rispetto all'universo 'normale' e 'normalizzato' occidentale (Roy, 2016). Riconoscere e inserire teorie e pratiche 'altre' offre l'opportunità di accoglierne il valore e l'utilità e formare non soltanto un pianificatore 'esperto' ma un professionista riflessivo (Schön, 1987).

Praticare una pedagogia trasformativa, passa anche dalla promozione dell'auto-riflessione e la riflessione critica tra educatori e studenti nella co-costruzione di conoscenze situate (Sweet et al., 2021), che si esplicita attraverso metodologie didattiche peer to peer (ad es. focus group, metodi partecipativi, cooperative learning, service learning, etc.) dove anche gli studenti si situano quali soggetti di conoscenza. La sfida della classe

internazionale non si gioca quindi solo su *quali contenuti* vengono insegnati, ma sul "come" e "chi" *ha voce* nel definirli.

In questa ottica, l'insegnamento disciplinare in una prospettiva internazionale dovrebbe concorrere a decostruire l'idea di oggettività tecnica, aprendosi alla riflessività critica sulle complessità e le tensioni tra teorie urbanistiche e pratiche di pianificazione, alla messa in valore della conoscenza contestuale, favorendo l'incontro con l'alterità piuttosto che l'astrazione omologante.

Riprendendo, pertanto, la domanda iniziale "trasferimento di conoscenze o co-apprendimento?" emerge come il trasferimento di competenze e conoscenze sia contestuale all'esercizio del pensiero critico. Del resto, già Secchi (2000, p. 180) rilevava che «l'urbanistica non è pratica acquiescente, essa deve rimanere un continuo esercizio radicale di critica sociale».

Rispetto a questo quadro di temi e questioni, nelle riflessioni che seguono cercheremo di sviluppare una serie di considerazioni legate ai precipitati formativi e didattici della dimensione internazionale nell'insegnamento dell'urbanistica alla prova negli atenei italiani.

3. La dimensione interculturale nella classe internazionale

A fronte della crescente spinta verso la competitività globale degli Atenei, sostenuta anche da strategie ministeriali *ad hoc* (MUR, 2024), sembra opportuno riflettere sulle possibili trasformazioni che l'internazionalizzazione sta inducendo nei contenuti e nelle forme della didattica in ambito urbanistico, evidenziando sia le difficoltà sottese alla dimensione interculturale delle classi che le opportunità di sperimentare nuovi approcci, contenuti e metodi pedagogici.

3.1 Quale offerta formativa per la classe internazionale?

È indubbio che la mera erogazione di contenuti disciplinari in lingua inglese non rappresenti una condizione sufficiente a definire “internazionale” un percorso formativo (Rugge, 2019): affinché possa definirsi tale, esso deve confrontarsi, infatti, con l'eterogeneità dei retroterra, culturali e disciplinari, che connotano la platea studentesca e adeguare i contenuti e metodi didattici alle domande poste da una platea studentesca internazionale.

Una prima questione riguarda, dunque, la necessaria flessibilità dell'offerta formativa in una classe

internazionale. L'eterogeneità e il costante mutare della platea studentesca richiede, infatti, una preliminare comprensione da parte dei formatori non solo delle conoscenze disciplinari pregresse ma, soprattutto, delle diverse culture di cui ciascun soggetto, in ragione del contesto di provenienza, è portatore. Ciò rappresenta indubbiamente una condizione sfidante per i formatori, richiedendo un'elevata flessibilità nella selezione dei contenuti disciplinari e nella definizione dei metodi didattici ma costituisce, al contempo, una rilevante opportunità di crescita e apprendimento, sia per gli studenti che per i formatori, consentendo di sviluppare specifiche attitudini al confronto e al dialogo interculturale e di ampliare i propri orizzonti di conoscenza, attraverso percorsi di apprendimento innovativi, basati sul confronto orizzontale e non gerarchico tra culture, disciplinari e non, eterogenee.

Un'ulteriore questione riguarda l'utilità dell'offerta formativa proposta al di fuori del contesto nazionale. Nell'ambito della disciplina urbanistica, la stretta correlazione tra norme e strumenti propri del contesto nazionale ha spesso condotto a privilegiare la trasmissione di conoscenze (norme nazionali e

regionali, livelli della pianificazione, tipologie di strumenti urbanistici, ecc.) indubbiamente utili ad operare in tale contesto ma che potrebbero risultare scarsamente utilizzabili in altri.

Pur considerando che molti studenti internazionali, specie se provenienti da aree economicamente deboli e/o ad elevata “instabilità” politica, pongono una domanda di formazione più improntata alla volontà di costruire prospettive di lavoro in Italia e/o in Europa, che al desiderio di tornare nei propri paesi di origine, è auspicabile che un percorso formativo internazionale garantisca ai futuri pianificatori un bagaglio di conoscenze e competenze utile ad affrontare, in contesti eterogenei, le complesse sfide con cui la disciplina è chiamata a confrontarsi in ambito globale. A tal fine, è necessario ripensare la tradizionale offerta formativa in materia urbanistica, per incentrarla su temi di ampio respiro, dalla sostenibilità, al cambiamento climatico, dalla giustizia sociale e spaziale alla prevenzione e mitigazione dei rischi, dalla gestione delle risorse alla transizione energetica – per fornire conoscenze e competenze tecniche utili alla comprensione, in prospettiva sistemica, delle complesse

dinamiche dell’ambiente naturale e antropico; per stimolare la capacità di utilizzare metodi e strumenti flessibili, opportunamente tarati sulle specificità dei contesti, per lo sviluppo di scenari di evoluzione dei sistemi urbani e territoriali.

3.2 La classe internazionale come laboratorio di innovazione

Avviare un percorso formativo internazionale significa, dunque, mettere in discussione non solo i contenuti ma anche la dimensione metodologica dell’insegnamento urbanistico, negoziandone presupposti epistemologici, aspettative di apprendimento e definendo un linguaggio progettuale condiviso. La classe internazionale va intesa quale laboratorio interculturale, in cui la sfida è costituita dalla costruzione di un sapere critico e situato, capace di cogliere la complessità dei luoghi non solo attraverso norme e strutture delle forme insediative ma, anche, attraverso il riconoscimento di valori intangibili, espressione di tradizioni e relazioni culturali, sociali e istituzionali. Se, da un lato, l’adozione dell’inglese come lingua comune consente la comunicazione, essa non garantisce una uguale comprensione dei contesti, specie quando i casi studio sono radicati

in culture territoriali locali. La didattica interculturale richiede, dunque, un duplice sforzo: mettere in discussione i temi centrali della disciplina, riconoscendo l'eterogeneità degli strumenti tecnici a disposizione a scala globale, e valorizzare la dimensione dialogica del progetto, inteso come pratica riflessiva e relazionale. Ne deriva la necessità di riorganizzare la struttura laboratoriale, rendendola più flessibile rispetto alla distanza tra modalità interpretative acquisite e nuovi contesti di studio.

Per avvicinare sensibilità diverse ai contesti locali, è fondamentale introdurre momenti di “traduzione culturale”, che vadano oltre la spiegazione delle norme o delle strutture amministrative. Seminari su trasformazioni urbane, conflitti esistenti ed espressione di voci plurali possono favorire una comprensione più consapevole dei luoghi. In questa tensione tra desiderio di prossimità e limiti di accesso si colloca uno spazio fertile per la sperimentazione didattica, anche attraverso esercizi di storytelling e rappresentazione narrativa che impiegano codici visivi, cartografici e testuali per veicolare significati oltre la lingua parlata. Nel laboratorio progettuale, la classe stessa può essere ripensata

come “comunità temporanea di apprendimento” (Wenger, 1998), in cui la cooperazione tra soggetti provenienti da diversi contesti culturali diventa parte integrante dell'esperienza formativa. Anche la composizione dei gruppi di lavoro gioca un ruolo cruciale: formare gruppi eterogenei non risponde solo a bilanciare competenze, ma favorisce il confronto tra approcci e visioni diverse dell'urbanistica, dando vita ad un paesaggio di pratiche in cui l'apprendimento avviene mediante l'interazione e la negoziazione di significati (Wenger-Trayner, 2015). Esercizi di condivisione di esperienze formative pregresse e momenti di confronto strutturato su contesti di pianificazione di provenienza possono rafforzare il senso di appartenenza e attivare fertili dinamiche di apprendimento cooperativo che restituiscono un respiro globale al percorso di formazione. Si tratta, dunque, di non ridurre l'internazionalizzazione a un'esportazione di contenuti disciplinari in contenitori omologanti, ma di poterla sviluppare come pratica di apprendimento interculturale, in cui contenuti, metodi e relazioni didattiche si co-costruiscono attraverso un processo dinamico, aperto e riflessivo.

4. Conclusioni

La spinta all'internazionalizzazione degli Atenei italiani ha impegnato e, continua ad impegnare, i corsi di laurea e i programmi formativi in urbanistica in un processo di profonda revisione. Notevoli sono le implicazioni che attengono sia aspetti amministrativo-procedurali sia questioni di metodo e contenuto.

Le riflessioni proposte non hanno la pretesa di esaurire un dibattito che meriterebbe maggiore approfondimento, né tantomeno si propongono di coltivare uno sguardo sicuro proponendo metodologie, contenuti didattici e approcci pedagogici sistematizzanti che meriterebbero ulteriori confronti. Piuttosto, si è inteso in queste note offrire alcuni spunti di riflessione critica sui limiti, le sfide e le potenzialità dei processi di internazionalizzazione della formazione in urbanistica declinata come pratica inclusiva, riflessiva e dialogica. L'attuazione di tali riflessioni richiede, tuttavia, un cambiamento profondo nelle strutture accademiche e un confronto costante fra docenti e ricercatori impegnati nelle diverse sedi italiane in percorsi formativi internazionali. Ma come estendere e strutturare questo confronto, promuovendo scambi,

alleanze e riflessioni condivise?

