

# UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

130

NOVEMBRE 2013

- Forum: studi umanistici da difendere
- L'università liquida secondo Bauman
- La Croazia nell'Unione Europea

• <b>Saldi di stagione</b> <i>Pier Giovanni Palla</i> .....	3
<b>FORUM STUDI UMANISTICI DA DIFENDERE?</b>	
• <b>Lo scienziato umanista</b> <i>Isabella Ceccarini</i> .....	6
• <b>Tre domande</b> <i>Paolo Blasi, Giandomenico Boffi, Giorgio Israel, Giuseppe Tanzella-Nitti</i> .....	8
• <b>Lettera al Ministro</b> .....	13
<b>ANALISI</b>	
• <b>Individuazione e validazione delle competenze</b> <i>Maria Cinque</i> .....	15
<b>NOTE ITALIANE</b>	
• <b>Stefano Paleari nuovo presidente Crui</b> .....	20
• <b>I nuovi rettori</b> .....	21
• <b>Il piano del Governo per il rilancio dell'università</b> <i>Andrea Lombardinilo</i> .....	26
• <b>Rapporto Istat. Studiare conviene ancora</b> <i>Maria Luisa Marino</i> .....	30
• <b>La nuova programmazione 2013-2015</b> <i>Andrea Lombardinilo</i> .....	33
• <b>Verso la contabilità economico-patrimoniale</b> <i>Antonella Paolini, Michela Soverchia</i> .....	37
<b>IL DIBATTITO</b>	
• <b>A proposito di valutazione</b> <i>Raffaella Cornacchini</i> .....	41
<b>DIMENSIONE INTERNAZIONALE</b>	
• <b>Ocse. Lo stretto rapporto fra istruzione e lavoro</b> <i>Maria Luisa Marino</i> .....	46
• <b>Croazia, riforme in corso</b> <i>Manuela Borraccino</i> .....	51
• <b>Rapporto sui Mooc</b> <i>Maria Cinque</i> .....	54
<b>IDEE</b>	
• <b>L'università liquida secondo Zygmunt Bauman</b> <i>Andrea Lombardinilo</i> .....	57

## 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  
QUADERNILo Spazio Europeo  
dell'Istruzione  
Superiore

VOLUME 27

LEGGI



UNIVERSITAS

anno XXXIV, n° 130, novembre 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 2/11/1979Iscrizione al Registro degli Operatori di  
comunicazione n. 5462Trasmissione in formato digitale dal server  
provider Bluesoft, via Ticino 30, Monza

ISSN 2283-9119

Direzione, redazione, pubblicità,  
Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma  
Tel. 06/86321281 Fax 06/86322845[www.rivistauniversitas.it](http://www.rivistauniversitas.it)E-mail: [direzione@rivistauniversitas.it](mailto:direzione@rivistauniversitas.it)  
[redazione@rivistauniversitas.it](mailto:redazione@rivistauniversitas.it)In copertina:  
la Biblioteca di Alessandria, foto VitalyEdush/Photos.com

# Saldi di stagione

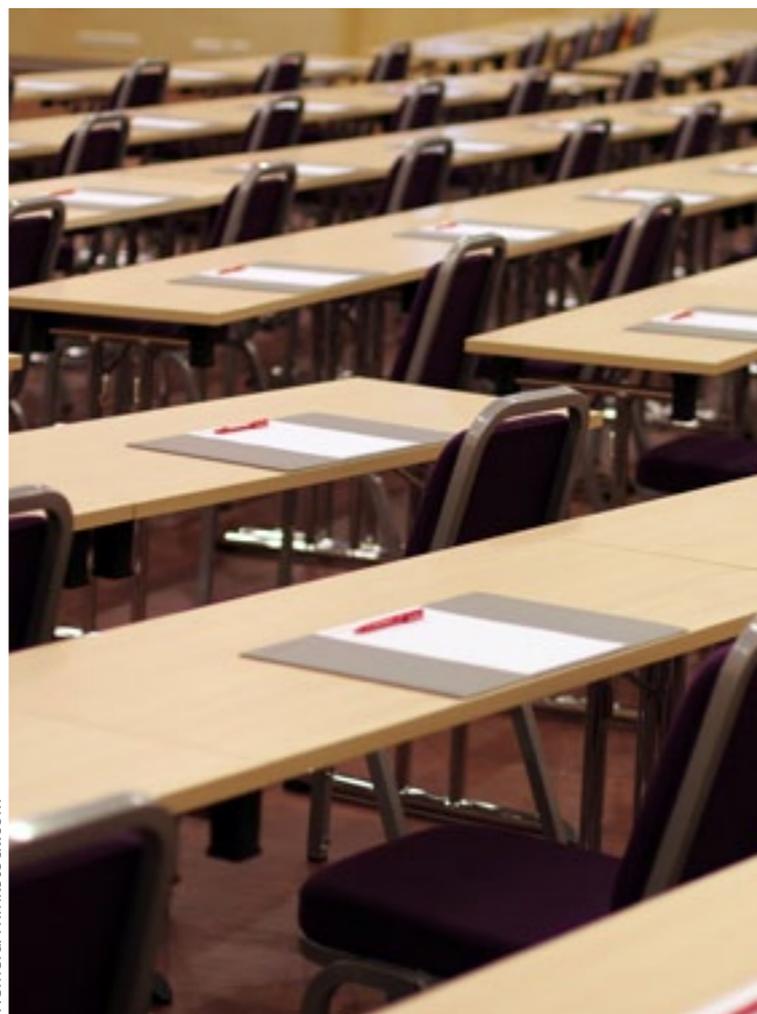
Pier Giovanni Palla

**N**ell'estate di quest'anno 2013, accanto all'incalzare del tormentone politico-giudiziario che ha tenuto banco ogni giorno debordando dalle pagine della stampa quotidiana e periodica e dalle trasmissioni radiofoniche e televisive, alcuni argomenti riguardanti le nostre università hanno mantenuto vivo un dibattito dai toni spesso eccessivi.

## L'Anvur e i criteri per le valutazioni

Un agguerrito *pool* di docenti di diverse aree disciplinari ha dato luogo nel sito *Roars* a un'aspra contestazione dell'Agenzia per la valutazione imputata di utilizzare criteri approssimativi quando non errati per la misurazione e la valutazione della ricerca e per le procedure relative al conseguimento dell'abilitazione scientifica dei candidati alla docenza.

Luciano Canfora, illustre docente di filologia latina e greca e membro dell'Anvur per il set-



Hemera/Thinkstock.com

“Tutti evidenziano i problemi che affliggono l'università, però le soluzioni proposte sono necessarie ma politicamente impopolari”

tore di sua competenza, è intervenuto (*Corriere della Sera* del 4 settembre) per mettere in risalto le difficoltà connesse a questo tipo di attività, fra le quali di non facile soluzione è «la possibilità di applicare criteri quantitativi-metrici nel valutare i prodotti dell'ingegno». Proprio perché trattasi di materia problematica e l'attività dell'Agenzia è iniziata da pochi mesi, Canfora suggeriva ai numerosi critici un atteggiamento più prudente.

## I test di accesso

Le prove di ammissione ai corsi universitari a numero programmato hanno richiamato un'attenzione dei media spropositata per durata e intensità delle deplorazioni. Se l'Andu con il suo stile pungente ha denunciato la *lotteria dei test, prove inaffidabili, le cui regole cambiano continuamente*, auspicando l'abolizione del numero chiuso, *strumento d'inutile violenza contro migliaia di ragazzi e le loro*



famiglie, il ministro Carrozza ha ribadito che l'accesso ad alcune professioni va contingentato rispetto ai bisogni del paese e, inoltre, che il numero programmato è legato alla disponibilità di attrezzature e servizi, perché ogni studente ha diritto a un insegnamento di qualità. Riguardo ai test e alle prove di ammissione ai corsi universitari, da Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli (La

Stampa del 3 settembre) è venuta una proposta non utopica: «Se si disponesse di un test confrontabile per tutti gli studenti alla fine della scuola superiore, centrato su competenze culturali e logiche comuni, le prove di ammissione all'università sarebbero inutili, perché gli atenei avrebbero già gli elementi necessari per decidere chi ammettere». Nel frattempo, vanno apprezzate ed estese le graduatorie nazio-

nali, che consentono più equità e comportano una maggiore mobilità degli studenti sul territorio.

#### Perché diminuiscono le iscrizioni

Nei cinque anni intercorsi dall'inizio della crisi economica mondiale che non ha risparmiato il nostro Paese e le sue istituzioni d'istruzione superiore, si sono registrate 38.340 immatricolazioni in meno ai corsi universitari, pari a una flessione del 12,5%, più evidente nel Mezzogiorno, dove ventimila giovani hanno rinunciato a proseguire gli studi, con punte elevate in Sardegna (-23%) e Sicilia.

Fenomeno accompagnato da una maggiore mobilità di matricole dalle regioni meridionali verso gli atenei del centro e nord Italia, considerati di migliore qualità e soprattutto con una maggiore offerta di prospettive lavorative dopo la laurea, specie nelle discipline tecniche, scientifiche e agrarie.

Varie sono le cause di questa crescente disaffezione dei giovani e delle loro famiglie verso gli studi universitari, discusse nei media da esperti e opinionisti.

Per Guglielmo Forges Davanzati (Roars del 5 ottobre) la riduzione delle immatricolazioni è senza dubbio riconducibile alla ridu-

zione dei redditi delle famiglie e all'aumento delle tasse universitarie, ma anche alla convinzione insinuata da una campagna mediatica martellante che «l'Università sia unicamente un luogo nel quale si sprecano risorse e si esercita il nepotismo» e la ricerca scientifica «un puro costo, insostenibile in un contesto di risanamento delle finanze pubbliche». Anche Luisa Ribolzi, membro dell'Anvur, ritiene che il calo delle iscrizioni sia un sintomo preoccupante di perdita di fiducia nella capacità dell'istruzione superiore «di funzionare come ascensore sociale o, più semplicemente, come facilitatore per il reperimento di un posto di lavoro» (Il Sussidiario del 4 settembre).

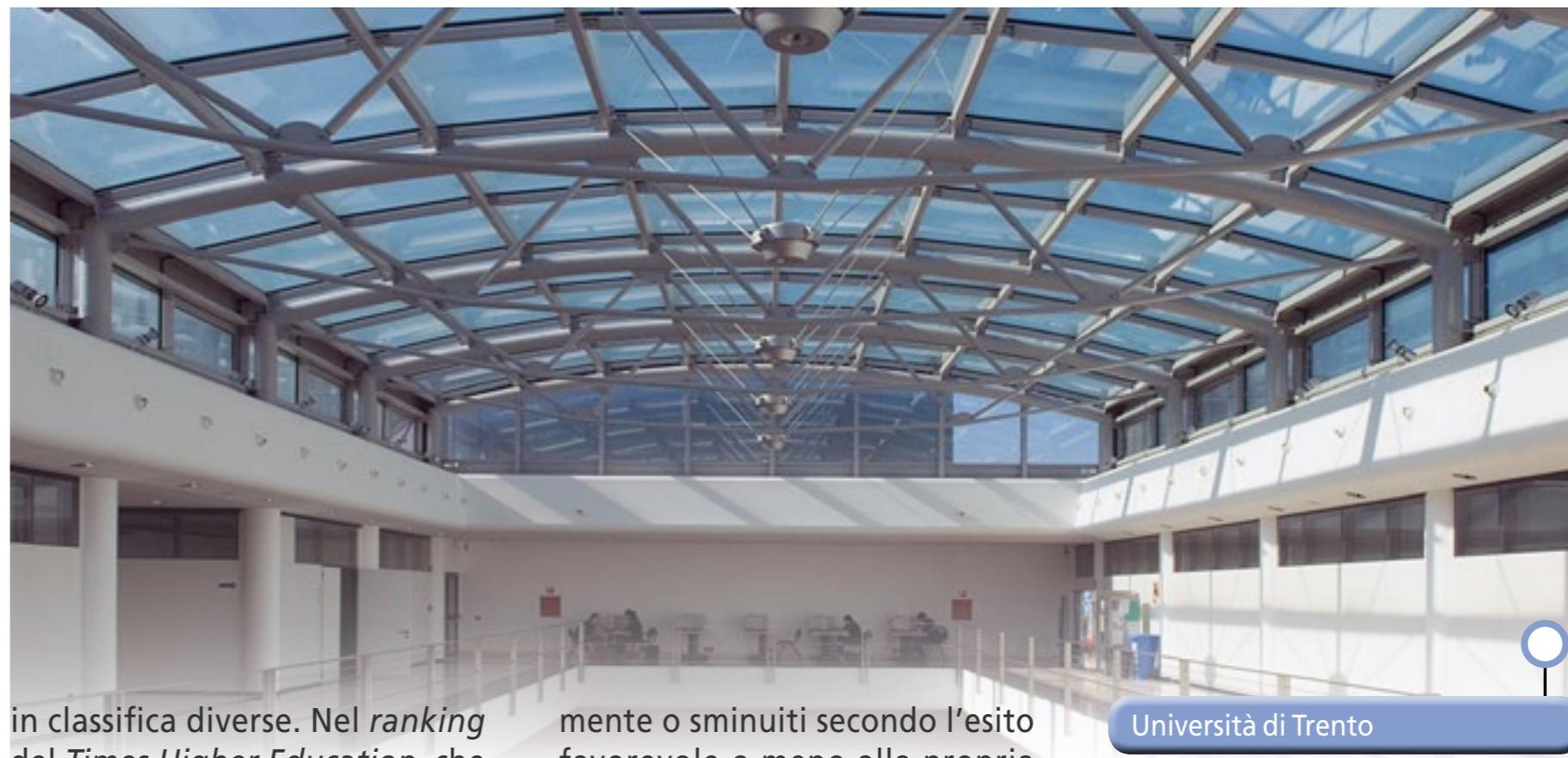
Tuttavia è sua opinione che debbano essere considerati altri aspetti per fornire del fenomeno un'interpretazione più articolata. Alla maggior tenuta degli studenti tradizionali, che si iscrivono cioè subito dopo il diploma, è corrisposto in otto anni un calo del 60% degli studenti maturi, che si iscrivono cioè dopo un'interruzione: erano nel 2003 più del 20% delle matricole, nel 2011 solo uno su dieci. Pure la bassa percentuale di iscritti che conse-

guono il titolo – gli abbandoni sono tornati a livelli elevati, 20 su 100 dopo il primo anno e senza aver sostenuto esami – ha un probabile effetto di scoraggiamento. Un tema, questo del rifiuto dell'università, da approfondire nei suoi aspetti statistici, demografici, psicologici.

### Tempo di ranking

Gli spazi che i media riservano al mondo delle università si arricchiscono ogni anno in autunno di dati e relativi commenti a seguito della pubblicazione, quasi contemporanea, delle classifiche internazionali, i cosiddetti *ranking*. Così, il QS di Quacquarelli Symonds nei suoi accurati e tempestivi comunicati nella nostra lingua rileva gli scostamenti da un anno all'altro degli atenei italiani, valutati, come tutti gli 800 esaminati, in base alla reputazione accademica (50%), la qualità dell'insegnamento (20%), le citazioni dei lavori prodotti dai docenti, il numero di studenti e docenti stranieri.

Le migliori università italiane si collocano attorno al 200° posto – Bologna (188°), Sapienza di Roma (196°), Politecnico di Milano (230°), Milano (235°), Pisa (259°). A parametri differenti, posizioni



in classifica diverse. Nel *ranking* del *Times Higher Education*, che attribuisce un peso maggiore alla ricerca e al contributo all'innovazione dei singoli atenei, in Italia primeggia (al 221° posto) l'Università di Trento. In quello assai rinomato della Jiao Tong University di Shanghai a prevalere, nelle posizioni 151 e 200, sono gli atenei di Milano e di Padova.

Critiche sono mosse non tanto alla correttezza dei *ranking*, assicurata dall'accreditamento a livello internazionale, quanto alla loro utilità: alcuni parlano di (insana) passione per questo strumento i cui risultati sono evocati positivamente o sminuiti secondo l'esito favorevole o meno alla propria istituzione. Altri ne hanno ridimensionata l'importanza mettendo in risalto l'eterogeneità degli indicatori e l'eccessiva semplificazione. Marino Regini, dell'Università statale di Milano, ricorda (*Corriere della Sera* del 6 settembre) che le università non sono nate per giocare l'una contro l'altra e magari vincere un campionato, ma per svolgere molte funzioni diverse: «Formare il capitale umano necessario allo sviluppo di un Paese, trasmettere il patrimonio culturale, produrre nuova conoscenza mediante la ricerca, aiutare lo

sviluppo del loro territorio». Se è doveroso valutarle su ciascuna di queste funzioni, non ha invece alcun senso «dire chi sta in cima e chi in fondo a un'immaginaria classifica complessiva». La conclusione di Regini è perentoria e condivisibile: le classifiche sono un gioco futile che rappresenta un affare per chi le guida ma un possibile danno per le università, spinte «a uniformare le proprie caratteristiche a quelle che vengono premiate, anche se non sono le più importanti rispetto ai loro obiettivi specifici».

Università di Trento

## FORUM Studi umanistici da difendere?

# Lo scienziato umanista

Isabella Ceccarini

**I**l Premio Nobel per la Fisica Sheldon Glashow ha affermato che «la ricerca delle conoscenze fondamentali, guidata dalla curiosità umana, è altrettanto importante che la ricerca di soluzioni a specifici problemi pratici». Come dire che se ieri fosse stata abbandonata la ricerca di base, oggi la nostra vita sarebbe molto diversa senza i frutti di quelle scoperte: la radio, il web, i raggi X, i cellulari o la risonanza magnetica, solo per citarne alcuni. Però dovremmo anche rammentarci che un popolo senza la memoria della propria storia, senza maestri in grado di trasmetterne i saperi, è un popolo destinato a morire, e la sua cultura a scomparire.

Si narra che tempo addietro un nostro presidente del Consiglio abbia posto una domanda retorica piuttosto insensata: «Perché dovremmo pagare uno scienziato quando facciamo le



“La cultura è una sola, e comprende tutti gli aspetti del sapere. Importante è la consapevolezza che la conoscenza rende liberi e solo persone addestrate al sapere potranno rendere migliore la società”

migliori scarpe del mondo?». Purtroppo è un pensiero comune a molti – politici, imprenditori, perfino accademici – che ritengono la ricerca di base un lusso inutile, specie nel difficile momento attuale. Costoro sono convinti che si dovrebbe investire solo nelle ricerche in grado di generare benefici immediati, creando ricchezza e migliorando la qualità della vita. Non sarebbe invece più saggio cambiare la domanda in: «Perché non facciamo più ricerca?». Infatti anche per fare le scarpe e venderle c'è bisogno di ricerca e innovazione: è grazie a queste che un'azienda riesce a conquistare nuovi mercati con un prodotto di qualità.

