UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA



Sommario

IL TRIMESTRE RISORSE EDUCATIVE APERTE	
• Risorse educative aperte	3
 Mooc, l'ultima frontiera della Open Education 	
Maria Cinque	4
• La qualità degli apprendimenti nell'esperienza degli studenti Patrizia M.M. Ghislandi e Juliana E. Raffaghelli	_
Patrizia M.M. Ghislandi e Juliana E. Raffaghelli	7
• I Mooc sono davvero una disruptive innovation? Susanna Sancassani	11
• Un modello nuovo che può migliorare la didattica	11
Antonio Fini	15
Il modello di business di un Mooc italiano	10
Cristiano Ciappei, Giorgio Federici, Andreas Formiconi	18
Opportunità e rischi della gratuità dei corsi intervista ad Alessandro Schiesaro	
intervista ad Alessandro Schiesaro	21
• Esperienze internazionali a confronto	
Maria Luisa Marino	23
• I molti futuri dell'Higher Education intervista a Peter Norvig	25
	43
• Il piacere di studiare Ludovica Sabatini	27
• La mia esperienza dei Mooc	41
Maria Cinque	29
ANALISI	
• Generazioni diseguali	20
Roberto Peccenini	32
• Giovani talenti, un patrimonio da valorizzare Lucia Berta	36
Lucia berta	90
IDEE	
• Heritage University/ Memoria ed eredità culturale degli atenei	
Valentina Marino e Raffaele Lombardi	39
DIMENSIONE INTERNAZIONALE	
Australia, nuova meta per gli studenti internazionali Manuela Borraccino.	43
	40
• Europa/ L'impatto della crisi economica sui bilanci dell'istruzione Luigi Moscarelli	46
• Eua/ Collaborazione università-industria nel dottorato	TU
Manuela Costone	49
	/
IERI E OGGI DA UNIVERSITAS N. 27 DEL 1988	
• L'informazione universitaria	
Isabella Ceccarini	53
ESPERIENZE	
• L'Università di Padova e il Programma Erasmus Mundus Roberta Rasa	57
NODEL (a Naja	91

APP PER IPHONE E IPAD

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



SCARICA L'APP

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

UNIVERSITAS

anno XXXIV, n° 129, luglio 2013

Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

Redazione

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

Editore

Associazione Rui

Registrazione

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

Iscrizione al Registro degli Operatori di comunicazione n. 5462

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



Direzione, redazione, pubblicità, Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma Tel. 06/86321281 Fax 06/86322845 www.rivistauniversitas.it E-mail: direzione@rivistauniversitas.it redazione@rivistauniversitas.it

In copertina:

foto: Stanford University. Gang Liu/GettyImages

Risorse educative aperte



Il'inizio degli anni Settanta, Ivan Illich proponeva di descolarizzare la società, muovendo dalla constatazione che l'istituzione scolastica, per come si era evoluta negli ultimi secoli, era inadatta a recuperare lo svantaggio dei più deboli ma, anzi, lo accentuava e perpetuava. Apparentemente, i nuovi corsi online gratuiti, aperti a chiunque voglia iscriversi, sembrano realizzare il mito di una educazione senza scuola di Illich, separando il servizio, a pagamento, dal valore, disponibile per tutti.

Questo numero di Universitas si concentra sui Massive Open Online Courses che, come osserva Susanna Sancassani, rappresentano una disruptive innovation, un'innovazione radicale non tanto, o non solo, per il mondo dell'apprendimento online, quanto per i nuovi scenari di didattica in campus che il loro sviluppo consentirà di ideare, sperimentare e diffondere. Sulla loro efficacia formativa, componente essenziale della qualità degli apprendimenti, indagano Patrizia Ghislandi e Juliana Raffaghelli, che ne mettono in evidenza luci e ombre. Su come la percezione sia cambiata negli ultimi anni si sofferma in particolare Antonio Fini, che si chiede se queste iniziative, inquadrate nel più ampio contesto della Open Education, siano veramente orientate a un intento filantropico, di diffusione della conoscenza, o piuttosto di marketing per alcune note istituzioni.

Nel Trimestre sono presentate anche la prospettiva di un docente autorevole, Peter Norvig, e quella di una discente, Maria Cinque – autrice anche dell'articolo di inquadramento iniziale e curatrice de Il Trimestre – nonché una panoramica dello scenario europeo cura di Maria Luisa Marino. Infine è stato posto il problema della sostenibilità economica di questi percorsi per le istituzioni universitarie: un aspetto che è stato analizzato attraverso il caso di un Mooc, promosso dall'Ateneo telematico di Firenze (Italian University Line-IUL).

Il nostro intento è quello di inquadrare un fenomeno che, come osservato da molte parti – pur presentando potenzialità molteplici che possiamo per ora solo intuire – solleva alcune perplessità in merito a problemi che restano ancora aperti.

Dal punto di vista degli enti promotori, le barriere che i Mooc dovranno superare nel futuro sono essenzialmente quattro: lo sviluppo di modelli di business che rendano il percorso sostenibile e autosufficiente; la fornitura di servizi aggiuntivi, come credenziali, certificati o crediti che possano essere poi riconosciuti nei programmi accreditati; la riduzione dei tassi di abbandono, fornendo un'esperienza e un valore aggiunto; il miglioramento delle procedure di autenticazione degli studenti, in modo da garantire le istituzioni di accreditamento o le imprese che assumono che lo studente sia effettivamente chi dice di essere.

4

Mooc, l'ultima frontiera della Open Education

Maria Cinque

I termine Oer (Open Educational Resources) fu utilizzato per la prima volta dall'Unesco nel 2002, per indicare un materiale o una risorsa educativa offerta gratuitamente e in modo aperto a chiunque, accordando all'utente il diritto di ri-utilizzare, migliorare e distribuire le risorse stesse. In seguito anche l'Ocse (Organisation for Economic Co-operation and Development), in un Rapporto intitolato Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources (2007), evidenziava l'importanza delle risorse didattiche aperte per il mondo della scuola e della formazione. Le Oer sono risorse didattiche di dominio pubblico o rilasciate sotto licenze che permettono il loro utilizzo gratuito o la libera manipolazione da parte di altri¹.

Il tipo di risorsa può variare dal corso completo, a materiali per corsi, moduli, video in *streaming*, libri, dispense, *software* e altri strumenti o materiali o tecniche utilizzabili per scopo didattico. Il Rapporto Ocse evidenzia come il rapido au-



Corsi online che erogano contenuti educativi di alta qualità accessibili per lo più gratuitamente da chiunque??

mento del numero delle scuole e delle università, in Europa e nel mondo, che hanno iniziato a condividere risorse didattiche digitali aperte attraverso la rete internet non sia stato adeguatamente sostenuto a livello politico-istituzionale, rischiando di vanificare le potenzialità delle risorse didattiche aperte.

Le iniziative più significative

Tra le iniziative più significative in questo ambito, quelle del Massachusetts Institute of Technology (MIT OpenCourseWare) e della Open University nel Regno Unito, quelle di alcune fondazioni, come la Hewlett Foundation, o di enti come l'Unesco, nonché progetti originati da singole persone come la nota Khan Academy². Tra gli esempi italiani possiamo annoverare Federica, il portale di Oer dell'Università di Napoli Federico II.

1 L'uso di queste risorse è regolato da licenze che fanno parte del vasto gruppo delle Creative Commons e che offrono diverse articolazioni dei diritti d'autore per artisti, giornalisti, docenti, istituzioni e, in genere, creatori che desiderino condividere in maniera ampia le proprie opere. Il detentore dei diritti può non autorizzare a priori usi prevalentemente commerciali dell'opera (opzione Non commerciale, acronimo inglese: NC) o la creazione di opere derivate (Non opere derivate, acronimo: ND); e, se sono possibili opere derivate, può imporre l'obbligo di rilasciarle con la stessa licenza dell'opera originaria (Condividi allo stesso modo, acronimo: SA, da Share- Alike). Le combinazioni di queste scelte generano sei diversi tipi di licenze Creative Commons.



Un fenomeno emergente nell'ambito della Open Education sono i Mooc (Massive Open Online Courses), corsi online nati anche con il supporto di istituzioni universitarie prestigiose o per iniziativa di docenti e/o esperti di chiara fama, che erogano contenuti educativi di alta qualità accessibili per lo più gratuitamente da chiunque. Il numero dei partecipanti ad ogni corso è mediamente pari a molte migliaia (di qui l'aggettivo massive presente nell'acronimo).

L'interesse è emerso in particolare quando, nel 2011, un corso Mooc promosso dall'Università di Stanford, *Introduction to Artificial Intelligence*, ha registrato oltre 160.000 partecipanti. Tuttavia non è stata la prima iniziativa di questo tipo.

Il primo tentativo di estendere la didattica universitaria oltre i confini istituzionali risale al 2007, quando David Wiley consentì anche a persone esterne di partecipare al suo corso *Introduction to Open Education*. Seguirono il corso CCK08 (Connectivism and Connective Knowledge, 2008) di George Siemens e Stephen Downes e molti altri.

Come osserva Reich (2012), i Mooc in origine erano aperti in due sensi: aperti a studenti al di fuori dell'università erogatrice (open registration); aperti in quanto i materiali utilizzati erano pubblicati con licenze Creative Commons e potevano essere riutilizzati e rimixati (open license)³. Alcuni dei Mooc più recenti presentano solo una delle due carat-

teristiche: sono a iscrizione aperta, ma non hanno adottato licenze open per i materiali e/o fanno pagare per ottenere la certificazione. Per esempio al portale di Udacity e di Coursera è possibile registrarsi in maniera del tutto gratuita, così come gratuitamente è possibile iscriversi ai vari corsi offerti. L'unico esborso da parte dello studente è nel caso in cui questi volesse sostenere, al termine di uno dei corsi, il corrispondente esame di certificazione.

Alcuni studiosi postulano una differenza tra cMooc, connective Mooc, ovvero i corsi di matrice connettivista basati sull'uso di una pluralità di strumenti e sulla discussione e creazione di contenuti da parte dei partecipanti, e xMooc, il modello dei corsi di Coursera e di edX, basati sulla trasmissione dei contenuti (brevi video e test)⁴.

Alcuni problemi

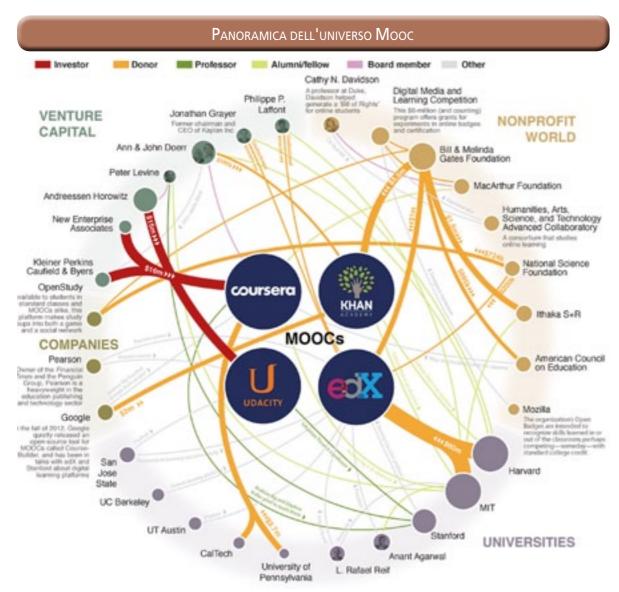
Dal punto di vista degli utenti/ studenti, uno dei problemi che un corso di tipo cMooc pone è la sostenibilità di confronti dialogici con un numero così elevato di persone. Già a proposito del corso Cck08, Fini (2009) evidenziava, mediante i risultati di un sondaggio a un certo numero di partecipanti, che il pubblico di discenti era rappresentato soprattutto da adulti, studenti *informali* in quanto non interessati a conseguire un titolo finale, che spesso non avevano neanche completato il percorso.

Vincoli di tempo, barriere linguistiche e competenze lct, rileva Fini, hanno indubbiamente influenzato la scelta di strumenti da parte dei partecipanti: molti di loro hanno preferito il resoconto quotidiano (the Daily), una mailing list passiva e filtrata, ai forum di discussione interattivi presenti su Moodle e su Facebook e all'utilizzo di un blog personale per la riflessione. In realtà, nell'agenda nascosta del corso era contem-

3 Queste caratteristiche – la gratuità e la riusabilità – erano comuni anche agli Oer. Ciò che maggiormente differenzia i Mooc dagli Oer è il fatto che si tratti di un corso cadenzato con un ritmo, in genere settimanale.

² La Khan Academy di Salman Khan è ormai nota a livello mondiale: più di 2000 video didattici, prevalentemente su argomenti matematico-scientifico, realizzati con tecnologia "povera" (praticamente soltanto una tavoletta grafica) e un peculiare stile espositivo ironico e leggero, corredati da esercizi interattivi. Video molto brevi (massimo 10 minuti, per aderire alle limitazioni imposte da YouTube, ma anche per renderli maggiormente fruibili), ognuno con un obiettivo didattico molto ben delineato. Il livello di qualità dei video della Khan Academy è considerato decisamente elevato, anche se dietro il suo fondatore e principale autore non c'è alcuna istituzione accademica.

⁴ Sebbene cerchi di essere imparziale, è ovvio che Siemens evidenzi che i cMooc siano più orientati verso la dimensione sociale dell'apprendimento e rivolti alla produzione piuttosto che al consumo di conoscenza. Il modello dei xMooc, promosso da università, è più incline a duplicare uno schema tradizionale, rappresentando in qualche modo un'estensione dei modelli pedagogici praticati in ambito accademico, mentre i cMooc rappresentano un trend progressista, promosso da una connessione di individui, talvolta di provenienza non accademica e quindi privi di una visione pedagogicamente e istituzionalmente orientata.



plata anche l'idea di sviluppare competenze mirate alla costruzione di reti di apprendimento (learning network skill-building) ma, secondo Antonio Fini, questo obiettivo non era stato sufficientemente chiarito nell'offerta di numerosi strumenti che i partecipanti potevano scegliere di utilizzare.

Un altro problema che si pone, ol-

tre all'alto tasso di *drop-out* è dovuto al carico di lavoro per i *tutor* del corso, dovendo essi raccordare le fila di tanti percorsi dialogici. Più di recente, Ghislandi (2012), in un intervento sulla qualità dell'e-learning nell'esperienza Mooc, evidenziava confrontando un esempio di xMooc e un cMooc: una mancanza di *mediazione* pedagogica e di facilitazione del

dialogo tra i partecipanti; la necessità di forme di assessment (assente completamente nei cMooc e limitata ai quiz negli xMooc); l'importanza di adottare diversi approcci didattici e pedagogici (in entrambi i casi); la necessità di considerare un approccio interculturale e multilinguistico nell'elaborare contenuti e curricula dato che ai corsi accedono, in larga misura, anche partecipanti di paesi non anglofoni⁵.

Ciò che risulta evidente è che i Mooc stanno creando uno scenario della didattica universitaria sul quale si muovono diversi attori, istituzionali e non: atenei e docenti universitari, società informatiche, investitori, fondazioni filantropiche, alumni, ecc.

Numerosi sono i progetti su cui stanno investendo aziende come Coursera, Udacity e Udemy, le iniziative no profit (come EdX, a cui hanno aderito l'Università di Berkeley, l'Università di Harvard, l'Università del Texas e il Mit di Boston) e le piattaforme Mooc in esclusiva di singole università come Venture Lab dell'Università di Stanford.

Su questi modelli su cui si stanno ristrutturando anche gli Lms (Learning Managemeng Systems) tradizionali, come Blackboard⁶ che tenta di recuperare il gap con uno dei suoi più accesi competitors, Canvas Network creato proprio da D. Wiley.

Come evidenziano molti scettici, queste esperienze vedono fuse retorica della democratizzazione del sapere e un'azione di marketing spinta con l'obiettivo di attrarre studenti da tutto il mondo e di tutte le età. Tra le possibili implicazioni «internazionalizzazione, ma anche strategie di egemonizzazione culturale» (Finardi, 2013), «decentralizzazione e, ma anche scomparsa delle istituzioni mediopiccole» (Cusumano, 2013).

Tra scenari catastrofici e ottimismo programmatico, i Mooc continuano a riscuotere successo e sembra che siano destinate a durare.

Bibliografia

Finardi, L. (2013). Mooc: corsi in massa per studenti e Università. Roars online, 21-06-13.

Cusumano, M. A. (2013). Are the Costs of 'Free' Too High in Online Education? Communications of the Acm, 56(4), 26-28

Fini, A. (2009). The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the Cck08 Course Tools. Irrodl, 10 (5).

Ghislandi, M.P (2012). Sulla qualità dell'e-learning nell'e-sperienza Mooc: una discussione aperta. Seminari SIEL, 28-11-12

Reich, J. (2012). Summarizing All Moocs in one slide: Market, Open and Dewey. Education Week, 07-05-12.

⁵ A questo proposito va notato che in ambito Oer esistono già buone pratiche di questo tipo: gli OpenCourse-Ware del Mit sono stati tradotti in almeno 10 lingue.

⁶ Recentemente il sistema di Lms è stato modificato per consentire ai suoi utenti di caricare risorse rilasciate con le licenze Creative Commons.

The dark side of the Mooc La qualità degli apprendimenti

nell'esperienza degli studenti

Patrizia Maria Margherita Ghislandi e Juliana Elisa Raffaghelli, Università di Trento

I fenomeno dei Mooc, ovvero Massive Open Online Course, emerge e cresce in modo esponenziale tra 2008 e 2012 per un unico motivo: la crisi che affligge l'università, in particolare quella nord americana, in quanto spazio e modello formativo per la preparazione di alto livello tecnico e intellettuale.

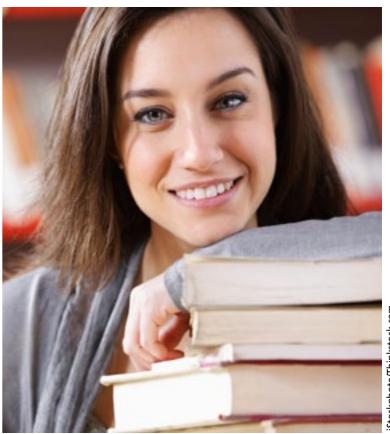
È la sostenibilità del modello che viene messa in discussione quando i costi sono troppi e i risultati, in termini di competenze e occupabilità dei giovani laureati, sono ben lontani da quanto era prospettabile un tempo per chi conseguiva una laurea (Sheets, Crawford, & Soares, 2012; Brown, Calkins, & Siemens, 2012).

Tra le prime sperimentazioni di Downes & Siemens attraverso l'approccio connettivista (con il corso Cck08) e quella che viene chiamata la

Stanford branch dei Mooc, che inizia con il corso Cs221 (Introduction to Artificial Intelligence) dei proff. Sebastian Thrun e Peter Norvig nel 2011, si crea la speranza che la vecchia accademia possa essere davvero scossa dal fenomeno in atto.

Quest'ultima iniziativa raggiunge la cifra da capogiro di 160.000 partecipanti a una classe allargata a tutto il mondo, con due docenti che fino ad allora avevano insegnato soltanto a un privilegiato e piccolo gruppo di studenti della Stanford University. Non che le tecnologie e gli approcci pedagogici utilizzati nei Mooc non fossero disponibili prima di questo tipo di corso sperimentale (*Downes, 2012*).

Ma è il modo e soprattutto la visione con la quale questi vengono combinati a generare uno spazio di ripensamento. In effetti, si metA partire dal fenomeno dei Mooc e dall'ampio dibattito internazionale sulla loro qualità formativa, questo articolo introduce una prospettiva finora meno esplorata: quella degli studenti?



oto/Thinkstock.com



zioni che sono state considerate dirompenti¹ per quanto riguarda l'organizzazione e le tecnologie adottate nell'istruzione superiore (Knox, Bayne, Ross, MacLeod, & Sinclair, 2012; Downes, 2013). I Mooc sono infatti corsi massivi, poiché rivolti a un numero molto alto (diverse migliaia) di utenti; aperti, poiché ogni contenuto e ambiente di apprendimento è accessibile a chi, senza limitazioni di nazionalità o dispersione geografica, desidera partecipare; in rete, poiché sfruttano tutte le potenzialità offerte dalle tecnologie della società dell'informazione,

e, non meno importante, sono corsi (gli insegnamenti della università italiana) dato che sono interi percorsi formativi con una durata e un formato prestabilito basato sul disegno curricolare e didattico. Insomma le tecnologie consentono di creare uno spazio di speranza e partecipazione per un'istruzione superiore in cui le performance e il costo possano essere diminuiti consistentemente. Tuttavia nei Mooc ci sono zone di luce, ma anche di ombra, soprattutto per quel che riguarda l'efficacia formativa. E su questo punto ci soffermeremo.

Dopo l'entusiasmo iniziale e la crescita iperbolica dell'interesse sul modello durante il 2012 (Siemens, 2012b; Vardi, 2012), sono molti gli aspetti che restano problematici. I Mooc non sono di certo portatori di soluzioni universali.

Sebbene inizialmente i Mooc vengono considerati «offerta formativa di altissima qualità per tutti», è questo aspetto che il nostro gruppo di ricerca, da anni coinvolto nella ricerca sulla qualità dell'e-learning (Ghislandi, 2012), va a mettere in discussione. Sarà questo il lato oscuro dei rutilanti Mooc? Il nostro studio

inizia a luglio 2012, qualche mese dopo il lancio della linea Coursera², e si estende fino a gennaio 2013. In quel periodo nessuno si chiede ancora cosa pensino le miriadi di studenti che popolano le mega-aule dei Mooc.

Scopriamo in un'attenta analisi di letteratura che già nel 2011, con i primi cMooc, si intravedeva il problema della qualità dal punto di vista dello studente (Kop, 2011), e che al di là della letteratura scientifica ci sono migliaia di gruppi su diverse reti sociali (blog, Facebook, Twitter) che danno testimonianza della prospettiva dei partecipanti.

In tali spazi si osserva che questioni fondamentali – come ad esempio la mancanza di presenza degli insegnanti, il sovraccarico di informazioni, il ritmo del corso, la mancanza di sostegno tecnico e di contatto con gli altri studenti – possono essere fattori determinanti per l'abbandono del corso, oppure possono fortemente diminuire la sua efficacia formativa.