In questa direzione, il dialogo promosso dalla SIU tra le diverse esperienze italiane rappresenta una base preziosa da cui partire. L'istituzione di un Osservatorio permanente sull'internazionalizzazione all'interno della società accademica, come auspicato durante i seminari *Intersezioni*, potrebbe costituire non solo uno strumento di monitoraggio, ma anche uno spazio vivo di apprendimento reciproco e confronto critico, in grado di accompagnare e orientare i processi di internazionalizzazione verso prospettive realmente plurali, inclusive, in cui si riconosce la necessità di decostruire gerarchie di sapere e di costruire ponti tra sistemi conoscitivi differenti. ■

ATTRIBUZIONI:

Il presente contributo è frutto di un lavoro collettivo.

Tuttavia, la redazione dei paragrafi 1 e 2 è di Stefania Crobe, Annalisa

Giampino e Filippo Schilleci; il paragrafo 3 è di Marica Castigliano e Adriana Galderisi. Le conclusioni sono attribuite a tutti gli autori.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

- Allen A., Lambert R., Yap C. (2017), "Co-learning the city: towards a pedagogy of poly-learning and planning praxis", in Bhan G., Srinivas S., Watson V. (eds). *The Routledge Companion to Planning in the Global South*, Routledge, Abingdon, pp. 355–367.
- Foucault M. (1982), "The subject and power", in *Critical inquiry*, 8(4), pp. 777-795.
- Freire P. (1993), *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, New York.
- Mignolo W. D., Walsh C. E. (2018), *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*, Duke University Press.
- Mirafab F. (2009), "Insurgent planning: situating radical planning in the global south", in *Planning Theory*, 8(1), pp. 32–50.
- MUR - Ministero dell'Università e della Ricerca (2024), *Strategia per l'internazionalizzazione del sistema italiano della formazione superiore - Triennio 2024-2026*. <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2024-09/Strategia%20Internazionalizzazione%20MUR%202024-2026.pdf>
- Ortiz C. (2023), "Storytelling otherwise: Decolonising storytelling in planning", in *Planning Theory*, 22(2), pp: 177-200.
- Pasqui G. (2022), *Gli irregolari. Suggerimenti da Ivan Illich, Albert Hirschman e Charles Lindblom per la pianificazione a venire*, FrancoAngeli, Milano.
- Porter L. (2010), *Unlearning the Colonial Cultures of Planning*, Ashgate.
- Porter L., Yiftachel O. (2019), "Urbanizing settler-colonial studies: Introduction to the special issue", in *Settler Colonial Studies*, 9(2), pp. 177-186.
- Roy A. (2016), "Who's afraid of postcolonial theory?", in *International journal of urban and regional research*, 40(1), pp. 200-209.
- Rugge F. (a cura di, 2019), *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università*, Fondazione CRUI. https://www2.cruil.it/cruil/CRUI_rapporto_interdigitale.pdf
- Sandercock L. (2004), "Commentary: indigenous planning and the burden of colonialism", in *Planning Theory & Practice*, 5(1), pp. 118–124.
- Secchi B. (2000), *Prima lezione di urbanistica*, GLF editori Laterza, Roma.
- Schön D. A. (1983), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*, Jossey-Bass Higher Education Series, San Francisco.
- Sweet E. L., Sanders R., Peters D. M. (2021), "Reversing the gaze, insiders out, outsiders in: Stories from the ivory tower and the field", in *Journal of Urban Affairs*, 43(7), pp. 1028-1041.
- Sweet E. L. (2018), "Cultural humility: An open door for planners to locate themselves and decolonize planning theory, education, and practice", in *E-Journal of Public Affairs*, 7(2), pp. 1-17.
- Watson V. (2009), "Seeing from the south: Refocusing urban planning on the globe's central urban issues", in *Urban Studies*, 46(11), pp. 2259–2275.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner E., Fenton-O'Creevy M., Hutchinson S., Kubiak C., Wenger-Trayner B. (eds.). (2015). *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-Based Learning*. Routledge.

3. ALLEANZE E INFRASTRUTTURE PER LAVORARE IN RETI INTERNAZIONALI

CRISTINA CATALANOTTI, CARLO FEDERICO DALL'OMO, ROBERTO DE LOTTO,
VALERIA LINGUA, CATERINA PIETRA

PAROLE CHIAVE: internazionalizzazione, alleanze universitarie, ricerca impact-driven, sostenibilità urbana, management universitario

Introduzione | Internazionalizzazione e specificità dell'urbanistica

L'internazionalizzazione è oggi una dimensione strategica per le università europee, che stanno rapidamente transitando da relazioni prevalentemente bilaterali a un sistema complesso e interconnesso di reti e alleanze. Questo processo è sostenuto da iniziative strutturate come la European Universities Initiative (EUI), lanciata nel 2019 e consolidata nel periodo 2023-2027 con un investimento di 1,1 miliardi di euro da parte dell'UE attraverso il programma Erasmus+. L'EUI rappresenta un cambiamento paradigmatico, evolvendo da un modello di cooperazione basato sulla mobilità individuale e accordi bilaterali verso “alleanze strutturali profonde” che integrano ricerca, didattica e terza missione (Commissione Europea, 2024). Come evidenziato dalla recente valutazione intermedia dell'EUI, queste alleanze hanno significativamente trasformato le dinamiche di cooperazione accademica, generando nuove pratiche istituzionali e modelli organizzativi innovativi.

Nell'ambito disciplinare dell'urbanistica, tale percorso assume tratti particolari.

CRISTINA CATALANOTTI
Università Iuav di Venezia
Dipartimento di Culture del Progetto
ccatalanotti@iuav.it

CARLO FEDERICO DALL'OMO
Università Iuav di Venezia
Dipartimento di Culture del Progetto
cfdallomo@iuav.it

ROBERTO DE LOTTO
Università degli Studi di Pavia
Dipartimento di Ingegneria Civile e Architettura
roberto.delotto@unipv.it

VALERIA LINGUA

Università degli Studi di Firenze
Dipartimento di Architettura
valeria.lingua@unifi.it

CATERINA PIETRA

Università degli Studi di Pavia
Dipartimento di Ingegneria Civile e
Architettura
caterina.pietra@unipv.it

L'urbanistica è infatti una disciplina intrinsecamente transdisciplinare (Udy, 1991, in Carta, 1996), che attraversa e combina saperi umanistici e scientifici, approcci analitici e percettivi, e difficilmente si presta a una definizione univoca o a confini disciplinari rigidi. Tale transdisciplinarietà non implica semplicemente l'uso di conoscenze provenienti da diverse discipline, ma una più profonda ricomposizione di saperi e approcci che vanno ben oltre i tradizionali limiti disciplinari (Carta, 1996).

In questo quadro, il percorso di internazionalizzazione promosso dall'EUI, fortemente caratterizzato da un'apertura ai problemi globali e dall'interdisciplinarietà, pone questioni cruciali per l'urbanistica stessa e per il suo insegnamento. La necessità di definire percorsi internazionali condivisi entra infatti in tensione con il processo di costruzione e consolidamento delle identità professionali, che spesso si basano proprio sull'appropriazione esclusiva di specifiche aree di competenza (Larson, 2005; Fournier, 2000; Freidson, 1976, 2001). Inoltre, la disciplina urbanistica italiana, caratterizzata da una forte dimensione storico-critica e da un radicamento nelle specificità territoriali, si trova a confrontarsi con approcci più standardizzati e generalizzabili tipici di contesti internazionali di ricerca e insegnamento. Questo genera una tensione produttiva tra la preservazione di specificità locali e l'adozione di metodologie e concetti globali. La sfida, quindi, consiste nel trovare un

equilibrio tra apertura internazionale e definizione disciplinare, tra l'adozione di standard globali e la valorizzazione delle specificità locali.

Le università italiane affrontano questa sfida posizionandosi in uno spazio competitivo definito da una duplice logica: da un lato i *ranking* internazionali, fondati su indicatori standardizzati che faticano a rappresentare la varietà delle missioni accademiche e delle discipline contestuali; dall'altro, forme di reputazione costruite nel tempo attraverso riconoscimento tra pari e reti fiduciarie (Hazelkorn, 2015; Haas & Unkel, 2017). La sfida consiste nel saper navigare tra queste due dimensioni, valorizzando approcci valutativi più articolati e sensibili alla pluralità dei contesti e dei contributi (van Vught et al., 2012).

Questo contributo utilizza un approccio comparativo per esplorare come l'internazionalizzazione stia trasformando la ricerca e la formazione in urbanistica, ridefinendo il posizionamento delle università italiane in un contesto competitivo globale. Si rifletterà su tre questioni principali: (1) la tensione tra *ranking* internazionali e *reputation* nella costruzione delle *partnership* internazionali; (2) i modelli organizzativi e le infrastrutture

necessarie a sostenere alleanze efficaci; (3) l'impatto di questi processi sulla formazione e sul mercato professionale degli urbanisti, con particolare attenzione al possibile disallineamento tra competenze globali e necessità locali.

In definitiva, questo contributo vuole essere un'occasione per riflettere apertamente sulle implicazioni profonde e complesse dell'internazionalizzazione, guardando oltre le soluzioni standardizzate e proponendo percorsi strategici che sappiano valorizzare la ricca tradizione urbanistica italiana in un dialogo continuo con il contesto internazionale.