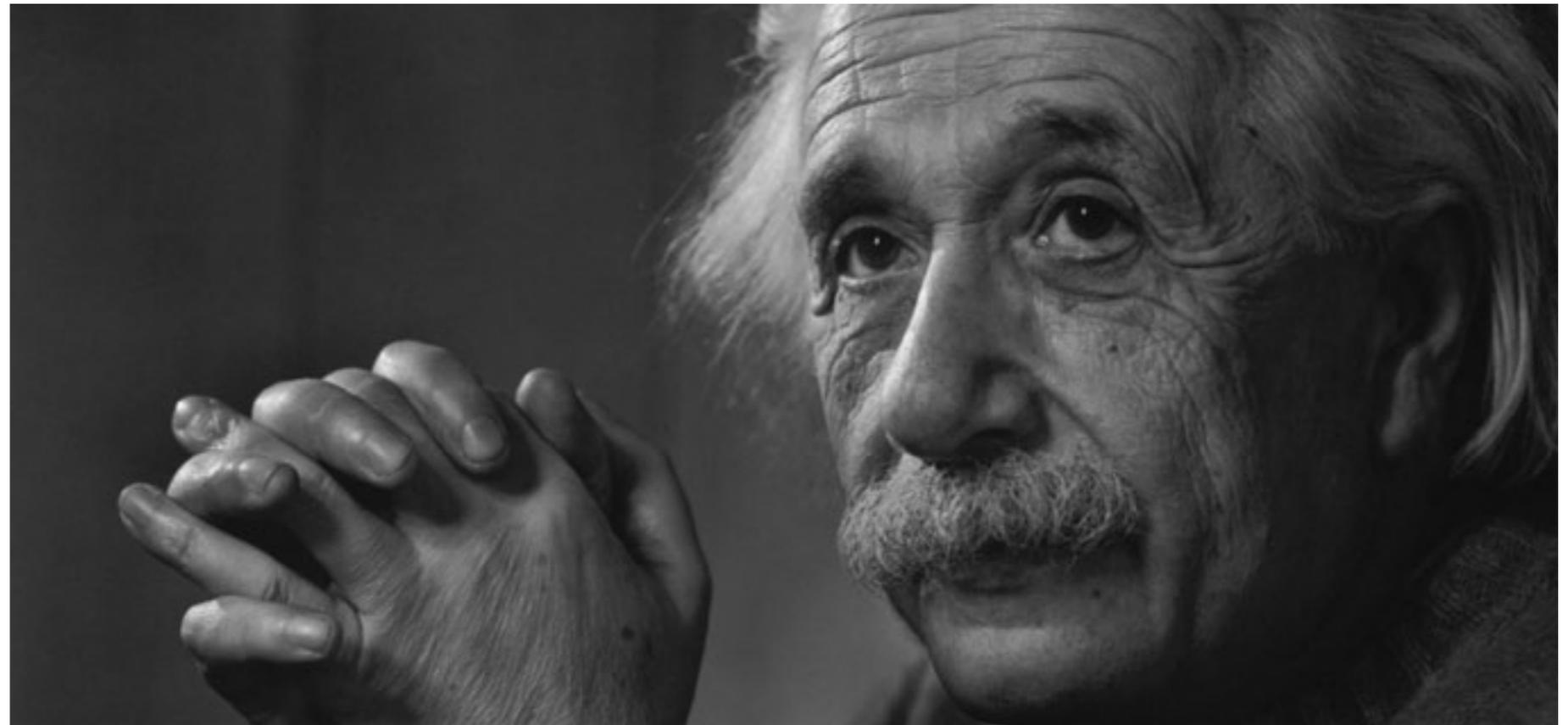
Forse è proprio da qui, da una nuova definizione dei contenuti del sapere, che si dovrebbe partire per dare nuovo impulso all'università e alla ricerca. Ma questo rinnovamento in quale direzione dovrebbe andare? Tutto rivolto a un

tecnicismo esasperato o piuttosto coniugando saperi diversi, scientifici e umanistici, per completare il bagaglio delle conoscenze?

Il calo di iscrizioni al liceo classico sta facendo discutere sostenitori e detrattori di questo percorso di studi. Ma prima di iniziare qualunque discussione bisognerebbe abbandonare ogni faziosità e ragionare sull'utilità delle materie umanistiche: perché – come dice, nel libro di Leonardo Sciascia *Una storia semplice*, il vecchio prof. Franzò a un suo ex-alunno, che si vanta con una certa tracotanza della posizione raggiunta a dispetto della propria ignoranza e delle dubbie capacità – «L'italiano non è l'italiano, è il ragionare. Con meno italiano lei sarebbe forse ancora più in alto». Ovvero, anche un incapace può arrivare in alto, ma della sua miseria intellettuale e professionale tutti faranno le spese.

Una domanda sorge spontanea: perché non abbandonare inutili contrapposizioni e pensare in termini di qualità dell'istruzione, in tutte le sue declinazioni?

*Universitas* ha coinvolto in questo Forum docenti ed esperti di tutte le discipline: sottolineiamo, tuttavia, maggiore attenzione da parte dei rappresentanti del mondo scientifico.



A causa della crisi economica i finanziamenti destinati alla cultura in generale e all'istruzione in particolare sono ridotti sempre più all'osso. Molti reputano inutile spendere per le discipline umanistiche ritenendo più redditizie quelle economiche e tecnico-scientifiche. L'Italia, però, possiede più della metà dei beni culturali, artistici e architettonici del mondo. Secondo Lei sarebbe opportuno formare persone in grado di valorizzare questo patrimonio che rappresenta per il nostro Paese un grande potenziale economico?

È sicuramente essenziale rivalutare le discipline tecnico-scientifiche per non imboccare la strada di un inesorabile declino economico e industriale. Le scoperte che hanno cambiato il mondo sono frutto della ricerca di base, ma ricerca è diventata sinonimo di innovazione tecnologica. Un obiettivo che non si raggiunge solo con la superspecializzazione, bensì con una preparazione complessa e interconnessa in varie discipline: ovvero con quella mente aperta e flessibile che deriva dalla formazione umanistica. Quali contenuti deve avere un'istruzione in grado di formare ricercatori e dirigenti che mantengano l'Italia al centro della scena mondiale?

Come ha affermato la filosofa statunitense [Martha Nussbaum](#), con il declino degli studi umanistici scomparirebbero la memoria storica, il [pensiero critico](#), la capacità di organizzare e comprendere un discorso: ovvero, scomparirebbero la civiltà e la democrazia. Una civiltà tecnicizzata come l'attuale, invece, avrebbe bisogno di uno sguardo d'insieme e di un'infrastruttura culturale agile per affrontare la complessità e i repentini cambiamenti della società. Ritiene plausibile questo scenario?

A causa della crisi economica i finanziamenti destinati alla cultura in generale e all'istruzione in particolare sono ridotti sempre più all'osso. Molti reputano inutile spendere per le discipline umanistiche ritenendo più redditizie quelle economiche e tecnico-scientifiche. L'Italia, però, possiede più della metà dei beni culturali, artistici e architettonici del mondo. Secondo Lei sarebbe opportuno formare persone in grado di valorizzare questo patrimonio che rappresenta per il nostro Paese un grande potenziale economico?

**PAOLO BLASI**

Già ordinario di Fisica generale e rettore dell'Università di Firenze

Il nostro Paese è unico nel mondo per la ricchezza e la varietà di opere d'arte, di tradizioni, di paesaggi. Ritengo perciò non solo opportuno ma necessario dedicare adeguate risorse per formare un numero sufficiente di persone capaci di studiare, conservare, comunicare, valorizzare il nostro immenso patrimonio di *beni culturali*, cioè l'arte, l'architettura, le tradizioni musicali, l'ambiente, etc. Ciò si può ottenere solo con una specifica e adeguata formazione. In particolare è necessaria una formazione umanistica in senso lato, tale da permettere alle persone di raggiungere una buona conoscenza del passato e quindi una grande sensibilità storica, artistica e spirituale. Oltre a questo è necessario diffondere anche nell'opinione pubblica la consapevolezza della ricchezza del

nostro patrimonio culturale e delle opportunità che tale patrimonio offre allo sviluppo del nostro Paese.

**GIANDOMENICO BOFFI**

Ordinario di Algebra e direttore del Laboratorio di Scienze matematiche nell'Università degli Studi Internazionali di Roma – Unint

È ovvio che al nostro Paese servano archeologi, restauratori, bibliotecari, etc., figure spesso dotate di significative competenze *tecnico-scientifiche*, a ulteriore smentita della distinzione tra le cosiddette due culture. Ritengo invece fondamentale distinguere tra l'istruzione nelle discipline correntemente chiamate umanistiche e una formazione umanistica a tutto tondo. Quest'ultima è quella formazione che, esaltando il valore e la dignità di ogni essere umano, mira a uno sviluppo armonioso e integrale della persona umana in relazione con il contesto geografico e

storico in cui si colloca. Tale sviluppo, in Italia, ai giorni nostri, può certamente essere agevolato dalle discipline *umanistiche* per noi tradizionali (anche se al riguardo non guasterebbe una maggiore apertura mondiale), ma può altrettanto certamente essere compromesso senza un'accurata educazione matematica e scientifica. Di tale accurata educazione purtroppo ci sono scarse tracce, come mostra per l'appunto – nell'opinione corrente – l'appiattimento della matematica sul mero calcolo e della scienza sulla mera utilità delle sue applicazioni.

**GIORGIO ISRAEL**

Docente nel Dipartimento di Matematica dell'Università Sapienza di Roma

La risposta dovrebbe essere ovviamente positiva. Sono andato di recente a Villa Adriana e non sono riuscito a trasmettere ai miei figli il valore e il messaggio artistico-culturale di quel luogo unico al mondo, perché quel che s'impondeva con prepotenza era l'immagine di un degrado inimmaginabile. Oltretutto in quel luogo, come a Ostia Antica, si può accedere con quattro soldi. Ma non si tratta soltanto di recuperare e

valorizzare il patrimonio artistico, archeologico e museale. Per i miei studi spesso faccio ricerche in rete di materiale bibliografico e, nonostante il Servizio Bibliografico Nazionale sia rudimentale rispetto al livello d'informatizzazione di altri paesi, è facile constatare come in Italia vi sia una ricchezza di libri incomparabile, che può attirare studiosi da tutto il mondo. Se non avremo più giovani capaci di gestire e valorizzare questo patrimonio, sarebbe meglio venderlo all'estero per ripianare il debito pubblico. All'Italia resterà solo quel poco di ambiente che non sarà stato cementificato.

**GIUSEPPE TANZELLA-NITTI**

Ordinario di Teologia fondamentale nella Pontificia Università della Santa Croce e direttore della Scuola Internazionale Superiore per la Ricerca Interdisciplinare di Roma

Una volta qualcuno mi fece osservare che solo l'Italia ha, nelle effigi delle monete da 1 e 2 euro, riferimenti a personaggi della cultura: un disegno di Leonardo da Vinci, l'uomo di Vitruvio, e Dante Alighieri. Nelle effigi di altre nazioni troviamo re, monumenti, politici... Incoraggiare la cultura umanistica di un Paese, del nostro come di altri, non credo debba rispondere

a un puro criterio di convenienza, ovvero all'idea che "visto che abbiamo un patrimonio che non è di ambito scientifico o economico, vale la pena valorizzarlo". Ammesso (e non concesso) che il nostro patrimonio tecnico-scientifico sia inferiore a quello di ambito umanistico, occorre pensare che le radici del primo affondano nel secondo.

Non si tratta di due culture diverse, ma di una sola cultura. Dedicare tempo alla formazione umanistica di coloro che in futuro saranno anche operatori scientifici consentirà di realizzare una scienza migliore, più creativa, più innovativa, attenta alle esigenze dell'umano, meglio attrezzata per servire il bene comune.

Dunque, a mio avviso, la responsabilità che abbiamo di fronte è più generale: da un lato formare competenze che sappiano valorizzare e far fruttare il nostro patrimonio umanistico, dall'altro far sì che queste medesime competenze siano consapevoli di poter fornire spessore storico, linfa vitale e conoscenze contestuali a coloro che si occupano degli ambiti tecnici o pragmatici del sapere, perché questi ultimi siano sviluppati al servizio di tutto l'uomo.

È sicuramente essenziale rivalutare le discipline tecnico-scientifiche per non imboccare la strada di un inesorabile declino economico e industriale. Le scoperte che hanno cambiato il mondo sono frutto della ricerca di base, ma ricerca è diventata sinonimo di innovazione tecnologica. Un obiettivo che non si raggiunge solo con la superspecializzazione, bensì con una preparazione complessa e interconnessa in varie discipline: ovvero con quella mente aperta e flessibile che deriva dalla formazione umanistica. Quali contenuti deve avere un'istruzione in grado di formare ricercatori e dirigenti che mantengano l'Italia al centro della scena mondiale?



PAOLO BLASI

Nel nostro Paese in passato, accanto a una formazione prevalentemente umanistica, si è sviluppata una formazione tecnico-professionale più che scientifica. Oggi, preoccupati di fornire sbocchi di lavoro ai giovani, si spingono questi verso scuole che preparano a specifici mestieri senza tenere presente che l'evoluzione della società è così rapida e complessa da rendere obsoleta in tempi brevi una preparazione solo tecnico-professionale.

Per lo sviluppo equilibrato di una società moderna è peraltro, a mio avviso, necessaria una maggiore diffusione della cultura scientifica non tanto e non solo perché la società è sempre più tecnologica, ma anche perché

è necessario lasciarci alle spalle le ideologie dei secoli scorsi che tante sofferenze hanno prodotto e imparare, come fa la scienza, a dare valore di verità alla realtà. Per formare ricercatori e dirigenti capaci di competere nel contesto globale è oggi necessario che la scuola favorisca una preparazione non settoriale ma completa, cioè scientifica per saper utilizzare le tecnologie, umanistica per saper governare se stessi e gli uomini, spirituale per affermare il valore primario della persona umana.

L'unità della cultura non è però la mera somma di conoscenze diverse come pretendeva di essere l'Enciclopedia, bensì consiste, a mio parere, in un atteggiamento aperto a ogni conoscenza, cioè in un *habitus* specifico per ogni

persona, *habitus* che si costruisce in modo personale e irripetibile con la propria esperienza di vita e di relazione con gli altri e col contributo, ancorché diverso, di tutte le discipline.



GIANDOMENICO BOFFI

Rivalutare le discipline scientifiche e tecniche (preferisco i

vocaboli in questo ordine) non è solo opportuno per evitare un declino economico e industriale. È necessario per disporre di persone complete come quelle che ho velocemente descritto prima. Sono quelle le persone di mente aperta e flessibile che desideriamo, non quelle che a un'angusta formazione *tecnico-scientifica* hanno giustapposto un po' d'istruzione nelle discipline *umanistiche*.

Le scienze matematiche, fisiche e naturali esprimono una dimensione particolare ma irrinunciabile di ogni essere umano; ad esempio rappresentano il modo peculiare con cui la nostra specie, a differenza degli altri animali, si adatta all'ambiente naturale cercando di adattarlo a se stesso.

La conoscenza scientifica è poi inseparabile da una connotazione *artistica* intesa sia come percezione estetica, che come esperienza artigianale, cioè tecnica. Le botteghe dell'Umanesimo italiano sono in fondo ancora attuali, con il loro amore per il sapere, per il saper fare, per il bello.

Certo poi, alla fine, saranno proprio quelle persone complete ad essere anche le più adatte a evitare il declino economico e industriale del Paese, declino che secondo me si radica soprattutto nello smarrimento del senso di quel che significa essere italiano oggi in un contesto mondializzato.

Credo che nessuno sappia veramente come sarà il mondo tra qualche decina d'anni.

Il modo migliore di preparare adesso i giovani italiani a essere protagonisti di quel mondo, il mondo della loro maturità, non consiste nell'addestrarli solo a occupare i (pochi) posti di lavoro ora disponibili.

Un rigoroso addestramento all'amore per il sapere, per il saper fare e per il bello mi pare una preparazione più lungimirante.



#### GIORGIO ISRAEL

Recentemente abbiamo visto in televisione una bella *fiction* su Adriano Olivetti, un industriale umanista che nominò direttore generale un professore di storia medioevale. Eppure la Olivetti è stata un'azienda di straordinario successo industriale, che stava per acquisire una posizione di punta anche in campo informatico, avendo costruito il primo prototipo di *personal computer a transistor*.

Il segreto di quei prodotti era la *bellezza*, lo sguardo al fruitore come persona e non come mero acquirente; la stessa visione umanistica che ha ispirato Steve Jobs quando si richiamava all'arte rinascimentale.

Un altro grande scienziato e ingegnere umanista è stato Giulio Natta, che ha dato al mondo la plastica. L'alta ingegneria non è soltanto manipolazione tecnica, ma invenzione nel senso pieno del termine, che richiede una sintesi di cultura scientifica, di senso estetico, di cultura sociale, filosofica e letteraria.

Da Leonardo da Vinci a oggi questa visione ha un valore intatto,

se pure commisurato alla realtà storica presente. Non tutti possono attingere ai massimi livelli, ma è assolutamente indispensabile crearne la possibilità, l'opportunità, altrimenti l'autentica innovazione tecnologica – quella che ha una funzione rivoluzionaria – è preclusa.



#### GIUSEPPE TANZELLA-NITTI

La risposta è in fondo già contenuta nella domanda. I ricercatori e gli operatori di cui abbiamo bisogno dovranno semplicemente essere, se me lo si consente, persone *colte*.

Non è una persona colta chi ascolta Mozart o Beethoven quando risolve equazioni di fisica o chi legge Dostoevskij nei momenti liberi...

Una persona colta è chi, pur possedendo una preparazione specializzata (e, se necessario, anche superspecializzata), non perde la visione di insieme, conosce il valore che la propria disciplina occupa nel quadro generale del sapere, è consapevole dei fondamenti filosofici del suo metodo di ricerca, della storia delle idee che ha condotto alla formulazio-

ne dei problemi di cui si occupa, e via scorrendo.

I contenuti da privilegiare sono in realtà *habitus*.

È l'abito dell'ascolto, dell'umiltà, della capacità di comunicazione e di condivisione.

In tal senso, l'interdisciplinarietà da favorire non è la semplice giustapposizione di diversi saperi, ma la capacità di cogliere come le premesse e i fondamenti di un sapere sono spesso contenuti nell'oggetto di un altro sapere, formalmente più ampio, più generale, e per questo più fondativo.

Il pericolo non è la specializzazione, ma il riduzionismo.

Una formazione universitaria deve essere specializzata (altrimenti non sarebbe tale), ma deve proteggere dal riduzionismo.

Nessuna disciplina e nessun metodo può essere autoreferenziale.

La storia della ricerca scientifica in Italia, nel passato come nel presente, ci ha consegnato l'esempio di uomini colti, aperti a un sapere interdisciplinare, e per questo creativi.

È questa la tradizione da conservare e da valorizzare.

Come ha affermato la filosofa statunitense **Martha Nussbaum**, con il declino degli studi umanistici scomparirebbero la memoria storica, il **pensiero critico**, la capacità di organizzare e comprendere un discorso: ovvero, scomparirebbero la civiltà e la democrazia. Una civiltà tecnicizzata come l'attuale, invece, avrebbe bisogno di uno sguardo d'insieme e di un'infrastruttura culturale agile per affrontare la complessità e i repentini cambiamenti della società. Ritiene plausibile questo scenario?



PAOLO BLASI

L'affermazione della filosofa statunitense Martha Nussbaum per cui il declino degli studi umanistici porterebbe alla fine della civiltà e della democrazia è certamente paradossale, ma contiene un avvertimento da prendere in seria considerazione.

Una società coesa e giusta si può realizzare solo con persone all'uopo educate, cioè persone con una formazione equilibrata in tutte le dimensioni dell'essere, cioè quella conoscitiva, quella relazionale, quella scientifica, quella economica, quella religiosa. Ciò è possibile solo integrando gli studi umanistici con quelli scientifici e con la pratica di lavoro e di vita comune.

L'uomo sviluppato in una sola delle sue dimensioni è persona non equilibrata e quindi componente

critica e fragile della società.

La storia ci fornisce molti esempi di società andate in crisi per avere fatto prevalere solo la dimensione economica o solo la dimensione religiosa della natura umana. Una formazione articolata permette invece di far crescere l'uomo fino a renderlo capace di governare i suoi comportamenti e di indirizzarli al bene comune, cioè di essere veramente libero e responsabile. Solo così si potrà passare dalla società della conoscenza a quella che io chiamo la società della saggezza.

La scuola, la famiglia, la società, le istituzioni debbono tutte tendere a questo fine.



GIANDOMENICO BOFFI

A me sembra che un'accurata educazione matematica e scientifica come prima auspicata favo-

risca la capacità di organizzare e comprendere un discorso almeno quanto gli studi *umanistici*.

Il pensiero matematico e scientifico è uno dei vertici del pensiero critico umano.

Quello dunque che fa la differenza è il modo con cui s'insegnano le varie discipline (non esclusa l'illustrazione del loro percorso storico).

In Italia poi, a differenza degli Usa, tradizionalmente la questione investe più la scuola secondaria di secondo grado che l'università, perché è nella prima che si mira alla formazione culturale e civile di base, anche se i Cfu di libera scelta possono aprire oggi nuove prospettive.

Il concetto di *civiltà tecnicizzata* non mi è molto chiaro, ma mi sembra che il problema sia una certa sensazione d'inadeguatezza di fronte ai tanti cambiamenti indotti dallo sviluppo scientifico e tecnologico più recente (ma non solo da esso).

Orbene a me pare che una guida ragionevolmente sicura per affrontare il futuro non possa venire solo da memoria storica e pensiero critico, ma richieda un'opzione fondamentale di natura antropologica, un'idea forte

di essere umano e di umanità sulla quale converga un significativo consenso tra le popolazioni del pianeta. Un'idea anche buona, possibilmente.



GIORGIO ISRAEL

Questo scenario, più che plausibile, è purtroppo già nei fatti.