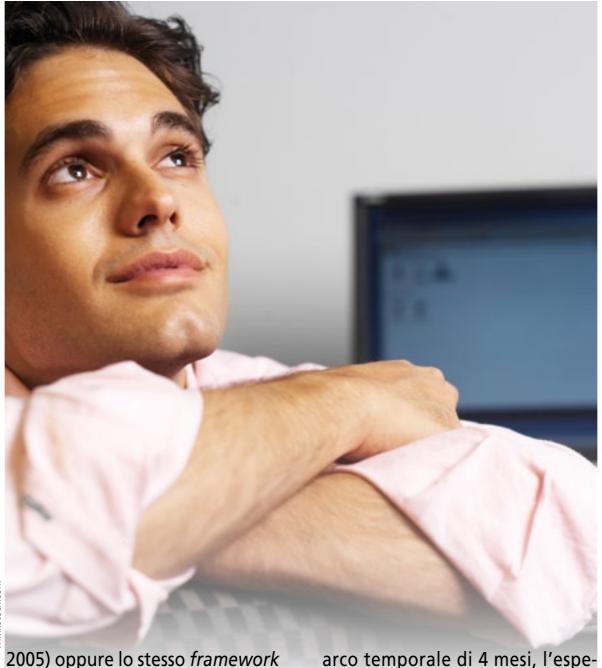
¹ Si parte in questo senso dalla concettualizzazione di Christensen, Horn, Soares, & Caldera (2011), autori che analizzano come le tecnologie (in quanto disruptive innovation, concetto inizialmente coniato da Christensen, 1997) potrebbero cambiare completamente il panorama dell'istruzione superiore.

² Coursera, la grande iniziativa partita da Stanford, si presenta con questi numeri: 3,792,776 di corsisti; 386 corsi da 81 partner. For free (gratis).

Soltanto nel 2013 emerge con chiarezza che i tassi di successo e la necessità di essere in possesso di alta competenza digitale e di studio sono condizione sine qua non per poter completare un Mooc. E recentemente uno studio quantitativo sulle tipologie di studenti ha dimostrato come la maggioranza non arriva che alla registrazione e ai primi eventi di lancio del corso, senza poi mai partecipare effettivamente agli spazi comunicativi (Kizilcec, Piech, & Schneider, 2013).

I problemi elencati ci spingono a ripensare i Mooc dal punto di vista sia della progettazione formativa (*learning design*) sia dell'esperienza *e-learning*, per poter parlare in modo critico della qualità dell'efficacia formativa. Poiché ogni innovazione (anche quella dirompente) dovrà prima o poi misurarsi con la dimensione della qualità, a rischio di non essere considerata fattibile per la vita e la sostenibilità di un sistema.

In questo senso il nostro gruppo realizzò un primo esercizio: considerando i modelli di qualità dell'e-learning studiati negli ultimi decenni (per esempio lo Sloan-C statunitense – Moore & Moore,



2005) oppure lo stesso framework europeo Efquel (Ehlers, Helmstedt, & Bijnens, 2011), il cui focus è multiprospettiva (diversi utenti) e multilivello (dal livello micro dell'apprendimento al livello macro dell'istituzione e del contesto socio-culturale), analizzò, in un

rienza di due discenti all'interno di due tipologie di Mooc (cMooc, o basato su approccio connettivista; e xMooc, appartenente alla *Stanford branch*).

La struttura e le caratteristiche di questa esperienza furono presentate nel ciclo di seminari SI-eL; i risultati definitivi saranno pubblicati in un articolo scientifico entro l'estate 2013 (Raffaghelli, Ghislandi, & Yang, in press).

Andando oltre il sofisticato iniziale design di piattaforme Lms (Learning Management System) con aggregazione di migliaia di messaggi su diverse reti sociali o di una prestazione eccezionalmente alta, nonché ottimi contenuti multimediali aperti, ci siamo focalizzate sull'efficacia formativa, componente essenziale della qualità degli apprendimenti.

Abbiamo studiato l'efficacia formativa sulla base del modello di Community of Inquiry, considerando l'esperienza dei due partecipanti con riguardo alla mediazione pedagogica (presenza del docente); alla ricchezza comunicativa tra pari (presenza sociale); all'impatto che il percorso aveva sul processo di comprensione e assimilazione di concetti e contenuto (presenza cognitiva).

Il risultato ha mostrato il lato oscuro dei Mooc, in quanto la ricchezza e l'ottimo livello dei contenuti, nonché l'altissimo livello dei docenti, non ha sempre creato le condizioni per un'alta efficacia formativa. Sensazioni di smarrimento, necessità di supporto nella focalizzazione dei contenuti, impossibilità di trovare gruppi di pari come riferimento alle attività in corso, nonché ritmo incalzante (e non personalizzabile) dei corsi sono stati alcuni degli elementi negativi individuati, che sono la causa di abbandoni e *lurking* (osservare da dietro le quinte, ovvero frequentare una comunità virtuale di cui si leggono i messaggi senza inviarne di propri, *ndr*).

Gli elementi positivi sono stati collegati a quanto ormai noto nell'esperienza Mooc: alta motivazione data dalla possibilità di seguire primissime figure (i docenti del corso) nello scenario scientifico-disciplinare di riferimento; interessante possibilità di osservare reazioni e modelli comunicativi culturalmente diversi; espansione del contesto di apprendimento in reti globali.

I Mooc, un chiaroscuro

È possibile che l'entusiasmo iniziale sui Mooc sia stato collegato da un lato alla nobile speranza di educazione per tutti senza istituzioni e senza forme di controllo/potere. I Mooc hanno subito evocato l'immagine del mondo

senza scuola di Ivan Illich, dove i sistemi educativi dovrebbero semplicemente limitarsi a fornire risorse di altissima qualità in modo aperto, lasciando ad ogni cittadino la libertà di usare la conoscenza per il proprio sviluppo personale (Illich, 1972 [1971])

Inoltre nella società della conoscenza odierna l'apertura al mondo delle porte della scienza di altissimo livello, promossa dai Mooc, è stata subito collegata all'opportunità di sviluppo di una democrazia cognitiva (Siemens, 2012).

Tuttavia non va dimenticato che, paradossalmente, i Mooc hanno generato un grande entusiasmo in quanto modello di business per un settore economico in grande crisi (il mercato dell'istruzione superiore, in Us); e che sono diventati una sperimentazione su grande scala per capire i possibili sviluppi in termini economici (Sangrà, 2013).

I nuovi Mooc riaprono i vecchi dibattiti della pedagogia, ed è bene pensarli in modo critico, mettendo in tensione innovazione e qualità, come in un chiaroscuro barocco, le cui combinazioni creano efficacemente bellezza, coinvolgimento, riflessione.



Bibliografia

Brown, M., Calkins, A., & Siemens, G. (2012). The Current and Future State of Higher Education. Educause. Retrieved June 7, 2013,

Christensen, C., Horn, M., Soares, L., & Caldera, L. (2011). Disrupting College: How Disruptive Innovation Can Deliver Quality and Affordability to Postsecondary Education. Washington DC.

Christensen, C. M. (1997). The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail.

Downes, S. (2013). Half an Hour: Mooc - The Resurgence of Community in Online Learning. Half an Hour Blog. Retrieved June 10, 2013

Ehlers, U.-D., Helmstedt, C., & Bijnens, M. (2011). Shared Evaluation of Quality in Technology-enhanced Learning. White Paper developed in the Framework of the Sevaq+ Project, 25.

Ghislandi, P. (2012). *eLearning - Theories, Design Software and Applications*. (P. Ghislandi, Ed.) (p. 248). Rijeka, Croazia: InTech Open. doi:10.5772/2533

Illich, I. (1972). *Descolarizzare la Società*. (B. Mondadori, Ed.). Milano.

Kizilcec, R., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses. In D. Suthers, K. V. Eindhoven, E. Duval, & X. Ochoa (Eds.), Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Analytics and Knowledge. Leuven, Belgium.

Knox, J., Bayne, S., Ross, J., MacLeod, H., & Sinclair, C. (2012). Mooc pedagogy: the challenges of developing for Coursera I ALT Online Newsletter. (ALT) Online Newsletter, Issue 28.

Moore, B. J. C., & Moore, J. C. (2005). The Sloan Consortium Quality Framework And The Five Pillars.

Raffaghelli, J. E., Ghislandi, P., & Yang, N. (n.d.). *Understanding the quality of learning experiences in Moocs.*A phenomenological perspective.

Sangrà, A. (2013). ¿Moocmanía? Tribuna Libre.

Sheets, R., Crawford, S., & Soares, L. (2012). Rethinking Higher Education Business Models I Center for American Progress (p. 18). Washington DC.

Siemens, G. (2012). Moocs for the win! elearnspace blog. Retrieved June 10, 2013

Vardi, M. (2012). Will Moocs Destroy Academia? Communications of the Acm, Vol. 55 No. 11, Page 5.

I Mooc sono davvero una disruptive innovation?

Susanna Sancassani, Managing Director del Metid-Politecnico di Milano

sunami, terremoto, rivoluzione.
Le immagini utilizzate per evocare i Mooc (Massive Online Open Courses) sono state fin dal loro esordio potenti ed evocatrici di processi travolgenti e tendenzialmente distruttivi.

Ammesso che davvero di rivoluzione si tratti, i Mooc, come tutte le rivoluzioni, non nascono dal nulla, ma sono scaturiti dal terreno fertile costituito dalle numerose iniziative di *open courseware* (il materiale didattico che un ateneo pubblica *online* permettendone la libera diffusione, *ndr*) degli ultimi anni che hanno sviluppato prassi operative e approcci culturali favorevoli alla condivisione di contenuti e materiai prodotti dalle università soprattutto negli Usa, ma non solo.



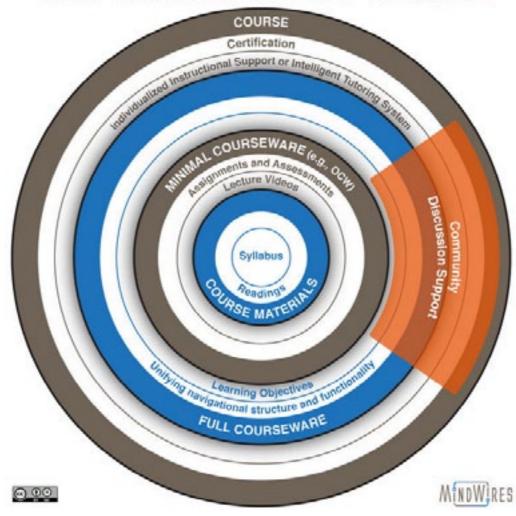
I Mooc sostituiscono
l'approccio tradizionale
dell'HE americana,
basato sulla richiesta
di tasse molto elevate
a un numero ridotto di
studenti, con uno basato
sulla richiesta di una
tassa minima a centinaia
di migliaia di studenti??

Fino ad ora le iniziative di open courseware avevano principalmente l'obiettivo di promuovere l'immagine dell'istituzione da cui avevano origine e di attivare iniziative di divulgazione che sostenessero propositi di social & global responsibility, senza porsi fini di ritorno economico diretto: basti pensare all'approccio apertamente filantropico del portale Ocw del Mit, ma anche al massiccio impegno delle più prestigiose università americane nell'offerta di corsi online sia attraverso iTunesU, partito nel 2007, che ospita ormai oltre 1.000 università, di cui una decina italiane, e conta oltre 700 milioni di download di contenuti, o il più modesto Youtube Edu, da sempre in rincorsa sul fronte higher education.

Su quest'ultimo fronte è interessante notare come le due iniziative di punta proposte nel filone università e college non siano in questo momento realizzate da istituzioni di higher education ma siano, da un lato, una geniale iniziativa individuale (la Khan Academy) e dall'altro un programma statale su vasta scala (l'indiana Nptel), capaci di generare rispettivamente oltre 14 milioni e quasi 10 milioni di visualizzazioni alle varie migliaia di video caricati, a cui segue UC Berkeley con solo 7 milioni di visualizzazioni.

Osservando questi dati ci rendiamo conto che i Mooc non si distaccano dal panorama dell'open courseware tanto per la dimensione massive che in realtà era un traquardo già raggiunto sia da iTunesU che da Youtube Edu, ma in quanto gli utenti hanno accesso a materiale integrato in un processo didattico temporizzato e che prevede vari livelli di interazione sociale e didattica (variabile in base all'approccio scelto da ciascuna università partner e da ciascun docente), nonché processi di valutazione e certificazione, come ben esemplificato nel diagramma di Michael Feldstein (cfr. Moocs, Courseware and the Course as an Artifact).

The Course as a Product



Nei Mooc, inoltre, agli obiettivi più tipicamente filantropici tipici dell'open courseware si sostituiscono nuovi sistemi di obiettivi per perseguire i quali è necessario il supporto di startup dedicate, strutture agili e aggressive dotate di indipendenza organizzativa quali Coursera, EdX o Udacity.

Benché Daphne Koller, partner fondatrice di Coursera, continui

a presentare l'iniziativa come una public-good mission, l'approccio globale dei Mooc con molte decine di migliaia di studenti per ciascun corso, consente di ipotizzare ritorni economici anche molto importanti.

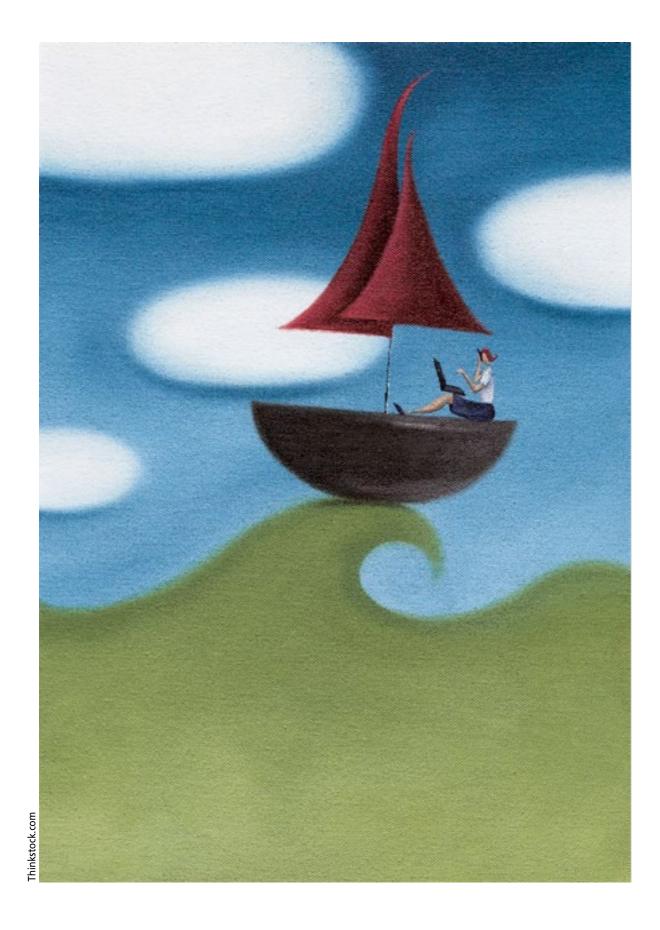
Come suggerisce l'Observatory on Borderless Higher Education¹, se anche solo 1 studente su 10 scegliesse di completare il corso e di

ottenere il certificato finale a un costo ipotetico di 100 dollari, un corso con 50.000 studenti porterebbe a incassare 500.000 dollari. Non sono disponibili stime sui costi che è necessario sostenere per ottenere tali ricavi, ma in rete circola un'affermazione, attribuita a Stavens David, co-fondatore e Ceo di Udacity [...], che stima i costi imputabili a un corso per 150.000 studenti in circa 1\$ per studente. Considerato il modello low human capital intensity applicato dai Mooc e la semplicità delle tecnologie adottate, la cosa appare del tutto verosimile.

Una tassa minima per migliaia di studenti

Al di là dell'estrema approssimazione di queste stime, quello che conta è l'introduzione di un nuovo approccio che sostituisce a quello tradizionale dell'HE americana, basato sulla richiesta di tasse molto elevate a un numero ridotto di studenti con un approccio da coda lunga basato sulla richiesta di una tassa minima a centinaia di migliaia di studenti. Questo senza contare i ritorni possibili dalla vendita di prodotti

¹ Moocs and disruptive innovation: the challenge to HE business models, August 2012.



(libri, software, etc.) o servizi sia agli studenti (tutorship, orientamento, counseling, placement), che alle aziende (selezione dei candidati su base globale, project work su tematiche di interesse aziendale). Il modello evidentemente convince gli investitori perché è riuscito a mobilitare molte decine di milioni di dollari di investimenti in pochi mesi dalla nascita delle prime startup².

I Mooc giocano inoltre un ruolo importante a sostegno delle attività di internazionalizzazione delle università partner: non solo per la promozione generale dell'immagine delle università all'estero e nei Paesi emergenti in particolare (si stima che meno del 40% degli iscritti di Coursera provengano dagli Usa), ma anche come sostegno specifico agli International Branch Campuses (atenei attivati in paesi diversi da quello di origine, ndr) che hanno caratterizzato la strategia di molte università di livello internazionale nell'ultimo decennio. Non a caso la strategia 2013 di Coursera ha visto lo sviluppo di una grande attenzione per i corsi in lingue diverse dall'inglese, in particolare cinese, spagnolo e francese.

La novità dell'ultimo periodo ri-

spetto alla quale dovremo misurare la reale portata innovativa dei Mooc è però un'accelerazione sul fronte della sperimentazione metodologica.

Alla fine di maggio 2103 nove reti di università statali statunitensi hanno aderito a Coursera con l'esplicito obiettivo di sperimentare nuove e più sostenibili modalità di produzione di courseware basate sulla condivisione. Coursera permetterà loro di costruire nuove comunità di apprendimento, di condividere i materiali dei corsi e di sperimentare su più vasta scala l'approccio flipped classroom (gli studenti guardano lezioni online e poi lavorano in aula con gli altri studenti). Coursera sperimenterà quindi un ruolo di broker di courseware di alta qualità di cui le università potrebbero approfittare per concentrare energie sulla sperimentazione di nuovi modelli di didattica d'aula. Ouesta nuova attenzione al ruolo complementare della didattica online rispetto a quella in presenza è un ripensamento diffuso, almeno in ambito anglosassone, su come il momento di interazione face to face con il docente

² Major Players in the Mooc Universe in The Chronicle of Higher Education, June 14, 2013.

potrebbe essere maggiormente valorizzato, demandando invece allo studio individuale – supportato dai materiali *ad hoc* anche sviluppati per i Mooc – il puro trasferimento dei contenuti, è forse uno dei portati più interessanti del processo in corso.

L'impatto metodologico

L'impatto più interessante potrebbe essere proprio quello metodologico: la didattica delle università che investiranno maggiormente nella messa a disposizione di materiali online e nello sviluppo di attività peer-to-peer per favorirne la comprensione, potrebbe diversificarsi fortemente dalle altre in quanto potrebbero cogliere l'opportunità per trasferire agli studenti i contenuti di base attraverso la rete e valorizzare le attività d'aula per attività applicative, di verifica, discussione e confronto sempre più efficaci.

Paradossalmente i Mooc, che si propongono in questa fase come un modello pedagogico in cui il contenuto strutturato ha un ruolo preponderante, ci stanno portando a riscoprire la rilevanza pedagogica dell'interazione, del dialogo, della discussione, del fare insieme intorno a un tavolo.

Fa riflettere, però, la presa di posizione della San José State University che, ai primi di maggio 2013, dopo essersi impegnata pubblicamente a utilizzare i Mooc come strumento per allargare la base degli studenti iscritti e ridurre i costi, ha dovuto prendere atto che alcuni docenti non intendevano utilizzare, come invece ci si aspettava, i materiali di un corso di EdX, tenuto da Michael Sandel di Harvard, una superstar accademica.

La motivazione portata dai docenti riguardo al loro rifiuto è stata la sostanziale contrarietà all'idea che si andasse nella direzione di imporre loro di utilizzare basi di contenuto standard tendenzialmente uguali per tutti e pericolosamente omogenei.

L'osservazione non può che trovarci d'accordo, ma una visione d'insieme deve tener conto di come il problema dell'unicità dei contenuti disponibili attraverso i Mooc possa forse trovare già ora un antidoto molto potente nella potenzialmente infinita numerosità dei competitors nell'offerta di contenuti sia tra i gestori di Mooc (nel giro di un anno contiamo almeno tre leader quali Coursera, EdX e Udacity), sia tra le istituzioni che vi aderiscono (solo all'interno di Coursera a giugno 2013 le istituzioni partner sono oltre 80, alcune delle quali costituite da reti di università).



Nuovi equilibri tra didattica online e didattica in aula

In questa prospettiva il reale contributo innovativo dei Mooc potrebbe consistere proprio nello spingerci a ripensare gli equilibri tra didattica online e didattica in aula e a ricordarci che qualunque scambio formativo basato per lo più sul puro trasferimento di contenuto è sempre più fragile e meno legittimato da un trend che sembra dare sempre più concrete possibilità di applicazione al motto «If you could be replaced by a computer, you should be» (se puoi essere sostituito da un computer, dovresti esserlo – o finisci per esserlo, aggiungeremmo noi). Molte università statunitensi stanno invece cogliendo l'occasione dei Mooc per spingere i docenti a spendere le loro in energie in aula sul come quel contenuto possa davvero essere compreso, assimilato e diventare una competenza. L'impressione è dunque che i Mooc abbiano davvero la potenzialità per essere una disruptive innovation, ma non tanto, o non solo, per il mondo dell'apprendimento online, quanto per i nuovi scenari di didattica in campus che il loro sviluppo consentirà di ideare, sperimentare e diffondere.

Un modello nuovo che può migliorare la didattica

Antonio Fini

el 2007 avevo seguito il corso (open ma non ancora massivo) di D. Wiley sulle risorse aperte; in un articolo pubblicato nel settembre 2008 su The Chronicle of Higher Education, intitolato When Professors Print Their Own Diplomas, Who Needs Universities?, l'autore mi citava esplicitamente come qualcuno che stava utilizzando un titolo acquisito non ufficialmente, pretendendo di farlo valere quanto meno all'interno di un'esperienza molto personalizzata.

Dopo aver scritto la tesi di dottorato sugli Oer (*Open Educational Resources*), nel 2008 ho presentato insieme ad altri a un convegno una ricerca su uno dei primi Mooc, quello di George Siemens e Stephen Downes (Cck08, *Connectivism and connective knowledge* 2008), che ha dato origine proprio alla locuzione Mooc. Allora il tema non veniva preso molto sul serio, e c'era – non soltanto in Italia – un clima caratte-



Solo pochi anni fa intorno al tema delle risorse educative aperte c'era una certa perplessità, ora sono oggetto di un interesse crescente?

rizzato sostanzialmente da una certa perplessità; nel giro di 3-4 anni tutto è cambiato e ora questi corsi sono oggetto di un interesse crescente.