1. Relazioni internazionali tra ranking e reputation: sfide e opportunità per le università italiane

I *ranking* internazionali (QS, THE, ARWU) influenzano sempre più le strategie di internazionalizzazione delle università europee (Hazelkorn, 2023). Tuttavia, le discipline urbanistiche risultano penalizzate da questi sistemi di valutazione, che privilegiano indicatori quantitativi come citazioni e pubblicazioni in lingua inglese, trascurando contributi significativi come progetti, piani urbanistici e monografie (Bianchetti, 2018).

Un’analisi comparativa dei criteri adottati dai tre principali sistemi di *ranking* evidenzia la prevalenza di indicatori inadeguati per valutare l'eccellenza in ambiti caratterizzati da una forte dimensione applicativa e contestuale.

Tipologia di indicatore	QS	THE	ARWU	Impatto sull'urbanistica
Performance bibliometrica	40%	60%	60%	Penalizzante: sottorappresentazione della produzione scientifica non in riviste indicizzate
Reputazione accademica	40%	15%	0%	Ambivalente: potenzialmente favorevole per tradizioni consolidate ma anglosassone-centrica
Rapporto staff/studenti	20%	4,5%	0%	Neutrale
Internazionalizzazione	10%	7,5%	0%	Variabile: favorisce mobilità ma non necessariamente qualità della ricerca contestuale
Trasferimento tecnologico	0%	8,5%	20%	Penalizzante: privilegia brevetti rispetto a piani urbanistici e progetti territoriali

Tabella 1: Indicatori utilizzati dai principali ranking internazionali e loro impatto sulle discipline urbanistiche. Fonte: elaborazione degli autori su dati QS, THE, ARWU (2024).

In aggiunta a ciò, nel periodo 2018–2023, oltre il 70% delle pubblicazioni italiane in urbanistica è stato redatto in italiano (Dati ANVUR), scelta motivata da un lato dall’esigenza di comunicare efficacemente con gli *stakeholder* locali, dall’altro dalla dipendenza molto stretta tra l’operare urbanistico e l’apparato legislativo, normativo e giurisprudenziale nazionale.

Il programma di doppia laurea tra l’Università di Pavia e la Tongji University di Shanghai, attivo dal 1994, suggerisce però che la *reputation* possa superare le limitazioni dei *ranking* formali. Nonostante l’Università di Pavia non occupi posizioni di vertice nei *ranking* internazionali, la relazione con la Tongji University, una delle prime tre in Cina per Architettura e Urbanistica, si è consolidata grazie a:

- _Continuità: 30 anni di collaborazione ininterrotta.
- _Placement: ~92% di occupazione entro 6 mesi dalla laurea per i partecipanti italiani, con il ~43%

impiegato in studi internazionali.

_Soddisfazione: punteggio medio di 8,6/10 nelle valutazioni degli studenti nel quinquennio 2018–2023.

_Permanenza: 37% dei laureati italiani rimane in Cina e il 42% dei cinesi in Italia/Europa.

_Produzione scientifica: 14 pubblicazioni congiunte tra 2018 e 2023, con un tasso di citazione medio superiore del ~28% rispetto alle pubblicazioni standard dei due dipartimenti.

L'analisi del caso Pavia-Tongji evidenzia cinque fattori critici di successo:

_Stabilità del personale accademico responsabile: turnover del ~18% a Pavia e del ~23% a Shanghai in 30 anni.

_Complementarità metodologica: integrazione tra l'approccio italiano alla rigenerazione urbana e quello cinese orientato all'innovazione tecnologica; confronto critico tra realtà urbane in cui la storia e le dinamiche contemporanee sono diversificate ed integrative.

_Valutazione continua: 27 revisioni curriculari in 14 edizioni, basate su *feedback* semestrali.

_Autonomia da pressioni politiche: *partnership* sviluppata come

relazione accademica protetta da interferenze esterne.

_Valorizzazione delle specificità: differenze metodologiche e culturali considerate fonte di arricchimento reciproco.

L'esperienza descritta suggerisce la necessità di superare il dualismo tra *ranking* e *reputation*, integrando entrambe le dimensioni in strategie di internazionalizzazione efficaci. I *ranking*, pur con i loro limiti, rappresentano un linguaggio comune nel mercato globale dell'istruzione superiore. La *reputation*, invece, può essere costruita attraverso relazioni fiduciarie, complementarità metodologiche e produzione scientifica congiunta. Le *partnership* più efficaci si fondano su un equilibrio dinamico tra standardizzazione e specificità, valorizzando le “nicchie di eccellenza” piuttosto che l'omologazione a modelli standardizzati.

L'analisi empirica suggerisce la necessità di superare una visione dicotomica del rapporto tra *ranking* e *reputation*, evidenziando come queste dimensioni possano integrarsi in strategie di internazionalizzazione efficaci. In particolare, emergono tre considerazioni rilevanti:

1. I *ranking* internazionali, sebbene inadeguati a rappresentare

pienamente il valore della ricerca e della didattica in urbanistica, costituiscono un “linguaggio comune” nel mercato globale dell'istruzione superiore che non può essere ignorato (Hazelkorn, 2015). La vera sfida non consiste nel rifiutare i *ranking* ma nel contribuire attivamente alla loro evoluzione verso sistemi più complessi e sensibili alle specificità disciplinari;

2. La *reputation*, lungi dall'essere un concetto vago e soggettivo, può essere strategicamente costruita e valorizzata attraverso indicatori alternativi e complementari ai *ranking*. L'analisi del caso Pavia-Tongji evidenzia come la qualità delle relazioni interpersonali e istituzionali, documentabile attraverso la continuità delle collaborazioni e la produzione scientifica congiunta, rappresenti un *asset* strategico quantificabile;
3. Le *partnership* più efficaci si fondano su un equilibrio dinamico tra standardizzazione e specificità, dove il riconoscimento delle differenze metodologiche e culturali diventa fonte di valore aggiunto anziché ostacolo. Questo suggerisce l'opportunità di strategie di internazionalizzazione che valorizzino le ‘nicchie

di eccellenza’ piuttosto che l'omologazione a modelli standardizzati.

Queste considerazioni indirizzano verso un ripensamento delle strategie di internazionalizzazione delle università italiane nell'ambito dell'urbanistica, superando approcci meramente reattivi rispetto ai *ranking* internazionali per sviluppare percorsi di internazionalizzazione che valorizzino le specificità della tradizione italiana, costruendo *partnership* selettive e durature basate su complementarità metodologiche e riconoscimento reciproco.

Come evidenziato dall'esperienza trentennale Pavia-Tongji, l'investimento nella costruzione di relazioni fiduciarie basate sul riconoscimento di competenze specifiche può rappresentare una strategia vincente per istituzioni che, pur non occupando posizioni di vertice nei *ranking* internazionali, possono offrire contributi significativi in ambiti disciplinari specifici come l'urbanistica.

2. Modelli e strumenti per le alleanze internazionali: analisi comparativa e evidenze empiriche

L'European Universities Initiative (EUI), attraverso il processo

di costruzione di alleanze tra istituzioni di istruzione superiore orientate alla dimensione europea dell'educazione e della ricerca, ha catalizzato la sperimentazione di diversi modelli organizzativi per l'internazionalizzazione. Un'analisi comparativa delle alleanze PIONEER (Partnership for Innovation and New Educational Resources) ed EUniWell (European University for Well-Being) evidenzia approcci organizzativi differenti, con implicazioni rilevanti per le discipline urbanistiche in termini di integrazione metodologica, governance e impatto formativo.

Le due alleanze condividono il quadro normativo e finanziario del programma Erasmus+, ma presentano livelli differenti di maturazione istituzionale. EUniWell è co-finanziata dal 2020 tramite il primo ciclo del bando Erasmus+ dedicato alle European Universities. PIONEER, invece, è supportata dalla medesima tipologia di finanziamento a partire dal 2025, ma si fonda su un preesistente partenariato attivo, consolidato attraverso precedenti progettualità (tra cui il progetto Horizon Europe InCITIES, finanziato dal 2022 al 2025). La comparazione tra i due casi tiene dunque conto non solo delle configurazioni attuali, ma anche della maturità relazionale e

dei risultati scientifici e formativi già prodotti da parte di PIONEER.

Dal punto di vista organizzativo, EUniWell adotta una struttura articolata in cinque arene tematiche, che aggregano gruppi di lavoro intorno a macro-temi di interesse comune. PIONEER, al contrario, si basa su una matrice tematica trasversale (quella del Sustainable Development Goal 11 “Città e Comunità Sostenibili” dell'Agenda 2030), che – idealmente – collega didattica, ricerca e terza missione in modo integrato e intersettoriale, attraverso una governance centralizzata e operativa, definita *orchestration* (Autio, 2022).

In sintesi, PIONEER sembra favorire una maggiore integrazione tra le diverse funzioni universitarie e una coerenza metodologica più marcata, con un impatto potenzialmente alto – sebbene ancora difficile da misurare – in termini di mobilità studentesca, produzione scientifica e capacità attrattiva. EUniWell, pur proponendo un modello ampio e inclusivo, mostra una minore efficacia nell'integrazione disciplinare e nella produzione scientifica condivisa, anche a causa della disarticolazione interna tra governance tematica e governance accademica.

Parallelamente, e soprattutto a

partire dall'esperienza diretta nella costruzione di queste reti complesse, le alleanze europee richiedono il supporto di infrastrutture istituzionali dedicate e nuove professionalità ibride capaci di gestire i processi transnazionali messi in moto. In particolare, esperienze di reti di università ben sedimentate, evidenziano il ruolo strategico degli uffici di *liaison* a Bruxelles, la cui presenza è correlata a *performance* significativamente superiori nei bandi europei, come suggerisce l'esperienza di UnILiON - Universities Informal Liaison Offices Network. Oltre a migliorare l'accesso informativo e la tempestività progettuale, questi uffici svolgono una funzione attiva nei processi di *advocacy* e posizionamento, contribuendo alla definizione dei contenuti delle *call* e alla visibilità istituzionale presso i *policymaker* europei.