Lo constatiamo nella difficoltà sempre più grande di trasmettere ai ragazzi il pensiero critico, la capacità di argomentare, di leggere testi più lunghi di mezza pagina, di scrivere in modo coerente e comprensibile, di esprimersi correttamente, anche facendo uso di quelle arti retoriche che permettono di realizzare un'empatia nella comunicazione.

In assenza di questi strumenti è chiaro che la stessa democrazia può decadere perché vengono meno gli strumenti per orientarsi nella politica.

Difendere l'importanza della cultura umanistica non significa sostenere che tutti debbano fare studi classici e letterari – chi fa obiezioni del genere è in malafede, ed è già un prototipo di persona che non sa più ragionare.

Promuovere la cultura umanistica significa che tutti – quale che

sia il loro indirizzo di studio, classico, scientifico, tecnico o anche professionale – debbono essere aiutati a costruirsi capacità come quelle che ho detto e ad avere una sensibilità letteraria, artistica, filosofica, sia che facciano i genetisti, le guardie forestali o i geometri.

Sarebbe già molto riuscire a conservare una simile sensibilità nel contesto della società, in quanto essa avrebbe una capacità di propagazione e di contagio.

Se invece pensiamo che l'unica cosa da fare sia addestrare i giovani a funzioni limitate e determinate, dimenticando che la conoscenza è lo strumento principale per essere liberi, è inevitabile che la società decada e non soltanto sul piano culturale ma, presto o tardi, sul piano della convivenza civile e della democrazia.

Difatti, uno dei pilastri della democrazia è l'idea che l'istruzione non è più un'opzione privata, bensì un dovere sociale che la società è obbligata a promuovere nel modo migliore.

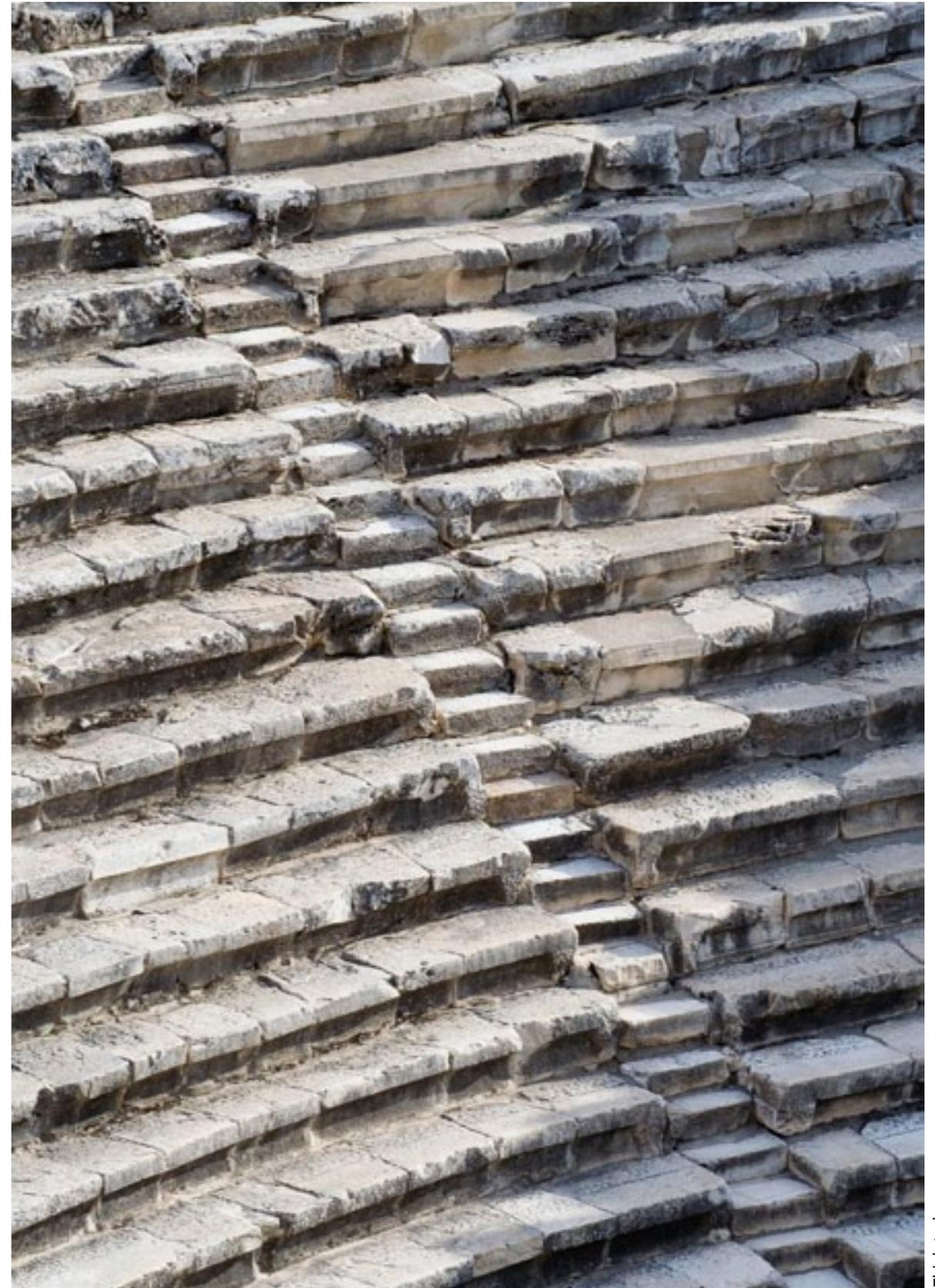


#### GIUSEPPE TANZELLA-NITTI

Ho letto e apprezzato l'articolo della Nussbaum. Ritengo, tuttavia, che la soluzione non sia propriamente quella di limitarsi a riequilibrare la bilancia della cultura, ad esempio dando più spazio alle scienze umane, togliendolo a quelle naturali... Il progresso scientifico non può (né deve) essere fermato. Non dobbiamo difendere l'umano *contro* la scienza, ma piuttosto dobbiamo saperlo rivalutare (e rivelare) *nella* scienza. In tal modo gli operatori scientifici potranno affrontare le sfide del momento presente.

Essi sono destinati a svolgere sempre più un ruolo di guida nella società futura, ma devono saperlo fare con una sensibilità per l'uomo, per tutto l'uomo.

Una sensibilità che non verrà loro imposta da agenti di controllo esterni all'impresa scientifica, ma dovrà essere riconosciuta come dimensione interna all'impresa scientifica stessa, perché impresa umana e dunque capace di cogliere il vero e il bene.



# Lettera al Ministro

Pubbllichiamo di seguito il documento inviato da rappresentanti di associazioni e società scientifiche al ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca Maria Chiara Carrozza in occasione delle [nomine ministeriali per il Comitato Horizon 2020](#).

Onorevole Ministro, la recente pubblicazione dei risultati della Vqr ha inevitabilmente rilanciato un dibattito culturale e politico sulle trasformazioni del sistema universitario che, negli ultimi quindici anni, non ha certamente brillato per chiarezza di prospettive né per profondità di pensiero. Infatti, l'elaborazione e l'implementazione delle politiche di riforma non sono state accompagnate, come sarebbe stato necessario, da un serrato e schietto confronto di idee sul significato e sulla natura dell'alta formazione e della ricerca nel nostro Paese. Un'occasione mancata, dunque, di cui sono responsabili tutte le parti in causa. La politica, innanzitutto, che ha inteso modernizzare e razionalizzare il sistema agendo prevalentemente attraverso la leva finanziaria e una produzione normativa e

regolamentare che ha finito per appesantire la macchina amministrativa e di governo degli atenei, generando effetti depressivi di cui è difficile sottovalutare la portata. Sotto la pressione di un'emergenza senza fine, il mondo universitario, da parte sua, ha dato vita ad un dibattito pubblico che ha assunto un andamento episodico, prevalentemente a carattere reattivo: in particolare nei confronti delle scelte dei governi di intervenire con pesanti tagli di bilancio, presentati come inevitabile contributo al risanamento delle finanze dello Stato. E, anche, rispetto a campagne mediatiche denigratorie e offensive della dignità e del lavoro di quanti in esso operano. Se risulta pertanto difficile parlare di un disegno strategico complessivo e condiviso di riforma



Il ministro Maria Chiara Carrozza

del sistema universitario con un respiro programmatico di lungo periodo, non mancano tuttavia dei tratti costanti – vere e proprie linee di continuità – nelle politiche di questi anni, in particolare sul versante dei modelli ideologico-culturali di riferimento. È impressionante infatti la sostanziale convergenza di tutte le forze politiche e di governo su due terreni di intervento mai esplicitati nei loro presupposti e nelle loro implicazioni politico-culturali:

- il ridimensionamento/svuotamento degli organismi elettivi e, più in generale, del principio di rappresentanza a favore di logi-

che verticistiche che si spiegano solo in termini di neocentralismo;

- la marginalizzazione di intere aree scientifico-disciplinari, prevalentemente legate alle aree delle scienze umane e sociali e della ricerca di base.

Sia se si considera la distribuzione delle risorse finanziarie sia se si considera la presenza di propri esponenti negli organismi di controllo e di indirizzo delle *policies* universitarie, l'emarginazione risulta un dato inconfutabile. Quanto accaduto di recente con la nomina dei 14 rappresentanti per

l'Italia della Commissione che, a livello europeo, gestirà i bandi *Horizon 2020* è quindi solo l'ultimo anello di una lunga sequenza di scelte che penalizzano le scienze umane, economiche e politico-sociali.

Sappiamo che non si dovrebbe colpevolizzare un Ministro arrivato da pochi mesi in ragione di un solo tagliando di decisione, per quanto importante, e riconosciamo che la responsabilità è probabilmente condivisa con altre dimensioni istituzionali. Ugualmente, non poniamo alcun problema sulle personalità che sono state scelte e sulla loro reputazione scientifica.

Di queste nomine, tuttavia, colpisce la scelta di concentrare i segnali di attenzione in una direzione quasi provocatoria rispetto all'identità culturale italiana, alla tradizione storica dell'università, e al rispetto per tutte le anime che la compongono.

È scioccante la rottamazione di tutta l'area umanistica, tanto più in un paese che si chiama Italia, e a distanza di pochi giorni da un intervento governativo più equilibrato del passato a favore dei beni culturali.

È singolare che la stessa stampa quotidiana echeggi preoccupazioni di questo genere.

La pagina culturale de *La Repubblica* di giovedì 27 giugno, ad esempio, intitolava drammaticamente con due slogan: «La fine delle lettere» e, alla pagina successiva, «Addio agli studi classici». Si capisce meglio quanto la riclassificazione dei saperi obbedisca a imperativi estranei ad una cultura veramente moderna, ed ispirata invece alle mode e alla demagogia dell'efficienza.

Accanto a questo *trend*, è altrettanto impressionante la dimenticanza – incomprensibile in qualunque paese moderno – delle scienze sociali, politiche, giuridiche, psicologiche ed educative.

Nel loro insieme, le scelte risultano ancor più incomprensibili rispetto

alla rivendicata presenza del tema *Cultural Heritage* tra quelli proposti alle comunità scientifiche come aree specifiche di chiamata di ricerca.

Si tratta in buona sostanza dell'unica tematica davvero aperta al mondo degli studi umanistico-sociali, e che tuttavia non trova un'adeguata interfaccia specifica e riconoscibile tra i nomi proposti. Osservando nell'insieme queste scelte di preannuncio di cancellazione, occorre amaramente riconoscere che siamo infinitamente più indietro di un dibattito che ha fatto scuola come quello riassunto molti decenni fa da Charles P. Snow ne *Le due culture*: qui il rischio è la monocultura e l'imperialismo disciplinare di pochi settori.

Le aree scientifiche trascurate sono infinitamente più numerose di quelle premiate e, a noi sembra, sovra-rappresentate.

Crediamo invece che debba essere riconosciuto il valore strategico dei nostri saperi. Per non ritrovarci, tra qualche anno, tra macerie che avremmo tutti insieme potuto e dovuto evitare: nel rispetto reciproco e nella serena disponibilità a confrontarsi seriamente sul futuro della nostra università. Chiediamo pertanto al Ministro un chiarimento e una rassicurazione pubblica, per evitare che una larga parte di quelle scienze che autorizzano la definizione di università dovranno sentirsi pronte all'esilio in casa.

1 settembre 2013

#### I firmatari

Francesco Amoretti (Coordinatore Comitato Area XIV), Alessandro Arienzo, Claudio Borrelli, Luigi Frudà, Mario Morcellini, Nicola Antonetti (Associazione Italiana degli Storici delle Dottrine Politiche), Laura Bazicalupo (Società Italiana di Filosofia Politica), Alessandro Bruschi (Associazione Italiana di Sociologia), Pietro Grilli di Cortona (Società Italiana di Scienza Politica), Andrea Romano (Società per gli Studi di Storia delle Istituzioni)



# Individuazione e validazione delle competenze

**Maria Cinque**

**A**gli studenti, non più di quaranta anni fa, era sufficiente completare la propria scolarizzazione ed entrare in una carriera lavorativa che spesso durava tutta la vita. Lo sviluppo dell'informazione era lento. La vita della conoscenza era misurata in decenni. Oggi, questi principi fondamentali sono stati alterati. Le conoscenze sono in crescita esponenziale. In molti campi la vita della conoscenza è ora misurata in mesi.

Da questo deriva l'esigenza di un incessante processo di auto-aggiornamento, di continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita. Si parla a questo proposito, da anni, di *lifelong* e *lifewide learning*, inducendo non solo pedagogisti e addetti ai lavori, ma anche il mondo dell'istruzione, quello aziendale e i legislatori a ripensare nuove strategie di dialogo tra apprendimento formale, non formale e informale, dalla cui interazione si generino sa-



oobonstudio/Photos.com

“Una volta la vita della conoscenza era misurata in decenni, oggi è misurata in mesi: da qui l'esigenza di continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita”

peri trasferibili da un contesto all'altro, estendendo così il ventaglio delle opportunità, dei momenti e dei luoghi di apprendimento.

Già nel 2001 l'Unione Europea<sup>1</sup> riconosceva che gli apprendimenti sono fenomeni unici e personali, influenzati dai contesti in cui avvengono, siano essi formali, non formali e informali; non vi è (o non vi dovrebbe essere) una gerarchia legata al luogo in cui avviene l'apprendimento.

Con la legge di riforma del mercato del lavoro (L. 92/2012) e il successivo decreto legislativo (Dlgs 13/2013) anche l'Italia si sta interessando in maniera concreta al tema della validazione degli apprendimenti pregressi a carattere non formale e informale – *in primis* quelli acquisiti nell'ambito lavorativo.

<sup>1</sup> Le definizioni di apprendimento formale, non formale e informale si ritrovano nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, varato dalla Commissione delle Comunità Europee nel 2000, nella successiva Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*.

Si tratta di uno dei temi chiave interessati dalla *Strategia di Lisbona* e vede in altri paesi, come ad esempio la Francia e il Regno Unito, procedure più consolidate di validazione dei titoli e delle certificazioni.

I nodi fondamentali della questione riguardano: il *disaccoppiamento* tra formazione e certificazione; il focus sui risultati di apprendimento, già sancito dal Processo di Bologna e dall'*Eqf (European Qualification Framework)*; il passaggio da una logica di prova come esame a una logica di prova come dimostrazione, ovvero a un concetto di *competenza* intesa come «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale»<sup>2</sup>.

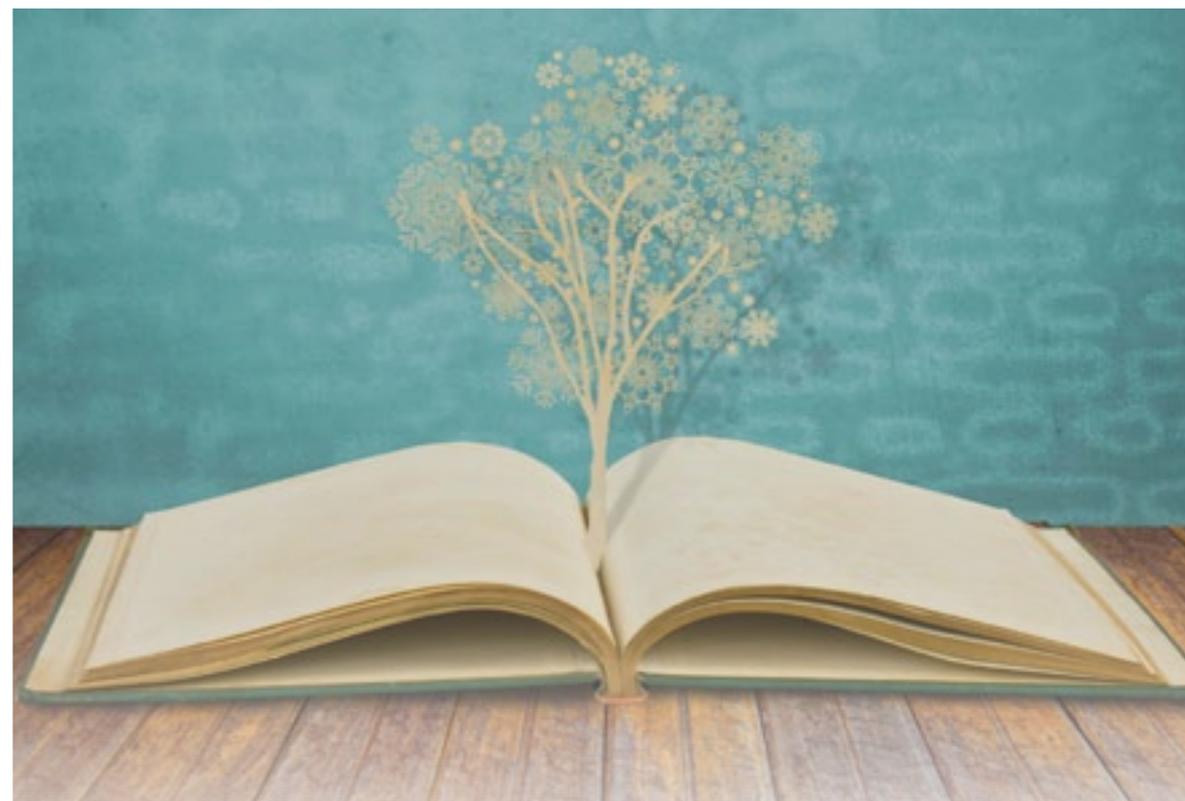
#### Breve excursus storico

La Dichiarazione della Sorbona del 25 maggio 1998 aveva individuato nella costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente.

In particolare, con l'utilizzazione dei crediti Ects diveniva possibile convalidare i crediti acquisiti per coloro che scelgono di iniziare o continuare la propria formazione in università europee differenti o che desiderano acquisire titoli accademici in qualsiasi momento della loro vita.

Il Processo di Bologna (1999) si inserisce in questo percorso e rappresenta un significativo tentativo dei ministri europei responsabili per l'istruzione di trasformare la formazione universitaria europea in un sistema più omogeneo ma soprattutto più competitivo e più attraente sia per gli studenti europei che per quelli provenienti da altri continenti.

Nel 2005 i ministri decidono di adottare l'*European Qualification Framework (Eqf) for the European Higher Education Area*, allo scopo di organizzare il percorso regolare in tre cicli, di adottare un sistema di crediti e di descrivere i percorsi tramite descrittori (i descrittori di Dublino). Qualche anno più tardi, nel 2008, la Commissione Europea, preoccupata di trovare uno strumento di dialogo tra formazione universitaria e formazione professiona-



Janno028/Photos.com

le, propone l'*European Qualification Framework for Life Long Learning* con la finalità di costruire un dispositivo per facilitare la leggibilità in Europa dei titoli nazionali e promuovere la mobilità dei lavoratori e di coloro che percorrono un proprio cammino di apprendimento.

Un importante documento prodotto dal lavoro congiunto tra Commissione, Direzione Generale Istruzione e cultura e Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale) nello sforzo di creare le condizioni per la trasparenza delle qualifiche e la mobilità, sono le

*European Guidelines for validating non-formal and informal learning* (2009), propongono principi, metodi e procedure della convalida e della valutazione, offrendo anche un glossario terminologico e una *checklist* per il monitoraggio del processo.