Come interpretare il fenomeno dei Mooc?

Anche se ormai viene ritenuto desueto il termine e-learning, credo che per analizzare alcune tipologie si possa ritornare ai modelli di e-learning, che risultano sempre attuali: content & support, wrap around, collaborativo. Con nomi diversi, gli attuali Mooc ripropongono quei modelli.

Per esempio, per quanto riguarda gli xMooc risulta abbastanza evidente che si rifanno in tutto e per tutto al vecchio modello del computer-based training (poi web-based), solo con esercizi più tecnologici e metodi di correzione più sofisticati. Molti di questi corsi ripropongono modelli comunicativi uno-a-molti, la solita lezione frontale, rinnovata solo tecnologicamente. Si tratta di un modello, scarsamente rivisitato, preso per buono e proposto come

UNIVERSITAS 129

la novità del momento: questo è il fatto curioso! È strano vedere come qualche anno fa, in presenza di un'offerta più frammentata e incerta, la critica verso questi modelli era fortissima Ma con corsi e ricorsi siamo sempre là.

Un modello diverso è quello proposto dai cosiddetti cMooc, che però sembrano avere più difficoltà a svilupparsi e a decollare.

Un'esperienza di successo realizzata in Italia è quella della IUL (Italian University Line), che ha di recente proposto un cMooc dal titolo Laboratorio di tecnologie internet per la scuola, a cura di Andreas Robert Formiconi, a cui potevano iscriversi liberamente e gratuitamente studenti e docenti di ogni regione ed età.

Mi pare di poter dire senza smentita che sia, per ora, l'unico vero cMooc in Italia. Sono stati raccolti anche tutta una serie di dati, utili per capire come apprendono gli studenti. Anche alcuni anglosassoni continuano a provarci, tentando di proporre questo modello, che però ha vita difficile, anche perché non sembra che gli si rivolgano i grandi interessi.

Sugli xMooc, invece, si sta creando un business internazionale. Comincia a essere posto l'accento anche sull'aspetto economico, nonostante l'apparente apertura o gratuità: puoi seguire il corso gratuitamente, ma devi pagare se vuoi i crediti. Inoltre ci sono altre forme di ritorno economico, come le percentuali sui libri venduti e tipi di business alternativi che posso garantire la sostenibilità.

È una formazione di qualità?

Come dicevo in precedenza, si tratta, nel caso degli xMooc di un tipo di e-learning che si rifà a modelli di ispirazione istruzionista. Lo studente sta davanti a un computer e non interagisce né con i docenti, né con i pari. Talvolta ci sono forum ma sono di solito poco usabili a causa dell'elevato numero di utenti, talaltra non è nemmeno consentita la possibilità di interagire con i docenti. Da questo punto di vista l'esperienza singola andrebbe verificata. Qual è il livello percepito e vissuto di qualità di questo tipo di formazione? È vero però che viene offerta un'opportunità che non esisteva prima. Chi avrebbe mai pensato di poter assistere gratuitamente alle lezioni di professori di Harvard o del Mit?

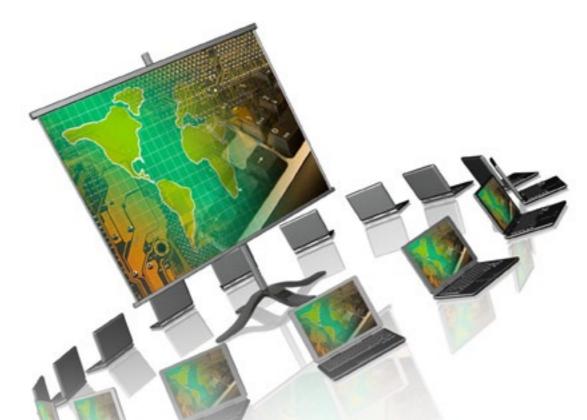
A questo punto si pone una domanda: è sufficiente la fama di



un'istituzione o di un docente a garantire un'esperienza di formazione di qualità? Ovvero, è sufficiente l'edustar? Sarebbe come dire: è sufficiente il cuoco stellato Michelin nel fornire un'esperienza di ristorazione eccellente a tutti i clienti? Forse un pasto in versione ridotta te lo fornisce gratis, ma non è la stessa cosa che andare nel ristorante in cui lavora effettivamente.

Tra filantropia e marketing

Questo discorso ci porta ad affrontare un altro argomento: quello dell'apertura dei contenuti. Anche se questi corsi sono open, cioè gratuiti, si pone il problema di quanto siano aperte le risorse che li compongono, ovvero se sono riutilizzabili. Nella maggior parte di casi offrono materiali che non lo sono. Per esempio, se sono tutti i video: già quelli intrinsecamente sono poco riusabili. Se ne potrebbe realizzare il doppiaggio, cosa interessante e importante, ma non è una forma vera e propria di riutilizzo. Per essere veramente open, nel senso che hanno le Oer (Open educational resources), sarebbe auspicabile che la maggior parte di questi corsi offrissero la possibilità di un reale *rius*o dei loro contenuti. C'è poi la questione linguistica e culturale. Per accedere a questi corsi, occorre innanzitutto supe-



rare la barriera linguistica, dato che spesso presuppongono una fluency in inglese di livello alto. In molti casi ci sono servizi di sottotitolatura che vengono offerti, o quanto meno un transcript del testo in inglese, in modo che chi non ha grande dimestichezza con l'inglese parlato, possa almeno leggere i contenuti. Molti corsi offrono questi servizi, che sono certamente elementi di qualità. La questione culturale è già stata sollevata da molti, che parlano di un certo paternalismo. È innegabile che la diffusione di questi corsi possa essere interpretata come una forma di neocolonialismo buono: si tratta di un'istruzione che è interamente modellata su un format e su degli assi culturali che sono principalmente angloamericani e comunque occidentali. Da qui l'idea della filantropia.

In realtà sull'Open si sono lanciate molte università del mondo asiatico. L'ideale, non sempre attuato, sarebbe quello di recepire contenuti già pronti e riadattarli e localizzarli. I contenuti stessi dovrebbero poi essere rilanciati in un riadattamento più forte. Sarebbe bello che cominciasse a esserci un pluralismo di voci nel mondo della Open Education.

Tra l'altro, l'Ocse ha recentemente consigliato anche all'Italia di iniziare lo sviluppo di Oer e, in mancanza, diciamo in fase iniziale, di partire traducendo contenuti di qualità già esistenti.

Anche in questo campo l'ostacolo linguistico è molto forte. Se progetti e realizzi un corso in inglese, hai come utenza potenziale un bacino mondiale.

Anche un corso in spagnolo ha un bacino di utenti enorme. In italiano vedrei bene la valorizzazione di alcune specificità, che riguardano per esempio il mondo dell'arte e della storia. Sarebbe forse poco appetibile, sul mercato globale, un corso di microbiologia o di ingegneria spaziale in italiano. Vedo, invece, che anche i pochi corsi di università italiane presenti su Coursera su argomenti di tipo artistico sono offerti in inglese. Corsi di questo tipo diventano un arricchimento e una pubblicità, una vetrina per i nostri atenei se si volessero internazionalizzare, per richiamare qui ricercatori, docenti e studenti stranieri. Quindi proverei a proporli in italiano, valorizzando così anche la lingua originale legata al nostro patrimonio artistico e culturale.

Chi segue i corsi Mooc e perché

È un campo molto vasto e qui entra in campo anche la questione del riconoscimento dell'istruzione non formale. La recente riforma

Fornero del mercato del lavoro contiene una parte (forse inaspettata) sul riconoscimento dell'istruzione non formale, che ha dato luogo all'emanazione di un regolamento. Questa parte, che deve ancora entrare in una sua operatività, va messa in campo anche in relazione all'acquisizione di queste competenze attraverso i corsi Mooc. Quindi molte persone potrebbero non solo frequentarli a livello di sviluppo personale, ma anche con la speranza di vederseli riconosciuti un giorno. Il problema è come svolgere la valutazione.

Su questo c'è anche l'esperienza che sta facendo un consorzio di università denominato Oer University, che è disposta a riconoscere una parte di crediti ottenuti attraverso le risorse aperte messe a disposizione online. A un certo punto c'è il rischio che tutta l'istruzione terziaria vada in crisi. Si tratta di un nodo importante, sul quale non ho le competenze per esprimermi; fa parte dei temi politica educativa che sono piuttosto complessi. Ciò che posso dire è che non credo che l'università, come la conosciamo oggi, possa scomparire, ma queste novità possono dare ulteriori spunti per migliorare e trasformare la didattica.

Il modello di business di un Mooc italiano

Cristiano Ciappei, docente di Strategia e valore d'impresa nella facoltà di Economia dell'Università di Firenze

Giorgio Federici, docente di Gestione dei sistemi e risorse idriche nella facoltà di Ingegneria dell'Università di Firenze

Andreas Formiconi, docente di Informatica nella facoltà di Medicina dell'Università di Firenze

I primo anno della laurea triennale in Metodi e tecniche delle interazioni educative della IUL (Italian University Line)¹ nel corso di Laboratorio informatico gli insegnantistudenti apprendono come si lavora con le tecnologie già familiari ai loro allievi. Non si insegnano le tecnologie, ma si fanno interagire le persone con le tecnologie.

Nell'aprile 2013 la IUL ha proposto questo corso universitario come cMooc (connectivist Massive Open Online Course). Il progetto connettivista è rintracciabile in vari elementi: i partecipanti apprendono in quanto immersi in una comunità che condivide un preciso insieme di azioni, pensieri e valori; apprendono le pratiche dimostrate dai docenti e dagli altri partecipanti; i problemi e le soluzioni circolano liberamente attraverso una rete di connes-



Gli utenti della Italian University Line sono per lo più lavoratori, insegnanti e donne

sioni *peer-to-peer* anziché attraverso lo schema centralizzato insegnante-allievi.

Nell'ambito del corso di Strategia e valore di impresa dell'Università di Firenze abbiamo realizzato un'analisi del modello di business del cMooc della IUL, seguendo lo schema del Canvas business model, che considera elementi quali i segmenti di clientela, il valore offerto, i canali di comunicazione con la clientela, le relazioni con i clienti, i flussi di ricavi, le risorse, le attività e le partnership chiave, la struttura dei costi.

Il target tipo di utenza della IUL è composto principalmente da lavoratori, tipicamente insegnanti (in Italia circa 600.000), nella mag-

1 La Iul ovvero l'Italian University Line è una università telematica costituitasi a Firenze nel 2005 mediante un consorzio formato da Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa del Ministero dell'Istruzione) e dalle Università di Firenze, Milano-Bicocca, Palermo e Catania. La Iul impartisce un corso di laurea triennale, quattro master, otto corsi di perfezionamento e un corso di aggiornamento e si rivolge in primis agli insegnanti della scuola italiana.

gior parte dei casi di sesso femminile, che vogliono migliorare la propria preparazione e il proprio curriculum vitae, anche per ottenere punteggi più alti nelle graduatorie per l'insegnamento. Attraverso i cMooc, la IUL vuole ampliare il proprio target rivolgendosi a: studenti della scuola media superiore; studenti universitari lavoratori; studenti universitari che dopo aver conseguito la laurea di primo livello, in periodi in cui è ormai scaduto il termine per l'iscrizione alla magistrale, vogliono impiegare i tempi di attesa anticipando i corsi; aziende interessate ad aggiornare i propri dipendenti e associazioni di categoria; soggetti appartenenti alla terza età desiderosi di arricchire le proprie conoscenze.

Il valore del corso consiste principalmente nell'offerta di un servizio nuovo, accessibile e conveniente. Se i partecipanti decidono di richiedere la certificazione, i crediti potranno essere riconosciuti all'interno di corsi di laurea universitari e master della IUL, nonché delle università con cui la stessa IUL detiene un rapporto di collaborazione.

I canali principali attraverso cui raggiungere i segmenti di cliente-



lore offerto in un'ottica di marketing sono sostanzialmente online. La relazione con i clienti è incentrata sulla community online.

I blog, i forum, le chat permettono di avere un contatto diretto e reciproco con e fra gli utenti coinvolgendoli in prima persona.

In tal modo si instaura un clima di co-creazione del servizio: infatti, sono gli studenti che, attraverso la loro partecipazione attiva, offrono informazioni, creano materiali nuovi da condividere e che con i propri interventi e il proprio punto di vista concorrono alla nascita di nuove idee e allo sviluppo di progetti.

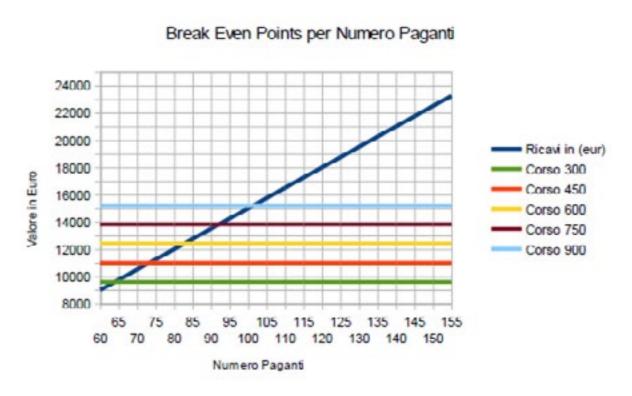
Il modello seguito per il business in questione è il Freemium. Si tratta di un modello in cui il servizio erogato si divide in due parti: free e premium. Poiché il cMooc è un corso open offerto gratuitamente, rappresenta la parte free del nostro modello. La parte premium, dalla quale vengono a costituirsi i flussi di ricavi, prevede l'erogazione, per chi lo desideri, di un servizio aggiuntivo a pagamento. Nel nostro modello il servizio premium è rappresentato principalmente dalla certificazione di riconoscimento del corso per 6 Cfu che gli studenti possono risto di 150 euro: i principali flussi di ricavi provengono quindi da tale fonte. Ulteriori fonti di ricavo sono costituite dalle royalties provenienti dalla vendita di materiale didattico e licenze, e dagli sponsor. Infine si è pensato di creare dei database con i curriculum degli studenti ad alto potenziale da mettere a disposizione delle aziende dietro pagamento².

2 Per aumentare i flussi di ricavi negli anni successivi a quelli di analisi previsionale (tre anni) si è pensato di rendere disponibili, per chi lo desideri, ulteriori servizi premium senza alcun vincolo. Fra questi l'eventuale possibilità per gli studenti di partecipare a vacanze studio connesse ai cMooc in cui poter effettuare degli stage ad alto contenuto esperienziale e formativo che vanno ad integrare quanto appreso durante il corso.

Marco Saracco/TPhotos.co

I costi principali di tale business sono legati alla remunerazione dei docenti e dei tutor (si prevedono un docente e due *tutor* per ogni cMooc). Inoltre ci sono dei costi di struttura e altri legati alla piattaforma e all'assistenza. Una parte di costi è poi rappresentata dai costi di pubblicità.

Un'analisi del break even point (ovvero del punto di pareggio tra costi e ricavi) è stata condotta tenendo presente che fino a un certo limite – oltre il quale va considerata un'altra fascia di costo – i costi non variano secondo il numero dei partecipanti: ad esempio, si considerano 9.600 euro per un corso con iscritti fino a 300 (corso base con costo minimo); 11.000 euro per un corso con iscritti fino a 450; 12.400 euro per un corso con iscritti fino a 600, etc. Come si vede dal grafico qui a destra, per un corso con iscritti fino a 300, è sufficiente che richiedano la certificazione 65 persone per ottenere il punto di pareggio. Nel caso del cMooc della IUL, a fine corso (13 giugno 2013, durata del corso 10 settimane) 52 iscritti hanno chiesto di accedere alla verifica finale per avere la certificazione al costo di 150 euro. Altri si sono aggiunti nelle



due settimane successive. Il break even point è stato così sostanzialmente raggiunto, con un numero di paganti di circa 75 corrispondente ai 481 iscritti iniziali³.

Diffidenze da superare

Rispetto agli Stati Uniti, dove questo tipo di servizi è ampiamente utilizzato, in Italia permane una certa diffidenza nei confronti dei corsi online in generale, soprattutto se gratuiti. Per poter fare un'analisi di mercato prendendo in esame il target di riferimento, è stato somministrato un questionario a un campione composto da studenti *under* 25 con conoscenze informatiche

di livello medio-alto e insegnanti over 40 con conoscenze informatiche di livello medio-basso.

Il risultato evidenzia come il consumatore riconosce in modo potenziale la caratteristica di poter partecipare al corso senza la necessità di un esborso monetario. Tra i fattori motivanti, la possibilità di fruizione autonoma, la disponibilità di informazioni e risorse in piattaforma, la socializzazione di strumenti e contatti. La certificazione non viene ritenuta indispensabile da tutti e molti sono preoccupati dalle competenze necessarie per la fruizione di un tipo di corso di guesto genere.

È stata fatta anche un'analisi dei

competitors sul mercato, in particolare delle 11 università telematiche online italiane di cui soltanto una, Guglielmo Marconi, ha annunciato la possibilità di aprire un proprio corso in modalità Mooc⁴.

Ouello dei Mooc è un fenomeno in espansione. Ciò potrebbe condurre la IUL a cogliere questa opportunità e ad ampliare i servizi premium. Oltre a pagare per ottenere una certificazione e alle royalties sui libri, gli studenti potrebbero essere motivati a un esborso monetario per ottenere servizi di tutorato, materiali aggiuntivi e un assessment delle competenze acquisite, le agenzie di recruitment potrebbero pagare per accedere ai profili degli studenti e ai risultati ottenuti, le piattaforme e i servizi di progettazione potrebbero essere venduti per la formazione aziendale, etc. Non si prevede comunque di far pagare un'iscrizione, altrimenti il corso perderebbe la sua caratteri-

stica principale: l'apertura.

³ Federici G., Formiconi A., Il cMooc della Iul - Laboratorio di tecnologie internet per la scuola #LTIS13 presentato al Convegno della Ruiap "Le università per l'apprendimento permanente: sviluppo, occupazione, territorio" (Ferrara, 14 giugno 2013).

⁴ Non è stata presa in esame la possibilità di università statali che offrono Mooc, come la Sapienza di Roma, che ha offerto tre suoi corsi nella piattaforma Coursera.

Opportunità e rischi della gratuità dei corsi



Intervista ad Alessandro Schiesaro *

osa sono i Mooc e come si stanno evolvendo? Sono corsi gratuiti di livello universitario rivolti, in rete, a enormi numeri di studenti. Sono nati recentemente, ma stanno rivoluzionando il panorama dell'istruzione universitaria. L'erogazione di corsi a distanza non è certo una novità e nelle sue forme pionieristiche si diffuse già a metà del XIX secolo in Gran Bretagna. Rispetto alle formulazioni più recenti di questo tipo di formazione, espresse nelle varie tipologie di didattica telematica, i Mooc segnano non tanto un progresso tecnologico quanto un radicale cambiamento di modello. Coursera, la prima società attiva nel settore, fondata da due professori di Stanford, si differenzia dalle università telematiche in quan-

^{*} Direttore della Scuola di Studi Avanzati nell'Università Sapienza di Roma, dal 2008 coordina il segretariato tecnico per la ricerca del Ministero dell'Università e della Ricerca. Inoltre, fa parte del Gruppo di alto livello per la modernizzazione dell'istruzione superiore istituto nel 2012 dalla Commissione Europea.



Il segreto del successo dei Mooc? La flessibilità di fruizione, la gratuità, la possibilità di scegliere tra i migliori docenti disponibili per le varie materie?

to non esige rette di frequenza e non dispone di *tutor*. Anche l'idea di offrire risorse *open* non è nuova – basti pensare alla Khan Academy – ma è nuovo il modello che presuppone un ritmo cadenzato, come in un corso universitario vero e proprio.

L'evoluzione è legata a due fattori. Il primo è se e quanto i Mooc verranno riconosciuti come crediti formativi per l'accesso agli atenei tradizionali. Alcuni corsi sono già stati accreditati, e credo che il processo diventerà più rapido in tempi brevi. Naturalmente il credito presuppone un esame, e questo è uno dei grossi problemi tecnici che i Mooc devono affrontare, perché non si tratta di università a distanza attrezzate con docenti e tutori. Si tratta però di problemi superabili, in parte grazie alla nascita di sistemi di tutoraggio indipendenti, in parte affidando a terzi l'organizzazione delle prove finali, condotte in presenza o grazie a software particolari.

Quali sono, a suo parere, le ragioni del successo dei Mooc?

La flessibilità di fruizione e la gratuità, in primo luogo, ma anche la possibilità di scegliere tra i migliori docenti disponibili per le varie materie, molti dei quali appartengono a università che sarebbe impossibile frequentare senza costi molto alti.

Attenzione, in questa gratuità dei Mooc sono insiti anche possibili problemi, primo fra tutti il restringimento delle opzioni culturali e dei punti di vista. Se il miglior corso su Dante al mondo è quello del prof. X, si potrebbe creare una situazione in cui quel corso limita le possibilità di ricerca e di didattica in alcune sedi. che magari per risparmiare dicono ai loro studenti di scaricarlo da Internet. È presto per dirlo, ma le conseguenze sistemiche dei Mooc sono ancora tutte da valutare.

Ouale modello di apprendimento/insegnamento presuppongono?

Come dicevo, un modello aperto, flessibile, che richiede però un grande impegno da parte degli allievi. Un conto è seguire un Mooc per imparare qualcosa sull'astrofisica, come se si an-



dasse a una bella conferenza; un conto seguire i corsi dall'inizio alla fine, sostenere l'esame, costruire un curriculum. In questo secondo caso la motivazione personale è fondamentale.

I Mooc presuppongono un modello dinamico, quello del flipped learning, o insegnamento capovolto, teorizzato già a partire dagli anni Novanta, che investe la secolare allocazione dei compiti tra lezioni in aula dove si apprendono nuovi contenuti dalla viva voce del docente e tempo di studio individuale, a casa, dove quei contenuti si approfondiscono e studiano. Ora è individuale e isolato il contatto con il docente, tramite web, e interattiva la fase della discussione e verifica con i colleghi.

Qual è, secondo Lei, il futuro dell'Higher Education in Europa?