A livello operativo, la PIONEER Alliance e EUniwell stanno sperimentando con apparente successo l'introduzione di tre figure professionali chiave:

- _ *Project Manager* internazionali, con competenze di gestione, facilitazione e rendicontazione;
- _ *Policy Advisor*, esperti di regolazione e strategie europee, inseriti in un contesto

internazionale di *policy* nel campo tematico dell'alleanza stessa, per PIONEER;

- _ *Research Manager* disciplinari, con competenze miste tra accademia e progettazione.

A partire da un'indagine avviata da Iuav tra le università partner di PIONEER, infatti, queste figure si dimostrano essenziali per migliorare la qualità progettuale, la continuità operativa e l'allineamento strategico con le priorità europee.

Ad ogni modo, la fase attuativa delle alleanze, soprattutto a partire dall'esperienza di EUniwell, ha evidenziato criticità ricorrenti, in particolare nei processi di riconoscimento reciproco, nella gestione amministrativa transnazionale e nella sostenibilità finanziaria post-finanziamento. Tra i fattori più segnalati vi sono:

- _ Disallineamento tra sistemi accademici nazionali, in particolare nella rigidità dei Settori Scientifico Disciplinari (SSD) italiani, che non trovano corrispondenti distinzioni in Europa;
- _ Complessità procedurali (47 documenti e 14 passaggi medi per l'attivazione di un corso congiunto);
- _ Barriere linguistiche e asimmetrie

culturali, con impatti sulla partecipazione e l'*ownership* dei *partner* non anglofoni;

- _Bassa integrazione con gli *stakeholder* territoriali, che riduce la rilevanza sociale dei progetti;
- _Dipendenza da finanziamenti UE, con solo il 23% delle attività potenzialmente sostenibili con risorse ordinarie.

In risposta a tali criticità, entrambe le alleanze hanno avviato sperimentazioni metodologiche innovative, particolarmente interessanti per l'urbanistica e, almeno in parte, strettamente connesse con l'allineamento tra ricerca e progetto, tipico delle discipline progettuali. Tra queste:

- _Laboratori progettuali transnazionali comparativi, che hanno incrementato le capacità di astrazione e contestualizzazione;
- _Mobilità virtuale strutturata, con aumento dell'inclusività e riduzione dell'impronta ecologica;
- _Co-creazione multi-attoriale, con forte valorizzazione della rilevanza sociale e dell'applicabilità professionale.

Sebbene gli impatti quantitativi di questi processi siano ancora difficilmente misurabili e comparabili, è inequivocabile che questi *format* rappresentino direzioni promettenti

per un nuovo modello di formazione urbanistica capace di connettere dimensione locale e globale in modo strutturato, superando la semplice esposizione internazionale.

Ad ogni modo, le esperienze analizzate suggeriscono che per operare efficacemente in alleanze europee le università devono compiere una transizione organizzativa profonda che affronti tre nodi principali: flessibilità procedurale, investimento in competenze ibride e integrazione tra le tre missioni: educazione, ricerca e terza missione. Per l'urbanistica italiana, questa prospettiva rappresenta un'opportunità strategica: strutturarsi per lavorare in rete consente di trasformare le specificità locali in vantaggio competitivo internazionale, a condizione di non subire ma contribuire attivamente alla definizione dei *framework* globali.

3. Impatti delle reti internazionali sulla formazione e sulla ricerca in urbanistica.

L'internazionalizzazione, in linea generale, produce trasformazioni profonde e ambivalenti nella formazione e nella ricerca in urbanistica. Essa incide sulla selezione dei contenuti, sui modelli didattici, sulle metodologie di ricerca

e sull'interfaccia tra università e mercato del lavoro, innescando tensioni tra apertura globale e radicamento territoriale.

Uno degli effetti più visibili è la diffusione di *traveling planning concepts* (TPCs): concetti come “smart city”, “resilienza”, “nature-based solutions” o “innovation district” che circolano nel dibattito globale e vengono incorporati nei curricula e nella ricerca (Healey, 2013; Gómez & Oinas, 2023). Tuttavia, il loro “atterraggio” nei contesti locali è un processo multidimensionale fatto di traduzione, adattamento, legittimazione e, talvolta, ridefinizione sostanziale. L'adozione acritica di questi concetti può produrre modelli disconnessi dalla realtà territoriale, rafforzando fenomeni di omologazione e *place-faking* (Ponzini, 2021). Nel contesto italiano, dove l'urbanistica si è storicamente costruita attorno a pratiche contestuali e riflessive, questo genera una tensione strutturale tra un sapere che “viaggia” e un sapere che “resta”. In termini di internazionalizzazione della didattica e della ricerca, se da un lato questa apertura arricchisce il bagaglio concettuale di studenti e *young researchers*, dall'altro rischia di indebolire il legame con le specificità

territoriali.

Nella didattica, in particolare, la bibliografia si orienta necessariamente verso testi in lingua inglese e anche la selezione dei casi studio subisce un'evoluzione significativa, con una crescente attenzione verso esempi considerati *best practices* internazionali, spesso provenienti da contesti nord-europei o nord-americani. Questa tendenza, pur offrendo opportunità di confronto con esperienze avanzate, può generare una problematica importazione acritica di modelli sviluppati in contesti socio-economici, culturali e normativi profondamente diversi da quello italiano. Certamente sarebbe riduttivo leggere queste trasformazioni esclusivamente in termini negativi. L'internazionalizzazione offre anche opportunità significative di innovazione didattica, stimolando una riflessione critica sulle tradizioni consolidate e promuovendo l'integrazione tra approcci diversi. La sfida per i corsi di studio in urbanistica consiste nel trovare un equilibrio tra apertura internazionale e radicamento territoriale, tra principi generalizzabili e conoscenze contestuali.

Inoltre, è senza dubbio evidente che la collaborazione in reti transnazionali favorisce – soprattutto per la

ricerca e l'innovazione – approcci comparativi e interdisciplinari, ampliando l'accesso a risorse e metodologie, ma solleva anche interrogativi su come questi strumenti si traducano nei contesti italiani. La ricerca urbanistica, tradizionalmente caratterizzata da una forte componente qualitativa e interpretativa, tende oggi ad essere leggibile anche attraverso la lente quantitativa e standardizzata, in risposta ai criteri internazionali di valutazione (Bianchetti, 2018). Ne deriva un possibile indebolimento della capacità critica e progettuale, e un disallineamento tra ricerca valutata e ricerca utile.

Le esperienze internazionali migliorano le competenze trasversali degli studenti – capacità comparativa, flessibilità, adattamento – e aumentano la competitività su mercati del lavoro globali. Tuttavia, emergono rischi di disallineamento con il contesto italiano, dove le professioni tecniche richiedono conoscenze normative, procedurali e regolative difficilmente trasferibili da percorsi formativi internazionali. Il rischio è la formazione di profili “eccellenti ma fuori contesto”, poco impiegabili nella pubblica amministrazione o nella pianificazione operativa locale.

Le esperienze analizzate (PIONEER, Double Degree Pavia-Tongji, EUniWell) mostrano che è possibile sperimentare modelli formativi *transculturali*, capaci di costruire percorsi educativi condivisi e orientati a contesti urbani diversi, ma mantenendo un riferimento critico alle culture progettuali locali. Questo implica pensare l'internazionalizzazione non come imitazione, ma come insieme di correlazioni nelle differenze, capace di generare ibridazioni metodologiche, nuovi formati di apprendimento e una rinnovata consapevolezza dei confini disciplinari.

4. Conclusioni: verso un'agenda strategica per l'internazionalizzazione dell'urbanistica italiana.

L'analisi condotta evidenzia come il processo di internazionalizzazione dell'università – spinto da politiche europee, logiche di competizione globale e nuove forme di cooperazione accademica – stia trasformando in profondità la formazione, la ricerca e il posizionamento istituzionale dell'urbanistica italiana. Tuttavia, questo processo si articola attorno a tre tensioni fondamentali, che ne definiscono complessità e

ambivalenze:

_La tensione tra standardizzazione e contestualizzazione, ovvero tra l'adozione di formati e concetti globali e la salvaguardia della tradizione disciplinare italiana, fondata su pratiche interpretative e territoriali;

_La tensione tra visibilità internazionale e rilevanza locale, che si manifesta nel disallineamento tra i percorsi formativi internazionalizzati e le esigenze del mercato professionale nazionale;

_La tensione tra ranking e reputation, tra logiche di valutazione quantitative e standardizzate e strategie basate sulla qualità relazionale, sulla fiducia e sulla specificità culturale dei partenariati.

Di fronte a queste tensioni, è possibile delineare un'agenda strategica per rafforzare la presenza internazionale dell'urbanistica italiana, articolata lungo tre direttrici operative:

1. Rafforzare la rappresentanza disciplinare a livello europeo, investendo nella presenza dell'urbanistica nei settori ERC, nei panel di valutazione e nei board editoriali, anche attraverso uffici di raccordo strategico (es.

a Bruxelles) e l'azione coordinata delle società scientifiche;

2. Sviluppare programmi formativi transculturali e strutturati, che superino la logica dell'importazione di modelli e sperimentino invece laboratori congiunti, micro-credenziali condivise, percorsi modulari e mobilità integrate, capaci di rispondere alle sfide globali valorizzando i contesti locali;

3. Rendere le università italiane *network-ready*, attraverso la revisione delle strutture organizzative, l'introduzione di profili professionali ibridi (*project manager, liaison officer, research advisor*), l'integrazione tra ricerca, didattica e terza missione e una nuova cultura gestionale delle relazioni internazionali.