Una conferma significativa della centralità del tema a livello europeo e globale deriva dalla definizione delle *Unesco Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning* (2012), che offrono una serie di indicazioni e di aree chiave di

<sup>2</sup> Dlgs 13/2013, art. 2, comma 1, corsivo nostro.

azione in tema di riconoscimento, validazione e accreditamento di tutte le forme di apprendimento<sup>3</sup>. Nelle linee guida della Commissione Europea il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale permane invece un obiettivo importante da perseguire: nella *Comunicazione Europa 2020 - Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, viene citata esplicitamente la promozione del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale e si fa inoltre esplicito accenno alla creazione di uno strumento operativo comune per l'istruzione/formazione e l'attività lavorativa: un quadro europeo per le capacità, le competenze e l'occupazione (*European Skills, Competences and Occupations framework - Esco*) finalizzato a rendere riconoscibili le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro e in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti. Un importante riferimento è Eucen (*European University Continuing Education Network*), una rete di 222 membri in 43 differenti Paesi, che si occupa di dare



Peshkova/Photos.com

supporto allo sviluppo e alle politiche di *lifelong learning* nell'istruzione superiore.

### Modelli pre-esistenti

Tra i metodi di validazione delle competenze non formali e informali più diffusi<sup>4</sup> si ritrovano innanzitutto il portfolio o dossier di competenze, il dibattito, i metodi dichiarativi, le interviste, l'osservazione, cui se ne possono aggiungere altri come presentazione, simulazione e prove in situazioni lavorative, test ed esami<sup>5</sup>. Tutti questi devono rispettare alcuni criteri (stabiliti dal Cedefop

nel 2009) quali la validità, l'attendibilità, l'imparzialità, la capacità dello strumento di permettere ai valutatori di giudicare l'ampiezza e lo spessore degli apprendimenti del candidato, la funzionalità per l'uso valutativo che era stato previsto.

Tra le buone pratiche esistenti, vanno distinte due direttrici di modelli (e di strumenti) per riconoscere e validare l'apprendimento esperienziale, il Vae (*Validation des Acquis de l'Expérience*) francese e l'Apel (*Accreditation of Prior Experiential Learning*) britannico.

Con il primo, istituito in Francia nel 2002, ogni cittadino con almeno tre anni di esperienza può fare domanda di riconoscimento degli apprendimenti pregressi per ottenere una qualifica professionale o accademica, un titolo o certificato registrati nel Repertorio Nazionale di Certificazione Professionale. Sebbene ogni organismo certificatore sia responsabile dell'organizzazione e dell'erogazione dei propri servizi di Vae, le procedure rispettano un processo molto simile, di cui si dà disposizione nella stessa legge del 2002: colloquio preliminare, valutazione di *ricevibilità* della domanda da parte del certificatore, accompagnamento e stesura del dossier di analisi dell'esperienza, delibera della Giuria e conseguente convalida totale o parziale.

Il modello britannico si configura con un insieme di quadri di riferimento per la formazione professionale e per l'istruzione superio-

<sup>3</sup> Il tema del *lifelong learning* risulta essere quanto mai presente nella missione dell'Unesco fin dagli anni Settanta: è infatti con il Rapporto Faure *Apprendre à être* (1972) e con il successivo Rapporto Delors *Nell'educazione un tesoro* (1996) che si sottolinea l'importanza dell'apprendimento permanente come leva strategica per la costruzione di una società della conoscenza costituita da contesti di apprendimento ampi che includono la famiglia, la comunità di appartenenza, i percorsi di studio, di lavoro, la vita individuale.

<sup>4</sup> Souto Otero M., Hawley J., Nevala A.M. (Eds.) (2008), *European inventory on validation of informal and non-formal learning: 2007 update: a final report to DG Education and Culture of the European Commission*, Birmingham, Ecotec.

<sup>5</sup> Werquin P. (2010), *Recognition of non-formal and informal learning: country practices*, Oecd.



agsandrew/Photos.com

re e con un insieme di approcci e strumenti che hanno fatto la loro comparsa a partire dagli anni Ottanta del XX secolo<sup>6</sup>.

Il *Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer* ha prodotto nel 1996 un codice per l'uso di *Apel* (successivamente approvato da 38 istituti di istruzione superiore), cercando di uniformare il più possibile le definizioni adottate, l'assicurazione della qualità e della trasparenza dei processi e delle procedure, che prevedono le seguenti tappe: richiesta, da parte del candidato, delle informazioni necessarie per attivare il procedimento;

presentazione del profilo del candidato, raccolta delle evidenze a dimostrazione del possesso di alcune competenze e autovalutazione; elaborazione del portfolio con la documentazione sulle evidenze e opportune riflessioni con il supporto dell'*academic adviser*; valutazione delle evidenze ad opera di un panel di esperti in relazione agli *standard* previsti; certificazione delle competenze riconosciute e *feedback* al candidato sulle possibilità di sviluppo.

#### Riforma Fornero e apprendimento permanente

Nel nostro Paese, per quello che at-

tiene il contesto universitario, nel quadro delle trasformazioni che hanno fatto seguito alla Dichiarazione di Bologna del 1999, era stata inizialmente conferita la possibilità agli atenei di riconoscere crediti formativi (Cfu) riguardanti conoscenze e abilità professionali (Dl. 509/99, art. 5, comma 7).

Con il passare degli anni, tuttavia, è stato fissato un tetto massimo di 60 Cfu convalidabili (Dl 262/2007), mentre più recentemente tale limite è stato ulteriormente abbassato a 12 Cfu (L. 240/2010, art. 14, comma 1).

Il motivo di questo scetticismo probabilmente è da ricercare nella percezione di un eccessivo *automatismo* nelle procedure di convalida, che a volte avvengono su base collettiva (Galliani, 2011, p. 25)

Con la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, è entrato in vigore il sistema nazionale di certificazione delle competenze, in attuazione della legge Fornero di riforma del mercato del lavoro (legge n. 92/2012).

Il provvedimento sistematizza in una disciplina unitaria le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e

validazione degli apprendimenti informali e non formali.

Tale definizione fa riferimento al sistema nazionale di certificazione delle competenze e si pone l'obiettivo di promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella sua storia di vita, di studio e lavoro, garantendone il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità.

Si utilizzeranno a tal fine alcuni previgenti la norma (la certificazione), altri di nuova introduzione (la validazione degli apprendimenti acquisiti nei diversi contesti di vita della persona)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Secondo la *Quality Assurance Agency in Higher Education* (Qaa) vi sono alcune differenziazioni anche terminologiche per esprimere il riconoscimento degli apprendimenti pregressi: *accreditation of prior learning* (ApI) è l'espressione generica di accreditamento di apprendimenti pregressi, *accreditation of prior experiential learning* (Apel) fa riferimento all'accREDITAMENTO degli apprendimenti esperienziali pregressi, mentre *accreditation of prior certificated learning* (Apcl) riguarda apprendimenti certificati in precedenza (ad esempio derivanti da percorsi formali frequentati), *accreditation of prior certificated and/or experiential learning* (Ap[ec]l) è l'accREDITAMENTO di apprendimenti certificati e/o esperienziali pregressi, *accreditation of prior learning and achievement* (ApI&A) si riferisce ad apprendimenti e risultati pregressi.

In tutti i casi, ciò che si accredita è il prodotto dell'apprendimento, non meramente l'esperienza condotta. Un'altra espressione frequente, utilizzata in particolar modo dalla *Qualification and Curriculum Authority* (Qca), è *recognition of prior learning* (Rpl), il cui principio regolatore è la comparazione di conoscenze, abilità e competenze del candidato con gli standard del *Qualification and Credit Framework*, che corrispondono a singole unità di valutazione.

<sup>7</sup> L'elemento distintivo tra le due tipologie di servizio è la finalità. La validazione è un servizio di analisi, ricostruzione e riconoscimento delle competenze possedute dalla persona, con prioritaria attenzione a quelle acquisite al di fuori dei percorsi formali di istruzione e formazione e può, ma non necessariamente, essere seguita dalla certificazione. La certificazione è la procedura di riconoscimento delle competenze riferite a qualificazioni di repertori ricompresi nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione, di formazione e delle qualificazioni professionali (articolo 8), acquisite nei percorsi formali (anche in forma parziale, nei casi di interruzione).

Le competenze certificate dovranno inoltre essere riferibili a un Repertorio nazionale dei titoli di istruzione, di formazione e delle qualificazioni professionali, implementato entro 18 mesi dall'uscita del Dlgs 2003/13, che raccoglie e mette in correlazione, a partire da tre elementi di codifica comune (referenziazione al quadro europeo delle qualificazioni e indicizzazione, laddove applicabile, ai codici di classificazione statistica delle attività economiche, Ateco, e della Classificazione delle Professioni, Cp) tutti i repertori esistenti dell'ordinamento italiano che, a diverso titolo e – sino a oggi con grandi eterogeneità – contengono declaratorie di competenza, ovvero i titoli di studio di ogni ordine e grado, i certificati di formazione di ogni livello e territorio e i profili delle qualificazioni professionali.

Le amministrazioni pubbliche responsabili (enti pubblici titolari) della regolamentazione dei servizi di validazione e certificazione delle competenze sono:

- il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, in relazione ai titoli di studio del sistema scolastico e universitario;
- le Regioni e le Province Auto-

nome di Trento e Bolzano, in relazione alle qualificazioni di formazione rilasciate nell'ambito delle competenze attribuite dalla Costituzione;

- il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, in relazione alle qualificazioni delle professioni non regolamentate;
- il Ministero dello Sviluppo economico e le altre autorità competenti ai sensi dell'articolo 5 del decreto legislativo 9 novembre 2007, n. 206, in relazione alle qualificazioni delle professioni regolamentate.

Gli enti pubblici titolari individuano, nei propri ambiti di competenza e nel rispetto degli standard minimi nazionali, i soggetti pubblici o privati titolati a validare e certificare le competenze su richiesta del cittadino. In via esemplificativa ne consegue uno scenario che a grandi linee potrebbe vedere tre grandi sottosistemi di soggetti certificatori:

- il sistema delle scuole e delle università, in relazione ai titoli di studio del sistema scolastico e universitario;
- il sistema degli enti accreditati dalle Regioni e dalle Province autonome, in relazione alle qualificazioni di formazione;



- il sistema dei soggetti autorizzati per i servizi al lavoro (a livello nazionale e regionale) ivi compresi i soggetti in regime speciale, le camere di commercio,

industria, artigianato e agricoltura, gli enti della bilateralità, le associazioni professionali, gli ordini e collegi in relazione alle qualificazioni delle professioni.

# Stefano Paleari nuovo presidente Crui

**A**utonomia, semplificazione, misure per la competitività internazionale e la cooperazione, finanziamento del sistema universitario, giovani e mobilità sociale, merito. In questi punti si riassumono gli obiettivi a cui Stefano Paleari, nuovo presidente della Crui, intende ispirare il suo mandato.

Paleari, ingegnere di 48 anni, è rettore dell'Università degli Studi di Bergamo dal 2009, dove insegna Analisi dei sistemi finanziari. Già segretario generale della Crui con il presidente uscente Marco Mancini, è stato eletto all'unanimità alla prima tornata. Dal 2013 è l'unico membro italiano nel board dell'Eua (*European University Association*). I suoi interessi scientifici sono nell'ambito del finanziamento delle imprese, in particolare quelle ad alta tecnologia e delle infrastrutture, e nello studio comparato dei sistemi di istruzione superiore. «L'Europa è nata con le università e la crisi delle università può farla morire. È necessario ripensare in primo luogo l'Europa del sapere. Partendo da due concetti sostanziali: merito e giovani. Solo puntando su creatività e innovazione riusciremo a vincere questa sfida decisiva per il Paese». Con queste parole, il neopresidente Crui ha suonato l'allarme per l'Italia, anche alla luce delle notizie che arrivano dalla Grecia, dove alcuni atenei rischiano

di chiudere o di non poter avviare l'anno accademico. Come atto formale ha inviato una lettera al presidente del Consiglio e al ministro dell'Università: «Negli ultimi anni abbiamo perso 1 miliardo su 7. Stiamo parlando di uno dei finanziamenti per l'università più bassi d'Europa! Questo ha significato una riduzione di 10.000 unità di chi insegna e fa ricerca. E un conseguente decremento dei laureati, che ormai sono di più di 10 punti percentuali sotto la media europea. Un numero a titolo esemplificativo: l'Università della Basilicata ha quest'anno 800 nuovi iscritti, l'anno scorso ne aveva 1.500. Di questo passo il punto di arrivo mi sembra evidente». Paleari fa due richieste precise: «100 milioni ai migliori nella valutazione della ricerca; un piano che arresti l'emorragia di giovani ricercatori».

In questa condizione di generale arretramento, stiamo perdendo «proprio quei giovani che noi formiamo e che poi vengono catturati da altri Paesi. Il loro talento non può restare senza una nostra risposta. Anche qui sta il problema della disoccupazione giovanile, perché la scoperta scientifica di un ricercatore in tutti i campi del sapere è uno straordinario moltiplicatore per l'intero sistema economico italiano». L'università deve tornare a essere trainante per lo sviluppo: «In un Paese civile e sviluppato l'università non può rappresenta-



re un lusso, deve essere una necessità. [...] Chi governa l'università a più livelli vuole meno burocrazia e più strumenti per competere. Questa è la condizione per essere poi giudicati. È nell'interesse di tutti riportare il dibattito sulle cose reali, allontanando i tanti luoghi comuni. [...] Si decida quindi come finanziare gli atenei, non dimenticando che nessuna automobile può viaggiare senza carburante. E si lasci poi a ogni università la possibilità di lavorare per migliorarsi, integrarsi e competere per poi essere misurata e valutata». Ci auguriamo che le parole di Paleari non restino inascoltate: diversamente la nostra università non potrà che imboccare la strada di un declino senza ritorno.

# I nuovi rettori

## Ludovica Sabatini



Con il 59% dei consensi **Sauro Longhi** è stato eletto rettore dell'**Università Politecnica delle Marche (Ancona)** alla prima votazione. Il rettore uscente, Marco Pacetti, ha guidato l'Ateneo per 16 anni. Longhi – nato a Loreto nel 1955 – si è laureato in Ingegneria elettronica nell'Università di Ancona e si è specializzato alla Sapienza di Roma in Ingegneria dei Sistemi di controllo e di calcolo automatici. Dal 2001 è ordinario di Automatica, e dal 2011 dirige il dipartimento di Ingegneria dell'informazione. Autore di due brevetti, vanta una considerevole attività di ricerca documentata in numerose riviste internazionali. L'incarico di Longhi terminerà nel 2019.



Aperta ai giovani, attenta al rapporto con il territorio, promotrice di cambiamenti e di respiro internazionale. È questa l'università che vorrebbe **Antonio Felice Uricchio**, il nuovo rettore dell'**Università "Aldo Moro" di Bari** al posto di Corrado Petrocelli. Uricchio, 52 anni, dirige il dipartimento di Sistemi economici e giuridici del Mediterraneo. È stato preside della II facoltà di Giurisprudenza e docente di Diritto tributario. Il suo curriculum è molto ricco e diversificato: tra l'altro, è stato titolare di insegnamenti all'estero, nonché docente incaricato nella Scuola di Polizia tributaria della Guardia di Finanza e nella Scuola Superiore dell'Economia e delle Finanze.



Fino al 2019 il cinquantenne **Eugenio Di Scascio** sarà il rettore del **Politecnico di Bari**, che subentra a Nicola Costantino. È ordinario di Sistemi di elaborazione dell'informazione nel dipartimento di Ingegneria elettrica e dell'informazione. È responsabile scientifico del laboratorio di Sistemi informativi e dell'omonimo gruppo di ricerca, noto a livello internazionale e attivo in numerosi progetti nazionali e internazionali. Svolge attività di ricerca nel campo della rappresentazione strutturata della conoscenza, dei sistemi informativi e del Semantic Web.



Il nuovo rettore dell'**Università della Calabria** è **Gino Mirocle Crisci**, che succede a Giovanni Latorre. Crisci, 64 anni, si è laureato in Scienze geologiche all'Università di Pisa, ha trascorso alcuni periodi all'estero ed è preside della facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali. Il suo compito non sarà facile, perché «l'Ateneo è attraversato da grandi fratture» mentre «c'è la necessità di camminare uniti», ha detto Crisci sottolineando la sua intenzione di svolgere un lavoro collegiale in un Ateneo il cui obiettivo originario è essere tecnologica e d'eccellenza.



Ordinario di Diritto del lavoro, già preside della facoltà di Giurisprudenza, dirige il dipartimento di Giurisprudenza. Questo, in sintesi, il curriculum del nuovo rettore dell'**Università di Foggia**, **Maurizio Ricci**, che subentra a Giuliano Volpe e rimarrà in carica fino al 2019. Il neo-rettore si impegnerà a «potenziare la funzione sociale dell'Università in collaborazione con le istituzioni e le imprese locali: l'Ateneo deve porsi al servizio del territorio per favorirne lo sviluppo socio-economico e la crescita culturale». Rafforzare la qualità della didattica e della ricerca sono i primi passi per il rilancio di Foggia.



**Giacomo Pignataro**, 50 anni, docente di Scienza delle finanze nel dipartimento di Economia e impresa, ha preso il posto del dimissionario Antonino Recca alla guida dell'**Università di Catania** fino al 2019. Su quattro cardini si baserà la sua azione: «programmazione pluriennale di obiettivi e priorità; valorizzazione del merito nelle scelte strategiche della ricerca e della didattica; trasparenza intesa quale garanzia del diritto di tutta la comunità alla piena informazione sulle scelte e sugli attori coinvolti; democrazia, a partire dalla necessaria revisione del nostro Statuto, in modo da consentire un'ampia partecipazione di tutta la comunità alla composizione degli organi di governo».



**Paola Inverardi**, nata a L'Aquila nel 1957, è ordinaria nell'Ateneo della sua città dal 1994. Qui ha diretto il dipartimento di Informatica, ha presieduto la facoltà di Scienze Mfn e diretto il dipartimento di Ingegneria e Scienze dell'informazione e Matematica (Disim). Da qui al 2019 guiderà l'**Università dell'Aquila** al posto del rettore uscente Ferdinando di Orio. Inverardi si occupa in modo particolare di ingegneria del software e svolge regolarmente attività di revisore per agenzie internazionali della ricerca e università estere. Intende valorizzare l'Università come «cardine dello sviluppo della città e del territorio, ristrutturare l'offerta didattica e creare una rete di collaborazioni nazionali e internazionali».



È **Pietro Navarra** il nuovo rettore dell'**Università di Messina**, al posto di Francesco Tomasello. Navarra – ordinario di Economia del settore pubblico nel dipartimento di Economia, Statistica, Matematica e Sociologia "V. Pareto" – dovrà adesso affrontare la sfida più importante: quella di ridare prestigio a un Ateneo che negli ultimi anni è stato spesso al centro di scandali e inchieste che ne hanno offuscato l'immagine, al punto di far dimenticare quel che di buono è stato fatto in questi anni.



**Milano Bicocca** ha il suo primo rettore donna: fino al 2019 **Maria Cristina Messa**, 52 anni, guiderà l'Ateneo al posto di Marcello Fontanesi. Laureata in Medicina e Chirurgia all'Università di Milano Statale, è specializzata in Medicina nucleare. Dallo scorso anno è direttore del dipartimento di Scienza della salute; nel 2001 è diventata professore associato e nel 2007 ordinario di Diagnostica per immagini e radioterapia. Dal 2011 è anche vicepresidente del Cnr. Messa intende lavorare in sintonia con i rettori degli altri atenei milanesi, convinta che dalla collaborazione non solo nasceranno ottimi frutti per il sistema universitario regionale, ma soprattutto deriveranno importanti ricadute sul territorio.



Dopo un periodo piuttosto "travagliato", l'**Università Vita-Salute San Raffaele di Milano** ha finalmente nominato un nuovo rettore: si tratta di **Alessandro Del Maschio**, unico candidato a ricoprire fino al 2015 il ruolo appartenuto ad Antonio Emilio Scala nel 2012-13. Ordinario di Radiologia e direttore del dipartimento clinico di Radiologia, dal 2010 al 2011 era stato prorettore alla Ricerca e prorettore vicario. «Con la candidatura unica di Del Maschio abbiamo voluto dare un segnale di unità del corpo docente», ha dichiarato il preside di Medicina, Massimo Clementi. «Una risposta di ampia convergenza indicativa della nostra volontà di ripartire».