Il Gruppo di alto livello per la modernizzazione dell'istruzione superiore, di cui faccio parte, ha pubblicato lo scorso 18 giugno la sua prima relazione sul miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle università che comprende varie proposte tra cui la creazione di un'Accademia europea dell'insegnamento e dell'apprendimento.

La seconda fase del lavoro del Gruppo è imperniata su come massimizzare l'impatto dei nuovi metodi di erogazione di istruzione superiore di qualità, tra cui anche i Mooc. Ricordo che partner di undici paesi hanno avviato di recente, con il sostegno della Commissione Europea, i primi Mooc paneuropei.

Per quanto riguarda il futuro mi sembra difficile separare le previsioni dalle speranze.

Sicuramente occorrono maggiore integrazione, maggiore mobilità, maggior numero di studenti che studiano a livello terziario, maggiore varietà - penso anche all'Italia – dei percorsi formativi. Di strada da fare ce n'è ancora tanta.

Esperienze internazionali a confronto

Maria Luisa Marino

utenza universitaria attuale rappresenta la prima generazione abituata a utilizzare le nuove tecnologie della comunicazione, che investono anche i processi di apprendimento e di formazione. Stretto tra la globalizzazione e le ristrettezze finanziarie, l'insegnamento universitario sta cercando un modello formativo più flessibile, economico e accessibile a un più ampio numero di utenti.

Ne è scaturita l'attenzione per l'applicazione delle nuove tecnologie sul piano didattico, rinvigorendo l'esperienza dei corsi online avviati a suo tempo dalla Open University britannica. Questi corsi sono destinati ad allargare l'utenza dei Paesi emergenti: l'Africa è divenuta in pochi anni il mercato dell'e-learning più dinamico a livello mondiale, seguita da molti Stati asiatici (Vietnam, Malesia, Tailandia, Filippine, India e Cina). In Italia si conta oltre una decina di università telematiche, assoggettate come tutte le altre alle misure di autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico stabilite dal Miur con il Dm 30/1/2013; lo scorso 4 giugno il Miur ha nominato una Commissione di studio per verificare la loro qualità e formulare proposte di intervento per tutelare la qualità dell'offerta formativa. Dal 2008 è il modello dei Mooc (*Massive Open Online Courses*, avviato negli Usa e in Canada) a guadagnare la scena dei dibattiti internazionali:

- sono dispensati totalmente online;
- non richiedono requisiti formali per l'iscrizione;
- non hanno limiti geografici e numerici di partecipanti;
- sono generalmente gratuiti; non rilasciano diplomi o crediti.

Luci e ombre

Se da un lato hanno il merito di rendere più accessibile e flessibile l'approccio alla formazione superiore anche agli studenti economicamente più svantaggiati, spingendo le università tradizionali a nuove strategie didattiche e finanziarie, d'altra parte c'è il pericolo di una certa discontinuità (il

Soltanto per un corso di informatica, l'Università di Edinburgo ha annoverato oltre 300.000 iscrizioni??



numero dei *drop out* è elevatissimo, alla pari di quelli che si iscrivono soltanto per curiosità) ovvero che la quantità possa andare a detrimento della qualità e soprattutto della commercializzazione del sapere, determinato dalla comparsa di soggetti economici privati, che li organizzano accanto o indipendentemente da università di prestigio.

Spesso i corsi annoverano contemporaneamente parecchie migliaia di utenti distribuiti in tutto il mondo: ne è un esempio il corso Introduction to Artificial Intelligence organizzato dall'Università statunitense di Stanford, che da solo ha attratto 160.000 iscritti da 190 Paesi.

Mentre potenti gestori come Google e Pearson stanno progettando iniziative al riguardo, ne sono rispettivamente un esempio le piattaforme Coursera e Udacity, start-up commerciali appositamente create per offrire corsi online organizzati da varie istituzioni universitarie, contrapposte a EdX (no-profit consorziate del Mit e di Harvard) e alla Futurelearn britannica direttamente appartenenti agli atenei, che così diffondono i loro saperi nel mondo e acquisiscono risorse aggiuntive in un periodo di ristrettezze finanziarie. Stanford è invece l'esempio di piattaforma Mooc di un singolo ateneo con Venture Lab.

Mentre è in atto la ricerca di un modello sostenibile, capace di coniugare l'aspetto filantropico con quello più strettamente economico, ha preso il via presso la State University of New York (Suny) l'altra tipologia di mobilità virtuale – la cosiddetta Collaborative Online International Learning



(Coil) - che usa la tecnologia per sviluppare una via più interattiva e collaborativa come parte integrante dell'internazionalizzazione dei curricula. Nella pratica combina gli stessi elementi chiave riscontrabili nelle Mooc ma, rispetto a queste, permette – come ha evidenziato Hans de Wit (docente di Internationalisation of Higher Education all'Amsterdam University of Applied Sciences) – l'internazionalizzazione a domicilio a studenti che non possono spostarsi.

Il sostegno della Commissione Europea Questa forma di cooperazione inter- universitaria ha attirato l'at-

tenzione della Commissione Europea, in procinto di lanciare la nuova Strategia Opening Education, e che, nell'ambito dell'Azione Jean Monnet, ha già assicurato il supporto al primo portale paneuropeo delle Mooc (OpenupEd), curato da Eadtu (European Association of Distance Learning).

A prescindere da Futurelearn, sono state avviate altre esperienze in Europa. In Svezia la Stockholm University ha istituito una collaborazione web con il Royal Institute of Technology (Kth). La University of Copenaghen ha raccolto in pochi giorni 40.000 adesioni ai quattro corsi, della durata da 4 a 10 settimane, che inizieranno a settembre. La University of Edinburgh, ha annoverato per un corso di informatica oltre 300.000 iscrizioni, il 90% delle quali da Paesi extraeuropei e con un'utenza altamente variegata per età e per formazione (in larga misura diplomati o studenti universitari). Senza contare che 50 dei 362 corsi di Coursera sono organizzati in Europa: tra le tante, all'École Politecnique Fédérale svizzera, alla Business School di Madrid e all'Università Autonoma di Barcellona, all'Università di Londra, alla Leiden University nei Paesi Bassi e alla Ludwig-Maximilians University in Germania.

L'Università Sapienza di Roma è il primo ateneo italiano a entrare in Coursera e dal prossimo settembre erogherà tre corsi, due in inglese su materie umanistiche e uno in italiano sulla fisica. La piattaforma Federica dell'Università Federico II di Napoli già propone molte lezioni open access, mentre il progetto Oilproject è ideato e gestito da un gruppo di studenti.

Grandi numeri per i Coursera anche in Asia, dove sta per essere lanciata una piattaforma in lingua cinese. È tuttavia in avanzata fase di progettazione la risposta cinese, volta a soddisfare la propria utenza senza ricorrere all'estero.

I molti futuri dell'Higher Education

Intervista a Peter Norvig

onsiderato uno dei massimi esperti mondiali di Intelligenza artificiale, è attualmente direttore della ricerca di Google. Docente a Stanford, nel 2011, insieme a Sebastian Thrun, ha promosso il primo corso dell'ateneo interamente e gratuitamente accessibile online, che ha registrato più di 160.000 iscritti.

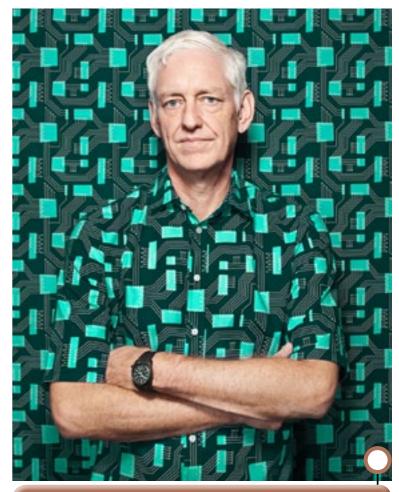
Cosa sono i Mooc e come si stanno evolvendo? L'acronimo sta per *Massive Open Online Courses*.

Massivo indica migliaia e anche più di migliaia di partecipanti (sebbene alcuni possano non essere d'accordo sul limite minimo di partecipanti a un corso massivo). Aperto di solito significa che l'ammissione è consentita a chiunque; talvolta indica anche che i materiali del corso sono privi di copyright e possono essere condivisi. Online significa che non c'è una classe fisicamente presente, sebbene spesso gruppi di studenti si incontrino in presenza.

Corsi significa che il programma del corso implica più di una sessione (un video su Youtube su come riparare una ruota è istruttivo ma non è un corso). I corsi posso far parte – o meno – di un curriculum più vasto e possono essere – o meno – accreditati con un attestato ufficiale. C'è molta sperimentazione e non sappiamo ancora quale forma prevarrà. Le esperienze sono diverse: corsi con ritmo cadenzato e programmi che possono essere fruiti con la cadenza che ognuno vuole; valutazioni tra pari e valutazioni centralizzate; corsi che implicano una combinazione di testi video e altri media e corsi che si basano su letture, ascolti, test (con domande a cui rispondere) e progetti da svolgere; esperimenti con diversi tipi di forum di discussione, gruppi di studio e altre forme di apprendimento sociale e condiviso.

Quali sono, a Suo parere, le ragioni del successo dei Mooc?

Per un docente, un corso Mooc richiede circa da 3 a 10 volte più lavoro rispetto a insegnare un corso tradizionale in aula?



Peter Norvig

Perché offrono formazione da parte di istituzioni prestigiose e docenti di chiara fama a persone che altrimenti non avrebbero mai avuto questa possibilità.

Quale modello di apprendimento/ insegnamento presuppongono?

Credo che ci ricordino sempre che l'apprendimento è centrato sullo studente e non sul docente. Apprendere è un verbo attivo: il mio lavoro di docente consiste principalmente nell'incoraggiare gli studenti a fare cose - non soltanto ad ascoltare o leggere, ma a fare, creare, esplorare. Il Mooc – rispetto a un libro di testo – incentiva questo tipo di comportamento attivo, in quanto si basa su un tipo di didattica interattiva e consente di fermarsi e chiedere agli studenti di realizzare qualcosa. È anche importante tener presente che l'apprendimento è essenzialmente un processo sociale e gli studenti apprendono al massimo quando sono in una comunità di discenti, mentori e pari. Inoltre, dato che i Mooc sono mediati da un computer, è facile raccogliere molti dati.

Per esempio è facile sapere se uno studente si è applicato o meno in un modulo, cosa abbia fatto per prepararsi (o non prepararsi) a quel modulo, cosa il docente



avrebbe potuto mostrare o chiedere di fare in modo da avere un risultato di apprendimento migliore. Nel passato non abbiamo mai avuto un tipo di dati di questo livello: facevamo uno o pochi test per studente all'interno di un corso, ma non sapevamo cosa gli studenti avessero letto, come si fossero preparati e se fossero davvero pronti fino al momento dell'esame. Per la prima volta abbiamo una grande mole di dati per rispondere a queste domande.

I Mooc richiedono un notevole dispendio di tempo per un docente? Un corso in questa modalità richie-

de circa da 3 a 10 volte più lavoro rispetto a insegnare un corso tradizionale in aula. Il dispendio di tempo per studente, invece, è da 5 a 100 volte ridotto. È più opportuno pensare che insegnare in questa modalità sia simile a scrivere un libro di testo, cosa molto diversa dall'insegnamento di un corso in aula. Nel libro di testo, come nel Mooc, vi è un'aspettativa di un alto livello di qualità. Se mentre insegni in presenza non ricordi qualcosa o dici qualcosa di sbagliato, puoi sempre recuperare nella lezione successiva. Nel libro di testo o nel Mooc la ricerca deve essere fatta a priori per ottenere buoni risultati la prima volta che esponi i concetti.

Qual è, secondo Lei, il futuro dell'Higher Education?

Penso che ci saranno molti futuri. Gli studenti continueranno a frequentare le nostre migliori università. Ma ci saranno molti percorsi possibili. Alcuni sceglieranno di non frequentare l'università e acquisiranno abilità e competenze attraverso corsi online. Potranno ricevere una certificazione ufficiale, o semplicemente applicare le conoscenze acquisite senza certificazione. Possiamo immaginare che il processo di certificazione sia separato dal processo educativo, così come oggi uno studente che frequenta la facoltà di Medicina ha poi bisogno di superare un esame con una commissione esterna per essere certificato come medico.

Ci sarà certamente una maggiore attenzione alla formazione continua: sarebbe sciocco pensare che, dopo quattro anni di college, una persona non abbia più bisogno di imparare nulla di nuovo nella vita. Possiamo immaginare che saranno i datori di lavoro a pagare per la formazione continua, o i singoli individui, o che esista un sistema di offerte di apprendimento gratuite e aperte.

Il piacere di studiare

Ludovica Sabatini

el dibattito sorto intorno ai Mooc, qualcuno pensa che finiranno per sostituire gli atenei a cui siamo abituati, altri lo credono impossibile. Osservando il cambiamento vorticoso delle tecnologie e delle loro applicazioni nei campi più diversi, possiamo ben dire che nulla è da ritenere impossibile in un futuro neanche troppo lontano.

Ma se vogliamo guardare questi corsi con occhi semplicemente *umani*, qualunque sia il loro impatto, non si può negare che i Mooc costringono a rivedere molte delle scontate abitudini che finora hanno guidato il percorso universitario di docenti e studenti.

Alcune modalità di corsi *online* sono disponibili da tempo; gli studenti possono dialogare tra loro e con i professori attraverso l'e-mail, la piattaforma Moodle, Facebook, etc. evitando lunghe, e a volte vane, attese fuori dalla stanza del docente.



A volte gli studenti sono disorientati e disamorati dalla mancanza di un confronto diretto con un docente con cui interagire?

Le potenzialità dei Mooc

Ma la novità rivoluzionaria non è solo nella gratuità dei corsi Mooc – a cui tutti possono accedere senza particolari requisiti e che con altrettanta disinvoltura possono abbandonare – ma anche nelle dimensioni che essi stanno assumendo. Cosa potrebbe significare l'espansione dei Mooc in paesi dove pochi possono permettersi di pagare una retta universitaria o nei casi in cui non ci si può allontanare da casa (ad esempio, per ragioni economiche o di disabilità)? È lecito, comunque, porsi alcune domande sul loro finanziamento e sul ritorno che ne deriva agli atenei che li attivano, anche per capire se dietro questa gratuità si nasconda qualche problema.

Anche nelle aule più sovraffollate, nessuno ha mai avuto contemporaneamente qualche migliaio di studenti senza volto. Quali modelli pedagogici bisogna adottare? Di quali strumenti tecnologici si deve disporre? Che cosa

significa questo per un docente? Innanzi tutto rivedere le modalità della propria didattica: se nelle lezioni in aula ci si confronta direttamente su un problema, si discute insieme e si crea una relazione personale diretta tra docente e studente, con i Mooc que-

sto non è più possibile. Le battute che talvolta si dicono per allentare la tensione di un corso particolarmente impegnativo, in una classe online risulterebbero fastidiosamente melense. Come capire se stai insegnando nel modo giusto, se gli studenti ti seguono, se sono interessati a quello che dici quando non puoi osservare le loro espressioni attente piuttosto che annoiate? Come valutare i loro progressi? Il punto, quindi, è che in una classe online non si può pensare di replicare il modello di classe vis-à-vis.

Un lavoro stimolante

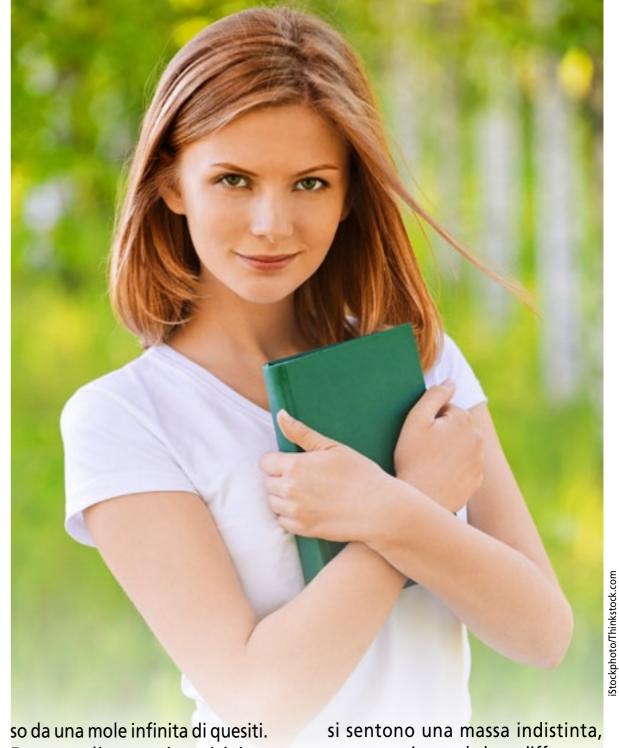
Per un docente è molto stimolante pensare di rivolgersi a persone che risiedono in ogni parte del mondo (e tendono ad associarsi in base all'appartenenza linguistica o geografica), e che si iscrivono ai corsi con le motivazioni più diverse: chi non è riuscito ad andare al college e sente di poter cogliere finalmente questa opportunità, professionisti che tornano a casa e vogliono sentir parlare di poesia piuttosto che di storia, chi ha il desiderio di approfondire la propria cultura avvicinandosi a nuovi campi del sapere, chi vuole aggiornare le proprie competenze.

Molti si avvicinano ai corsi con lo spirito di chi vuole seguire un interessante ciclo di conferenze specializzate a costo zero.

Tra gli studenti dei Mooc il tasso di abbandoni è altissimo (supera il 90%). Anche in questo caso bisogna rammentare le differenze con gli studenti canonici: si va avanti da un punto in poi, sequendo un corso che magari è già iniziato, e ci si rimane finché si è interessati.

Va detto, però, che a volte gli studenti sono disorientati e disamorati dalla mancanza di un confronto diretto con un docente con cui interagire e a cui rivolgersi per chiarire gli eventuali dubbi. Alcuni docenti creano piattaforme comuni di discussione, altri si limitano a mettere in rete le lezioni senza dare la possibilità di contattarli.

È anche vero che un docente che ha 30.000 studenti finirebbe sommer-



Eppure gli aspetti positivi non mancano. Il prof. Michael S. Roth della Wesleyan University (Usa) dice che i suoi studenti Mooc non ma percepiscono le loro differenze cercando di creare dei ponti per superarle: è anche questo che dà valore alla sua e alla loro esperienza.

La mia esperienza dei Mooc

Maria Cinque

a mia prima esperienza di partecipazione a un corso aperto risale al 2007: dopo aver letto la notizia su un blog¹, mi sono iscritta al corso di David Wiley sulla Open Education. La modalità era apparentemente semplice, anche se onerosa in termini di tempo: occorreva leggere ogni settimana alcuni testi proposti dal docente in forma gratuita su un apposito wiki, commentarli sul proprio blog (o su un blog creato all'occorrenza) e postare commenti ai blog degli altri. In realtà non era ancora un corso massivo in quanto i partecipanti esterni – al di fuori di quelli presenti fisicamente nella classe della Utah State University – erano circa 60, di cui 11 italiani che avevano anche creato un forum di discussione all'interno della piattaforma LTEver dell'Università di Firenze. Purtroppo non riuscii a portare a compimento il corso.

Non è andata meglio l'esperienza con il primo corso massivo, Cck08 (Connectivism and connective knowledge 2008) promosso da Stephen Downes e George Siemens, che registrò circa 2.200 partecipanti.

La pluralità di risorse a disposizione – il sito del corso, il blog del docente, la newsletter, le diverse community di discussione in Moodle, Facebook, Google groups, gli incontri settimanali in modalità sincrona attraverso *Elluminate*, la raccolta di tag su *delicious*, etc.) mi lasciarono sconcertata e dopo quattro settimane mi arresi.

All'epoca era appena nato mio figlio Lorenzo e avevo pensato che, tra una poppata e l'altra, un tipo di corso del genere fosse particolarmente opportuno per il mio autoaggiornamento. Avevo intrapreso l'esperienza con entusiasmo, memore di come anni prima un corso online (non open) dell'Elis avesse conNe ho ricavato –
gratuitamente e senza
un grande dispendio
di tempo ed energie
– aggiornamenti e
approfondimenti su
tematiche interessanti e
connesse al mio lavoro??



1 Il blog di Antonio Fini, autore di uno degli articoli di questo Trimestre.

tribuito alla mia formazione continua e fosse stato, almeno in parte, determinante per cambiamenti importanti della mia carriera lavorativa.

Sebbene le mie aspettative fossero disattese, continuai a seguire il flusso di conversazioni e soprattutto a leggere the Daily, la newsletter quotidiana con cui i due docenti riuscivano mirabilmente a tessere le fila delle conversazioni diffuse nei diversi strumenti a disposizione. Ogni tanto leggevo anche parte dei testi assegnati e i commenti degli studenti: insomma in breve ero diventata un *lur*ker, "uno che osserva da dietro le quinte", ovvero uno spione!

Una volta che ho compreso che circa il 90% dei partecipanti seque – probabilmente, perché effettivamente non sappiamo nulla di loro – i Mooc in questa modalità ho superato il mio senso di colpa e ho continuato a seguire altri Mooc in questa modalità: la successiva edizione del corso sul Connettivismo (Cck09), il corso Plenk (Personal Learning Networks and Knowledge) nel 2010; un corso sul Mobile Learning (MobiMooc) nel 2011; il corso Cfhe (Current/Future State of Higher Education) nel 2012.

A cosa mi è servito?

Sicuramente in questi anni leggere i materiali dei corsi, spiare le conversazioni tra i partecipanti e i loro commenti sui materiali, hanno contribuito a tenermi aggiornata sul panorama internazionale relativo alle tematiche oggetto dei corsi, legate soprattutto a tecnologie e apprendimento.

Ne ho ricavato – gratuitamente e senza un grande dispendio di tempo ed energie – aggiornamenti e approfondimenti su tematiche interessanti e connesse al mio lavoro.

Sicuramente ho potuto raccogliere novità e notizie di prima mano, molto più fresche di quelle reperibili attraverso i libri e, talvolta, anche attraverso articoli scientifici (in cui il processo di revisione è spesso molto lungo).