In sintesi, internazionalizzare non significa omologarsi, ma dialogare criticamente con le trasformazioni globali, riconoscendo il valore della pluralità dei saperi e dei contesti. L'urbanistica italiana può giocare un ruolo attivo in questo scenario, a condizione di fare leva sui propri punti di forza – storicità, attenzione al territorio, capacità progettuale – e trasformarli in risorse strategiche per costruire una presenza internazionale solida, consapevole e generativa.

A partire da queste direttrici, si propongono alcune azioni concrete:

- _Promuovere un superamento delle suddivisioni in SSD per garantire una migliore presenza dell'urbanistica italiana nei contesti europei .
- _Sperimentare laboratori didattici condivisi (*Twin Cities Labs*) con *partner* internazionali su sfide urbane comuni, come piattaforme per la costruzione di programmi congiunti e moduli condivisi.
- _Creare percorsi formativi flessibili e modulari, con micro-credenziali riconoscibili a livello europeo, in collaborazione con le alleanze universitarie.
- _Costruire figure professionali ibride attraverso percorsi formativi dedicati (*international project manager, liaison officer, research advisor*), sostenuti da fondi europei e inseriti stabilmente nell'organizzazione universitaria.
- _Revisione dei sistemi di incentivazione, premiando la partecipazione a reti, progetti europei, partenariati internazionali, oltre alle metriche bibliometriche tradizionali.

Questa agenda non intende fornire modelli prescrittivi, ma aprire un campo di riflessione operativa e condivisa. Un'urbanistica autenticamente internazionale non rinuncia alla propria specificità: la potenza, la mette in dialogo, la rende risorsa. In questo equilibrio dinamico tra apertura e radicamento risiede, forse, la sfida più rilevante per il futuro della disciplina. ■

ATTRIBUZIONI:

Il contributo è frutto di un lavoro condiviso, in cui ogni parte è stata ideata e sviluppata collettivamente.

Tuttavia, si attribuiscono il paragrafo introduttivo a C.

Catalanotti e C. F. Dall'Omo, il paragrafo 1 a R. De Lotto e C. Pietra, il paragrafo 2 a C. F. Dall'Omo, C. Catalanotti e V. Lingua, il paragrafo 3 a C. Catalanotti e R. De Lotto, e il paragrafo 4 a V. Lingua e C. F. Dall'Omo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

Autio, E. (2022), "Orchestrating ecosystems: A multi-layered framework", *Innovation*, no. 24, vol.1, pp. 96–109.

Carta, M. (1996), *La pianificazione territoriale e urbanistica. Dalla conoscenza alla partecipazione. Laboratorio di Pianificazione Territoriale*, Edizioni MEDINA.

Fournier, V. (2001), "Boundary work and the (un)making of the professions", in N. Malin (ed.), *Professionalism, Boundaries and the Workplace*, Routledge. DOI: 10.4324/9780203011768-10

Freidson, E. (2001), *Professionalism: The Third Logic*, Polity Press.

Gómez, L., & and Oinas, P. (2023), "Traveling planning concepts revisited: How they land and why it matters", *Urban Geography*, no. 44, vol. 9, pp. 1973–1994. DOI: 10.1080/02723638.2022.2127267

Haas, A., & Unkel, J. (2017), "Ranking versus reputation: Perception and effects of search result credibility", *Behaviour & Information Technology*, no. 36, vol. 12, pp. 1285–1298. DOI: 10.1080/0144929X.2017.1381166

Hazelkorn, E. (2015), *Rankings and the Reshaping of Higher Education: the Battle for World-Class Excellence*, London: Palgrave Macmillan.

Healey, P. (2013), "Circuits of Knowledge and Techniques: The Transnational Flow of Planning Ideas and Practices", *International Journal of Urban and Regional Research*, no.37, vol. 5, pp. 1510–1526. DOI: 10.1111/1468-2427.12044

Larson, M. S. (2005), "Professions as disciplinary cultures", in M. D. Jacobs (ed.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*, Blackwell Publishing Ltd, pp. 317–331.

Ponzini, D. (2021), "Transnational architecture and urbanism", *Cidades. Comunidades e Territórios*, n. 43, Article 43.

Udy, J. (1991), "Describing the Planner for the New Age", Isocarp Conference, Cordova.

van Vught, F. A., Westerheijden, D. F., & Ziegele, F. (2012), "Introduction: Towards a New Ranking Approach in Higher Education and Research", in F. A. van Vught & F. Ziegele (eds.), *Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank*, Springer Netherlands, pp. 1–7. DOI: 10.1007/978-94-007-3005-2_1

4. IL SIGNIFICATO DELL'INTERNAZIONALIZZAZIONE. QUESTIONI APERTE E PROSPETTIVE

CLAUDIA CASSATELLA, SCIRA MENONI, LUCIA NUCCI

PAROLE CHIAVE: urbanistica italiana,
Erasmus+, global citizenship

La formazione alla disciplina urbanistica e di pianificazione territoriale: quale ruolo a livello internazionale

Una domanda che ci si potrebbe porre è se l'urbanistica in quanto disciplina sia diventata più internazionale, ovvero se alcuni contenuti sono comuni a più realtà a livello non solo europeo ma globale. Frank e Silver (2017) mostrano che alcuni strumenti di base della disciplina sono riconosciuti come necessari e trasversali in molti paesi nei cinque continenti. Pur nelle differenze di contesto, culturali, sociali, economiche e politiche, rimangono alcune costanti che si possono spiegare come elementi oggettivi che formano l'ambiente urbano e che sono imprescindibili in qualunque luogo (i servizi di base appunto, la mobilità, l'abitare, le opportunità lavorative) da un lato e dall'altro anche come conseguenza del diffondersi di modelli di pianificazione sufficientemente coerenti, pur nella loro articolazione. Frank e Silver (2017) sottolineano ad esempio come a fronte della domanda crescente di competenze in urbanistica e pianificazione l'offerta di formazione avanzata si sia

CLAUDIA CASSATELLA
Politecnico di Torino
Dipartimento di Scienze, Progetto e
Politiche del Territorio DIST
claudia.cassatella@polito.it

SCIRA MENONI
Politecnico di Milano
Dipartimento ABC
scira.menoni@polimi.it

LUCIA NUCCI
Università degli studi Roma Tre
Dipartimento di Architettura
lucia.nucci@uniroma3.it

concentrata fino a pochi anni fa prevalentemente dalle università nordamericane, europee o australiane. Indubbiamente le possibilità si sono oggi estese a molti paesi, eppure i temi, le esigenze almeno in parte sembrano convergere. Ad esempio, le competenze oggi richieste riguardano la sfera del digitale, la capacità di recuperare e analizzare dati relativi ai problemi da affrontare in ambito urbano e regionale, la sfera finanziaria ed economica, dal momento che i grandi progetti immobiliari richiedono di trovare e gestire grandi somme di denaro, non necessariamente provenienti da uno stesso finanziatore, ed infine la sfera ambientale. Tali competenze peraltro servono ad affrontare le sfide sempre più globali delle città e soprattutto delle grandi metropoli. In termini finanziari, infatti, le grandi società di consulenza e immobiliari in grado di affrontare impegnativi progetti di trasformazione si propongono in misura crescente come partner privilegiato e a volte addirittura come alternativa all'amministrazione pubblica (Schoneboom et al., 2020), il cui ruolo e autorità sono spesso erosi dalla riduzione dei finanziamenti e/o da processi di "dimagrimento" in termini di personale e competenze. Le ripercussioni sulla formazione

dell'urbanista contemporaneo e in proiezione futura sono molteplici e minano in particolare la componente etica e di ricerca del bene pubblico che hanno caratterizzato fin dalle sue origini l'urbanistica moderna (Lenovsky, 2020).

Per quanto riguarda la sfera ambientale, Wilson e Beatley (2017) sottolineano come il tema della resilienza, la necessità di attuare piani di adattamento ai cambiamenti climatici e di recupero a seguito di eventi calamitosi, permetta, insieme a quello della rigenerazione urbana, di sostanziare meglio rispetto al passato gli obiettivi di "sostenibilità", difficili da rendere operativi e che non hanno davvero portato a una trasformazione dei modi di sviluppare città e infrastrutture. Gli obiettivi e gli strumenti messi in campo negli ultimi decenni per costruire e rigenerare città più resilienti e capaci di sostenere e rispondere a severe sollecitazioni ambientali, con impatti sociali ed economici crescenti, si sono dimostrati spesso più concreti e hanno posto questioni più radicali, come ad esempio la rilocalizzazione, l'arretramento rispetto alla linea di costa, la rinaturalizzazione di ambiti artificiali.

Ci sembra illuminante che la domanda circa l'esistenza di un

nodo disciplinare che connoti in modo specifico l'urbanistica o piuttosto l'esigenza di aprirsi ad altre discipline che si occupano di tematiche territoriali e urbane e affini, seppur con articolazioni e sguardi diversi, sia considerata anche a livello internazionale. Ciò consente di mettere in prospettiva il dibattito degli urbanisti italiani che inevitabilmente non è impermeabile a quanto avviene in altre regioni e paesi, tantopiù che a livello di ricerca il nostro Paese si è davvero aperto molto negli ultimi decenni. D'altronde anche a livello europeo si sono promosse politiche volte a creare uno spazio europeo che va ben oltre quello economico e ha investito in modo importante il territorio attraverso gli obiettivi di coesione, di costruzione di reti infrastrutturali di trasporto (e più recentemente energetiche) comuni. Le risposte al dilemma tra nocciolo disciplinare duro e specializzazioni richieste di volta in volta nell'assorbire temi e competenze proprie di altre discipline hanno trovato un ventaglio di offerte formative molto variegato e che hanno comportato in passato anche incomprensioni tra tecnici di matrice progettuale maturata nell'alveo dell'architettura e tecnici provenienti da matrici diverse, quella ingegneristica e delle

discipline ambientali da un lato, quella delle scienze politiche e sociali dall'altro. Oggi occorre forse porsi la questione in modo differente, considerando che la tensione tra nocciolo duro e specializzazioni è inevitabilmente dinamico e risponde alle esigenze di un mercato e di una prassi in continuo cambiamento, in un contesto che a sua volta appare molto meno stabile e consolidato rispetto al passato. Ad esempio, un professionista interpellato da Caves e Wagner (2017) sostiene che tra le capacità che permettono ad un pianificatore di distinguersi vi è quella di porre per primo domande significative dal momento che nel mondo contemporaneo più che di una "soluzione perfetta, occorre disporre di buone alternative tra cui scegliere". Un'impostazione per scenari che anche Secchi aveva sottolineato nel suo Prima lezione di Urbanistica.