**Angelo Oreste Andrisano** si è laureato in Ingegneria meccanica a Bologna. È titolare della cattedra di Disegno tecnico industriale nel dipartimento di Ingegneria "Enzo Ferrari" nella sede di Modena. Dal 2004 è responsabile di sede nei rapporti con la Regione Emilia Romagna per la ricerca industriale applicata. La sua attività di ricerca va dalla robotica industriale alla biomeccanica. Dal 1° novembre entrerà in carica, fino al 2019, come nuovo rettore dell'**Università di Modena e Reggio Emilia** subentrando ad Aldo Tomasi. Il neolettore non teme le difficoltà: «Non dobbiamo chiuderci, né guardare al passato. È questo il momento, anzi, in cui osare per costruire un futuro all'altezza delle nostre potenzialità. Per fare questo è necessario lavorare insieme, con passione e determinazione, valorizzando il contributo che ciascuno può e deve portare».



**Gianmaria Palmieri**, laureato in Giurisprudenza a Napoli "Federico II", è ordinario di Diritto commerciale. Già preside della facoltà di Giurisprudenza, viene eletto direttore del dipartimento Giuridico dell'**Università del Molise**. Ha svolto attività didattica e scientifica in ambito internazionale (Heidelberg, Varsavia, Strasburgo) e ha ricoperto diversi incarichi per autorità pubbliche. Il neolettore – che sarà rettore fino al 2019 – ha ringraziato il suo predecessore Giovanni Cannata per il lavoro svolto finora: l'Università del Molise è un prezioso patrimonio da conservare e nello stesso tempo da rinnovare.



Gino Ferretti ha guidato l'**Università di Parma** dal 2000. L'elezione del nuovo rettore, **Loris Borghi**, sembra avviare un nuovo corso, che durerà fino al 2019. Anche se il contrasto tra Borghi e Ferretti è stato piuttosto aspro, il neoeletto ha indirizzato al suo predecessore un attestato di rispetto «per colui a cui ho l'onore di succedere» e stima per «chi ha dedicato alla nostra Università tanti anni della sua vita. Fare il rettore è prima di tutto un servizio». Borghi ha detto subito che il suo sarà un rettorato diverso, «che si consulta con un coro di persone, di cui io sarò il direttore». Il fatto che l'Ateneo parmense sia un'istituzione antica non significa che debba essere vecchio, anzi deve ringiovanire, perché è chiamato a confrontarsi con «atenei molto più giovani, che corrono e riescono a intercettare meglio il cambiamento».



Il leccese **Fabio Rugge**, classe 1951, è stato eletto alla guida dell'**Università di Pavia** per il periodo 2013-2019. Prende il posto di Angiolino Stella. Laureatosi a Milano Cattolica, dopo aver insegnato a Trento, è stato Alexander von Humboldt Fellow alla Technische Universität di Berlino, Jemolo Fellow al Nuffield College di Oxford e Fellow del Woodrow Wilson Center di Washington. L'analisi storica e la comparazione in chiave europea delle istituzioni di governo e dell'amministrazione pubblica sono state l'oggetto dell'attività di studio di Rugge. Già preside della facoltà di Scienze politiche, attualmente è ordinario di Storia delle istituzioni politiche.



Fino all'ottobre 2019 il rettore della **Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa** sarà **Pierdomenico Perata**, 51 anni, ordinario di Fisiologia vegetale. Prende il posto di Maria Chiara Carrozza, attuale ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca. Perata si era conquistato nel tempo il generale apprezzamento come docente, come ricercatore e come prorettore vicario. «Formazione e ricerca costituiscono la missione principale della Scuola Superiore Sant'Anna, alle quali si affianca il trasferimento tecnologico e di servizi a beneficio delle imprese del paese e del suo sistema economico. Intendiamo consolidare ulteriormente un modello di *ateneo aperto*, collegato con il sistema industriale, in grado di offrire servizi che possano portare benefici ulteriori tanto ai nostri allievi quanto alle imprese del paese stesso».



Il consiglio di amministrazione dell'**Università Campus Bio-Medico di Roma** ha eletto all'unanimità il nuovo rettore, **Andrea Onetti Muda**. Dopo alcuni anni alla Sapienza di Roma come ricercatore e poi docente, si è trasferito al Campus nel 2007, dove dal 2011 insegna Anatomia patologica ed è responsabile dell'omonimo laboratorio. Prende il posto di Vincenzo Lorenzelli, a cui va il merito di aver istituito nel 2001 la facoltà di Ingegneria, avviando così quella fondamentale collaborazione tra medici e ingegneri che caratterizza le attività di ricerca e la gestione delle tecnologie ospedaliere del Campus.



Scaduto il mandato di Paolo Parisi, la guida dell'**Università di Roma "Foro Italico"** passa fino al 2019 a **Fabio Pigozzi**. Romano, 53 anni, specialista in cardiologia e in medicina dello sport, ha equamente diviso la sua carriera tra l'università e il mondo dello sport nazionale e internazionale. Questa Università «unica nel suo genere, capace di coniugare disciplina sportiva e approfondimento scientifico, ricerca e pratica agonistica è considerata ormai un punto di riferimento per molte realtà universitarie nazionali e internazionali». Anche in tempi di riduzioni di spesa, Pigozzi non vuole rinunciare all'eccellenza, convinto che «per guardare con fiducia al futuro la sola strada percorribile è quella che si ispira alla qualità».



«Sono molto orgoglioso di questo incarico» ha commentato **Michele Di Francesco**, 57 anni, appena eletto rettore dello **Iuss di Pavia**, dove rimarrà fino al 2019. Il filosofo, che ha avuto esperienze di docenza in Italia e all'estero, succede a Roberto Schmid. Tra gli obiettivi di Michele Di Francesco c'è «il superamento della contrapposizione tra scienze umane e scienze naturali all'interno delle attività di formazione e ricerca, il rafforzamento delle relazioni internazionali e un utilizzo sempre maggiore delle tecnologie applicate alla didattica e allo scambio di conoscenze».



**Giovanni Paciullo** è il decimo rettore dell'**Università per Stranieri di Perugia**, che guiderà fino al 2016. L'elezione del docente di Diritto privato è andata secondo i pronostici, seppure con una maggioranza di appena 10 voti rispetto all'altro candidato, Lidia Costamagna. Il neoeletto – pugliese di nascita, ma umbro di adozione – ha ringraziato il suo predecessore «Stefania Giannini, che mi ha lasciato una Università in salute». Paciullo ha progettato l'Area Alta Formazione per l'Internazionalizzazione dell'Università per Stranieri di Perugia; è stato parlamentare nella X e XI Legislatura, per dieci anni consigliere comunale di Perugia e per un anno ha amministrato l'Unità Sanitaria Locale.



L'**Università di Roma Tor Vergata** ha un nuovo rettore, **Giuseppe Novelli**, ordinario di Genetica medica ed ex-preside della facoltà di Medicina. Novelli subentra a Renato Lauro, e resterà in carica fino al 2019. Il neoletto sottolinea che «la ricerca di qualità si fa nelle università, non ce lo dimentichiamo, e noi vogliamo un ateneo che risponda alle richieste e alle necessità che vengono dal territorio». Novelli crede molto nell'internazionalizzazione e nell'innovazione, convinto che l'università italiana possa imporsi a livello scientifico e didattico, e propone un'inversione di tendenza: «Se gli altri Paesi vogliono catturare i nostri talenti, noi faremo di tutti per valorizzarli e per attrarre le menti migliori».



Ordinario di Composizione architettonica e urbana e direttore del dipartimento di Architettura, **Mario Panizza** è il nuovo rettore (fino al 2019) di **Roma Tre**. Subentra a Guido Fabiani, che era in carica dal 1998. Ha raccolto oltre il 60% delle preferenze al primo turno, un fatto che gli permetterà di «lavorare con tranquillità». Inoltre, ha dichiarato subito dopo l'elezione, «come rettore e architetto cercherò di mettere in atto l'abitudine al lavoro di squadra e la capacità di saper coordinare competenze di tipo diverso. Questo risultato contribuirà a creare un clima di fiducia che ci potrà aiutare a cogliere i difficili obiettivi che ci siamo posti».



**Vincenzo Zara**, docente di Biochimica, subentra a Domenico Laforgia alla guida dell'**Università del Salento**. L'Ateneo esce da un periodo di contrapposizioni interne piuttosto aspre, e sarà compito di Zara riportare il dibattito sui problemi veri, che sono peraltro comuni a tutti gli atenei italiani, ma che qui hanno l'aggravante di riguardare un ateneo meridionale. La sua attività di ricerca riguarda la bioenergetica cellulare che conduce in stretta collaborazione con università americane, canadesi e tedesche. Zara è anche responsabile scientifico di vari progetti di ricerca, revisore di progetti nazionali e comunitari, oltre che referee di numerose riviste scientifiche internazionali.



Raimondo Pasquino ha lasciato il posto di rettore dell'**Università di Salerno** ad **Aurelio Tommasetti**, 47 anni, direttore del dipartimento di Studi aziendali e docente di Economia aziendale. Resterà in carica fino al 2019. In precedenza, Tommasetti ha diretto il dipartimento di Studi e ricerche aziendali ed è stato consigliere di amministrazione dell'Università. Ha insegnato, tra l'altro, a Maputo (Mozambico) in missione per conto della Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo del Ministero degli Affari Esteri. I principali settori di competenza del neoretore sono contabilità e governance delle aziende pubbliche, bilancio d'impresa, controllo di gestione, analisi dei costi, federalismo fiscale.



**Filippo de Rossi** – preside della facoltà di Ingegneria e ordinario di Fisica tecnica ambientale – è il nuovo rettore dell'**Università del Sannio** al posto di Filippo Benardino. L'unico candidato all'elezione (ha ottenuto 295 preferenze su 349 votanti) resterà in carica fino al 2019. In molti sono fiduciosi nell'operato di de Rossi, certi che saprà svolgere il suo ruolo con equilibrio, valorizzando le competenze e il lavoro collegiale. Ci si aspetta che l'Ateneo possa agire da volano per lo sviluppo sostenibile del territorio e del suo tessuto produttivo.



**Monica Barni**, allieva del rettore uscente Massimo Vedovelli, guiderà l'**Università per stranieri di Siena** fino al 2019. Come viene spiegato in una nota, «insegna linguistica educativa, ed è una delle massime esperte a livello mondiale di testing linguistico e di panorami linguistici urbani». La sua attività di ricerca si è concentrata sull'educazione linguistica e sulle lingue immigrate nella società e nella scuola italiane. Monica Barni è professore straordinario in Didattica delle lingue moderne, vicepresidente della facoltà di Lingua e Cultura Italiana e direttrice del Centro Certificazione Cils.



**Luciano D'Amico**, classe 1960, ordinario di Economia aziendale, è il nuovo rettore dell'**Università di Teramo**. Rimarrà in carica fino al 2018 prendendo il posto di Rita Tranquilli Leali. Tra i suoi obiettivi per rilanciare l'Ateneo, «l'internazionalizzazione, il potenziamento della ricerca, collaborazioni con le università straniere». È favorevole alla creazione degli *spin-off* che favoriscono il contatto tra le strutture di ricerca universitarie, il mondo produttivo e le istituzioni del territorio, ma non agli *stage* perché «l'università non è una scuola di formazione professionale, ma un luogo dove si apprendono gli strumenti di analisi». Inoltre ha ribadito la sua contrarietà alla fusione dei tre atenei abruzzesi: «Bisogna unire le forze e le peculiarità dei tre atenei, creando *partnership* strategiche, ma non fonderli».



**Gianmaria Ajani**, grande favorito nella corsa al rettorato dell'**Università di Torino**, ha vinto senza troppe difficoltà, soprattutto dopo il ritiro degli altri tre contendenti e grazie al consistente appoggio di studenti e ricercatori. Il suo mandato si protrarrà fino al 2019. Già direttore del dipartimento di Giurisprudenza e ordinario di Diritto privato comparato, prende il posto di Ezio Pelizzetti. Si è presentato con un programma molto articolato, la cui attuazione richiede un lavoro collegiale, «fondato sulla condivisione delle analisi, delle soluzioni proposte, della responsabilità». Tuttavia, per non perdere efficienza, «è necessario semplificare il sistema per realizzare rapidamente le decisioni prese».



**Daria de Pretis**, ordinario di Diritto amministrativo, è il nuovo rettore dell'**Università di Trento** fino al 2019. Subentra a Davide Bassi. Trentina, 56 anni, si è laureata a Bologna. È stata a lungo vicepresidente della facoltà di Giurisprudenza, vicedirettore del dipartimento di Scienze giuridiche e direttore della Scuola di specializzazione per le professioni legali delle Università di Trento e di Verona. È tra i fondatori di *Italian Journal of Public Law*, la prima rivista giuridica italiana interamente in inglese e presidente dell'Istituto italiano di Scienze Amministrative, sezione italiana dell'Institut international des Sciences administratives.



**Maurizio Fermeglia**, ordinario di Principi di ingegneria chimica e direttore della scuola di dottorato in Nanotecnologie, è il nuovo rettore dell'**Università di Trieste**. Subentrato a Francesco Peroni, terminerà il mandato nel 2019. La sua carriera universitaria e di ricerca ha un'apertura decisamente internazionale. «Della fuga di cervelli all'estero si parla spesso a vanvera. Tanti sono quelli che restano a fare ricerca in un Paese come questo» ha affermato il nuovo rettore di Trieste. «Dobbiamo attirare giovani dall'estero, non solo esportarli» e rendere attraente lavorare in Italia, perché «la ricerca è tutto, è l'universo. Dobbiamo fare ricerca in tutti i campi».



Cristiano Compagno ha lasciato ad **Alberto Felice De Toni** – docente di Organizzazione della produzione e Gestione dei sistemi complessi nel corso di laurea in Ingegneria gestionale – la guida dell'**Università di Udine**. Il mandato durerà fino al 2019. «Il fattore chiave è il lavoro di squadra: con una squadra si può perdere, ma senza non si può vincere» ha dichiarato a caldo il neoletto. È stato presidente del corso di laurea in Ingegneria gestionale, vicepresidente della facoltà di Ingegneria per sei anni e poi preside per altrettanti. Oltre alle numerose attività legate al trasferimento tecnologico, De Toni è stato delegato del rettore all'Innovazione dal 2001 al 2004; attualmente è delegato di organizzazione industriale.



**Nicola Sartor**, ordinario di Scienza delle finanze, è il nuovo rettore dell'**Università di Verona**, incarico che manterrà fino al 2019. È subentrato ad Alessandro Mazzucco. Si è laureato in Economia e Commercio a Venezia Ca' Foscari e ha conseguito il dottorato in Economia nell'Università britannica di York. È stato rettore vicario dell'Università di Verona (2001-03), preside della facoltà di Economia (2003-06) e sottosegretario al Ministero dell'Economia con delega per la finanza pubblica (2006-08). Sartor dimostra fiducia e ottimismo che vuole condividere con docenti, personale tecnico-amministrativo e studenti dell'ateneo, perché «si tratta della nostra comunità e del nostro impegno quotidiano, insomma, della qualità della nostra vita: dobbiamo aspirare al meglio».



Dopo aver guidato l'**Università della Tuscia di Viterbo** per 14 anni, Marco Mancini è approdato al Miur come capo dipartimento. Al suo posto è stato eletto – unico candidato, ha raccolto quasi il 90% delle preferenze – il cinquantenne **Alessandro Ruggeri** per il periodo 2013-2019. Laureatosi in Economia e Commercio alla Sapienza di Roma, Ruggeri è alla Tuscia da circa vent'anni. Dirige il dipartimento di Economia e impresa, dove insegna Tecnologia, innovazione e qualità. Il neoretto si mostra fiducioso che l'Ateneo potrà accrescere il proprio prestigio, ma soprattutto mette al centro la soddisfazione degli studenti: «Il potenziamento della didattica deve essere l'impegno numero uno, da perseguire con un occhio sempre puntato al mondo del lavoro, come meta finale del percorso accademico».

# Il piano del Governo per il rilancio dell'università

**Andrea Lombardinilo**, Dipartimento di Scienze filosofiche, pedagogiche ed economico-quantitative, Università "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara

**I**n una fase caratterizzata dal preoccupante calo delle immatricolazioni e dalla costante riduzione delle risorse, e contraddistinta dall'attuazione dei numerosi decreti applicativi della legge Gelmini, il Governo tenta il rilancio del futuro delle nostre università. Significative, infatti, le novità introdotte dal *Decreto del Fare*, convertito in legge lo scorso 9 agosto<sup>1</sup>, che prevede uno stanziamento di 450 milioni di euro per l'edilizia scolastica, un *piano nazionale* per la valorizzazione del merito nelle scuole superiori, lo sblocco parziale del *turnover* all'università, interventi di sostegno per la ricerca. Queste alcune delle novità riguardanti il settore dell'alta formazione, contenute nel capo III del provvedimento (*Misure in materia di istruzione, università e ricerca*, contenute agli articoli 57-60).

“Nonostante il calo delle immatricolazioni e la costante riduzione delle risorse, il Governo tenta di rilanciare il futuro dei nostri atenei”



Il Ministero dell'Università

<sup>1</sup> DI 69/2013, convertito nella legge 9 agosto 2013, n. 98, recante Disposizioni urgenti per il rilancio dell'economia (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 194 del 20 agosto 2013).

Sul fronte del diritto allo studio, il decreto istituisce un *piano nazionale* mirato a sostenere il merito e la mobilità degli studenti capaci e meritevoli: uno stanziamento di 17 milioni di euro per cinque anni consentirà loro di scegliere università collocate in regioni diverse da quelle di residenza. Di questi 17 milioni cinque saranno disponibili sin dal nuovo anno accademico (2013-14).

A definire le modalità di attribuzione e l'entità delle borse di studio è l'apposito decreto, che è stato firmato dal ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Maria Chiara Carrozza, entro il limite previsto della legge 98/2013: è prevista l'attribuzione di borse per la mobilità per una somma di 5.000 euro annui, da erogare agli studenti meritevoli che si immatricolano in un corso di laurea triennale o magistrale a ciclo unico in una regione diversa dalla propria (con esclusione delle università telematiche).

Requisiti necessari sono il possesso di ottimi risultati scolastici (almeno 95/100 alla maturità ottenuta in Italia nell'anno scolastico 2012-13) e il rispetto di standard elevati degli studi universitari.



Hemera/Thinkstock.com

Altra novità è la possibilità di presentare domanda per l'attribuzione della borsa di mobilità in modalità *on-line* attraverso il portale **University**: potranno farlo i diplomati, le cui condizioni economiche siano valutate in relazione all'Indicatore della situazione economica equivalente per l'università (Iseeu) dell'anno 2012. Successivamente all'esito delle verifiche disposte dalle università e dal Ministero (rispetto a quanto dichiarato dagli studenti nella domanda), gli atenei potranno erogare la borsa di mobilità, sfruttando il finanziamento ministeriale.

Per ottenere la borsa negli anni successivi, gli studenti dovranno mantenere una residenza al di fuori della regione sede dell'università e conseguire, entro la fine di ottobre di ciascun anno, almeno il 90% dei crediti formativi previsti dal piano di studi, con una media dei voti almeno pari a 28/30 e non riportando alcun voto al di sotto dei 26/30<sup>2</sup>.

### Il rilancio dell'università e della ricerca

Per quanto riguarda la gestione complessiva del sistema universitario, il decreto del Fare prevede lo sblocco parziale del *turnover*

del personale docente, stabilendo il passaggio dal 20 al 50% dei pensionamenti.

L'obiettivo è liberare posti per 1.500 docenti ordinari e 1.500 nuovi ricercatori in regime di tenute *track* (come stabilito dall'art. 24 della Legge Gelmini): un percorso che, a cinque anni dall'assunzione, prevede la possibilità di accedere al ruolo di professore associato, previa valutazione dell'attività di ricerca svolta.

Per quanto riguarda le risorse, il provvedimento stabilisce un incremento del Fondo di finanziamento ordinario delle università statali pari a 21,4 milioni nel 2014 e a 42,7 milioni a decorrere dal 2015. Il Fondo ordinario degli enti di ricerca è incrementato di 3,6 milioni nel 2014 e di 7,1 milioni a decorrere dal 2015.

Per la ricerca, la nuova legge prevede «interventi straordinari diretti al sostegno e allo sviluppo delle attività di ricerca fondamentale e di ricerca industriale».

2 Sulle recenti azioni per il diritto allo studio cfr. A. Lombardino, *Più merito, più qualità, più risorse?*, "Universitas", n. 126, ottobre 2012, pp. 11-14; L. Biggeri, G. Catalano (a cura di), *L'efficacia delle politiche di sostegno agli studenti universitari*, Il Mulino, Bologna 2006; R. Moscati, *L'Università: modelli e processi*, Carocci, Roma 2012, pp. 59-64. Sulla condizione studentesca si rimanda ai rapporti Eurostudent realizzati dalla Fondazione Rui.