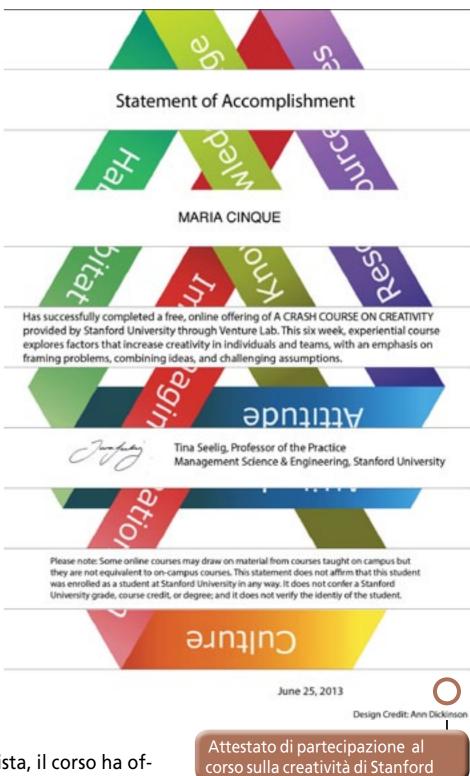
Ovviamente è diverso dal seguire un corso e potrebbe essere paragonabile all'essere inseriti in una rete o in una community di persone con gli stessi interessi. In effetti, sembra che sia proprio questo il senso dei cosiddetti cMoocs ovvero connective Mooc.

Non avevo mai partecipato a un xMooc e sinceramente la prospettiva non mi allettava molto

visto quello che sapevo: brevi video, test a scelta multipla... Insomma, una fruizione abbastanza standardizzata e solitaria. Tuttavia, la fama di un corso dell'Università di Stanford sulla creatività argomento di cui mi occupo da alcuni anni – mi ha spinto a iscrivermi nell'aprile 2013 al Crash Course on Creativity della professoressa Tina Seelia.

Utilizzando una piattaforma essenziale.

quasi minimalista, il corso ha offerto – a me e a molti altri partecipanti che hanno espresso il loro apprezzamento nel forum – un'e-



sperienza di apprendimento pia-

cevole e sostenibile.

A differenza dei corsi precedenti, il carico di lavoro settimanale - che ognuno sceglieva liberamente – era assolutamente compatibile con ritmi di lavoro e di vita personale. Per quanto mi riquarda, posso affermare di aver impiegato circa 3-5 ore alla settimana per seguire i brevi video e leggere i brani correlati tratti dal libro della docente (disponibile per intero, a pagamento, su Amazon), svolgere compiti individuali, fare incontri con il mio team e realizzare lavori di gruppo, intervenire – per quanto in maniera parca – nei forum di discussione. Il mio team, denominato Eureka Team, era composto da una ragazza cinese che lavora nell'industria cinematografica, un informatico californiano che vive e lavora a Londra, una signora sudafricana, madre di due bambini e impiegata in una società di consulenza, una studentessa brasiliana e altre persone con profili diversi e provenienti da posti diversi.

Il gruppo (8 persone) era di dimensioni facilmente gestibili.

Ogni settimana, nei periodi in cui erano previsti lavori di gruppo, ci incontravamo *online* via Skype e ci scambiavamo opinioni ed esperienze.



Il divertimento, oltre che dallo scambio all'interno dei gruppi, era assicurato dai tipi di compiti che dovevamo fare ogni settimana: realizzare la copertina della propria autobiografia (per presentarsi agli altri); fare una passeggiata di mezz'ora e ricavarne una mappa di osservazione; pensare a nuovi usi, possibilmente creativi, di un oggetto comune; raccogliere almeno 100 idee per risolvere un problema e realizzare un video per presentare la soluzione scelta; riflettere (individualmente) sui propri insuccessi per evidenziare gli apprendimenti ottenuti e acquisire in questo modo una mentalità da innovatore.

di training di questo tipo si può fare nell'ambito di un weekend di formazione aziendale in maniera molto più interattiva, ma dal punto di vista personale credo che questa possibilità crei anche nuovi orizzonti, sostenibili sia economicamente sia in termini di tempo, e nuove opportunità di collaborazione con persone provenienti da varie parti del globo. Alcuni partecipanti hanno addirittura pensato di creare un laboratorio continuo di risoluzione di problemi.

Cosa ho ricavato da questa esperienza?

Strumenti e tecniche da utilizzare

Lavoro finale su Failure Resume/ Creating the Mindset of an Innovator

nel mio lavoro e con gli studenti, idee nuove per progetti futuri, capacità di vedere le cose e i problemi da prospettive diverse, pratica/miglioramento delle mie competenze non solo linguistiche e comunicative ma anche di team work, negoziazione, risoluzione di conflitti, leadership, ecc. Insomma una ventata di energia e creatività!

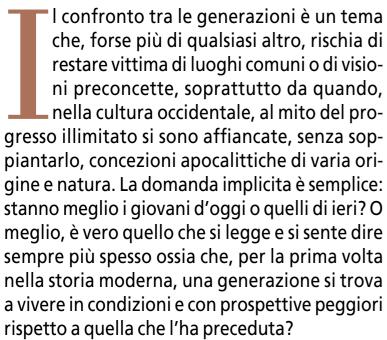
Prossimo corso: mi sono già iscritta al Mooc su Public Speaking dell'Università di Washington all'interno della piattaforma Coursera. Al primo accesso mi hanno fatto sottoscrivere un codice d'onore in cui dichiaravo di registrarmi con un solo account, di impegnarmi a rispondere ai test e agli esami in prima persona (eccetto per le esercitazioni in cui la collaborazione fosse esplicitamente richiesta), di non rendere pubbliche a nessun altro le soluzioni dei compiti, dei test e degli esami, di non intraprendere attività che possano migliorare in maniera disonesta i miei risultati o quelli di altri partecipanti.

La domanda sorge spontanea: non si prenderanno troppo sul serio?

UNIVERSITAS 129 Kvai al sommario 32

Generazioni disuguali

Roberto Peccenini



La risposta è complessa e, per non cadere nella banalità o per non rimanere imbrigliati in una dialettica tanto irreconciliabile quanto sterile, l'unica via possibile è l'analisi articolata del problema attraverso gli strumenti che le scienze sociali mettono a disposizione, individuando fenomeni significativi che è possibile misurare costruendo indicatori sulla base di dati disponi-



bili in serie storiche di lunga durata.

Questa è la strada seguita da Antonio Schizzerotto, Ugo Trivellato e Nicola Sartor, che hanno curato il libro edito da Il Mulino *Generazioni disuguali – Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*; il volume costituisce una tappa di un più ampio percorso di ricerca promosso dall'Osservatorio sulle disuguaglianze sociali della Fondazione Ermanno Gorrieri, in collaborazione con il Centro di analisi delle politiche pubbliche dell'Università di Modena e Reggio e il Centro di ricerca interdipartimentale sulla distribuzione del reddito *C. Dagum* dell'Università di Siena.

Ambizioso obiettivo del progetto è quello di creare una rete interdisciplinare permanente, costituita anche da giovani studiosi, per sviluppare ricerche sulle tematiche delle disuguaglianze economiche e sociali e sulla povertà in Italia, dando così continuità all'impegno di riflessione e azione politica e civile che ha guidato la vita e l'opera di Ermanno Gorrieri.

I giovani italiani di oggi sperimentano per primi l'impossibilità di migliorare le proprie posizioni occupazionali rispetto a quelle raggiunte dai propri padri??



Universitas 129 Kvai al sommario 33

Il quadro di sintesi

I tre curatori firmano collettivamente il capitolo introduttivo dell'opera, che ne costituisce per intero anche la prima parte, significativamente intitolata "Uno sguardo d'insieme". Infatti, esso fornisce un quadro di sintesi che, precisando gli interrogativi che hanno mosso l'itinerario di ricerca, illustra le difficoltà affrontate sul piano metodologico e le conclusioni a cui si è pervenuti.

Premesso che lo stare peggio o lo stare meglio dipende fondamentalmente dalla relazione tra bisogni/aspettative e possibilità di soddisfarle, è già molto problematico definirne i parametri, che sono inevitabilmente soggetti alle profonde trasformazioni dei processi di produzione, di distribuzione e di consumo verificatesi nei decenni trascorsi.

Il Pil è senz'altro un indice inadeguato per *misurare il benessere*, ma gli strumenti alternativi che gli studiosi hanno tentato di costruire sono ancora lungi dal garantire piena validità e affidabilità e, in ogni caso, sono riferiti ad anni troppo recenti per poter intraprendere un confronto intergenerazionale.

Dal punto di vista metodologico è allora necessario individuare



gli effetti di tre ordini di variabili: l'appartenenza a una generazione (o coorte), l'età e il periodo storico. Ora, anche se è impossibile considerare separatamente questi effetti all'interno di una stessa generazione, è però possibile isolare una variabile (ad esempio l'effetto coorte) nel confronto tra generazioni diverse.

Per evitare il rischio della genericità si è poi trattato di non estendere indebitamente il campo d'indagine, ma di selezionare solo alcuni ambiti da sottoporre al confronto tra le differenti coorti (istruzione, lavoro, reddito e corso di vita sono gli aspetti esplorati nella seconda parte).

Va inoltre sottolineato che l'approccio è multidisciplinare e

quantitativo. Si considerano le generazioni che hanno avuto tra i 20 e i 35 anni negli ultimi quattrocinque decenni, fermandosi tuttavia al 2007. È significativo che l'analisi non abbia considerato i dati successivi, che potevano essere distorti dall'effetto congiunturale determinato dall'esplosione della crisi economico-finanziaria.

La terza parte analizza i processi di mobilità nei suoi vari aspetti, territoriale, sociale ed economica intergenerazionale, mentre la quarta parte è dedicata agli effetti di alcune politiche pubbliche sui mutamenti delle disuguaglianze tra generazioni di giovani.

Le comparazioni internazionali vengono condotte solo in alcu-

ni casi, ossia quando i dati hanno un'omogeneità sufficiente a operare validamente un confronto. Le note metodologiche potrebbero continuare, ma lo spazio di questo scritto non lo consente. Resta solo da dire quali basi di dati sono state consultate: i censimenti della popolazione, la rilevazione della forza-lavoro, l'indagine della Banca d'Italia sui bilanci delle famiglie italiane e l'indagine longitudinale sulle famiglie italiane.

A proposito di istruzione

Come si diceva, uno degli ambiti del ciclo di vita dei giovani che sono stati investigati – e che specialmente ci interessa – è quello dell'istruzione. Ad esso sono in particolare dedicati i capitoli sulle disuguaglianze intergenerazionali, curato da Gabriele Ballarino e Antonio Schizzerotto, e sulle disparità intergenerazionali di istruzione derivanti dalle riforme scolastiche della scuola media unica e dell'università a cura di Carlo Barone e Margherita Fort.

Anche il capitolo sui mutamenti tra generazioni nelle condizioni di vita giovanili – curato da Federico Giorgi, Alfonso Rosolia, Roberto Torrini e Ugo Trivellato – contiene spunti importanti che riguardano Universitas 129 Kvai al sommario 34



l'istruzione. Ebbene, questo ambito dell'istruzione sembra quello meno problematico tra quelli affrontati, in quanto la disparità di opportunità educative sembra essersi ridotta, sia attraverso una continua espansione dei livelli di istruzione formale sia nel completo superamento delle disparità di genere. Eppure il quadro è complesso: la parità di genere riguarda il tasso di scolarizzazione e il rendimento, ma non la scelta di indirizzi che consentano un proficuo inserimento lavorativo. Inoltre, persistono disparità dipendenti dall'origine sociale e culturale dei giovani.

Ma la cosa ancora più grave è che all'espansione quantitativa non ha corrisposto una crescita della qualità; anzi, le indagini internazionali (principalmente l'Indagine Ocse-Pisa sulle competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni) testimoniano un progressivo degrado dei livelli di apprendimento. Indubbiamente collegato a ciò è un altro fenomeno negativo: la diminuzione del valore di scambio dei titoli di studio (laurea e diploma) conseguiti ormai dalla maggioranza dei giovani d'oggi. Infatti, sia in termini di opportunità occupazionali sia in termini di rendimento economico, il differenziale tra le condizioni di chi dispone o meno del titolo di studio si è ridotto rispetto alle generazioni precedenti.

Le riforme dell'istruzione

Vengono analizzati anche gli effetti delle riforme generali del sistema di istruzione secondario e terziario realizzate nei decenni trascorsi, ovvero l'istituzione della scuola media unica nel 1962 e l'istituzione del cosiddetto 3+2 nel 1999: in estrema sintesi si può dire che entrambi i provvedimenti hanno registrato successi nello stimolare la scolarità, ma all'aumento delle immatricolazioni ha corrisposto un aumento degli abbandoni, che ha interessato proprio i soggetti appartenenti alle classi socialmente più deboli e pertanto la loro efficacia in termini di promozione dell'uguaglianza appare limitata. Se si aggiunge che negli anni più recenti, successivi al periodo studiato dalla ricerca che illustriamo, i tassi di immatricolazione sono diminuiti, altre ombre si aggiungono sull'efficacia del processo di riforma.

Ritornando a una prospettiva generale, a quali conclusioni si perviene? In tema di mobilità sociale, il sistema di stratificazione occupazionale dei giovani d'oggi risulta più aperto rispetto alle precedenti generazioni, ma allo stesso tempo le probabilità di salire nelle posizioni medie e superiori della struttura di classe sono diminuite, rispetto ai nati dalla fine degli anni Trenta, per i nati negli anni Settanta e successivi.

In sostanza i giovani italiani contemporanei, per primi tra tutti coloro che sono stati giovani nel XX secolo, sperimentano l'impossibilità di migliorare le proprie posizioni occupazionali rispetto a quelle raggiunte dai propri padri. Per quanto riguarda le differenze nella mobilità intergenerazionale tra giovani italiani e stranieri, i dati di cui si dispone non consentono un confronto completo, ma, limitandosi a 13 paesi europei e ai decenni Ottanta e Novanta, si evince che la società italiana avesse una mobilità sociale poco fluida, e tassi di mobilità assoluta leggermente inferiori al resto d'Europa.

Il fenomeno della mobilità geografica desta altresì preoccupazione, in quanto l'Italia esporta giovani con elevata dotazione di capitale umano, senza riuscire ad attrarre dall'estero soggetti con pari livello di istruzione e qualificazione.

Il quadro è problematico, in quan-

to in ognuno dei settori indagati vi è perlomeno un aspetto che denota un miglioramento nei giovani di oggi rispetto a quelli del passato, tuttavia una sintesi intuitiva, ma non priva di riscontri fattuali, suggerisce che le condizioni di vita delle coorti in età 20-35 anni succedutesi dagli anni Trenta del XX secolo alla prima decade del XXI si collocano lungo una parabola con la concavità rivolta verso il basso: i nati prima degli anni Quaranta avevano un grado di benessere complessivo molto limitato. Esso si è accresciuto progressivamente per i giovani nati negli anni Cinquanta e Sessanta per poi declinare nelle generazioni successive.

Il paradosso dell'uguaglianza

Se ci si interroga sui motivi di queste tendenze si può rispondere che esse derivano dall'interazione di effetti differenziali di coorte e di periodo: in parole povere, la fine dell'espansione del sistema economico italiano, coincisa con la metà degli anni Novanta, e le recenti politiche di bilancio dell'ultimo quindicennio, soprattutto in materia pensionistica e di regolazione del lavoro, hanno determinato un quadro fortemente penalizzante per i giovani. Ciò che preoccupa è che tale situazione appare destinata a durare.

Le condizioni che, a parere degli autori, consentirebbero un'inversione di tendenza, sono quattro: cambiamento di segno della congiuntura economica, avvio di un processo di crescita sostenuto e sostenibile, attuazione di politiche di redistribuzione eque e incisive e infine riconoscimento di capacità e competenze personali. È purtroppo sotto gli occhi di tutti che queste condizioni non si stanno realizzando. Si può solo auspicare che l'attuale crisi costituisca uno shock analogo a quelli, tragici e profondi, verificatisi nel Novecento (guerre mondiali e crisi del '29), dai quali le generazioni di giovani che li hanno attraversati hanno saputo trarre impulso e slancio per la crescita e lo sviluppo. Allargando ancora lo squardo, si può ipotizzare che l'inequaglianza tra generazioni che emerge dall'analisi dipenda da un fenomeno che si potrebbe forse definire come il paradosso dell'uguaglianza, ossia che la crescita dei livelli di uguaglianza in un determinato ambito si traduce in maggiori squilibri in altri ambiti collegati. La disuguaglianza intergenerazionale a danno di coloro che sono attualmente giovani rispetto alle generazioni precedenti parrebbe dipendere da processi di perseguimento dell'uguaglianza in altri tempi, luoghi e forme.

In primo luogo il sistema di welfare costruito e mantenuto dalle politiche pubbliche degli anni Sessanta, Settanta e in parte Ottanta, se da un lato ha garantito l'uguaglianza intragenerazionale assicurando diritti, opportunità e benessere a fasce di popolazione che ne erano in precedenza escluse, si è però appoggiato in buona parte sull'indebitamento pubblico, che ha gravato sulle generazioni successive, impedendo loro, ad esempio, di poter contare su una tu-

tela pensionistica garantita invece a chi era entrato nella vita lavorativa nel secondo dopoguerra; in secondo luogo ai processi innescati dalla globalizzazione, che si traducono in una crescita di uguaglianza consistente nella progressiva equiparazione delle condizioni economico-sociali delle popolazioni del pianeta, corrisponde



un arresto o una diminuzione o comunque una crisi della crescita delle popolazioni dei paesi più avanzati, le cui giovani generazioni quindi conoscono difficoltà di inserimento lavorativo che i loro padri non avevano conosciuto. Ma questi spunti non vogliono essere una conclusione, bensì, piuttosto, lo spunto di ulteriori piste di ricerca.

michele piacquadio/Photos.c

UNIVERSITAS 129 Kvai al sommario 30 ANALISI

Giovani talenti, un patrimonio da valorizzare

Lucia Berta

os'è il talento e chi può essere definito un talento? Lo studio di Maria Cinque In merito al talento - La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica (pubblicato da Franco Angeli per l'Ufficio Studi della Fondazione Rui) prende le mosse dall'analisi del mondo classico per arrivare alle recenti attribuzioni di significato al termine talento e al concetto di merito. Alla luce del dibattito psico-pedagogico, il volume descrive l'approccio socio-economico nella relazione capitale umano e meritocrazia; approfondisce il tema della valorizzazione dell'eccellenza nella didattica e nella ricerca: propone percorsi di promozione dei talenti e una scomposizione dell'equazione di Young¹ sul rapporto tra talento e merito.

L'autrice vuole dimostrare che il talento non è unicamente legato alla genetica né potrebbe essere solamente appannaggio di pochi, in quanto

UFFICIO STUDI DELLA FONDAZIONE RUI Maria Cinque AL TALENTO La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica FrancoAngeli Il talento è l'esito della combinazione tra predisposizione e volontà, libera scelta e adesione a realizzare il proprio potenziale ? ?

è l'esito della combinazione tra predisposizione e volontà, libera scelta e adesione a realizzare il proprio potenziale con conseguente responsabilità di essere ciò che si è. In questo processo di evoluzione e sviluppo dei talenti, le figure di affiancamento quali *tutor*, mentori e *coach* giocano evidentemente un ruolo importante.

Attraverso l'analisi dello scenario internazionale e la raccolta di testimonianze dirette, il volume si propone anche di analizzare il rapporto che intercorre fra merito e talento in prospettiva educativa e didattica, in vari ambiti, dalla scuola all'azienda.

Parlare di merito e di talento vuol dire anche parlare dei meccanismi con cui la società educa i suoi cittadini, regola i meccanismi di accesso al lavoro e le carriere, stimola l'intraprendenza personale e il benessere collettivo. In questa sede ci interessa riflettere in particolare su uno dei numerosi

1 M. Young, *The Rise of Meritocracy, 1870-2033: an Essay on Education and Equality*, Thames and Hudson, London 1958.

UNIVERSITAS 129 Kvai al sommario



stimoli che il libro lancia al lettore: un'adeguata valorizzazione dei talenti – soprattutto se giovani e meritevoli – ne rinforza la capacità di essere imprenditori di se stessi e può rappresentare una strategia vincente per affrontare la drammatica crisi occupazionale dei giovani che l'Italia sta vivendo.

Employability 2.0, progetto interaziendale per l'occupazione

Una misura a tal riguardo può essere individuata in *Employability* 2.0², un progetto interaziendale che investe sui giovani.

Il progetto – che nasce dalla collaborazione tra il Consorzio Elis di Roma, Sky e altre grandi imprese (Rai, Snam, Finmeccanica, Alstom, Techint, Lottomatica, Wind, Ericsson, Birra Peroni, Ferrero, Linkem, Avanade, Soft Strategy, Ads Ntt, etc.) – prevede un periodo di due anni di formazione e lavoro finalizzato all'occupazione di 100 giovani talentuosi, opportunamente selezionati in base al merito.

La portata del progetto è tanto più importante proprio perché in Italia diminuiscono costantemente le aziende che investono nella transizione tra università e lavoro: da ciò nasce l'idea di promuovere l'inserimento nelle imprese di giovani laureati con un brillante curriculum universitario, al termine di un percorso formativo che promuova in loro una nuova cultura del lavoro, conciliando la flessibilità per le aziende con la sicurezza e la formazione per i giovani.

Poiché «l'ingresso lavorativo rappresenta l'incontro con persone, ambienti, regole sociali, ruoli e compiti da svolgere e il passaggio a una nuova situazione sociale ricca di stimoli psicosociali da decifrare, interpretare e sui quali impostare la propria condotta»³, Employability 2. 0 prevede anche – attraverso uno studio condotto in collaborazione con la Fondazione Rui⁴ – di mettere a confronto e incrociare tra loro le rappresentazioni culturali e le aspettative dei giovani e delle aziende rispetto ai temi della professionalità e dell'imprenditorialità. Oggi, infatti, si richiede un'organizzazione del lavoro il cui centro e la cui risorsa fondamentale sono rappresentati da una soggettività caratterizzata più che dalla qualificazione tecnico-professionale, dalla capacità di sostenere la complessità delle relazioni interpersonali, la filosofia e i processi dell'innovazione, nonché l'umanizzazione del contesto lavorativo e la realizzazione di un'economia umanistica⁵.

Il capitale umano

Lo storico giornalista della Cbs Morley Safer chiese anni fa a Jim Goodnight, fondatore e capo della Sas Institute, notissima società mondiale di software, quale fosse il suo miglior investimento e quali le ragioni del suo successo. Senza esitare, Goodnight rispose: «Le persone: il 95% del mio patrimonio esce tutte le sere dai cancelli dell'azienda e il mio compito è quello di farlo tornare entusiasta la mattina dopo!».