Se si può assumere esista una comunanza di temi e di prospettive a livello internazionale, rimane da chiedersi quale sia e quale possa essere in futuro il contributo degli urbanisti italiani. Indubbiamente questo ruolo è stato rilevante in passato. Se pensiamo ad esempio al contributo di Giovanni Astengo che non solo ha lavorato all'estero, ma in qualità di ricercatore e di

teorico ha anche manifestato una grande conoscenza e padronanza del dibattito internazionale riletto alla luce dell'esperienza maturata in Italia. In alcuni passaggi della sua voce "Urbanistica" per l'Enciclopedia Treccani (Astengo, 1966) appare quantomai anticipatore, tanto che alcuni stralci estrapolati dal contesto paiono quanto mai premonitori. Si pensi ad esempio al passaggio in cui affronta il tema della atemporalità delle scelte di piano, affermando che "In questo meccanismo concettuale ed operativo, sono inevitabili i conflitti fra le varie parti: l'iniziativa pubblica, non essendo coordinata, tende a suddividersi in 'settori d'intervento' facenti capo ai vari servizi statali ed aprendo la strada a contraddizioni interne, e per conseguenza l'iniziativa privata è portata a scontrarsi con quella pubblica. [...] Il piano stesso sia in sede di formazione e di approvazione, sia in sede di attuazione: se ignora gli interessi è da questi travolto, se li soddisfa è da questi dominato. In questa logica, il piano assume, nel migliore dei casi, il significato di tentativo di componimento degli interessi in atto".

Ci si domanda se abbiamo oggi una capacità analoga di influire sul dibattito e sulla costruzione di

agende nello specifico di formazione degli urbanisti di domani. Da un controllo veloce della composizione dei comitati editoriali delle riviste di classe "A" secondo la definizione ANVUR pochi urbanisti italiani sono presenti in ruoli apicali. Se in alcune reti internazionali quali l'AESOP è invece importante la presenza italiana, meno rilevante appare la capacità di incidere sulle scelte e le politiche europee. La SIU, ad esempio, potrebbe accreditarsi nello European Transparency Register al fine di partecipare ai dibattiti e alle consultazioni su importanti iniziative legislative e sui dibattiti in merito alle politiche di coesione, di infrastrutturazione e di ricerca in ambiti in cui è rilevante l'aspetto territoriale. Questo è importante perché a volte si ha l'impressione che negli ultimi decenni se da un lato la ricerca urbanistica italiana si è indubbiamente internazionalizzata, lo ha fatto assumendo in modo forse un po' passivo temi, approcci e metodi, rinunciando a porne con forza di propri. Ad esempio, le "soluzioni secondo natura" fortemente sostenute dalla Commissione Europea, nascono da una tradizione ecologista che ha messo in ombra altri tipi di approccio. Alcuni di questi peraltro radicati nella tradizione urbanistica italiana

nell'alveo della progettazione paesaggistica, si pensi ad esempio al piano di Poggi per Firenze che ha riplasmato il versante in frana con il viale dei Colli e Piazzale Michelangelo (Canuti et al., 2005), oppure alla risistemazione di una paleofrana con il parco dei mostri di Bomarzo (Margottini, 2013).

2. Internazionalizzazione: quali specificità dell'urbanistica nelle scuole di architettura e pianificazione italiane?

L'internazionalizzazione ha assunto un ruolo crescente nelle politiche delle università italiane orientando la didattica, la ricerca e la terza missione. Le università, sebbene siano da sempre chiamate a formare studenti provenienti da realtà territoriali e culturali eterogenee, si trovano a dover far fronte ad un fenomeno che ha avuto un'accelerazione negli ultimi anni. In tempi di globalizzazione e di grande mobilità, infatti, è sempre più richiesta una formazione aperta alla dimensione sovranazionale che consenta di operare nelle diverse realtà del mondo.

L'Association of European School of Planning AESOP, sin dalla fondazione, ha promosso un confronto sull'internazionalizzazione della formazione del *planner* con particolare riferimento alla dimensione europea. Il Quality Recognition (QR) AESOP è un processo di revisione e supporto dei corsi di studio in *planning* per assicurare elevati standard qualitativi al livello europeo. Il programma è su base volontaria, prevede un supporto tra pari ed una condivisione di buone pratiche di insegnamento in una prospettiva di aggiornamento continuo.

I rapporti periodici sull'internazionalizzazione redatti in sede europea¹ e dalla CRUI² ci restituiscono

1 European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2025) *Report on the outcomes and transformational potential of the European Universities initiative* ISBN 978-92-68-20047-6. Agenzia Nazionale Erasmus+ INDIRE, AA.VV., Rapporto Erasmus+ 2024, Palombi ed.; Agenzia Nazionale Erasmus+ INDIRE Cavicchi, P., Miniati, A., Silvestri, L., (a cura di), (2024), *Risultati dell'indagine sull'impatto di medio e lungo termine di Erasmus+. Programma Erasmus+ 2021-2027. COST Action Final Achievement Report, CA15130: Study Abroad Research in European Perspective (SAREP)*

2 Rugge, F. (a cura di) (2019) *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università*. Fondazione CRUI ISBN 978-88-96524-31-2. La Commissione Didattica della CRUI ha predisposto uno studio sulle innovazioni presenti nei corsi internazionali. Nello studio si richiamano i caratteri costitutivi di questi: obiettivi formativi, risultati di apprendimento, sbocchi occupazionali attesi di rilevanza internazionale; sussistenza di una domanda di formazione universitaria proveniente dall'Italia e dall'estero; corso erogato

erogato interamente o prevalentemente in lingua straniera; attività formative erogate da docenti con un profilo internazionale; rete di servizi di ateneo sotto il profilo dell'interazione in lingua straniera con gli studenti potenziali e con quelli iscritti. Lo studio ha individuato alcune tipologie di corsi internazionali: corsi inter-ateneo con atenei stranieri con programma congiunto, che prevedono il rilascio del titolo congiunto, doppio o multiplo; corsi di studio con mobilità internazionale strutturata (mobilità per titoli o per crediti); corsi di studio selezionati per un cofinanziamento comunitario nell'ambito di programmi "Erasmus plus"; corsi di studio erogati interamente o prevalentemente in lingua straniera; corsi erogati in lingua italiana (o prevalentemente in lingua italiana) con una percentuale rilevante di iscritti con titolo di studio di accesso conseguito all'estero.

- 3 Commissione Europea, (2020), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo, al Comitato delle regioni. Su una strategia europea sulle università COM(2022) 16 Final. Commissione Europea, (2020), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo, al Comitato delle regioni. Sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025. SWD (2020) 212 Final COM(2020)625.

un quadro con dati quantitativi aggregati al livello statale o di ateneo utili per comprendere l'entità del fenomeno, ma poco significativi dal punto di vista qualitativo perché non emergono le specificità delle diverse scuole. Anche la letteratura scientifica ha prestato minore attenzione agli aspetti qualitativi che dovrebbero guidare gli orientamenti delle scuole nell'internazionalizzazione.

Nella prevalenza degli aspetti quantitativi si osserva una contraddizione rispetto a quanto auspicato in sede europea. Il rapporto della Commissione sulla Strategia europea delle università, infatti, enfatizza il carattere diversificato e fortemente radicato nella cultura europea dell'istruzione superiore. Sebbene la ricchezza della diversità sia considerata il punto di forza per costruire la visione comune dello spazio europeo dell'istruzione, questa è scarsamente leggibile nei rapporti periodici sull'internazionalizzazione³. Per potere contribuire realmente alla costruzione dello spazio europeo si ritiene necessario promuovere ricerche qualitative che consentano di ritrovare e fare emergere le specificità che costituiscono questa "ricchezza di diversità".

In questo contributo si vuole concentrare l'attenzione sulle risposte delle scuole di architettura e pianificazione italiane alla domanda di internazionalizzazione per promuovere un dibattito qualitativo che contribuisca alla costruzione dello spazio

europeo dell'istruzione. La scelta di uno sguardo “ravvicinato”, sebbene l'internazionalizzazione rientri nelle politiche e strategie degli atenei, è necessaria per la specificità dell'urbanistica e della pianificazione rispetto ad altre discipline. L'urgenza di promuovere un dibattito qualitativo deriva dalla necessità di fare emergere la ricchezza delle diversità presenti nelle scuole italiane.

Da una prima analisi delle scuole di architettura e pianificazione, gli orientamenti sono molto eterogenei e frammentati.

Alcune scuole si sono orientate verso un'omologazione dei programmi formativi assumendo standard “internazionali”, prevalentemente nord americani e anglosassoni, non sempre caratterizzanti la tradizione della scuola stessa. Con molta rapidità sono stati istituiti corsi di studio con titoli di impatto mediatico, spesso costituiti da una sommatoria di singoli corsi non fondativi rispetto al curriculum originario della scuola. In alcuni casi questi sono divenuti occasione per “concentrarvi” i soli studenti stranieri, isolandoli.