Tra gli obiettivi prefissati vi sono inoltre: il potenziamento del rapporto tra mondo della ricerca pubblica e imprese (mediante forme di sostegno che favoriscano la partecipazione del mondo industriale al finanziamento dei corsi di dottorato e assegni di ricerca post-doc); il potenziamento infrastrutturale delle università e degli enti pubblici di ricerca (anche in relazione alla partecipazione alle grandi reti infrastrutturali europee nell'ottica di *Horizon 2020*); il sostegno agli investimenti in ricerca delle piccole e medie imprese, e in particolare delle società in cui la maggioranza delle quote o delle azioni del capitale sia posseduta da giovani al di sotto dei 35 anni. Sul versante della valutazione, infine, il decreto del Fare stabilisce (a partire dal 2014) lo stanziamento aggiuntivo di un milione di euro per il Miur da destinare al funzionamento dell'Anvur, l'Agenzia nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca: la metà di tale stanziamento sarà recuperata dal Fondo di finanziamento ordinario dell'università, mentre i restanti 500 mila euro saranno ricavati dal Fondo ordinario per gli enti di ricerca.

### Il contrasto alla disoccupazione giovanile

Con leggero anticipo rispetto alla conversione in legge del Decreto del Fare, il Consiglio dei Ministri ha approvato il cosiddetto Decreto legge Lavoro (Dl n. 76/2013)<sup>3</sup>, che prevede misure significative per il contrasto alla disoccupazione giovanile.

Per l'università è previsto un piano da 10,6 milioni – per cofinanziare tirocini curriculari degli studenti universitari presso soggetti pubblici e privati: stage della durata minima di 3 mesi che prevedono un rimborso spese mensile di un massimo di 200 euro di contributi statali, ai quali si aggiungerà un eguale importo erogato dai soggetti che offrono il tirocinio.

### “L'istruzione riparte”

A distanza di un mese dalla conversione in legge del Decreto del Fare, il 9 settembre 2013 il Consiglio dei Ministri ha approvato il Pacchetto di misure *L'istruzione riparte*, voluto dal ministro Carrozza. Il decreto punta a garantire «un avvio sereno del nuovo anno scolastico e accademico, ma anche a gettare le basi per la scuola e l'università del futuro,



ics813/Photos.com

restituendo ai settori della formazione centralità e risorse». Per quel che concerne il sistema universitario, il Pacchetto prevede alcune misure di semplificazione: l'abrogazione del *bonus* maturità (la definizione di proposte alternative per la valorizzazione del percorso scolastico è affidata a un'apposita commissione); la rideeterminazione dell'importo dei contratti dei medici specializzandi, che a partire dal 2013-14 sarà rivalutato con cadenza triennale

e non più annuale (l'ammissione alle scuole di specializzazione avverrà sulla base di una graduatoria nazionale); l'allineamento della durata del permesso di soggiorno degli studenti stranieri con quella dei rispettivi corsi di studio o di formazione (nel rispetto della disciplina vigente sulle

<sup>3</sup> Dl 28 giugno 2013, n. 76 (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale - Serie generale - n. 150 del 28 giugno 2013), convertito nella legge 9 agosto 2013, n. 99, recante *Primi interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, della coesione sociale, nonché in materia di Imposta sul valore aggiunto (IVA) e altre misure finanziarie urgenti* (Gazzetta Ufficiale, Serie generale n. 196 del 22 agosto 2013).

certificazioni degli studi e dei corsi formativi).

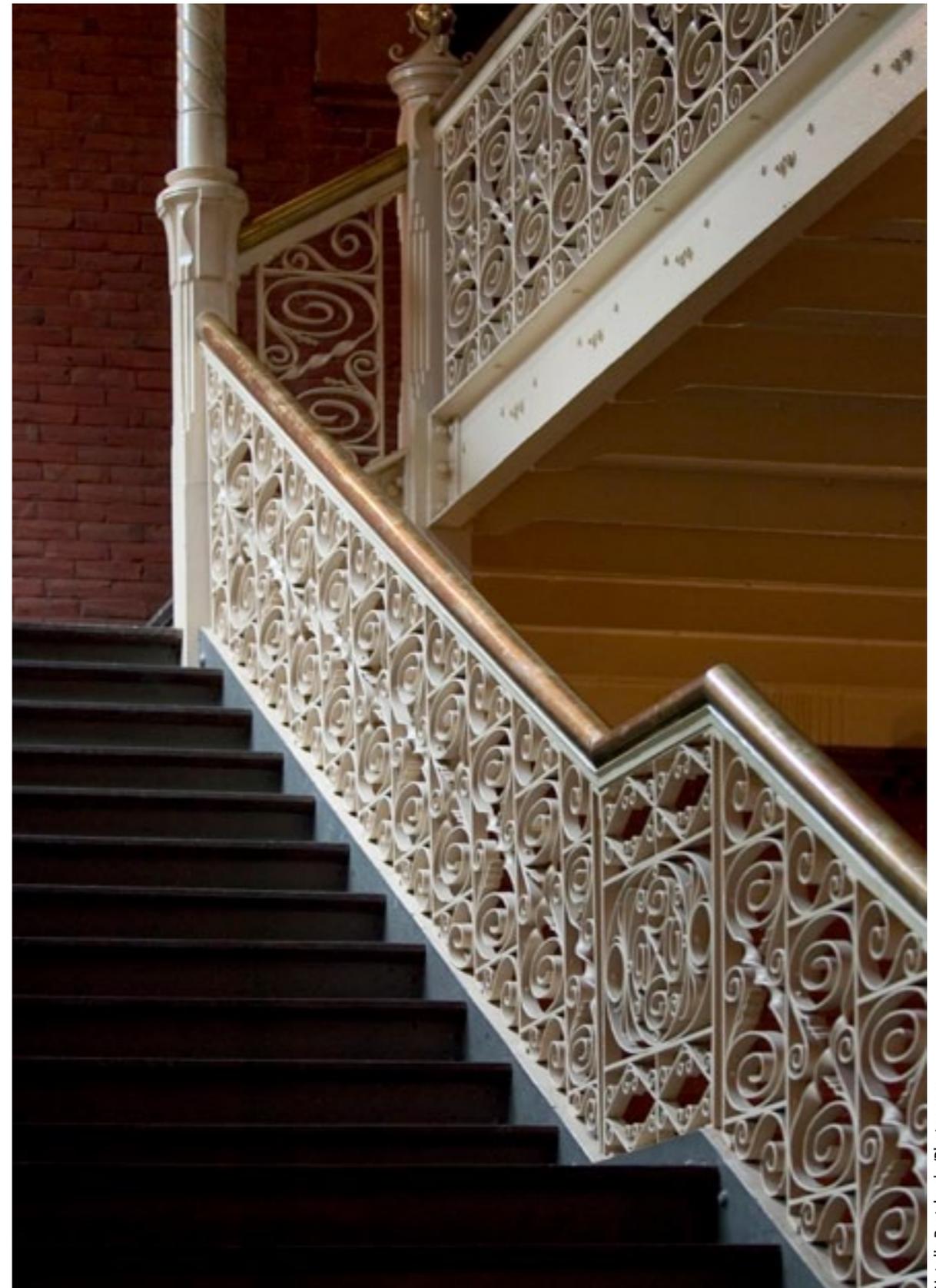
In merito alla qualità della ricerca scientifica, il Pacchetto Istruzione prevede non solo l'incremento della quota premiale del Fondo di finanziamento degli enti di ricerca (almeno il 7% del totale), sulla base dei risultati ottenuti nel nuovo esercizio di valutazione della qualità della ricerca (Vqr 2004-2010), ma anche l'assunzione di 200 tra ricercatori, tecnologi e personale di supporto alla ricerca da parte dell'Istituto nazionale di geofisica e vulcanologia (per attività di protezione civile, di sorveglianza sismica e vulcanica, nonché di manutenzione delle reti di monitoraggio). Sono previste infine misure per facilitare l'assunzione di ricercatori e tecnologi da parte degli enti pubblici di ricerca.

#### Più responsabilità e meno burocrazia

Queste azioni si inseriscono nelle Linee guida del ministro Carrozza, presentate nel corso dell'audizione del 6 giugno 2013, svoltasi davanti alle Commissioni riunite del Senato e della Camera. Non solo il monitoraggio della legge 240/2010 e il rilancio della

competitività internazionale degli atenei, ma anche il sostegno alla premialità, alla valutazione e all'efficienza del sistema: numerose le priorità indicate dal ministro per il mondo dell'università e della ricerca, tra cui l'espletamento delle procedure relative all'abilitazione scientifica nazionale, un'attenta riflessione sul ruolo dell'Anvur, l'aumento del Fondo integrativo statale per le borse di studio, la definizione di un *budget* pluriennale, il rifinanziamento del piano di reclutamento per professori associati, lo sblocco del *turnover*, l'istituzione di un piano straordinario nazionale di reclutamento per ricercatori.

Per quanto riguarda il settore della ricerca scientifica, il ministro ha individuato alcuni capisaldi della sua agenda di lavoro: semplificazione normativa e procedurale, sostegno ai ricercatori titolari di *grant* europei, impiego dei sistemi di valutazione *peer review*, trasparenza dell'azione amministrativa, costituzione dell'anagrafe nazionale delle ricerche, istituzione della figura del *project officer* (che funga da interfaccia tra Ministero e piccole e medie imprese).



## Rapporto Istat 2013

# Studiare conviene ancora

**Maria Luisa Marino**

**S**econdo il [Rapporto Istat 2013](#), in un quadro produttivo che annovera oltre il 70% delle imprese dell'industria e dei servizi a conduzione familiare, circa un titolare su cinque delle microimprese più dinamiche vanta un livello di istruzione mediamente elevato.

Ma, insieme al calo degli occupati, le difficoltà economiche hanno prodotto una sensibile perdita di peso delle professioni più qualificate (dal 2008 al 2012 il numero dei dirigenti e imprenditori occupati è diminuito di oltre il 40%).

Inoltre, si è intensificato il fenomeno della segregazione di genere nelle professioni per effetto sia del rafforzamento della presenza delle donne in quelle già fortemente femminilizzate che di quella degli uomini in quelle tradizionalmente maschili.

Le opportunità per i giovani in età 15-29 anni



– soprattutto quelli meno scolarizzati – di ottenere o mantenere un impiego si sono ulteriormente ridotte dell'1,2% (132.000 i giovani

“La laurea, più del diploma, si sta rivelando un'assicurazione contro le crescenti difficoltà del mercato del lavoro”

disoccupati del solo 2012), con la conseguenza di determinare una ricomposizione per età dell'occupazione verso le fasce più anziane.

Resta particolarmente preoccupante l'aumento del segmento particolare dell'inattività, quello delle forze lavoro potenziali, i cosiddetti *Neet* (*Not in Education, Employment or Training*), che nel periodo 2011-12 hanno raggiunto le 2.250.000 unità (+95.000 unità in valori assoluti e +4%), che attribuiscono all'Italia il triste primato nel settore rispetto ai principali Paesi dell'Unione in cui tale fenomeno, dopo la fase iniziale di crescita, si è stabilizzato. Una condizione però che pare meno legata in Italia alla condizione di disoccupato e più tristemente connessa al fenomeno dello scoraggiamento poiché sono di meno quelli che cercano attivamente il lavoro e molti di più quelli che rientrano nelle forze di lavoro potenziali.

#### Un'assicurazione contro le difficoltà

In generale, il rendimento dell'investimento in istruzione è ancora basso, ma la laurea – molto più del diploma – si sta rivelando una forma di assicurazione contro le crescenti difficoltà del mercato del lavoro: il tasso di occupazione è più elevato per i laureati (66,1% Italia, 82,6% media Ue) ri-



Hemera/Thinkstock.com

petto ai diplomati (50,6% Italia, 71,4% media Ue).

Per entrambi i titoli di studio permane in Italia un differenziale rispetto all'Europa, ascrivibile sia alla componente maschile che a quella femminile.

Il divario tra laureati e diplomati si è allargato negli ultimi 5 anni, evidenziando un fenomeno presente in tutte le ripartizioni territoriali con accentuazione nelle Regioni meridionali per i laureati e nel Centro-Nord per i diplomati. Il Rapporto evidenzia inoltre che:

- tra i laureati fa differenza la laurea specialistica: rispetto al 2011, il tasso di occupazione per i laureati triennali è calato quasi del 4% (da 73,3% a 69,6%), mentre è aumentato di quasi 2 punti percentuali per le lauree lunghe (da 73,3% a 69,6%);
- eventuali, ulteriori percorsi formativi hanno ridotto - sia ai laureati che ai diplomati - il vantaggio di trovare prima e meglio l'occupazione. Al tempo stesso è aumentato il numero di laureati che riferiscono di ave-

re un'occupazione per la quale non è richiesta la laurea. Segno che in molti casi si sta riducendo il rendimento atteso da anni aggiuntivi all'istruzione;

- per i laureati le differenze nelle probabilità di successo appaiono legate ai diversi indirizzi di studio: generalmente le lauree dei gruppi scientifici garantiscono maggiori rendimenti in termini di occupabilità e di retribuzione rispetto a quelle di tipo umanistico (Medicina, Ingegneria e gruppo economico-statistico hanno retribuzioni superiori del 20% rispetto ai redditi del gruppo letterario);
- un voto alto di laurea e la regolarità negli studi sono sempre premianti; le esperienze formative all'estero durante gli studi perdono utilità nel tempo.

Alcuni effetti sembrano aver enfatizzato il ruolo dell'estrazione sociale, che incrementa a favore delle classi sociali più elevate la probabilità di trovare lavoro e/o di ottenere una retribuzione più elevata:

- in termini di occupabilità, provenire dalla borghesia determina un possibile vantaggio per i laureati dei corsi lunghi; al contrario tra i laureati triennali sono gli appartenenti alla classe



- media ad apparire svantaggiati;
- in termini economici guadagnano di più i laureati che hanno trovato il lavoro senza fare ricorso alla segnalazione di parenti o amici e i soggetti mobili, che non hanno esitato a lasciare il territorio di origine per assicurarsi una posizione professionale più soddisfacente, dimostrando aspirazioni, determinazione e abilità.

L'indagine statistica – integrata dall'altro Rapporto Istat, *Noi Italia 2013*, predisposto anche in versione inglese – dimostra purtroppo un peggioramento degli indicatori, che distanziano la dinamica italiana in campo formativo-occupazionale rispetto alla media europea:

- è sceso dell'8% l'indicatore relativo alla percentuale di diplomati e laureati in età 20-34 anni, recentemente adottato dal Consiglio Europeo all'interno del Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore istruzione e formazione (Et 2020): nel 2011 è stato 57,6% per l'Italia – 77,2% media Ue – e 82% l'obiettivo fissato per il 2020 negli Stati Ue 27;
- nonostante l'incremento del 4,7% nel periodo 2004-11, la

quota dei 30-34enni che ha conseguito un titolo universitario (o equivalente) è del 20,3%, ancora notevolmente lontana dall'obiettivo del 40% fissato dalla Strategia *Europa 2020*.

#### Come cambiano le professioni

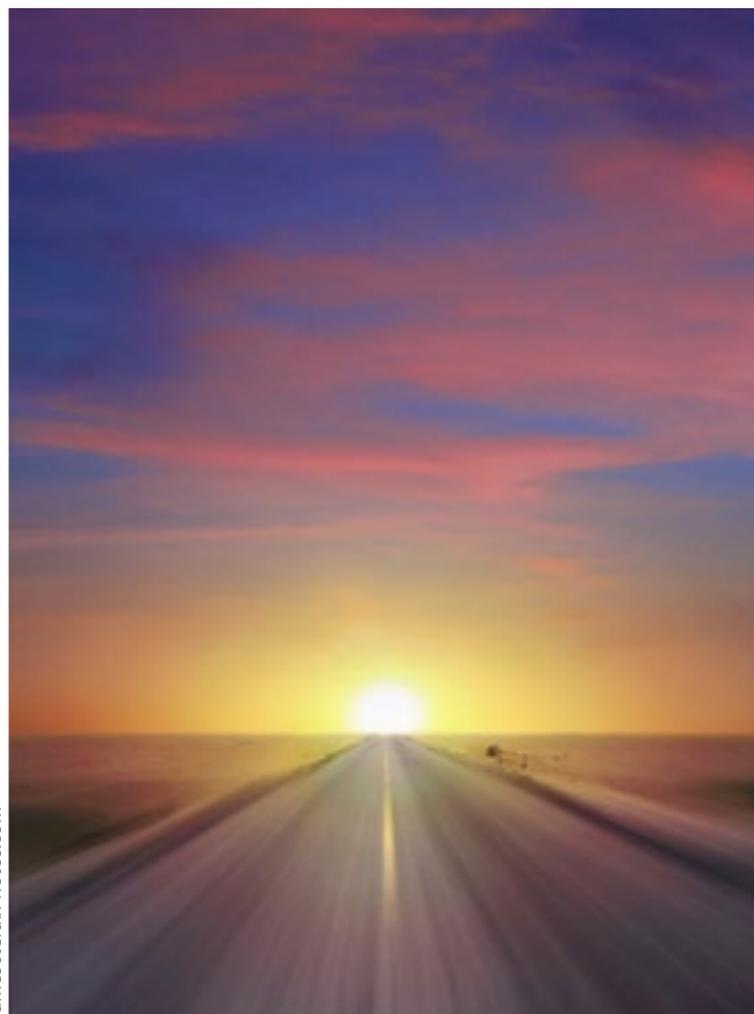
Un utile corollario è offerto anche dall'*Indagine Istat-Isfol sulle professioni*, condotta nel 2012 su un campione di circa 16.000 intervistati, che ha evidenziato come in poco più di una professione su quattro sia stato riscontrato nell'ultimo triennio un cambiamento significativo nei contenuti tecnologici, nell'organizzazione e negli aspetti culturali del lavoro. La Pubblica Amministrazione è quella che annovera gran parte dei profili professionali più dinamici ad elevato tasso di flessibilità e di creatività (ad esempio, dirigenti ed equiparati del comparto dei servizi, della sanità, dell'istruzione e della ricerca, dei docenti universitari ordinari e associati, etc.), che avvertono maggiormente l'esigenza di aggiornamento – affidato all'iniziativa personale del lavoratore – dal momento che hanno scarse occasioni di realizzarlo durante la pratica lavorativa.

# La nuova programmazione 2013-2015

**Andrea Lombardinilo**

**R**iassetto dell'offerta formativa; sostegno alle azioni di orientamento per gli studenti; semplificazione dei processi amministrativi; reclutamento di docenti e ricercatori dall'estero; attrazione di studenti stranieri; realizzazione di modelli federativi di università. Questi alcuni degli obiettivi del decreto ministeriale recante le *Linee generali di indirizzo della programmazione delle Università 2013-2015 in attuazione dell'art. 1-ter della L. 43/2005*, emanato dal ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Maria Chiara Carrozza, con alcuni miglioramenti rispetto alla versione congegnata dal suo predecessore, Francesco Profumo.

Al fine di ottenere maggiori finanziamenti, le università dovranno puntare sul potenziamento dei servizi destinati agli iscritti, sull'incentivazione dell'integrazione territoriale, sulla qualificazione delle commissioni di concorso (garantendo la presenza di docenti



james steidl/Photos.com

“Con questo provvedimento si dovrebbe dare effetto alle innovazioni nella valutazione della qualità e nella produttività del sistema”

esterni all'università e profili internazionali), sul rafforzamento dell'offerta didattica in lingua straniera. Obiettivi programmatici del provvedimento sono infatti la qualità del sistema e il suo dimensionamento sostenibile.

L'emanazione del provvedimento avviene in una fase particolarmente per i nostri atenei, sottoposti al processo di riforma avviato con la legge 240/2010 e dai relativi decreti attuativi, volto a promuovere nuovi standard di efficacia e di efficienza nel sistema universitario italiano<sup>1</sup>.