Ciò che più conta oggi, per la competitività e la ricchezza di un Paese, sembra non siano più tanto le grandi industrie nazionali, le materie prime o le capacità produttive, quanto il ruolo svolto dal talento e dalla creatività delle persone e da come in quel Paese le loro competenze ed energie vengono valorizzate, stimolate, coltivate. Maria Cinque sottolinea il fatto che non è solo la dote naturale a determinare il successo personale, ma piuttosto una delicata interazione tra passione, attitudine, impegno e opportunità, che

² Cfr. M. Spano, *Employability 2.0: lavoro e formazione per 100 neolaureati*, in Universitas n. 125, luglio 2012, pp. 8-10.

³ G. Sarchielli et alii, *Lavorare da precari*. *Effetti psicosociali della flessibilità occupazionale*, Fondazione Emanuela Zancan, Padova 2006.

⁴ La metodologia dell'indagine si basa su interviste fatte all'inizio e al termine dei due anni di durata del Progetto. 5 B. Rossi, *Educare alla creatività*, Laterza, Roma-Bari 2009.

incoraggia le persone a raggiungere i più alti livelli di successo e a condurre vite ricche di significato e di obiettivi: come dire che la creatività in sé è un valore economico fondamentale.

Maria Cinque affronta anche il tema delle *skills* e dello *skills mismatch*, ovvero la scarsa corrispondenza tra titolo di studio conseguito e lavoro effettivamente esercitato. Eppure *skills*, occupazione e crescita economica sono strettamente interconnessi tra loro.

A tale proposito viene dedicato ampio spazio alle cosiddette soft skills⁶, cioè quell'insieme di capacità trasversali e meta-competenze che vanno oltre la preparazione accademica – benché già menzionate nei Descrittori di Dublino e recepite dai programmi di formazione universitaria – e verso le quali le aziende si fanno sempre più attente, ben consapevoli che costituiscono un importante elemento di riuscita a livello di produttività e competitività. Per valorizzare le caratteristiche individuali dei giovani talenti il daimon, come lo definisce James Hillman riprendendo il mito di Er raccontato da Platone, vale a dire la chiave per leggere il codice dell'anima⁷, quella sorta di

linguaggio cifrato che ci spinge ad agire, ma che non sempre capiamo – ed evitarne la sottoccupazione, si deve potenziare l'acquisizione delle soft skills (o life skills, secondo il modello anglosassone), così ben individuate e descritte nella ricerca Soft Skills in action. Halls of residence as centre for life and learning presentata lo scorso anno all'Assemblea Generale di Euca (European University College Association) a Bruxelles. Tale ricerca ha evidenziato come il modello formativo caratteristico dei collegi di merito sia particolarmente favorevole allo sviluppo di queste competenze, superando la formale preparazione accademica grazie anche al continuo dialogo con le università e il mondo del lavoro, in un ambiente caratterizzato da un notevole accento internazionale.

Il volume di Maria Cinque dedica un apposito spazio a questo modello e fornisce alcune classificazioni di conoscenze, capacità e orientamenti più richiesti dalle aziende; tra queste, la diversificazione tra sapere, saper fare e saper essere introdotta negli anni Ottanta da Giovanni Satta, direttore dell'allora Area Università, Scuola e Formazione di Confidustria, e



ripresa dall'indagine Iulm-Crui-Centromarca del 2012. Tra le conoscenze (il sapere) si annoverano la lingua inglese, l'informatica di base, i nuovi media digitali; tra le capacità (il saper fare) il saper lavorare in gruppo, il saper comunicare, il problem solving e la buona gestione del tempo; tra gli orientamenti (il saper essere) l'impegno, la serietà, il senso di responsabilità, l'apertura mentale.

Per concludere, quali sono le aspettative dei giovani nei confronti del mondo del lavoro e dei loro interlocutori professionali? Dalle interviste condotte dalla Fondazione nella prima fase del progetto *Employability 2.0* emerge un desiderio di ascolto da parte delle aziende: è vero che i giovani sono privi di esperienza, ma sono ricchi di energia, di progetti, di ottiche, di prospettive, di sogni da realizzare, e proprio per questo portatori e testimoni del nuovo. Un'esortazione a lasciare loro maggiore spazio propositivo per la costruzione del futuro, senza pregiudizi né perniciose dinamiche di competizione. Perché «le anime non sono vasi da riempire, ma fuochi da accendere» (Plotino).

hinkstock.c

⁶ Cfr. anche il Progetto Ahelo dell'Ocse, volto allo sviluppo dell'insegnamento delle soft skills.

⁷ J. Hillman, Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino, Gli Adelphi, Milano 2009.

Universitas 129 Kvai al sommario 39

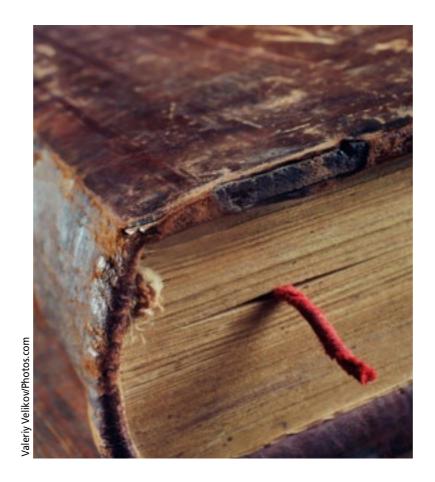
Heritage University

Memoria ed eredità culturale degli atenei

Valentina Martino, Docente di Gestione per la comunicazione d'impresa, Università Sapienza di Roma **Raffaele Lombardi**, Dottorando di ricerca in Scienze della comunicazione d'impresa, Università Sapienza di Roma

e università spiccano fra le istituzioni di più antica tradizione nel mondo occidentale. La loro lunga storia, risalente al Medioevo latino, offre un esempio emblematico di organizzazione conservatasi nei secoli: basti pensare che uno studio pubblicato nel 2004¹ ha censito 66 istituzioni europee sopravvissute senza interruzioni dalla Riforma protestante del XVI secolo a oggi e, non a caso, ben 62 sono atenei.

La non comune capacità adattativa al cambiamento fa delle università le testimoni privilegiate della storia d'Europa, custodi di una straordinaria eredità scientifica e culturale. Una rinnovata consapevolezza intorno al valore del patrimonio storico e identitario degli atenei è emersa, a livello internazionale,



Rispetto allo scenario internazionale, l'investimento sul patrimonio storico-culturale delle università italiane resta clamorosamente sottodimensionato??

soprattutto nel corso dell'ultimo ventennio, anche come conseguenza dei radicali cambiamenti politici, sociali e tecnologici che incalzano l'istituzione accademica, sfociando in un vero e proprio movimento europeo per l'university heritage².

Gli Stati membri dell'Unione Europea hanno espresso un comune interesse per la tutela delle testimonianze che attengono alla storia universitaria in due principali occasioni: la campagna *Europe: a common heritage*, promossa nel 2002 dal Consiglio dei Ministri della Commissione Europea per la valorizzazione

¹ Cfr. W. Ruegg, A History of the University of Europe, Vol. 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1900), Cambridge University Press, Cambridge and New York, 2004.

² A livello internazionale, i musei universitari convergono nell'University Museums and Collections International Commitee (Umac), istituito nel 2001 presso l'International Council of Museums (Icom). Il patrimonio culturale degli atenei europei è inoltre al centro dell'attività dell'associazione Universeum, fondata nel 2000.

Universitas 129 Kvai al sommario 4

del patrimonio storico-artistico dei Paesi membri; e, quindi, l'impegno collettivo formalizzato nel 2005 con l'approvazione della Recommendation on the Governance and Management of University Heritage³, che invita i Paesi membri a convergere su un comune obiettivo di valorizzazione del patrimonio degli atenei.

Le diverse indicazioni di ordine istituzionale, politico e legislativo, nella suddetta *Raccomandazione* del 2005, prendono le mosse da una puntuale definizione dell'heritage of university, di cui è utile sottolineare tre elementi:

- il riferimento al patrimonio culturale materiale e immateriale delle università;
- il valore culturale insito nella storia e nella tradizione delle istituzioni accademiche, principali testimoni della civiltà europea;
- le potenzialità del patrimonio storico-culturale degli atenei come veicolo di trasmissione e innovazione del sapere.

In particolare, il riferimento all'insieme degli elementi tangibili e intangibili affianca al patrimonio materiale (luoghi, documenti, reperti, etc.) la pregnanza dell'intellectual heritage⁴, ovvero dell'insieme di conoscenze, valori



etici e morali, tradizioni, cerimonie identitarie e metodologie di trasmissione e sviluppo della conoscenza⁵. Non da ultimo, a questi elementi si aggiunge il rimando all'identità nazionale e al ruolo sociale che gli atenei giocano nei più ampi processi di appartenenza collettiva⁶.

Esperienze e *best practices* nel panorama internazionale

Così estesa, la definizione dell'heritage university viene a includere tutte le testimonianze dell'attività umana in relazione all'alta formazione e alla ricerca. L'intensa storicizzazione che inve-

ste oggi la cultura e la comunicazione delle imprese profit segnala nel richiamo al passato una vera e propria miniera espressiva per le università, la cui antica tradizione è custodita nel contesto di collezioni, raccolte e istituzioni culturali accademiche quali musei⁷, archivi storici, biblioteche, giardini botanici, osservatori astronomici, monumenti e, non ultime, le sedi universitarie stesse.

Nella comunicazione dell'heritage degli atenei risulta inoltre centrale la funzione di simboli, eventi cerimoniali e iniziative nei settori dell'editoria, del web, del merchandising.

Fra i casi più interessanti si segnala quello dell'University of Vilnius in Lituania, fondata nel 1579, il cui Ufficio Informazioni e Relazioni Pubbliche ha sviluppato dal 1997 una strategia di comunicazione integrata in chiave storica. I simboli storici dell'Ateneo sono stati reintrodotti grazie al restyling dell'identità visiva ed è stata inoltre promossa un'articolata campagna per diffondere la conoscenza del patrimonio universitario, attraverso la distribuzione di materiali informativi e fotografici presso agenzie turistiche, scuole e strutture informative in tutto il Paese.

Non ultima, si segnala l'istituzione di una speciale Commissione per le *University Traditions and Cerimonies*, con la quale l'ateneo ha inteso mettere a sistema l'investimento sulla propria memoria storica.

Eventi e manifestazioni sono invece il format privilegiato dalla Uni-

³ Commissione Europea, REC. (13) 2005.

⁴ N. Sanz, S. Bergan (eds.), *The Heritage of European Universities*, Council of Europe Publishing, Vol. 548, n. 7, 2006 (2002). Il volume è stato recensito da Giovanna Pasqualin Traversa in Universitas n. 88/2003, pp. 64-66.

⁵ N. Bulotaite, op. cit., p. 450.

⁶ H. de Ridder-Symoens, *The intellectual heritage of ancient universities in Europe*, in N. Sanz, S. Bergan, op. cit., pp. 77-102.

⁷ B. L. Murphy, Encircling the Muses: the multi-disciplinary heritage of university museums, "Museologia", n. 3, 2003, pp. 9-16.

Rvai al sommario UNIVERSITAS 129



timo secolo si è trovata a fronteggiare un'aspra competizione da parte di atenei più giovani.

Raccogliendo l'eredità della più antica Università del Portogallo, fondata nel 1290, l'Ateneo di Coimbra ha inteso veicolare un'identità fondata su una storia difficilmente equagliabile dalle università concorrenti⁸, supportando questo posizionamento con manifestazioni culturali rivolte non solo alla comunità scientifica, le quali sono riuscite ad affermarsi come vere e proprie attrazioni turistiche. Un efficace esempio di comunicazione sociale in chiave heritage è offerto, quindi, dalla pluriennale campagna di fundraising della University of Cambridge. Lanciata anni dalla fondazione all'insegna del motto Transforming Tomorrow, l'iniziativa ha puntato a incrementare i servizi agli studenti, le attività di ricerca e il potenziale attrattivo nei confronti delle eccellenze accademiche.

Rispetto a uno scenario internazionale ricco di fortunate sperimentazioni, l'investimento sul patrimonio storico-culturale delle università italiane resta clamorosamente sottodimensionato: infatti, nonostante in Italia si rintraccino i natali delle prime forme di universitas scholarium, uno squardo d'insieme fa emergere una debole consapevolezza del tema.

Da una parte, le ricerche di settore segnalano il prevalere di una retote a sfruttare un rimando convenzionale al valore della tradizione. Dall'altra, le esperienze più significative fanno riferimento soprattutto ai festeggiamenti di anniversari ultracentenari che si presentano, per definizione, come eventi dal forte carattere di sporadicità. Esemplare risulta l'impegno dimostrato nella celebrazione pubblica del proprio passato dall'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, ateneo fondato nel 1088 che è oggi il più antico del mondo. Ai grandi festeggiamenti in occasione dell'VIII e del IX centenario dalla fondazione si accompagna l'istituzionalizzazione di strutture permanenti e luoghi virtuali deputati alla conservazione e comu-

nicazione del patrimonio documentale dell'ateneo, fra i quali un Archivio storico e il primo Museo europeo degli studenti.

Per l'enorme potenziale tuttavia non del tutto valorizzato, è interessante segnalare invece il caso dell'Università degli studi di Roma La Sapienza: un ateneo che, con oltre 700 anni di storia⁹ e circa 145 mila studenti, è il più popoloso in Europa e il secondo al mondo dopo Il Cairo.

L'illustre storia della Sapienza trova espressione, fra l'altro, in un

⁸ M. da Fatima Silva, The University of Coimbra and its traditions at the beginning of a new millennium, in N. Sanz, S. Bergan, op. cit., pp. 143-148.

⁹ L'Ateneo è stato fondato nel 1303 con l'emanazione, da parte di Papa Bonifacio VIII, della bolla In suprema praeminentia dignitatis. Per un approfondimento sulla storia dell'Ateneo si rinvia a: N. Spano, L'Università di Roma. Casa Editrice Università La Sapienza, Roma, 2008.

UNIVERSITAS 129 Kvai al sommario 42



S. Ivo alla Sapienza

imponente patrimonio di testimonianze intellettuali, culturali, urbanistiche, documentate dall'Archivio storico, e in un sistema integrato di 20 musei universitari. Per l'illustre *Studium Urbis*, il festeggiamento del VII centenario dalla fondazione nel 2003 ha rappresentato un'occasione in larga misura mancata, a causa di ritardi e polemiche che ne hanno depotenziato la capacità di coinvolgimento della comunità universitaria e dell'opinione pubblica¹⁰.

Nel post celebrazione, sono stati invece molteplici i progetti messi in campo: fra questi, il restyling del sistema di identità visiva, la semplificazione della denominazione (Sapienza Università di Roma) e il lancio di una linea di merchandising.

Richiamandosi alla tradizione iconografica della prima Università di Roma, il nuovo marchio istituzionale ha optato per una rivisitazione dell'icona storica del cherubino che decora la cupola di Sant'Ivo alla Sapienza, progettata dal Borromini per l'antica sede universitaria.

L'obiettivo di un dialogo vivo con la memoria, che non rinunci a una cornice moderna e accattivante, è rimarcato anche dal *claim* "Il futuro è passato qui" e da alcune più recenti iniziative: in particolare, l'inaugurazione dell'associazione alumni *Noi Sapienza* e una mostra fotografica che, nel 2012, ha celebrato gli ultimi 150 anni di storia dell'ateneo.

Atenei dal passato al futuro

Per l'Università, che è una delle più importanti *invenzioni* ed eredità che la civiltà europea ha ricevuto dal Medioevo, il cambiamento si conferma il più decisivo stimolo in favore della scoperta della tradizione: di fatto, la consapevolezza di una storia plurisecolare è rilanciata proprio dai mutamenti politici, sociali e tecnologici che incalzano oggi l'istituzione accademica.

All'acuta crisi di reputazione che ha colpito il sistema dell'alta formazione, un illustre retaggio contrappone la continuità della missione universitaria nel tempo contemporaneo, spingendo a interrogarsi sulle ragioni di una straordinaria longevità e capacità di adattamento alle mutate condizioni del contesto circostante. Per altri versi, il patrimonio storico-culturale degli atenei rappresenta un enorme giacimento, rimasto sovente cristallizzato e sommerso, le cui valenze prospettano oggi speciali opportunità sul piano educativo e divulgativo, nonché del rilancio turistico e culturale del territorio.

L'esperienza internazionale dimostra che, laddove conservata e valorizzata stabilmente, la storia può diventare heritage: un'eredità che si afferma oggi come un
decisivo tassello dell'identità e
della cultura proprie delle organizzazioni pubbliche e private.
Il benchmarking con le migliori
esperienze universitarie è eloquente soprattutto su un punto:
la storia può fungere da vera e
propria piattaforma relazionale,
lungi dal limitarsi a un mero utilizzo pubblicitario o alla tentazione di rifugiarsi nel passato con
un atteggiamento nostalgico e di
resistenza al cambiamento.

La coltivazione di interazioni di qualità con gli stakeholders rappresenta la principale posta in gioco nel passaggio da un uso superficiale della memoria a una strategia di investimento di medio-lungo termine, che riconosca nella storia una decisiva dimensione identitaria delle organizzazioni accademiche e della stessa idea di universitas che i secoli hanno consegnato all'oggi.

¹⁰ Si ricorda, in particolare, la contestazione studentesca del 7 aprile 2003 in occasione della diretta televisiva su La7 del concerto della Filarmonica della Scala, diretto da Riccardo Muti nell'Aula Magna della Sapienza. A questo episodio ha fatto seguito il rinvio ufficiale delle celebrazioni. Sulle potenzialità del Settecentenario, cfr. anche M. Morcellini, Buon compleanno Sapienza, "Technology review", anno XV, n. 1, 2003, pp. 62-63.

Australia, nuova meta per gli studenti internazionali

Manuela Borraccino

in cima alle classifiche mondiali del benessere, con una crescita economica ininterrotta da vent'anni del 3,5% in media all'anno, un reddito pro capite di 42.000 dollari e ricchissime riserve di risorse naturali per continuare ad assicurare sviluppo e ricchezza ai suoi 23 milioni di abitanti, fra i quali il tasso di disoccupazione è di appena il 5%.

Non stupisce perciò che, secondo l'Anagrafe degli italiani residenti all'estero (Aire), alla fine del 2012 ci fossero 130.000 italiani presenti in Australia, molti dei quali in cerca di istruzione qualificata in una delle 39 università del Paese. Il rapporto sui visti studenteschi del Department of Immigration and Citizenship segnala dal dicembre 2011 al dicembre 2012 un aumento del 42,8% delle richieste da parte di studenti italiani che già si trovavano in Australia e dei visti rilasciati a italiani per un corso intensivo di inglese detto Elicos, propedeutico alla maggior



Il 7% degli studenti universitari in mobilità di tutto il mondo sceglie l'Australia. Le buone possibilità di lavoro contribuiscono a questo flusso??

parte delle istituzioni formative del Paese.

Un'importante voce di bilancio

L'Australia trae grandi profitti dai flussi internazionali degli studenti. Secondo l'ultimo censimento studentesco generale, nel 2012 su un totale di 1 milione e 95.000 universitari 263.000 erano stranieri: l'Australia è la meta prescelta ormai dal 7% degli studenti universitari in mobilità provenienti da tutto il mondo. Le rendite delle loro quote di iscrizione – che gli stranieri pagano per intero visto che le borse di studio sono riservate quasi esclusivamente ai residenti – hanno costituito circa il 18% dei ricavi universitari.

Oltre ad essere un'importante risorsa di emigrati altamente qualificati – visto che circa un terzo dei laureati lascia il Paese – l'Australia è diventata sempre di più anche una meta di immigrazione: l'83% di coloro che possiedono

Università di Sidney

un visto studentesco riescono ad ottenerne uno di lavoro temporaneo al termine degli studi. Il primo Paese di provenienza resta la Cina (39,9% degli studenti stranieri), seguita dalla Malesia (7,2%).

Le iscrizioni nel 2012-2013 hanno comunque subito una contrazione del 2,5% dovuta al processo di normalizzazione introdotto dalla Riforma Knight (dal nome dell'exparlamentare Michael Knight che l'ha promossa) sulle politiche relative all'immigrazione studentesca. Nel 2009, infatti, una serie di aggressioni ai danni di studenti indiani e la scoperta di un traffico illegale di visti studenteschi promosso da agenti indiani e da college australiani costrinse le autorità a un giro di vite sugli ingressi, e a norme draconiane sui test di ingresso.

La parità del dollaro australiano con quello americano aveva poi ulteriormente ridotto la competitività delle università australiane rispetto a quelle statunitensi, portando molti agenti di reclutamento cinesi a dirottare verso gli Stati Uniti parecchi studenti cinesi.

Di fronte all'eventualità di un crollo del 40% delle iscrizioni di studenti internazionali e quindi del rischio che lo Stato fosse obbligato a coprire con più stanzia-



menti pubblici il budget delle università, il governo è corso ai ripari: con la Riforma Knight, entrata a regime nel settembre 2011, la distribuzione dei visti di ingresso è stata nuovamente semplificata.

Secondo il rapporto dell'aprile 2013, anche se parecchi studenti cinesi continuano a preferire gli Stati Uniti, il calo della domanda cinese è stato compensato da quella di altre nazioni, come il

Alcuni settori chiave

Quel che è certo è che si prevede che gli studenti internaziona-

Vietnam, e dall'incremento di stu-

denti in altri segmenti di istruzio-

ne, oltre a quello universitario.

raggiungendo il mezzo milione nei prossimi otto anni e portando nelle casse dello Stato più di 20 miliardi di dollari australiani (circa 20,5 miliardi di dollari Usa).

Le autorità australiane hanno individuato dei settori chiave sui quali occorrerebbe puntare: il coordinamento, la qualità, le esperienze positive degli studenti, la partnership, assicurare l'integrità, il monitoraggio sul sistema dei visti studenteschi, ricerca e analisi dei dati sull'istruzione internazionale, competitività e promozione degli atenei.

Si moltiplicano intanto le voci di chi vorrebbe che i laureati stranieri fossero incoraggiati a restare nel Paese – soprattutto quelli che hanno usufruito di finanziamenti allo studio da parte delle aziende – anziché tornare nei loro Paesi di origine.