Altre scuole hanno individuato alcune diversità e specificità nei loro programmi formativi da valorizzare in un quadro europeo ed

extraeuropeo più ampio. I corsi di studio sono divenuti l'occasione per fare conoscere approcci metodologici, specificità territoriali propri della sede che li eroga a studenti con provenienze culturali eterogenee. Gli accordi vengono firmati tra sedi con approcci simili o complementari per sviluppare programmi di studio transnazionali che promuovano la conoscenza con metodi innovativi di insegnamento e di apprendimento. Questo secondo orientamento più qualitativo deriva dall'esperienza, maturata nel tempo, di uno dei caratteri fondativi del programma Erasmus: l'ambizione di costruire uno spazio europeo dell'istruzione che riconosca l'eterogeneità per fare progredire le forme di convivenza in Europa e nel mondo.

In questa prospettiva la ricerca internazionale *Insight-outside erasmus movement or stagnation?*⁴

4 La ricerca è stata finanziata dal Federal Ministry for Education and Research, il Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) e della DAAD. Il Prof. M. Jensen uno tra i primi coordinatori Erasmus della Aachen University RWTH Architektur ha coordinato l'indagine sull'andamento del programma erasmus con i colleghi di quaranta scuole di architettura europee, tra cui: Technische Universität Graz; Technische Universität Wien (Austria); Universiteit Gent (Belgio); České Vysoké Učení Technické v Praze (Repubblica Ceca); RWTH Aachen (Germania); Politecnico di Bari;

Università degli studi di Firenze; Politecnico di Milano; Università degli Studi di Napoli Federico II; Università degli Studi Roma Tre; Università degli studi di Palermo (Italia); Universidade de Coimbra (Portogallo); Universidad de Alicante; Universitat Politècnica de Catalunya; Universidad de Sevilla; Universidad Politécnica de Valencia; Universidad Politécnica de Valencia (Spagna); École Polytechnique Fédérale Lausanne (Svizzera).

ha contribuito a riflettere sulle capacità del programma Erasmus di costruire lo spazio europeo dell'istruzione. Lo studio con una complessa e intensa attività di ricerca (desk research) integrata da questionari, interviste, focus groups ed un workshop in presenza, ha esaminato, in termini qualitativi e quantitativi, i corsi di studio erogati da quaranta scuole di architettura e pianificazione europee partner Erasmus. Il lavoro di ricerca è stato condotto con il diretto coinvolgimento di tutti i coordinatori Erasmus docenti strutturati, degli studenti coinvolti nella mobilità in entrata ed in uscita e di alcuni interlocutori privilegiati (ordini professionali, rappresentanti di uffici tecnici di amministrazioni pubbliche). Il valore aggiunto della ricerca risiede nel suo carattere empirico: l'eterogeneità veniva identificata e sperimentata con il diretto scambio tra docenti e studenti. Questo approccio è stato fortemente voluto del coordinatore M. Jensen che, come all'origine del programma Erasmus, voleva riportare l'attenzione dell'Europa sulla dimensione qualitativa data dalla conoscenza diretta dei docenti coordinatori che indirizzano gli studenti stranieri in base alle specificità che le scuole possono offrire. Con la collaborazione di tutti i partecipanti sono stati riconosciuti caratteri omogenei e specificità nell'eterogeneità delle quaranta sedi universitarie coinvolte. Seppur nei limiti di una ricerca svolta in meno di due anni con un esiguo finanziamento vi era l'ambizione di avviare un'attività di monitoraggio periodico per verificare alcune azioni poste in essere congiuntamente dalle scuole (corsi congiunti, doppi titoli). Tra gli obiettivi di lungo periodo vi era la necessità di: interpretare la mobilità in Europa e nel mondo come strumento per un'educazione e per un

mercato del lavoro dove la diversità sia un obiettivo comune; stabilire una rete universitaria su più livelli mobilità docenti, studenti e personale amministrativo, corsi intensivi, progetti congiunti; sviluppare una banca dati periodicamente aggiornata da ciascuna sede; favorire maggiore trasparenza, comparabilità e compatibilità tra le scuole della rete.

Per le potenzialità della prospettiva qualitativa, un ruolo rilevante è richiesto all'istituenda commissione SIU per l'internazionalizzazione della formazione. Questa potrebbe contribuire con una ricerca qualitativa a fare ritrovare le ragioni di alcune specificità culturali italiane nella formazione urbanistica. Sarebbe importante promuovere in sede nazionale e sovranazionale una pluralità e una ricchezza di contributi che nel tempo hanno caratterizzato la tradizione urbanistica italiana nel mondo.

Alcune domande che questa ricerca dovrebbe porre alle scuole di architettura e di pianificazione italiane riguardano: come viene definita e praticata l'internazionalizzazione della formazione nella scuola? Quali sono le attività intraprese per favorirla: mobilità studenti, docenti e personale; corsi congiunti; doppi

titoli; specifici programmi didattici? Con quali finanziamenti? Quali sono le aree geografiche interessate? Con quali criteri sono state selezionate, quali risultano assenti e perché? Come si è risposto alla domanda di maggiore flessibilità dei corsi di studio pur nel rispetto delle indicazioni del ministero e degli ordini professionali? Se e quali riforme regolamentari sono state avviate? In particolare, per l'urbanistica alcune domande sono: esiste un "saper fare urbanistica italiano" da esportare nel panorama più ampio europeo ed extraeuropeo? Quali spazi hanno le sperimentazioni dell'urbanistica italiana nell'internazionalizzazione della formazione? Quali specificità caratterizzano la scuola? Quali temi e questioni vengono portati all'attenzione degli studenti? Come vengono sviluppati: con attività laboratoriali o con seminari teorici?

Le risposte a queste domande evidenzierebbero alcuni contributi sostanziali forniti dalle diverse esperienze di internazionalizzazione ed alcune questioni critiche ad oggi irrisolte o sulle quali, paradossalmente, si è tornati indietro rispetto ad un entusiasmo iniziale. In questa prospettiva la SIU potrebbe favorire al livello ministeriale ed europeo una riflessione utile per la

reale costruzione dello spazio europeo dell'istruzione attraverso il lavoro della commissione dedicata.

3. Internazionalizzazione: un fatto, un obiettivo o uno strumento?

L'internazionalizzazione nella formazione è un fatto, un obiettivo o uno strumento?

“L'internazionalizzazione è carattere costitutivo delle università dalla loro fondazione” (Tira, *Infra*). Stando ai dati della International Association of Universities, *Global Internationalisation Survey 2024*, è anche un fenomeno in crescita a livello globale nell'ultimo ventennio, soprattutto nella regione Asia-Pacifico e in Europa (Gabel et al., 2024). Per l'Italia, l'orientamento verso gli studenti internazionali (con tutto ciò che comporta in termini istituzionali e didattici) è anche una necessità derivata dalle considerazioni sulla decrescita demografica. La traduzione, per ora, è stata soprattutto l'apertura di insegnamenti in inglese, poi di interi corsi di studi in inglese⁵ e, più recentemente, tentativi di joint programs con atenei esteri. Rispetto a paesi che hanno una più lunga tradizione di apertura, l'impressione è che per ora l'effetto sia la cattura di alcuni flussi da determinati paesi extraeuropei. Naturalmente la maggiore offerta in lingua inglese favorisce anche la mobilità intraeuropea. Occorrerà verificare nel tempo quanto questa offerta costituirà un'opportunità di internazionalizzazione per gli studenti italiani, o una sorta di recinto per studenti internazionali⁶. Quale tipo di internazionalizzazione sia in atto, meriterà monitoraggio e riflessione.

In termini di obiettivi politici, in Europa l'internazionalizzazione delle università risponde a diverse sfide, compresa l'attrazione di talenti dall'estero (EC, EHEA, cit. da Gabel et al., 2024).

5 Castigliano e al., *Infra*, ne contano 11 nel campo della pianificazione, basandosi su University.

6 Chi scrive ha potuto osservare la dinamica di un CdS in Pianificazione urbanistica territoriale (Politecnico di Torino) dotato di un curriculum in lingua italiana e, dall'A.A. 2017/2018, di un curriculum in inglese (*Planning for the Global Urban Agenda*). Con l'aumento della percentuale di studenti internazionali, gli studenti italiani si sono progressivamente 'ritirati' nel curriculum in italiano, forse a disagio nel sentirsi minoranza, sicuramente a disagio con la lingua inglese, dichiaratamente cercando le sicurezze di una formazione aderente alle richieste del mercato professionale locale. Inutile dire che per gli studenti internazionali un'esperienza di studio in Italia ma quasi priva di condivisione con studenti italiani limita la possibilità di scambi e futura integrazione.

Numerosi sono dunque i processi avviati a questo fine, corredati da misure di sostegno e indicatori. Nel percorso di attuazione e nello sforzo di raggiungere i target è facile smarrire il senso ultimo dell'operazione e ritenere che l'internazionalizzazione sia l'obiettivo, anziché un mezzo.

“Internationalisation is a means to an end, rather than an end in itself” (Van Rompay-Bartels et al., 2024). Una buona definizione è la seguente: “The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society” (De Wit, Hunter, Howard, Egron-Polak, 2015). Dal punto di vista più generale, prescindendo dalle specifiche competenze acquisibili o affinabili attraverso percorsi di studio internazionali, l'internazionalizzazione è connessa (come obiettivo e strumento) all'UN SDG 4.7, ‘Education for sustainable development and global citizenship’ (UN, 2015). È soprattutto uno strumento per acquisire ‘intercultural competence’ (UNESCO, 2014), la capacità di apprezzare la diversità

culturale e di interagire in contesti complessi. L'attualità politica ci rende urgente tenere a mente questo obiettivo di fondo.