La sfida è dare effetto alle numerose innovazioni introdotte sul piano della valutazione della qualità e della produttività del sistema: si pensi al nuovo esercizio quinquennale della valutazione promosso dall'Anvur e alle nuove procedure di reclutamento del personale docente (con la relativa introduzione dell'abilitazione scientifica nazionale per i futuri docenti), ma anche alla

<sup>1</sup> Obiettivi ribaditi nelle linee programmatiche presentate dal ministro Carrozza nel corso dell'audizione del 6 giugno 2013, svoltasi davanti alle Commissioni riunite di Senato e Camera. Il testo delle linee programmatiche ministeriali è consultabile sul sito [www.miur.it](http://www.miur.it).

definizione di nuovi parametri per l'accreditamento dei corsi di studio (definiti dal Dm 47/2013) e alla revisione del dottorato di ricerca (Dm 94/2013)<sup>2</sup>. Innovazioni che rispondono all'esigenza di dare nuovo slancio all'azione di razionalizzazione del sistema avviata sin dai tempi del Pacchetto serietà introdotto dall'ex-ministro Mussi e dalla legge 1/2009 voluta dall'ex-ministro Gelmini<sup>3</sup>.

Proprio la legge 1/2009, al fine di sostenere «l'incremento qualitativo delle attività delle università statali e di migliorare l'efficacia e l'efficienza nell'utilizzo delle risorse» (all'art. 2), richiama la necessità di valorizzare la qualità dell'offerta formativa e i risultati dei processi formativi, la qualità della ricerca scientifica, l'efficacia e l'efficienza delle sedi didattiche. In effetti, le linee generali d'indirizzo per il triennio 2013-2015 risultano ispirate alla necessità di incentivare la programmazione delle università e la capacità di conseguimento e consolidamento dei risultati, mediante azioni finalizzate ad elevare la qualità dei servizi universitari e la relativa efficienza di gestione.

A tal fine, ciascuna università potrà richiedere (al termine del

triennio di programmazione) il consolidamento delle assegnazioni finanziarie (a valere sul Fondo di finanziamento ordinario) ottenute attraverso il rispetto dei parametri fissati dal decreto. Impegni che il provvedimento recepisce anche in ottemperanza al dettato della legge 240/2010, che richiama l'esigenza di sostenere la «valorizzazione della qualità e dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione delle risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante, anche mediante previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università» (all'art. 5, comma 1, lett. a)<sup>4</sup>.

### Qualità e «dimensionamento sostenibile»

Il nuovo decreto sulla programmazione triennale 2013-2015 (in procinto di essere pubblicato in Gazzetta Ufficiale) fissa gli obiettivi prioritari fissati per la crescita del sistema, che comprende università statali, istituti universitari a ordinamento speciale, università non statali legalmente riconosciute e università telematiche: la promozione della qualità e il «dimensionamento sostenibile del sistema». L'incentivazione della qualità sarà perseguita attraverso azioni di miglioramento dei servizi per gli studenti, la promozione della dimensione internazionale della ricerca e della formazione, l'incentivazione della qualità delle

procedure di reclutamento del personale accademico.

Per quel che concerne le azioni di miglioramento dei servizi per gli studenti, il provvedimento pone in evidenza, da un lato, la necessità di implementare le azioni di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita dal percorso di studi, al fine di ridurre la dispersione studentesca e favorire il loro inserimento nel mercato del lavoro; dall'altro, l'esigenza di «dematerializzare i processi amministrativi per i servizi agli studenti» e potenziare i servizi di formazione a distanza erogati dalle università non telematiche<sup>5</sup>.



Zoomar/Thinkstock.com

<sup>2</sup> Sulle novità introdotte dalla legge Gelmini cfr. in "Universitas" n. 127: A. Lombardinilo, *La legge Gelmini due anni dopo* (pp. 6-12); C. Coccimiglio ed E. Valentini, *I nuovi statuti e la riorganizzazione dipartimentale* (pp. 13-18); S. Caffù, *Verso un nuovo modello di finanziamento dell'università?* (pp. 19-22). Sul rapporto tra dottorato, formazione e complessità si rimanda a C. Cappa, *L'educazione al crocevia della complessità. Sentieri europei della modernità*, Franco Angeli, Milano 2012. Per un inquadramento socioculturale delle riforme universitarie cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina editore, Milano 2001, e M. Morcellini e V. Martino, *Contro il declino dell'Università*, Il Sole 24 Ore, Milano 2005. Per una lettura interdisciplinare della legge 240/2010 cfr. A. Arcari e G. Grasso (a cura di), *Ripensare l'Università*, Giuffrè, Milano 2011.

<sup>3</sup> Sulle azioni contenute nel Pacchetto serietà voluto da Fabio Mussi cfr. A. Lombardinilo, *Università: la sfida del cambiamento. Analisi delle riforme e società della conoscenza*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, pp. 257-279. Sulle novità contenute nella legge 1/2009 cfr. A. Masia, *Innovazione, riforme e prospettive nel ddl sull'Università*, in "Universitas", n. 114, dicembre 2009, pp. 7-17.

<sup>4</sup> Per un quadro della situazione europea delle procedure di accreditamento dell'offerta formativa cfr. C. Finocchietti (a cura di), *L'accREDITAMENTO dei corsi universitari*, Universitas Quaderni, Roma 2008. Sull'accREDITAMENTO dei corsi dottorali cfr. P. Orefice e G. Del Gobbo, *Il terzo ciclo della formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano 2011. Sulla promozione della cultura della valutazione nel sistema universitario italiano cfr. E. Stefani, *Qualità per l'Università*, Franco Angeli, Milano 2006.

<sup>5</sup> Sulle recenti azioni per il diritto allo studio cfr. A. Lombardinilo, *Più merito, più qualità, più risorse?*, "Universitas", n. 126, ottobre 2012, pp. 11-14; L. Biggeri, G. Catalano (a cura di), *L'efficacia delle politiche di sostegno agli studenti universitari*, Il Mulino, Bologna 2006; R. Perotti, *L'Università: modelli e processi*, Carocci, Roma 2012, pp. 59-64. Sulla condizione studentesca si rimanda ai rapporti Eurostudent realizzati dalla Fondazione Rui.



Volker Kreinacke/Photos.com

In merito alla dimensione internazionale della ricerca e della formazione, il decreto esplicita la priorità di: perseguire obiettivi congiunti tra atenei ed enti pubblici di ricerca; reclutare studiosi e docenti attivi all'estero; attrarre studenti stranieri e potenziare l'offerta formativa in lingua straniera (anche in collaborazione con atenei di altri paesi, che preveda il rilascio del titolo congiunto e/o del doppio titolo); potenziare la mobilità a sostegno di periodi di studio e tirocinio all'estero degli studenti.

Sul versante del reclutamento del personale accademico, il decreto stabilisce che le nuove procedure

dovranno mirare all'incremento della quota minima del 20% delle assunzioni di professori esterni agli atenei che mettono a bando i concorsi<sup>6</sup>: a tal fine, le commissioni valutatrici dovranno prevedere la presenza maggioritaria di docenti esterni all'ateneo, estratti da elenchi nazionali di studiosi in possesso di elevato profilo scientifico a livello internazionale, composti con le stesse modalità utilizzate per la formazione delle liste dei commissari per l'abilitazione scientifica nazionale. Inoltre, nelle commissioni di selezione per professori ordinari dovrà essere garantita la presenza di almeno

uno studioso di elevato profilo scientifico attivo in università o centri di ricerca di un Paese Ocse. Il dimensionamento sostenibile del sistema sarà incentivato dalle università attraverso la promozione di specifiche azioni, indicate nel decreto in ordine di priorità (anche ai fini dell'attribuzione delle relative risorse): non solo la realizzazione di fusioni tra due o più università e la costituzione di modelli federativi di atenei su base regionale o macroregionale (fondati su specifiche caratteristiche, comunque non lesive dell'autonomia scientifica e gestionale degli atenei federati nel quadro delle risorse attribuite), ma anche la previsione di un solo consiglio di amministrazione e di un solo presidente, unitamente all'accorpamento dei servizi amministrativi, informatici, bibliotecari e tecnici di supporto alla didattica e alla ricerca. Si prevede inoltre il riassetto dell'offerta formativa, secondo un piano operativo che prevede l'accorpamento o la soppressione di corsi di laurea e di laurea magistrale su base regionale, macroregionale o nazionale (in base alla domanda reale, alla sostenibilità e agli sbocchi occupazionali); la riduzione del numero di corsi di laurea e di laurea magistrale attivati

presso sedi universitarie decentrate non sostenuti da adeguati standard di sostenibilità finanziaria, numerosità di studenti, requisiti di docenza, di infrastrutture e di qualità della didattica e della ricerca; trasformazione o soppressione di corsi di laurea con contestuale attivazione di corsi Its (Istruzione Tecnica Superiore) affini.

#### Per uno sviluppo sostenibile del sistema

Per incentivare lo sviluppo sostenibile del sistema, il provvedimento stabilisce il divieto di istituire nuove università statali e università telematiche, se non in seguito a processi di fusione tra atenei. Sarà tuttavia possibile attivare (su esplicita richiesta valutata dagli organi ministeriali competenti e dall'Anvur) nuove università non statali legalmente riconosciute (ma non più nel numero massimo di tre, come indicato nella versione precedente del provvedimento), con esclusione di quelle telematiche, previa presentazione di apposita proposta al competente comitato regionale (o provinciale) di coordinamento.

<sup>6</sup> Il Decreto legge "fare", approvato dal Consiglio dei Ministri il 15 giugno 2013, contiene azioni specifiche mirate al rilancio del sistema universitario (artt. 53-56). Tra queste, l'ampliamento del *turnover* di università ed enti di ricerca per il 2014, aumentando dal 20% al 50% il limite di spesa consentito.

Tra i requisiti necessari, figurano la documentata attività pluriennale di ricerca dei soggetti promotori e l'offerta formativa relativa a corsi di laurea e corsi di laurea magistrale (di cui almeno uno integralmente in lingua straniera), fatta eccezione per i corsi appartenenti a classi di studio in cui non si ravvisi l'opportunità dell'aumento dell'offerta formativa a livello nazionale (in particolare nel settore delle discipline giuridiche, delle scienze politiche, delle scienze della comunicazione, delle discipline musicali, dello spettacolo e della moda, delle scienze agrarie, della medicina veterinaria). I richiedenti dovranno inoltre garantire piena sostenibilità finanziaria, logistica, scientifica del progetto formativo (a prescindere da eventuali contributi statali, prevedendo la verifica annuale dell'attività dell'università e al termine del primo triennio la verifica della completa realizzazione del progetto formativo), e ottenere il parere del Comitato regionale (o provinciale) di coordinamento competente<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Sullo sviluppo gestionale, funzionale e formativo del sistema universitario italiano cfr. A. Masia, M. Morcellini, *L'Università al futuro. Sistema, progetto, innovazione*, Giuffrè, Milano 2008, e M. Turri, *L'Università in transizione. Governance, struttura economica e valutazione*, Guerini e Associati, Milano 2011; A. Lombardinio, *Università: la sfida del cambiamento*, cit., e *L'Università in divenire. Innovazione, riforme, prospettive nell'ultimo decennio*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010. Sul ruolo socioculturale dell'università nella società globalizzata si rimanda a J. Derrida, *L'università senza condizione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002, e ad E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina editore, Milano 2000).

## Le critiche della Crui e del Cun

Nell'assemblea del 21 marzo 2013 la Crui ha espresso forti riserve sullo schema di decreto contenente le Linee generali di indirizzo della programmazione delle università 2013-2015, proposto dall'allora ministro Profumo. Riserve in parte recepite nella versione definitiva firmata dal ministro Carrozza che riguardano, anzitutto, la «incompatibilità del finanziamento statale previsto per il 2013 con il funzionamento ordinario delle Università».

La Conferenza dei Rettori rileva infatti come la richiesta di parere sul nuovo provvedimento sia pervenuta in una fase congiunturale caratterizzata da un quadro delle risorse del tutto insufficiente e privo di un qualunque riferimento per il biennio successivo. Pertanto gli obiettivi in esso contenuti si scontrano con «l'assenza di un quadro di riferimento per gli atenei che contraddice de facto gli obiettivi della programmazione stessa».

A tal proposito la Crui non condivide il richiamo alla «sostenibilità del sistema», che risulta compromessa in assenza di precisi impegni da parte dello Stato e della necessaria autonomia. Inoltre la Crui lamenta l'assenza di una programmazione che sia specificamente rapportata allo sviluppo delle Università non statali, «a parte la discutibile previsione di un loro incremento».

Più nello specifico, la Crui osserva che il riferimento alla «promozione della qualità del sistema universitario» risulta privo del richiamo esplicito alla internazionalizzazione.

Inoltre sarebbe stato opportuno eliminare il riferimento alla presenza di commissari Ocse nelle commissioni di concorso, «in considerazione delle conclamate difficoltà e dei costi della presenza di tali docenti esteri già riscontrati nei meccanismi dell'abilitazione scientifica nazionale». Altrettanto discutibile la scelta di differenziare le condizioni di offerta tra università statali e non statali, prevedendo solamente per queste ultime la possibilità di istituire un numero massimo di tre nuove università.

Anche per queste ragioni la Crui formula un parere «estremamente critico» sulle linee di indirizzo espresse nel decreto, confermando così il giudizio negativo formulato dal Consiglio universitario nazionale nel parere del 24 gennaio 2013.

Tra i rilievi del Cun figurano la critica alla possibilità di istituire tre nuove università non statali e alla prospettiva di trasformare o sopprimere i corsi di laurea in corsi lts; la mancata attenzione rivolta al tema dell'apprendimento permanente; l'assenza di riferimenti alla promozione e allo sviluppo della ricerca universitaria; il mancato riferimento, in tema di dimensionamento sostenibile del sistema, all'obiettivo programmatico di Europa 2020 di elevare al 40% la quota di cittadini in possesso di un titolo di studio superiore, «con il rischio di aumentare la distanza formativa che già separa l'Italia dai paesi più evoluti»<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Sulla «europeizzazione» del nostro sistema universitario cfr. R. Moscati, M. Regini, M. Rostan (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le Università europee*, Il Mulino, Bologna 2010; A. L. Trombetti, A. Stanchi, *L'Università italiana e l'Europa*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010; A. Masia, M. Morcellini, *L'Università al futuro*, cit., pp. 22-49; C. Finocchietti, D. Giacobazzi, P. G. Palla (a cura di), *Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Dieci anni del Processo di Bologna*, Universitas Quaderni n.25, Roma 2010.

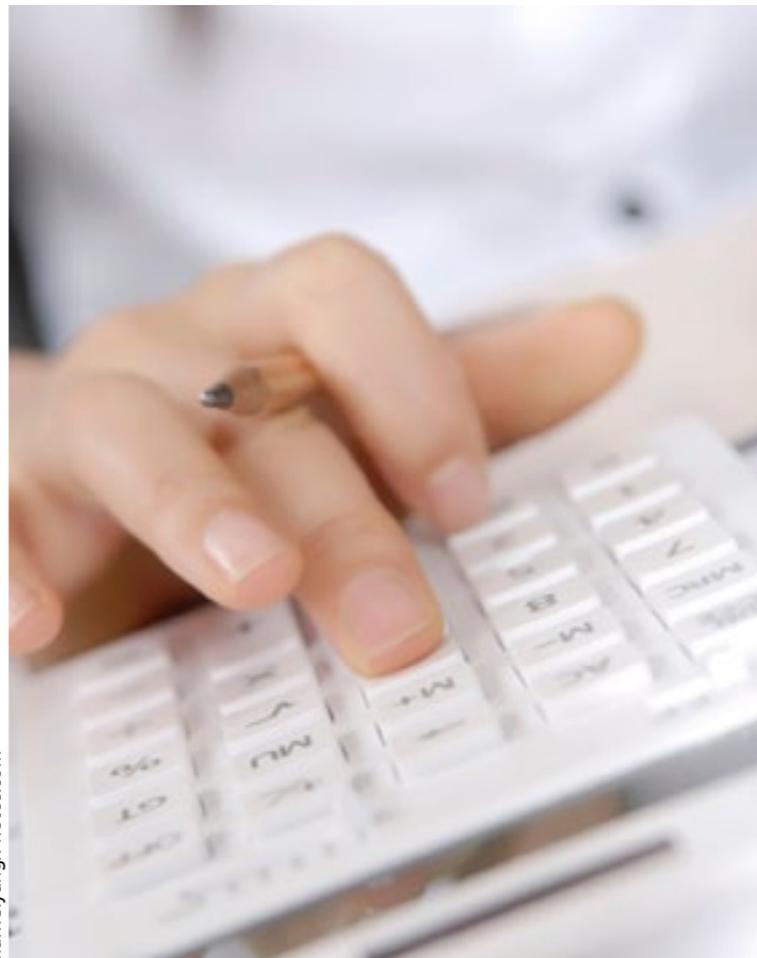
# Verso la contabilità economico-patrimoniale

**Antonella Paolini**, Ordinario di Economia aziendale nell'Università di Macerata  
**Michela Soverchia**, Ricercatore di Economia aziendale nell'Università di Macerata

**I**n un più ampio progetto di ricerca teso a verificare le diverse ricadute della realizzazione della Contabilità Economico-Patrimoniale (Coep) nelle università statali, si sintetizzano i primi risultati.

Dal sito del Miur abbiamo estrapolato l'elenco degli atenei e istituti equiparati alle università statali che costituiscono l'universo di riferimento, pari a 67<sup>1</sup>. Ad esse è stato inviato un questionario per raccogliere informazioni riguardanti il sistema contabile adottato nell'ultimo triennio (2011, 2012, 2013), con lo scopo di verificare quante e quali università si siano già organizzate per introdurre i cambiamenti imposti dal legislatore.

La ricerca è stata realizzata nel periodo gennaio-giugno 2013. Hanno inviato il questionario compilato 64 università su 67, dunque il 95,5%: le uniche eccezioni riguardano l'Università per Stranieri di Perugia, l'Università de-



manfeiyang/Photos.com

“Una sintesi dei primi risultati della realizzazione della Contabilità Economico-Patrimoniale nelle università statali”

gli Studi di Roma “Tor Vergata”, l'Università per Stranieri di Siena. Oltre alla rielaborazione delle informazioni contenute nei 64 questionari, l'indagine si è basata altresì sull'analisi documentale dei bilanci preventivi e consuntivi riferiti al triennio oggetto di analisi.

## Il funzionamento dei sistemi di contabilità generale

Su 64 università censite, nell'anno 2011 solo 3 (Camerino, Politecnico di Torino, Trento) mostrano una contabilità tenuta esclusivamente con il sistema economico-patrimoniale; nel 2012 si sono aggiunte le Università di Udine e Trieste e nel 2013 sono arrivate a 15 (si sono aggiunte a quelle citate prima Cagliari, Genova, Molise, Napoli Federico II, Pisa, Pisa Sant'Anna, Sassari, Siena, Urbino, Venezia Iuav).

<sup>1</sup> Visti i dispositivi normativi solo queste sono i soggetti interessati all'introduzione della Coep. Alla data di compilazione dell'articolo le università, gli istituti e le scuole universitari considerati pubblici sono 67, quelle private (comprese le università telematiche) 28.

Ci sono atenei che hanno iniziato a realizzare il nuovo sistema di Coep contestualmente al funzionamento della Contabilità Finanziaria (COFIN); essi sono 14 nel 2011, 17 nel 2012 e 19 nel 2013 (Bergamo, Bologna, Cassino, Ferrara, L'Aquila, Lucca Imt, Modena-Reggio Emilia, Parma, Pavia, Pavia Iuss, Pisa, Politecnica delle Marche, Roma Foro Italico, Roma Sapienza, Salerno, Torino, Tuscia, Venezia, Verona). Tutti gli altri atenei utilizzano ovviamente solo la Cofin nelle percentuali riportate nella tabella 1.

Si è ritenuto significativo conoscere il *software* utilizzato dalle università per la gestione della contabilità.

I dati mostrano una preponderante diffusione del sistema informatico predisposto dal Consorzio Interuniversitario per il Calcolo Automatico (Cineca) nella versione Cia (Contabilità Integrata d'Ateneo) e nell'evoluzione U-Gov-contabilità.

Nel 2011 l'Università di Camerino e il Politecnico di Torino già utilizzavano il pacchetto U-Gov, mentre ben altri 43 atenei utilizzavano Cia, così come nel 2012. Nel 2013 risultano aver adottato il software U-Gov contabilità ben 17 università;

Tabella 1 – Il passaggio al nuovo sistema contabile e la convivenza con il vecchio

COGE	2011	%	2012	%	2013	%
COEP	3	4,7%	5	7,8%	15	23,4%
COEP/COFIN	14	21,9%	17	26,6%	19	29,7%
COFIN	47	73,4%	42	65,6%	30	46,9%
	64	100%	64	100%	64	100%

tà, di cui 7 approdando da sistemi operativi diversi da Cia.