Una delle sfide maggiori nei prossimi anni verrà certamente dai Massive Online Open Courses (Mooc's), che stanno già provocando sulle università australiane un vero e proprio terremoto, scrive Simon Marginson, docente di Politiche universitarie all'Università di Melbourne.

Le proiezioni di crescita sono accreditate anche dal consoli-

Il sistema universitario australiano in cifre

In Australia l'insegnamento superiore è impartito in 39 università, delle quali 37 pubbliche, finanziate a livello governativo (*Higher Education Support Act 2003*) e 2 private.



Multicampus (Australian Catholic University)

Australian Capital Territory (University of Camberra)

New South Wales (University of Sidney)

Northern Territory (University Charles Darwin)

Queensland (Bond University)

South Australia (Flinders University)

Tasmania (University of Tasmania)

Victoria (Victoria University)

Western Australia (Curtin University)

Nel 1°semestre 2012 il totale degli studenti complessivamente iscritti è stato pari a 1.094.672, dei quali 831.391 (+2,6% rispetto all'anno precedente) nazionali e 263.281 (+4,4%) internazionali. Gli studenti *undergraduate* sono stati 803.465 (+2,9%) e i postgraduate 266.946 (+1,9%).

Il totale delle immatricolazioni ha raggiunto le 374.962 unità, delle quali 79.686 di studenti internazionali (+5,1) e +6,2% di immatricolazioni nazionali.

Gli aborigeni (Aboriginal and Torres Strait Islanders) costituiscono l'1% di tutti gli iscritti e il 6,1% delle immatricolazioni, con aumenti significativi a Scienze fisiche naturali (+17,2%), a corsi nell'area Society and Culture, a Medicina e Insegnamento.



damento delle quotazioni nei ranking internazionali: secondo la classifica 2013 del Times Higher Education sei atenei australiani sono tra i primi 100 del mondo per insegnamento, ricerca e riconoscimento internazionale. Prima fra tutte è la University of Melbourne al 28° posto; l'Australian National University, al 37°; la University of Sidney – la più antica, fondata nel 1850 – è 62°; segue la University of Queensland al 65° posto; tra l'85^a e la 90^a posizione si trovano rispettivamente la University of New South Wales e la Monash University (che ha anche una sede in Toscana, a Prato).

Università di Adelaide

Secondo Phil Baty, che dirige i ranking del Times Higher Education, «questi risultati mostrano come l'Australia abbia saputo sfruttare al meglio la sua posizione geografica: mentre ha dei forti legami con le migliori università in Occidente, ha anche investito parecchio sulla visibilità della sua alta formazione nel Sud-Est asiatico». Continuando a sfruttare queste opportunità, l'economia australiana potrebbe trarre grandi benefici dallo sviluppo asiatico, con ricadute importanti sulla sua competitività.

Europa

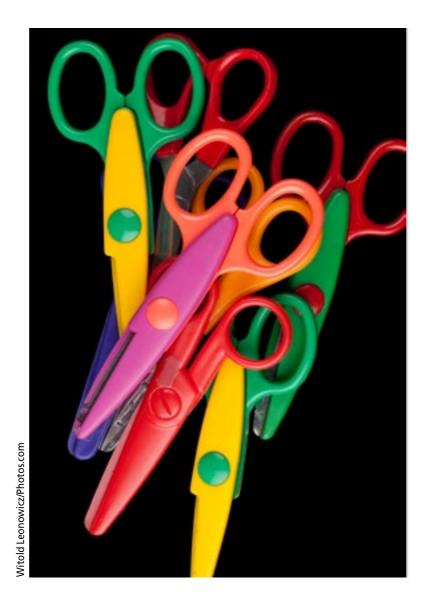
L'impatto della crisi economica sui bilanci dell'istruzione

Luigi Moscarelli

o studio Funding of education in Europe: the impact of the economic crisis, curato da Eurydice per la Commissione Europea, evidenzia gli effetti sul finanziamento del settore educativo prodotti dalla crisi economico-finanziaria e dai conseguenti provvedimenti¹ adottati in sede comunitaria per contenere i tassi del debito pubblico dei singoli Stati membri.

Disporre di qualificato capitale umano è condizione indispensabile per ripristinare la competitività produttiva del Vecchio Continente e, benché non sia possibile stabilire legami incontrovertibili tra il finanziamento del sistema formativo e i risultati conseguiti dagli allievi, tutti i partner comunitari stanno affannosamente cercando di coniugare le misure di austerità con il mantenimento della crescita sostenibile.

Lo studio – corredato da vari prospetti statistici – prende in esame il contesto economico,



La crisi economica ha avuto un forte impatto sul finanziamento del settore educativo in Europa. Gran parte degli Stati ha operato tagli più o meno drastici?

la spesa pubblica e l'evoluzione dei bilanci relativi all'istruzione, nonché le tendenze degli stanziamenti destinati al personale, alle infrastrutture educative e ai sistemi di sostegno a favore degli studenti e delle loro famiglie.

Tagli a tutti i livelli

In generale è emerso che gran parte degli Stati partner (8 su 25 dal 2000 al 2010, saliti a 20 su 25 nel biennio 2011-12) ha risposto alle difficoltà operando tagli più o meno drastici ai fondi per l'istruzione a tutti i livelli: uguale o superiore al 5% in Grecia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Portogallo, Romania, Regno Unito (Scozia) e Croazia; tra l'1% e il 5% negli altri, tra i quali Irlanda, Spagna e

1 Il Patto di Stabilità, per dissipare i dubbi sulla sostenibilità della finanza pubblica europea, obbliga gli Stati membri al contenimento del debito pubblico e ha comportato forti interventi nazionali sulla spesa pubblica. Solo 1/3 dei Paesi europei vanta un rapporto debito pubblico/Pil nel limite del 60% stabilito dall'Unione Europea a Maastricht, 3 Paesi virtuosi (Bulgaria, Estonia e Lussemburgo) non superano il 20%; all'opposto quelli vicini al 100% (Francia e Regno Unito all'86%) o che superano tale percentuale (Irlanda 106%, Portogallo 108,1%, Italia 120,7% e Grecia 170,6%).

Francia. In assenza di dati disponibili per la Germania, aumenti superiori al 5% sono stati invece apportati da Belgio (di lingua fiamminga), Lussemburgo, Malta e Turchia.

Più in particolare, per quanto riguarda l'istruzione universitaria: • nel 2011 – pur in presenza di una generalizzata crescita sul

- nel 2011 pur in presenza di una generalizzata crescita sul versante della domanda per effetto sia della disoccupazione giovanile che della tendenza a ritardare l'ingresso sul mercato del lavoro per migliorare la qualificazione oltre 14 Paesi hanno ridotto gli stanziamenti in maniera più o meno significativa (Slovacchia -15%, Repubblica Ceca, Irlanda, Italia, Regno Unito e Islanda -5%), ai quali si sono aggiunti i forti tagli nel 2012 a Cipro e Lituania (-30%) e in Grecia (-25%);
- è rimasto generalmente stabile il numero delle istituzioni di insegnamento superiore. Fanno eccezione Bulgaria, Lettonia, Lituania e Italia (che ha tagliato i corsi meno frequentati), che hanno operato riduzioni per controllare la spesa pubblica; in Austria e Svezia i piani di riorganizzazione nazionale hanno preceduto la crisi economica; Francia, Finlandia, Regno Unito e Norvegia



hanno fatto ricorso ai tagli come strategia per raggiungere un numero ottimale in termini di competitività o per ragioni collegate alla qualità. In Finlandia già dal 2002 è stata avviata una riduzione delle istituzioni di istruzione terziaria (le università sono passate in un decennio da 20 a 16 e i politecnici da 30 a 25), ma, secondo il locale Development plan for education and research 2011-16, il network è ancora troppo frammentato e suscettibile di ulteriori tagli. Nel 2012 la Scozia ha iniziato una riorganizzazione delle istituzioni universitarie per incoraggiarne una più stretta cooperazione con le strutture post secondarie allo scopo di assicurare una maggiore rispondenza ai bisogni degli allievi e delle economie locali. Riorganizzazioni anche nel Galles, ove il Programma For Our Future – The 21st Century Higher Education Strategy and Plan for Wales, introdotto nel 2009, mira a dimezzare (da 12 a 6) le istituzioni di istruzione superiore (cfr. gli articoli in Universitas 113, settembre 2009);

• dal 2000 al 2009 sono complessivamente aumentati gli stanziamenti a favore degli studenti e delle loro famiglie – ivi compresi i fondi per il diritto allo studio, chiave strategica per favorire l'accesso universitario anche ai soggetti economicamente svantaggiati. Percentualmente sono passati in un decennio dal 13% al 17,4% del budget complessivo degli Stati Ue, una fetta decisamente superiore a quella destinata agli altri livelli formativi (3,9%). A partire dal 2010 la crisi ha spinto molti Paesi, specie i più indebitati, a operare tagli di bilancio, pur a fronte di un aumento di studenti e di famiglie impoverite bisognose di assistenza. Danimarca, Paesi Bassi, Svezia, Regno Unito, Islanda e Norvegia dedicano più di un quarto del loro bilancio a tale priorità assistenziale; in prima posizione Cipro (55% del budget complessivo) per sovvenzionare l'elevato numero di universitari che studia all'estero, anche se dal 2012 l'attribuzione delle sovvenzioni è stata legata al reddito familiare ed è stato abolito il Child Benefit. assegnato precedentemente alle famiglie con figli iscritti all'università. Differenze tra Stati si riscontrano non solo nella concessione o meno di assegni familiari, ma anche e soprattutto nelle modalità di tassazione: in Spagna e nel Regno Unito ne è stato aumentato l'importo con l'obiettivo di adattarle maggiormente ai costi reali degli studi; nella Repubblica Ceca e in Slovenia è stata diminuita la riduzione delle tasse universitarie, precedentemente goduta da studenti e dottorandi in età rispettivamente superiore ai 26 e ai 28 anni; a Malta è stata introdotta nel 2012 una nuova tassa (da 150 a 840 euro annui a seconda del reddito familiare) a carico dei genitori lavoratori con figli iscritti all'università.

Gli introiti familiari tendono a pesare di più anche sulla concessione delle borse di studio (in Polonia l'ammontare complessivamente disponibile al riguardo viene ripartito per il 60% sulla base delle condizioni economiche e per il 40% in relazione al merito) e sulla concessione dei prestiti garantiti dallo Stato.

Il rapporto docenti/studenti

• Meno immediate le conseguenze sul rapporto docenti/studenti sia perché i professori sono difficilmente riducibili, avendo – almeno nella metà dei casi – lo status di pubblico dipendente con un rapporto di servizio a tempo indeterminato e sia perché, essendo molto lunghe le procedure



di reclutamento, l'aumento numerico dello staff docente non accompagna temporalmente la crescita dell'utenza. Così nel periodo considerato soltanto 3 Paesi (Bulgaria, Lituania e Portogallo) hanno ridotto numericamente il corpo docente. Al contrario, in altri Stati (Repubblica Ceca, Cipro, Lituania, Paesi Bassi, Romania, Slovacchia, Svezia e Turchia), pur in presenza di un accresciuto organico docente, il rapporto è comunque peggiorato (salito in cinque anni da 13/17 studenti

per docente a 17/34), perché l'aumento è stato inferiore al tasso di crescita studentesca;

• generalizzata contrazione delle spese in conto capitale, che hanno originato sensibili effetti negativi sulle infrastrutture e/o sul mantenimento e la costruzione di nuovi immobili (in Bulgaria e Repubblica Ceca, Slovacchia, Regno Unito e Islanda, ma soprattutto in Irlanda dove nel 2012 gli investimenti sono drasticamente calati da 169 milioni di euro a 65). Anche a Cipro il General

Government Grant, che copre la spesa pubblica per la costruzione di nuovi edifici, ha notevolmente affievolito i propri stanziamenti nel 2012. In altri 15 Paesi tale tipologia di finanziamenti è rimasta più o meno invariata. Soltanto Grecia, Slovenia e Polonia hanno aumentato le risorse per l'edilizia;

• molto variegate le priorità evidenziate a livello nazionale a partire dal 2013 (l'Italia non è menzionata nell'elenco dei buoni propositi): efficienza nell'uso delle risorse; razionalizzazione dei servizi amministrativi per operare economie di scala; aumento delle retribuzioni al personale docente (in Polonia); aumento delle iscrizioni studentesche (Danimarca); miglioramento qualitativo del servizio offerto (Regno Unito, Irlanda del Nord e Germania, che assegnerà fondi aggiuntivi ai Länder per gli adempimenti connessi al Processo di Bologna e per finanziare studenti e giovani scienziati di talento); creazione di nuovi posti per docenti e staff (in Francia ne saranno istituiti 60.000 nel prossimo quinquennio); maggiori stanziamenti a favore della ricerca e dell'innovazione (Spagna e Slovacchia).

Eua

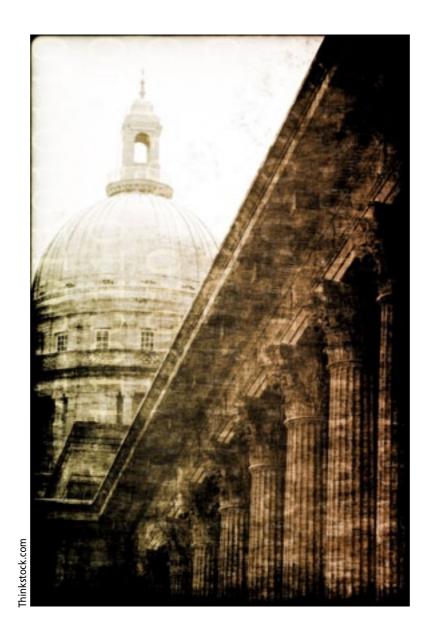
Collaborazione universitàindustria nel dottorato

Manuela Costone

Eua (European Association of Universities), riunisce le università, le istituzioni d'istruzione superiore, le conferenze nazionali dei rettori, di 47 paesi europei, nonché le reti e le associazioni di istituzioni attive nel settore dell'istruzione superiore e della ricerca.

Alla crescente importanza del tema della formazione dottorale nello scenario dell'istruzione superiore e della ricerca in Europa l'Eua ha risposto nel 2008 con la costituzione di una struttura specificamente dedicata a tale tema: il Council for Doctoral Education.

La missione dell'Eua-Cde è quella di contribuire allo sviluppo, all'avanzamento e al miglioramento della formazione dottorale e della formazione alla ricerca in Europa, per creare una cornice strutturata di sostegno allo sviluppo della cooperazione e allo scambio di buo-



Il sostegno alla formazione dottorale è legato all'obiettivo di avvicinare gli Spazi europei dell'istruzione superiore e della ricerca?

ne pratiche riguardanti l'organizzazione e la qualità della formazione dottorale realizzate dalle università in tutta l'Europa.

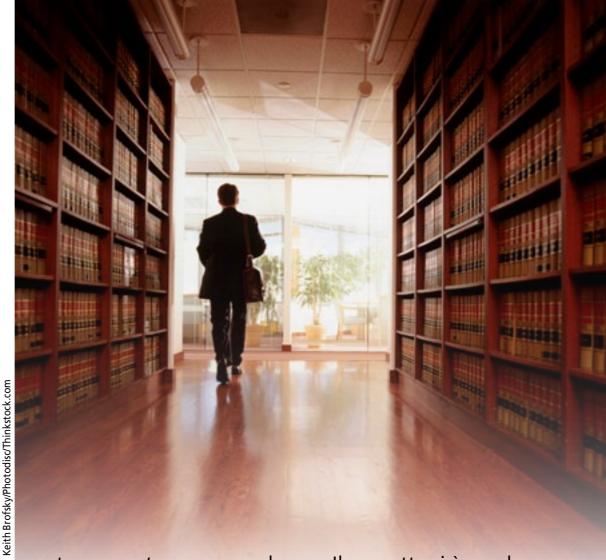
Il Processo di Bologna

Sia per l'Unione Europea che per l'Eua lo scenario di riferimento è quello definito dall'intreccio fra obiettivi e strumenti di attuazione dello Spazio europeo della ricerca e dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, al quale ha dato vita l'azione dei paesi europei che hanno aderito al Processo di Bologna, che dal 2003 ha inserito la formazione dottorale fra i propri ambiti di intervento.

Da allora, i comunicati delle riunioni periodiche dei ministri hanno affrontato il tema della formazione dottorale, riproponendo i principi generali sui quali si fonda l'attenzione a tale tema, e precisando di volta in volta gli obiettivi strategici ai quali uniformare le azioni da realizzare sia sul piano nazionale dei paesi aderenti, sia nell'insieme dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Nel Comunicato finale della più recente Conferenza interministeriale, svoltasi a Bucarest nel 2012, il sostegno alla formazione dottorale è stato riaffermato in relazione all'obiettivo, già enunciato a conclusione dei precedenti incontri, di avvicinare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e lo Spazio europeo della ricerca. I paesi aderenti al Processo di Bologna hanno adottato i cosiddetti Salzburg Principles, un codice di principi fondamentali per la formazione dottorale elaborati dall'Eua a metà dello scorso decennio e aggiornati di recente.

I principi individuati ruotano intorno ai concetti dello sviluppo della qualità, la valorizzazione delle tradizioni e delle esperienze esistenti, intrecciata alla diffusione delle buone pratiche emergenti, lo sviluppo della interdisciplinarità, della mobilità geografica, disciplinare e settoriale, il sostegno all'acquisizione di competenze trasversali e trasferibili, lo sviluppo della collaborazione internazionale fra le università e della cooperazione di



queste con *partner* non accademici, l'istituzionalizzazione della formazione dottorale.

La quality assurance nella formazione dottorale

Al tema della qualità è stato dedicato un recentissimo studio coordinato dall'Eua, denominato Accountable Research Environments for Doctoral Education (Arde). Il progetto si è concluso con un incontro a Bruxelles il 26 febbraio 2013 nel corso del quale è stata presentata la pubblicazione
Quality Assurance in Doctoral
Education, in cui viene descritto
dettagliatamente il modo in cui
le università europee hanno applicato la quality assurance nella
formazione dottorale.

Il manuale contiene anche utilissime linee guida per l'implementazione dell'assicurazione della qualità nell'istruzione di terzo ciclo delle università europee.

Senza ombra di dubbio lo sviluppo delle scuole dottorali ha favorito l'introduzione di un processo di controllo sulla qualità dei dottorati.

Tale controllo viene realizzato dalle istituzioni europee attraverso processi differenti: tempo per il conseguimento del titolo, tasso di abbandono e qualità dell'ambiente di ricerca, regole o linee guida per l'ammissione, la supervisione e la tesi finale, tanto per fare degli esempi.

In relazione alla trasparenza e all'assicurazione di qualità esterna, diversi stakeholder esterni monitorano l'educazione dottorale. In alcuni paesi l'assicurazione di qualità dei dottorati è inserita nei sistemi nazionali di valutazione della ricerca, in altri nel sistema nazionale di assicurazione della qualità.

In generale, in materia di controllo di qualità dei dottorati, nel manuale dell'Eua è stato ripetuto più volte che è estremamente importante tenere conto del fatto che l'ambiente della ricerca richiede procedure specifiche e differenziate rispetto a quel-

le esistenti per i primi due cicli dell'istruzione.

Infatti, nei dottorati da una parte c'è la qualità accademica ma dall'altra c'è la ricerca, in cui l'originalità della conoscenza ha un ruolo fondamentale e viene prodotta individualmente dal candidato dottorale, seppur in un contesto collettivo idoneo.

Per i primi due cicli d'istruzione è importante mettere lo studente in condizione di capire e apprendere, mentre il candidato dottorale deve generare conoscenza. Le istituzioni hanno sviluppato regole che delineano i diritti e le responsabilità dei coordinatori dei corsi, delle istituzioni e dei candidati dottorali. Le istituzioni, a beneficio della trasparenza e del controllo di qualità, hanno introdotto comitati di selezione che operano secondo regole e procedure pubbliche.

La qualità della supervisione è importantissima perché il docente deve fornire al dottorando gli strumenti e il metodo per sviluppare conoscenza, in un rapporto che è molto più simile a quello tra colleghi che a quello tra docente e discente. In questo settore è stata registrata una tendenza a stabilire regole e usare contratti

tipo tra il coordinatore del corso e il candidato dottorale.

In molti paesi si stanno istituendo anche corsi per insegnare la supervisione dei corsi di dottorato e spazi istituzionali per permettere ai coordinatori la condivisione di esperienze e buone prassi.

Lo sviluppo della carriera è un altro settore in cui molte istituzioni hanno inserito un sistema di monitoraggio continuo dopo il conseguimento del titolo, al fine di migliorare la qualità è la formazione, in relazione al trasferimento delle conoscenze.

Collaborazione università-industria

Un altro interessante progetto dell'Eua, From Innovative Doctoral Training to Enhanced Career Opportunities - Doc-Careers, ha centrato l'attenzione sui modelli di programmi dottorali in collaborazione (collaborative doctoral programme) fra università e industria, con particolare attenzione ai temi del cambiamento dell'ambiente di ricerca nel quale tali dottorati operano, e delle prospettive di occupabilità e di carriera professionale dei candidati dottorali europei che si formano in tale scenario in evoluzione.



Il progetto si è concluso nel 2008 ed è stato seguito da un secondo progetto, denominato Promoting collaborative doctoral education for enhanced career opportunities - Doc Careers II, e finalizzato a un'ampia disseminazione dei risultati del primo progetto attraverso una serie di seminari regionali in Europa.

Il rapporto finale del Progetto individua in primo luogo l'elemen-



doctoral programme nell'interazione fra un'università, un candidato dottorale e un'azienda. In questo modello di dottorato gli esperti aziendali sono coinvolti nel processo della supervisione in modo formale o informalmente e il loro ruolo è ufficialmente riconosciuto. Tale circostanza differenzia questa da altre forme di contratti di ricerca collaborativa.

La conclusione politicamente più rilevante del Rapporto è che il dialogo fra università e industria ha raggiunto in Europa un livello tale da individuare uno specifico modello europeo di collaborazione, basato su approcci differenti da quelli predominati nel Nord America o in altre regioni del mondo.