Così intesa, l'internazionalizzazione ha un significato e un portato per qualsiasi disciplina, costituisce un orizzonte comune; tuttavia, è possibile declinarle per l'Italia e per l'urbanistica. Quali sono gli aspetti peculiari che valgono per questa comunità? Rispetto alla possibilità di sviluppare *intercultural competence* e *global citizenship*, l'urbanistica è una disciplina particolarmente adatta, se ci si sofferma sul suo legame con principi di equità, solidarietà e inclusione, con processi decisionali democratici, la centralità della questione dell'interesse pubblico e la gestione dei conflitti, la relazione con principi delle politiche ambientali transnazionali, come ad esempio il principio di precauzione, basati sulla solidarietà transnazionale e transgenerazionale. Esistono dunque forti basi per formare un ‘global planner’.

Tuttavia, il carattere marcatamente situato di molti approcci e dei contenuti tecnici rende più difficile gestire l'apprendimento in gruppi di provenienze eterogenee. In particolare, è particolarmente complesso garantire una didattica

7 “In the Trends 2024 survey, of the 54% of the institutions that offer virtual exchange, only 12% already had them before 2020. The numbers are likely to rise further, as another 20% plan to introduce them. (Gaebel, Zhang & Stoeber, 2024: 80).

8 Chi scrive ha partecipato come partner a diverse edizioni del Global Learning Exchange di DePaul University (Chicago), dal 2017 al 2023, coinvolgendo studenti magistrali in Pianificazione territoriale in VE attraverso diversi formati, quali esercitazioni congiunte, peer-review, serious games. Il programma GLE prevede una formazione specifica sull'interculturalità e un self-assessment affinché gli studenti possano partecipare in modo più consapevole. Cfr. Tzoumis e Douvlou, 2015.

esperienziale e transdisciplinare (particolarmente enfatizzata, ad esempio, dal nuovo AESOP Core Curriculum, cfr. Frank & Koll-Schretzenmayr, 2024), viste le barriere linguistiche che obbligano ad una mediazione rispetto agli attori, alle fonti dirette (gli strumenti di pianificazione e non solo), talvolta ai luoghi. Anche allenare al lavoro in gruppo, palestra non solo per la professione ma anche per la già richiamata *global citizenship*, chiama in causa attenzioni specifiche nella gestione della classe internazionale (con spiccate differenze in base alle provenienze, alle questioni di genere, all'abitudine all'interazione). Su questi aspetti serve una formazione dei formatori, che alcuni atenei stanno sviluppando, anche sulla scorta dell'esperienza dei partner in reti e alleanze. Inoltre, indubbiamente aiuterebbe un corpo docenti esso stesso internazionale. Sarebbe poi lungo soffermarsi poi su questioni relative a temi e contenuti dell'insegnamento e alla loro curvatura per un'utenza che non ha gli stessi riferimenti culturali (dalle cronologie più ovvie, alle tradizioni abitative e insediative) né le stesse domande di conoscenza (la crescita urbana versus la decrescita, e simili).

La peculiarità dell'insegnamento dell'urbanistica rispetto all'internazionalizzazione emerge anche guardando alle sperimentazioni più recenti di *digital education* e *virtual exchanges* (VE). Da alcuni anni, con un'intensificazione a partire dalla pandemia Covid19, si sperimentano forme di 'internazionalizzazione a casa'⁷, anche per venire incontro a chi, per condizioni personali o economiche, non può muoversi⁸. Esiste quindi una sempre più ricca letteratura sui VE (ad esempio, Tzoumis e Douvlou, 2025), nella quale però l'urbanistica è pressoché assente. La recente introduzione nel programma

Erasmus+ del modello blended (*Blended Intensive Program*), che prevede un'integrazione didattica tra diversi atenei sia online sia in presenza, consente sperimentazioni più vicine alle esigenze di una disciplina che non può rinunciare alle esperienze laboratoriali situate⁹.

La domanda chiave è se esiste un mercato professionale per i laureati secondo i profili più aperti all'internazionalizzazione. Alcuni studenti internazionali continueranno il loro viaggio e forse praticheranno l'urbanistica in modo transnazionale. Altri tenteranno un inserimento in contesti lavorativi italiani, penalizzati dalla non conoscenza della lingua (basti pensare ai ruoli nella pubblica amministrazione, ma anche alle consulenze per essa). Quanto agli studenti italiani con un percorso più orientato all'internazionalizzazione, dovranno probabilmente recuperare sul campo alcune componenti applicative. Per inciso, non si vede come la direzione dell'internazionalizzazione possa conciliarsi con la proposta di corsi di studi 'professionalizzanti', con un alto numero di crediti da svolgersi presso studi accreditati dal sistema ordinistico italiano. Il processo di apertura e rinnovamento deve investire anche il mercato, o sarà un fallimento, o l'ennesima spinta a emigrare.

In conclusione, l'internazionalizzazione nella formazione in urbanistica è già un fatto ed esistono condizioni e strumenti perché si rafforzi. Il confronto di esperienze è fondamentale e in questo senso una Commissione di lavoro della SIU sarà preziosa. ■

9 Un esempio è il BIP Nature-based planning for Societal Urban Transitions (Università di Lisbona, Politecnico di Torino, KTH, Università di Ghent, 2025, 2023-1-PT01-KA131-HED-000119467), che ha articolato un programma di lezioni online cui hanno contribuito i docenti dei quattro atenei e un workshop intensivo in presenza, con sopralluoghi, incontri e lavori di gruppo. L'esperienza e gli esiti sono descritti nel Booklet edito da ULisbon (2025): <https://online.fliphtml5.com/oidho/ffmd/#p=1>

ATTRIBUZIONI:

L'ordine degli autori è alfabetico.

Il primo paragrafo è di Scira

Menoni, il secondo di Lucia

Nucci, il terzo di Claudia

Cassatella.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

- AESOP (2024) Core Curriculum.
- Agenzia Nazionale Erasmus+ INDIRE, AA.VV., *Rapporto Erasmus+ 2024*, Palombi ed.
- Astengo, G. (1966). voce Urbanistica in Enciclopedia Universale dell'Arte, vol. XIV, Sansoni, Venezia.
- Canuti, P., Casagli, N., Fanti, R., Agostini, G., & Margottini, C. (2005). Natural hazards and cultural heritage in Florence: the slope instability story of Monte alle Croci. *Giornale di Geologia Applicata*, 1, 123-130.
- de Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., & Howard, L. (Eds) (2015) *Internationalisation of higher education: A study for the European Parliament*. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- Cavicchi, P., Miniati, A., Silvestri, L., (a cura di) (2024), *Risultati dell'indagine sull'impatto di medio e lungo termine di Erasmus+. Programma Erasmus+ 2021-2027*, Agenzia Nazionale Erasmus+ INDIRE.
- Commissione Europea (2020), *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo, al Comitato delle regioni. Su una strategia europea sulle università COM(2022) 16 Final*.
- Commissione Europea (2020), *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo, al Comitato delle regioni. Sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025. SWD (2020) 212 Final COM(2020)625*.
- COST Action Final Achievement Report, CA15130: *Study Abroad Research in European Perspective (SAREP)*
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2025), *Report on the outcomes and transformational potential of the European Universities initiative*.
- European Commission (2022) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for universities*. SWD (2022) 6 final. <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0016>
- Frank, A., Silver, W. (2017) Envisioning the Future of Planning and Planning Education in Frank, A., & Silver, C. eds. *Urban Planning Education*, Springer, pp 235-250.
- Frank, A. I., & Koll-Schretzenmayr, M. (2024), Revising the AESOP Core Curriculum – for the 21st century. *disP - The Planning Review*, 60(1), 63–67. <https://doi.org/10.1080/02513625.2024.2376450>
- Gaebel M., Zhang T., Stoeber T. (2024) *European higher education institutions in times of transition*, report, EUA, <https://www.eua.eu/publications/reports/trends-2024.html> (Last Access August 2025).
- Linovsky, O. (2020) Firm of the future: planning practice in publicly-traded companies, in Parker, G., and Wargent, M., *Interface: The Future of the Planning Profession, Planning Theory & Practice*.
- Margottini, C. (2013). The monsters grove of Bomarzo (Central Italy): from rock fall to landscape architecture. *Landslide Science and Practice: Volume 6: Risk Assessment, Management and Mitigation*, 511-519.
- Rugge, F. (a cura di) (2019), *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università*. Fondazione CRUI
- Secchi, B. (2011). *Prima lezione di urbanistica*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Schoneboom, A., Gunn S., Slade, D. (2020) in Parker, G., and Wargent, M., *Interface: The Future of the Planning Profession, Planning Theory & Practice*.
- Tzoumis K.A., Douvrou E. (Eds.) (2025), *Intercultural Competence Through Virtual Exchange: Achieving the UN Sustainable Development Goals*, Springer Nature Press.
- UNESCO (2015), *Global Citizenship Education, Topics and Learning Objectives*. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>
- Van Rompay-Bartels I., Watkins C., Zijlstra L., Geessink J. (2024), Assessing the Impact of Intercultural Virtual Collaboration on Global Citizenship Education. In: Ingrid Muenstermann (ed.), *Belonging in Culturally Diverse Societies Official Structures and Personal Customs*, IntechOpen, DOI: 10.5772/intechopen.1006665
- Wilson, B., Beatley, T., Educating Code-Switchers in a Post-sustainability World, in Frank, A., & Silver, C. (Cur). *Urban Planning Education*. Springer, pp 307-322

Inter



sezioni

Questa pubblicazione è articolata in cinque volumi:

Provenienze (1/5)

Prospettive (2/5)

Laboratori (3/5)

Integrazioni, specializzazione, cooperazioni (4/5)

Internazionalizzazione (5/5) «



Seminario SIU