Ouali elementi caratterizzanti il modello europeo di collaborazione università-industria nel settore della formazione dottorale. Doc Careers individua un certo numero di elementi che fanno capo ai sequenti temi:

a) occupabilità e mobilità dei dottori di ricerca: i percorsi di carriera appaiono ampiamente diversificati, in quanto circa la metà dei dottori di ricerca sono occupati fuori dall'accademia, sia in posizioni di ricerca sia in posizioni di altro tipo; più che di tipologie di carriere dottorali è dunque più opportuno parlare di opportunità di occupazione aperte a persone che hanno ricevuto una formazione di alto livello nei metodi della ricerca: in aggiunta alle competenze acquisite attraverso la ricerca, l'occupabilità in ambienti extraaccademici e, più in generale, la

mobilità intra-settoriale e inter-settoriale è agevolata dall'acquisizione di abilità e competenze (rilevate in tutti i settori disciplinari) legate alla comunicazione, alla negoziazione e alla gestione; inoltre, da competenze specificamente legate alla formazione dottorale ricevuta. quali l'adattabilità, la capacità di trattare problemi complessi, di lavorare con approcci multi-

disciplinari e in ambienti internazionali:

b) competenze trasferibili: se si rileva un consenso diffuso sull'importanza delle cosiddette soft skills, esse sembrano ricevere maggior apprezzamento da parte delle piccole e medie imprese, mentre per le grandi imprese attive nel settore ricerca e sviluppo è maggiore il valore assegnato a una conoscenza estesa e approfondita in una data materia;

c) caratteristiche dei collabora-

tive doctoral programme: le differenti formule individuate sono caratterizzate da sette elementi: livello di coinvolgimento nell'istituzione-madre; ruolo dei partner industriali; selezione dei temi di ricerca dottorale: requisiti specifici di ammissione; formalizzazione del doctoral agreement; accordi sui diritti di proprietà intellettuale; status legale dei candidati dottorali.

Il Rapporto termina con due importanti considerazioni.

La prima è che il sostegno dei governi e degli organismi finanziatori è essenziale per garantire la sostenibilità nel tempo dei collaborative doctoral programme, soprattutto quando sono coinvolte piccole e medie imprese, che hanno minori capacità e risorse delle grandi imprese attive nel settore ricerca e sviluppo.

La seconda è che non esiste un'unica soluzione valida per tutte le situazioni esistenti in Europa, e che è necessario approfondire l'analisi delle forme di cooperazione fra le università e i loro partner locali nelle diverse realtà europee.



UNIVERSITAS 129 Kvai al sommario

L'informazione universitaria

da Universitas n. 27, gennaio-marzo 1988

Isabella Ceccarini

università è un'istituzione viva che si muove nel proprio tempo; e se il tempo presente è caratterizzato dalla rapidità con cui le informazioni vengono elaborate e trasmesse, una università che aspettasse anni per offrire le notizie essenziali su se stessa assomiglierebbe assai più ad una stanca accademia che non a una realtà culturale vivace e propositiva». Così scrisse Fabio Alberto Roversi Monaco nel 1988 a proposito dell'Università di Bologna di cui all'epoca era rettore. Se questo era vero allora, tanto più lo è ora, in cui il flusso e il ritmo delle informazioni sono velocissimi e senza sosta; l'informazione universitaria rappresenta un aspetto centrale della vita dell'università, volta alla diffusione della conoscenza, e oggi la sua funzione è più che mai strategica.



Quando nacque
Universitas, nel
1980, l'informazione
sull'università era
carente nei media
europei, in particolare
in quelli italiani



La circolazione di un'informazione libera e corretta contribuisce a far maturare la coscienza degli individui, e l'università gioca un ruolo di primaria importanza in questa evoluzione della persona.

Universitas nacque nel 1980 per coprire un vuoto di informazione e riflessione sulla vita universitaria: le sue osservazioni non si sono mai fermate all'analisi della realtà nazionale, ma hanno sempre allargato lo sguardo alla dimensione internazionale della cultura, della politica e della ricerca universitaria.

In quegli anni l'informazione sull'università era carente nei media europei, e in particolar modo in quelli italiani; gli atenei esteri facevano notizia solo nel caso di movimenti di protesta o in quanto luoghi privilegiati dove conseguire prestigiosi master; delle iniziative comunitarie nel settore dell'istruzione parla-

Universitas 129 Kvai al sommario 54

vano pochi addetti ai lavori, finché l'avvio e il successo dei primi programmi di ampio respiro, come Comett ed Erasmus, risvegliarono l'interesse generale per l'argomento.

Il seminario di Viterbo

Consapevole dell'importanza dell'informazione in ambito accademico, nel 1987 *Universitas* organizzò a Viterbo un seminario sulla *Dimensione europea dell'informazione universitaria* in collaborazione con il Cepes dell'Unesco, la Conferenza Europea dei Rettori e l'Istituto per la Cooperazione Universitaria.

Il seminario fu l'occasione per far incontrare e discutere insieme quanti allora si occupavano di informazione universitaria in Europa: giornalisti, rettori e i pionieri degli uffici stampa di ateneo.

In quell'occasione nacque il *Gruppo di Viterbo*, di cui fecero parte giornalisti provenienti dall'Europa, anche dell'Est (la caduta del Muro di Berlino era ancora lontana, e la presenza di giornalisti da Varsavia, da Bucarest o da Mosca non era così scontata). Il Gruppo si incontrò successivamente a Bologna nel 1988, ad Ancona nel 1990, a Parma nel 1992.



Sulla scia del successo di quel primo incontro, *Universitas* dedicò il *Trimestre* del n. 27/1988 all'informazione universitaria, con l'obiettivo di documentare, ma soprattutto di stimolare il dialogo e dare impulso a iniziative che allora stavano muovendo i primi passi.

Dagli interventi di allora si capisce quanto e come sia cambiato il modo di fare informazione nelle università, quanta strada sia stata fatta e quanta sia ancora da fare...

Pier Giovanni Palla evidenziò due punti nevralgici, ancora oggi di grande attualità: il pericolo che «il tecnicismo esasperato prosciughi soprattutto in Europa le grandi tradizioni culturali di matrice umanistica» e il fatto che «gli studenti godono di minore considerazione di quanto dovrebbero, sia da parte del mondo politico che di quello accademico».

come sta accadendo in questi giorni difficili per le nostre istituzioni – in cui il gioco delle poltrone sembra prevalere sull'interesse del Paese –, anche l'università a volte sembra dimenticare di essere per gli studenti, e quindi il suo ruolo nel formare la classe dirigente di domani: anche qui si gioca il futuro dell'Italia, e spiace vedere quanta poca attenzione sia dedicata alla formazione, alla ricerca e alla cultura da parte della politica.

Mateusz Zagorski/Photos.com

Universitas 129 Kvai al sommario j



Andris Barblan (allora segretario generale della Cre, la Conferenza dei Rettori Europei) aveva ben chiara la necessità di imprimere all'informazione universitaria una svolta in chiave europea: «La frammentazione del sapere – che idealmente è un insieme – trova la sua espressione naturale nell'università come luogo par excellence destinato alla trasmissione della cultura». Consapevoli della loro «comunità di destino», le università «devono riscoprire un obiettivo che trascenda le difficoltà di un'istituzione tagliata in due da troppi studenti e troppo poche risorse.

È loro compito riconoscere il bisogno di universalità del sapere e trasmettere questa convinzione al mondo accademico europeo. [...] Ciò detto, risulta fondamentale invertire le nostre priorità: oggi c'è la tendenza ad accertare quale sia il contributo dell'Europa alle questioni nazionali, sia disciplinari che tematiche. Ma non dovremmo piuttosto porre le nostre società al centro delle nostre preoccupazioni, riferendoci costantemente all'Europa nel tentativo di comprendere i problemi dell'università moderna? Se siamo in grado di imprimere questa svolta al nostro modo di pensare,

la realtà dell'Europa diventerà naturalmente la chiave di volta di tutte le nostre azioni. Allora, e solo allora, potremo costruire una struttura che permetta una comunicazione intelligente tra le diverse pubblicazioni e i diversi organismi promotori».

La necessità di adottare queste politiche risiede anche in motivi di opportunità politica: «La Comunità Europea conta ormai dodici Stati, e siamo tutti convinti che la mobilità investirà una percentuale sempre maggiore di cittadini europei; è quindi essenziale sviluppare un sistema parallelo di informazione che abbia libero corso nei Paesi comunitari. [...] Idealmente possiamo anche considerare l'Europa come depositaria di una serie di valori che la sua comunità accademica deve divulgare». Questa apertura attraverso la rete informativa degli atenei poteva avvenire con la collaborazione di tutti: dall'istituzione di rubriche fisse dedicate ai problemi accademici europei alla traduzione di articoli comparsi in altre testate europee, dalla preparazione di rassegne stampa alle bibliografie tematiche, fino alla formazione professionale degli addetti alla comunicazione. Temi

che oggi non riguardano più solo la cooperazione tra paesi europei, ma con il mondo intero, le cui distanze sono state annullate dal web, a volte addirittura nonostante le chiusure dei governi nazionali.

Ulteriore, ma non ultimo, l'aspetto economico: «Dal momento che il lavoro volontario raramente porta a risultati di livello professionale, dobbiamo valutare anche l'aspetto finanziario: bisogna fare un'analisi costi/benefici per accertare l'esistenza di fondi nel bilancio destinato a questo tipo di cooperazione».

Tutto cominciò sulla carta

In quegli anni si cominciò a manifestare l'evoluzione dell'informazione interna all'università: dalle quide dello studente e di orientamento si passa a bollettini e notiziari, pubblicazioni periodiche nate per promuovere l'immagine dell'ateneo e attirare nuovi studenti. Se tutto cominciò sulla carta (in forma di dépliant, volumetti, riviste e manifesti), oggi lo scenario è mutato radicalmente e le informazioni sono disponibili principalmente sul web, dove un navigatore mediamente esperto può trovare tutte le notizie necessarie sull'ateneo, sui servizi disponibili, sui corsi offerti, sui docenti, etc.

Oggi anche i quotidiani riservano uno spazio alle notizie relative al mondo universitario, chi occasionalmente (magari in concomitanza con le iscrizioni), chi regolarmente. Anche qui, purtroppo, il problema non risiede solo nella capacità di riportare i dati e scovare le novità più interessanti per gli studenti, ma è soprattutto economico, perché occorre destinare un professionista al settore: come si diceva prima, dal volontariato non scaturisce un prodotto soddisfacente, ma dovendo far quadrare i conti si preferisce investire lo spazio in argomenti che interessano un pubblico più vasto possibile.

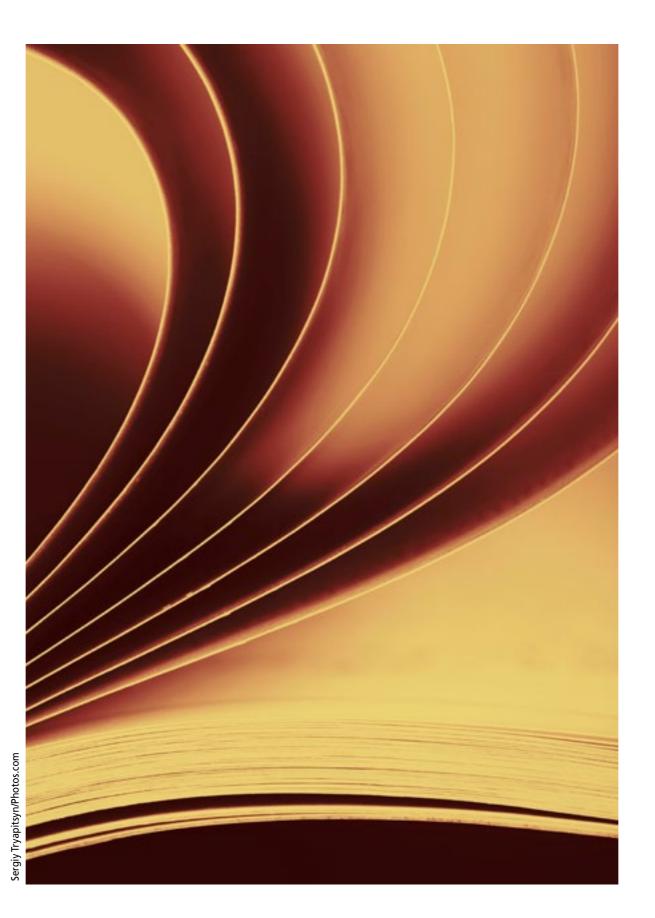
dotate di uffici stampa, ma sembra esserci ancora qualche incertezza su come si debba configurare il comunicatore universitario.

Cosa e come deve comunicare?

Paolo Pomati, nell'articolo Comunicatore universitario, un manager della conoscenza comparso nel n. 126 di Universitas, lamenta la mancanza di una visione strategica. «Il comunicato-

re deve essere una delle figure

Negli anni, le università si sono



chiave dell'università, perché è colui che può comprendere pienamente le sfumature e i messaggi che passano; che capisce la gerarchia del processo decisionale; che è in grado di redigere un piano di comunicazione, documento strategico cruciale che consente all'istituzione di realizzare la sua missione. I manager della conoscenza sono titolari di contenuti che devono essere sviluppati in prospettiva digitale per offrire servizi adequati a un pubblico eterogeneo. Non possono sviluppare le loro strategie se non conoscono le reti, i processi, le routine della comunicazione e la loro gestione tecnologica. Non possono sviluppare servizi informativi, assistenza, consulenza agli studenti se non comprendono pienamente le dinamiche della comunicazione interna ed esterna. [...] Non bastano gli sforzi individuali. Occorre organizzarsi, confrontarsi costantemente per fare della professione un qualcosa cui le università non possono rinunciare e, soprattutto, che non possono organizzare in modo trasandato. E, sì, imparare a costruire una mailing list e a scrivere un comunicato stampa in modo corretto».

UNIVERSITAS 129 Kvai al sommario Sperienze

L'Università di Padova e il Programma Erasmus Mundus

Un impulso all'internazionalizzazione

Roberta Rasa, Capo servizio Relazioni internazionali dell'Università di Padova

Università di Padova, in un periodo di profondi cambiamenti strutturali del sistema universitario nazionale, sta coltivando con particolare impegno un programma di internazionalizzazione di ampio respiro, partendo dalla consapevolezza che la cooperazione nell'ambito dell'istruzione è oggi un settore di fortissima concorrenza.

L'internazionalizzazione rappresenta un elemento imprescindibile per qualsiasi struttura universitaria che ambisca da un lato al raggiungimento di standard di eccellenza sia nelle attività di didattica che in quelle di ricerca, e dall'altro a veder crescere, nel prossimo futuro, la propria popolazione studentesca. Il nostro Ateneo ha deciso di focalizzare l'attenzione su alcune aree ritenute prioritarie, quali:



L'Università di Padova è uno degli atenei più attivi nel campo della cooperazione universitaria internazionale nell'ambito della formazione?

- lo sviluppo di politiche finalizzate all'incentivazione di un'offerta didattica aperta a lingue diverse dall'italiano, per venire incontro ad alcune delle esigenze di studenti e dottorandi internazionali, ma soprattutto per attrarre studenti stranieri (in mobilità, ma anche iscritti);
- lo sviluppo di corsi di studio di primo, secondo e terzo ciclo che prevedano l'adozione di programmi di mobilità e il rilascio di un titolo doppio o congiunto;
- l'incentivazione della mobilità studentesca (prevalentemente attraverso i programmi LLP/Erasmus, Erasmus Mundus o sulla base di specifici accordi di cooperazione con isti-

Dettaglio dell'orologio astronomico di Padova, a piazza dei Signori

Universitas 129 Kvai al sommario 58

tuzioni universitarie straniere), ma anche della mobilità di docenti, ricercatori e del personale tecnico-amministrativo;

- il potenziamento di programmi e progetti di ricerca in cui siano coinvolti in misura crescente gruppi di ricercatori operanti in università straniere;
- la partecipazione a reti internazionali.

Gli effetti del Programma sull'internazionalizzazione

Il Programma Erasmus Mundus, che in base alle informazioni ad oggi disponibili terminerà il suo ciclo vitale entro l'anno in corso, è senza dubbio uno degli strumenti che negli ultimi anni hanno consentito agli atenei di lavorare in maniera trasversale, ponendo di volta in volta l'accento su uno (o più) dei temi sopra individuati.

L'Università di Padova ha partecipato alle diverse *call Erasmus Mundus* a partire dagli esordi del Programma, ottenendo un buon successo. L'ateneo patavino è attualmente coinvolto in 23 progetti Azione 1 (di cui 1 come coordinatore), 16 progetti azione 2 (di cui 3 come coordinatore) e tre progetti azione 3¹.

Valutazione degli effetti di Erasmus Mundus

Essendo quasi giunti alla fine di un ciclo, possiamo provare ad abbozzare una valutazione sugli effetti di Erasmus Mundus sul processo di internazionalizzazione dell'Università di Padova; processo che è senza dubbio complesso e determinato da molti elementi diversi, ma che ha certamente beneficiato di un impulso importante anche da parte del Programma.

Tra i primi, rilevanti risultati ottenuti vi è senza dubbio quello del riconoscimento dell'Università di Padova come uno degli atenei più attivi nel campo della cooperazione universitaria internazionale nell'ambito della formazione.

L'idea che il nostro Ateneo sia un interlocutore importante e un partner affidabile è ormai diffusa, anche grazie al programma Erasmus Mundus: prova ne sono le moltissime richieste di aderire in qualità di partner a consorzi internazionali, così come le richieste, che giungono anche da università prestigiose, di essere tenute in considerazione nel caso in cui Padova decidesse di presentare qualche progetto in qualità di coordinatore.



quisito nuove competenze nel campo della cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla gestione di partnership estese e complesse, all'ideazione e gestione di percorsi congiunti, alla risoluzione dei problemi legati alla mobilità internazionale incoming e outgoing di studenti e docenti europei ed extraeuropei.

Questo processo ha interessato tanto la componente accademica quanto quella amministrativa dell'Ateneo, riuscendo a mettere in comunicazione (non senza, talvolta, una certa difficoltà) due componenti che non sempre hanno dato prova di saper trarre il massimo beneficio l'una dall'altra.

Alzare il livello della professionalità

Forti della convinzione che la parte tecnico-amministrativa dell'Ateneo debba avere una parte importante nella realizzazione dei processi di internazionalizzazione, di pari passo con le attività

¹ L'Azione 1 riguarda master e dottorati congiunti; l'Azione 2 i partenariati Europa-Paesi terzi; l'Azione 3 i progetti per l'attrattività e la promozione.

Kvai al sommario **UNIVERSITAS 129 ESPERIENZE**



che riguardano il corpo docente e studentesco si è voluto avviare un progetto finalizzato all'innalzamento della professionalità del personale tecnico-amministrativo, coinvolto a vario titolo in queste procedure.

Si è ritenuto pertanto necessario coinvolgere tutte le anime della componente amministrativa dell'Università, affinché ciascuna di esse potesse contribuire a de-

che, nel breve-medio termine, fosse in grado di fornire slancio e nuovi impulsi alle strategie di internazionalizzazione indicate dalla governance di Ateneo.

A partire dal 2009, il lavoro comune del Servizio Relazioni Internazionali e della componente amministrativa ha reso possibile accogliere nel migliore dei modi un numero consistente di studenti esteri Erasmus Mundus in arrivo a Padova.

sto processo ci sono stati:

- le Segreterie Studenti, che hanno dovuto ideare e attuare procedure specifiche per l'accoglienza e la gestione di questa particolare tipologia di studenti;
- il Servizio Alloggi (agli studenti Erasmus Mundus l'Università di Padova garantisce una sistemazione residenziale in una casa dello studente, servizio che non è possibile garantire a tutti gli altri studenti in mobilità);

- il Servizio Accoglienza Ospiti Stranieri (Saos), che si occupa di tutte le pratiche relative a visti e permessi di soggiorno;
- il Servizio Offerta Formativa. che ha fornito supporto in particolare per la gestione dei nuovi titoli congiunti nell'ambito dell'Azione 1 del programma;
- il Centro Linguistico di Ateneo, che ha dovuto potenziare e differenziare la propria offerta di corsi di italiano per consentire in particolare agli studenti extraeuropei provenienti da alcune aree geografiche di avere una sufficiente conoscenza della lingua italiana;
- il Servizio Formazione alla Ricerca, che si è occupato della gestione amministrativa di tutti i dottorandi Erasmus Mundus.

Risultati raggiunti con il lavoro di tutti

Far entrare nel quotidiano di colleghi – abituati a relazionarsi quasi esclusivamente con una realtà locale – le istanze, le novità e le necessità di cui è portatore un programma come Erasmus Mundus non è stata sempre impresa facile, ma alla fine di un percorso iniziato quasi cinque anni fa possiamo dire che il processo di inter-



nazionalizzazione è entrato nel dna di molti servizi dell'amministrazione dell'Ateneo.

In molti casi le procedure e i servizi che inizialmente erano stati pensati per gli studenti Erasmus Mundus si sono stabilizzati e in molti casi sono stati estesi anche agli altri studenti in mobilità internazionale.

Il Programma ha avuto un impatto importante sulle relazioni esterne all'Ateneo. A livello del territorio, per ottimizzare la capacità gestionale dell'Ateneo è stato necessario costruire o intensificare una rete di relazioni con

le realtà locali (questura, agenzia delle entrate, fornitori di servizi locali). Nello stesso modo, si sono rafforzate le relazioni con il Miur, con l'Agenzia Nazionale Erasmus Mundus e con l'Eacea, con le diverse rappresentanze diplomatiche e delegazioni UE per le questioni legate ai visti, ma soprattutto con i Paesi terzi, in particolare in quelle aree geografiche in cui l'Ateneo ha investito con particolare intensità.

Quest'ultimo aspetto è particolarmente rilevante, poiché ha portato come conseguenza un intensificarsi delle forme di collaborazione a diversi livelli e un'accresciuta credibilità e rilevanza dell'Ateneo in aree del mondo che in alcuni casi non erano mai state esplorate prima dal punto di vista accademico.

Tutti questi processi, che si sarebbero forse realizzati anche in assenza di Erasmus Mundus, hanno però beneficiato di un impulso e di un'accelerazione che si può in parte attribuire alle regole e ai tempi imposti dal Programma.

Molto resta certamente da fare per potenziare e portare a compimento un processo di internazionalizzazione che tutti riconoLa cappella degli Scrovegni a Padova

scono ormai come prioritario per la sopravvivenza stessa degli atenei italiani.

La speranza è che la prossima generazione di finanziamenti comunitari destinati alla didattica e alla formazione sia in grado di continuare a sostenere tale processo, dando alle università quel supporto (anche economico, ma non solo) che, per ragioni diverse, stentano a trovare nelle singole realtà nazionali.