È innegabile il ruolo quasi monopolistico del Cineca nella vita delle università statali (dalla programmazione/controllo della didattica, al monitoraggio/valutazione della ricerca fino ai processi contabili).

Dalle indicazioni pervenute, emerge l'uso di altri pacchetti informatici: Easy della Tempo srl, utilizzato nel triennio dalle Università di Bari, della Basilicata, del Piemonte orientale e del Salento; Sap, utilizzato dall'Università di Trento (per l'intero triennio considerato) e di Trieste (che l'ha abbandonato nel 2012); Sufin di Data Management SpA, utilizzato dalle Università di Brescia, di Cagliari (che l'ha abbandonato nel 2013), di Milano e di Milano Bicocca; Campus, utilizzato nel 2011 e 2012 dall'Università di Genova; Cielonext della Seleste srl, utilizzato dall'Università di Ferrar-

ra; Jcofi della Unitech, utilizzato dall'Università di Foggia; infine, nei casi dell'Università di Cata-

nia e di Teramo, la scelta è ricaduta sulla realizzazione interna del *software* di contabilità.

Alle università è stato anche chiesto se, nel periodo di tempo considerato, avessero intrapreso iniziative sperimentali al fine di favorire il passaggio dalla Cofin alla Coep. La risposta aperta consente una sola elaborazione quantitativa: escluse le università che nel triennio hanno già operato totalmente o parzialmente la trasformazione, quelle che in regime di Cofin non hanno attivato alcun progetto sono 19 (nel 2013, 30 sono le università con la sola Cofin delle rispondenti).

#### I bilanci consuntivi

Un ulteriore quesito: la tipologia dei rendiconti redatti in base ai loro sistemi contabili.

Rispetto agli atenei che adottano la Coep in via esclusiva, o parallelamente alla Cofin, va precisato



che – coerentemente con quanto indicato a proposito del funzionamento dei loro sistemi contabili – vi sono solo 4 università (Camerino, Modena-Reggio Emilia, Politecnico di Torino e Trento) che presentano per il triennio il pacchetto completo dei documenti del bilancio consuntivo: conto economico, stato patrimoniale, nota integrativa, rendiconto finanziario, relazione sulla gestione.

Non esiste una corrispondenza tra i documenti contabili di sinte-

Tabella 2 – I documenti dei bilanci consuntivi

Documenti di sintesi della COEP	2011	2012	2013
Conto economico e stato patrimoniale	47,1%	58,8%	72,7%
Rendiconto finanziario	29,4%	41,2%	59,1%
Nota integrativa	41,2%	52,9%	63,6%
Relazione sulla gestione	35,3%	42,2%	50,0%



1. in presenza della tenuta dei due regimi contabili si sono prodotti i documenti di sintesi tipici di entrambi i sistemi;

2. in presenza della sola Coep realizzata a partire dal 2012 o dal 2013 si è assistito alla graduale introduzione dei bilanci consuntivi di sua derivazione.

In tale quadro va anche aggiunto che i rendiconti pubblicati nel triennio considerato si basano sui sistemi contabili operanti nei periodi amministrativi del triennio 2010-2012 (di un anno precedente rispetto al triennio considerato nell'indagine).

Corre dunque l'obbligo di precisare che gli atenei che adottano la Coep in via esclusiva, o parallelamente alla

Cofin, sono complessivamente 17 nel 2010 e 2011 e sono 22 nel 2012. In base a ciò, l'elaborazione dei dati disponibili è rappresentata nella tabella 2.

Per completare il quadro dei bilanci consuntivi è stato chiesto a quegli atenei che adottano solo la Cofin se, oltre al consuntivo finanziario, redigessero anche uno stato patrimoniale di derivazione inventariale (extracontabile). Hanno risposto positivamente per il 2011 e il 2012 l'89,4% delle università in regime di Cofin, mentre per il 2013 il 90,5%.

#### L'accessibilità delle informazioni economico-finanziarie

Si è ritenuto importante verificare quanto le università rendessero accessibili – tramite il proprio sito internet istituzionale – i documenti economico-finanziari, preventivi e consuntivi, realizzati sempre nell'intervallo temporale 2011-2013.

I bilanci di previsione pubblicati nel 2011 sono pari al 53,1%, nel 2012 al 59,4%, mentre nel 2013 si scende al 57,8%, probabilmente a causa di un non tempestivo aggiornamento dei siti web.

Per i bilanci consuntivi si forniscono le percentuali di pubblicazio-

ne solo per gli anni 2011 e 2012, a causa dello sfasamento temporale della loro approvazione: per entrambi i periodi la percentuale delle università è pari al 64,1%. Nel suddetto intervallo temporale, inoltre, il 15,6% degli atenei ha reso disponibile nel proprio sito web anche il bilancio sociale.

#### Considerazioni di sintesi

Come ipotizzato, i dati raccolti confermano che, anche da un punto di vista contabile, la Legge 240/2010 sta sconvolgendo gli assetti delle università statali italiane.

In pochi casi l'impatto sarà un po' meno forte: scelte libere e autonome mostrano atenei precursori che stanno conformando i loro sistemi di Coep e di Coan a quanto disposto dal DLgs 18/2012 e che, soprattutto, dovranno adattarli alle norme in tema di schemi di budget, bilanci e principi contabili (i decreti attuativi non ancora emanati). In essi la formazione del personale e le scelte del sistema informatico si sono svolte, anche se saranno necessari aggiornamenti. Delle 3 università che già dal 2011 presentano l'applicazione della Coep, solo l'Università di Camerino nel 2013 ha approvato un preventivo (budget economico e

si prodotti e il regime di sistema contabile utilizzato perché – in questo periodo di transizione – si sono manifestate due situazioni:

l'obbligo di precisare che gli atenei che adottano la Coep in via esclusiva, o parallelamente alla

*budget* degli investimenti) autorizzatorio secondo le indicazioni legislative. Il Politecnico di Torino e l'Università di Trento, pur avendo approvato preventivi della stessa natura, non li qualificano (con un eccesso di rigore?) come *bilancio unico di previsione*.

Non sono pochi (il 26,6%, cioè 17 su 64) gli atenei che hanno anticipato all'esercizio 2013 l'adeguamento del proprio sistema di contabilità e bilancio predisponendo i *budget* autorizzatori: Cagliari, Camerino, Genova, Modena-Reggio Emilia, Molise, Napoli Federico II, Pisa Sant'Anna, Pisa, Roma La Sapienza, Roma Tre, Salerno, Sassari, Siena, Trieste, Udine, Urbino e Venezia Iuav. Situazione parzialmente diversa è quella dell'Università di Cassino che, pur avendo adottato la Coep ed il budget economico per il 2013, non presenta il *budget* degli investimenti.

L'analisi ha altresì mostrato che molte università, riferendosi al preventivo 2013, lo hanno appellato come *bilancio unico*, pur redigendo il consueto bilancio di previsione in Cofin. Ci è sembrato che tale *modus operandi*, oltre a millantare attività ancora da compiere, sia attribuibile a un'errata concezione del termine *unico* at-



VanKaD/Photos.com

tribuito dal legislatore al bilancio delle università. Non è infrequente l'errata opinione che l'*unico* si realizzi già con la semplice aggregazione in Cofin a livello d'ateneo delle risultanze contabili di tutte le strutture autonome (dipartimenti, centri, etc.).

La mancata spiegazione di un aggettivo, ha fatto ritenere a molti (direttori generali, responsabili dell'area economico-finanziaria delle università, etc.) che fosse giunto il momento di accentrare tutte le attività di contabilizzazione preventiva, concomitante e consuntiva.

Gli effetti di una simile scelta, però, non saranno solo di natu-

ra tecnico-contabile: tale errata interpretazione si rifletterà negativamente sull'organizzazione complessiva delle università ed anche sulla gestione e sul controllo. Mancando l'autonomia dipartimentale (o di altro centro di responsabilità) verrà meno la specificità di programmare, gestire e rendicontare porzioni del sistema. Ciò significherà, ad esempio per i dipartimenti, l'impossibilità di impostare (contrattare) un *budget* economico, di sviluppare una gestione autonoma e di controllare la correttezza delle operazioni e delle scelte fatte.

Esiste poi un numero, invero ancora limitato, di chi si sta alacre-

mente attivando ed ha realizzato, nel corso del 2012 o del 2013, il passaggio di sistema contabile e la predisposizione di parte dei nuovi adempimenti.

Appare però chiaro che vi sono molte università statali che ancora operano con il vecchio regime contabile: ben 19 dichiarano di non aver realizzato ancora alcuna sperimentazione, nonostante l'inesorabile avvicinarsi della scadenza normativa del 1° gennaio 2014. Rispetto a tale massa riteniamo, però, sulla base delle informazioni pervenuteci, che vi siano delle differenze anche sostanziali.

Da un lato vi sono molte università che si sono poste quel traguardo in maniera rigorosa: hanno predisposto il Regolamento di amministrazione, finanza e contabilità per la scadenza prevista dalla legge; hanno stabilito un programma preciso di formazione del personale tecnico-amministrativo; hanno effettuato scelte in merito all'applicativo informatico da utilizzare. Dall'altro lato, vi sono università (non molte) che sperano, visti i tanti ritardi del legislatore, in un rinvio delle scadenze per avere il tempo di progettare e realizzare quanto le altre hanno già fatto.

# A proposito di valutazione

Raffaella Cornacchini

La valutazione dell'attività accademica nasce come processo interno e orizzontale di autoanalisi critica della ricerca e della didattica attraverso regole e procedure definite e gestite dalla stessa comunità accademica e vede i propri principi illustrati nel 1957 da Robert K. Merton, sociologo statunitense della corrente funzionalista.

Bisognerà attendere gli anni Ottanta e l'Inghilterra thatcheriana perché si faccia strada l'idea che anche il mondo accademico è soggetto alle leggi del mercato: un mercato formato dagli studenti che, in virtù delle loro scelte, finanziano le facoltà attraverso le tasse accademiche. In quest'ottica la competizione tra progetti di ricerca rientra nelle comuni dinamiche di mercato; ne consegue l'idea che la valutazione debba essere finalizzata all'assegnazione delle risorse secondo le preferenze dei portatori di interesse.

“L'università è un bene pubblico dotato di autonomia intellettuale o un bene privato soggetto alle leggi di mercato?”



La valutazione diviene così *esterna*, ovvero effettuata non soltanto da componenti della comunità scientifica ma anche da agenzie pubbliche e consulenti privati; oltre alle attività di

didattica e di ricerca, riguarda anche la cosiddetta *terza missione* dell'università, ossia il trasferimento di tecnologia, l'erogazione di servizi socio-economici e la creazione di imprese.



RobinsonBecquart/Photos.com

Le due impostazioni sono profondamente diverse: la prima ritiene che la cultura, lo studio e quindi anche l'università sono beni pubblici tutelati nelle Costituzioni dei singoli Stati e godono di una propria autonomia intellettuale; l'altra presuppone invece che l'università sia un bene privato soggetto in tutto e per tutto alle leggi di mercato.

La differenza delle due visioni rispecchia le evoluzioni del contesto economico che, nei cinquant'anni trascorsi dai tempi di Merton, è passato dalla *old eco-*

*nomy*, incentrata sull'industria e sulla produzione di beni, alla *new economy*, improntata ai servizi e contrassegnata dal predominio della finanza. Si apre ora una terza fase, in cui si va imponendo la *knowledge economy*, l'economia della conoscenza, in cui a contare sono il *knowhow* e il lavoro intellettuale, di cui però sembra spesso assistere alla mercificazione.

Prima di procedere oltre, è d'obbligo un chiarimento terminologico tra valutazione dell'attività accademica e assicurazione della qualità (Qa) della didattica.

Quest'ultima non definisce la qualità della *performance* di docenti e ricercatori né è legata ad allocazioni finanziarie, ma attesta che *input*, processi e risultati garantiscano che la formazione offerta risponda alle competenze richieste da un mercato del lavoro sempre più internazionalizzato e mobile.

#### Come distribuire le risorse?

Tornando alla valutazione in Italia – attentamente analizzata nel numero di aprile/giugno 2013 del trimestrale *Paradoxa* cui si rimanda per una disamina più approfondita del fenomeno – non si può che constatare che il nostro Paese giunge in ritardo nell'adozione di meccanismi formalizzati di esame dell'attività accademica. Un primo tentativo si è avuto tra il 2004 e il 2006, quando sono stati valutati 18.500 prodotti della ricerca afferenti a 20 aree disciplinari e sviluppati nel triennio 2001-2003 da 102 strutture ed enti.

Questa valutazione – che ha richiesto l'impiego di 6.661 esperti nel ruolo di valutatori e ha comportato un costo pari a 3,55 milioni di euro – è stata seguita nel 2008 dalla valutazione dei 107 istituti di ricerca del Cnr, che ha

assorbito 4,6 milioni di euro, e da più parti è stata giudicata positivamente per i benefici che ha comportato per il rafforzamento della rete scientifica del Cnr, gli sviluppi interni di carriera dei ricercatori valutati e le collaborazioni di ricerca scaturite dall'interazione tra valutati e valutatori.

Oggi è in corso uno sforzo assai più ambizioso. Nel 2011 è stata istituita l'Anvur (Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca), attualmente impegnata in tre distinti processi: la Valutazione della qualità della ricerca (Vqr), l'Abilitazione scientifica nazionale (Asn) e l'esercizio di Autovalutazione, valutazione e accreditamento (Ava).

L'*iter* avviato per la Vqr prevede che ogni ricercatore sottoponga all'Anvur la propria produzione scientifica nei sette anni che vanno dal 2004 al 2010 per vedersela valutare attraverso indici bibliometrici, *ranking* delle riviste in cui gli studi sono apparsi e *peer review* di esperti divisi per ambito disciplinare.

Così facendo si intende vagliare la qualità della ricerca negli atenei italiani per allocare i fondi sulla base di principi meritocra-

tici. Si è allora aperto un dibattito sulle modalità di ripartizione: è meglio distribuire a pioggia le risorse, garantendo fondi ridotti a molti ricercatori, o concentrarsi su progetti di eccellenza, destinando molte risorse a poche iniziative e con il rischio dell'implosione di interi settori del mondo accademico?

Sono sottoposti alla Vqr:

- le università statali;
- le università non statali legalmente riconosciute;
- gli enti di ricerca pubblici posti sotto la vigilanza del Miur;
- le strutture di ricerca che decidono di sottostare, volontariamente e a pagamento, al processo di valutazione.

#### Criteri e costi della valutazione

L'iniziativa lascia aperti diversi interrogativi, primo tra i quali l'oggettività dei criteri usati per la valutazione. Per le cosiddette *scienze dure* (matematica, fisica, chimica, biologia, medicina, etc.) si è scelto di adottare i parametri bibliometrici – rilevanza delle riviste di pubblicazione, *Impact Factor* (numero medio di citazioni ricevute in un anno da articoli pubblicati in una data rivista scientifica nei due anni preceden-

ti) e H-Index o indice di citazione (numero di citazioni della pubblicazione calcolabile per il singolo ricercatore e la singola pubblicazione) –, largamente integrati dalla *peer review* per le discipline umanistiche e giuridico-sociali. Tuttavia, mentre i parametri bibliometrici presentano un evidente carattere di trasparenza e imparzialità e sono pertanto ampiamente adottati su scala mondiale, la *peer review* può possedere un tratto di discrezionalità tale da riproporre con forza il problema dell'eticità della valutazione e richiede un doppio livello di controllo attraverso un riesame dell'attività dei valutatori.

Non sarebbe poi più efficace estendere la valutazione all'attività dei vari dipartimenti piuttosto che soffermarsi sulla produzione del singolo ricercatore? Questo, infatti, potrebbe aver prodotto poco in termini di pubblicazioni perché concentrato su un'attività di ricerca potenzialmente foriera di scoperte significative.

Secondo, e non certo minore problema, è lo sforzo economico necessario a tenere in piedi l'iniziativa di valutazione. Si è stimato che il fabbisogno triennale per il funzionamento dell'Anvur sia



pari a 16,2 milioni di euro e che la Vqr – dovendo esaminare oltre 180.000 prodotti della ricerca, tra cui 36.820 monografie, attraverso 450 esperti e un numero imprecisato di revisori – possa richiedere circa 300 milioni di euro, somma che potrebbe consentire il pieno funzionamento per un intero anno dell'Università Sapienza di Roma e che, percentualmente, corrisponde al 7,5% dei finanziamenti statali attribuiti annualmente al sistema universitario. Anche se finora non si sono avute analisi precise su costi e benefici

delle attività di valutazione, occorre ricordare che nel 2011, in un suo articolo, Ben Martin (docente di Science and Technology Policy Studies nell'Università del Sussex) aveva enunciato due regole:

- il costo della valutazione deve essere minore dei benefici prodotti;
- il costo della valutazione deve essere una quota minima del costo delle attività da valutare.

Tenuto conto che per Ben Martin si può parlare di *quota minima* in presenza di importi inferiori all'1% delle risorse disponibili, la

Vqr sopra questo parametro oltre ogni ragionevole logica. Per dirla in altre parole, si è davvero sicuri che la spesa valga l'impresa?

Analoghi interrogativi di natura finanziaria si pongono per l'Abilitazione Scientifica Nazionale, finalizzata al conferimento dell'idoneità ai ruoli di professore ordinario e associato nelle università italiane.

Qui i costi complessivi stimati si aggirano intorno ai 126 milioni di euro, un'enormità se rapportati ai benefici previsti e allo scarso numero di posti realmente a disposizione.

Si tratta di costi che sarebbero universalmente considerati improponibili se a doverli sostenere, per la selezione del proprio personale, fosse una qualsiasi azienda e che si scontrano con una realtà caratterizzata dal drastico calo dei docenti indotto dal blocco del *turnover*.

Negli ultimi quattro anni, per esaminare a campione discipline assai diverse tra loro, i docenti – ordinari e associati – di filosofia morale sono passati da 162 a 122, quelli di diritto privato da 443 a 398, quelli di patologia generale da 338 a 283, quelli di analisi matematica da 563 a 478.



Thinkstock.com

Quante sono le possibilità che lo Stato riprenda effettivamente ad assumere dando un forte segnale di valorizzazione della docenza, della ricerca e, in ultima analisi, della responsabilità educativa?

Minori, ma di altrettanto difficile sostenibilità, sono i costi legati all'esercizio di autovalutazione, valutazione e accreditamento, con cui l'Anvur si prefigge di verificare la qualità di didattica e ricerca, l'organizzazione, le strutture e la sostenibilità finanziaria dei vari atenei.

Trattandosi, come spiega il nome stesso, di un processo di verifica internalizzato, larga parte degli oneri organizzativi ed economici andrà a gravare sulle singole università che dovranno mettere a disposizione un ingente numero di risorse umane distogliendole dalla normale operatività quotidiana. Lo stesso presidente della Crui, Marco Mancini, ha espresso il proprio allarme definendo critico tale impegno, stante «l'attuale fase di de-finanziamento degli atenei» e le «problematiche aperte dalla tempistica».

### Valutazione e autonomia

Il terzo e maggiore problema, però, è un altro. Con processi di valutazione improntati a questi principi, si può ancora parlare di autonomia dell'università? Si può davvero asserire che il sapere dell'università è indipendente? Oppure dipende dai suoi fruitori? Oppure ancora, dipende da altri poteri, e in questo caso, quali?

In un'ipotetica valutazione interna, la comunità scientifica, attraverso un processo di autoanalisi, sarebbe chiamata a giudicare, con spirito critico ma in autonomia, lo sviluppo della propria ricerca.

Nella realtà delle odierne valutazioni esterne, invece, la ricerca è un prodotto da promuovere – come, a volte, lo sono i ricercatori che godono di maggiore visibilità e presa sul pubblico per la disciplina praticata piuttosto che per le proprie doti personali di comunicativa e leggibilità, e che finiscono per alimentare una sorta di perverso *show business* culturale. Il prodotto della ricerca diviene quindi una merce tra le tante che deve sottostare alla logica dell'impiegabilità a ogni costo: ne è un esempio lampante la visione del laureato in filosofia

come consulente ideale, in quanto formato in una disciplina che si prefigge l'individuazione e la chiarificazione dei problemi.

La ricerca accademica diventa in tal modo subordinata a esigenze e motivi che non le sono propri e, parallelamente, si svuota della sua autonomia man mano che il frutto della sua indagine, sottratto alla sfera intellettuale e piegato al servizio dell'utile, si presta a promuovere attività di consumo per le quali deve essere *quantificato*.

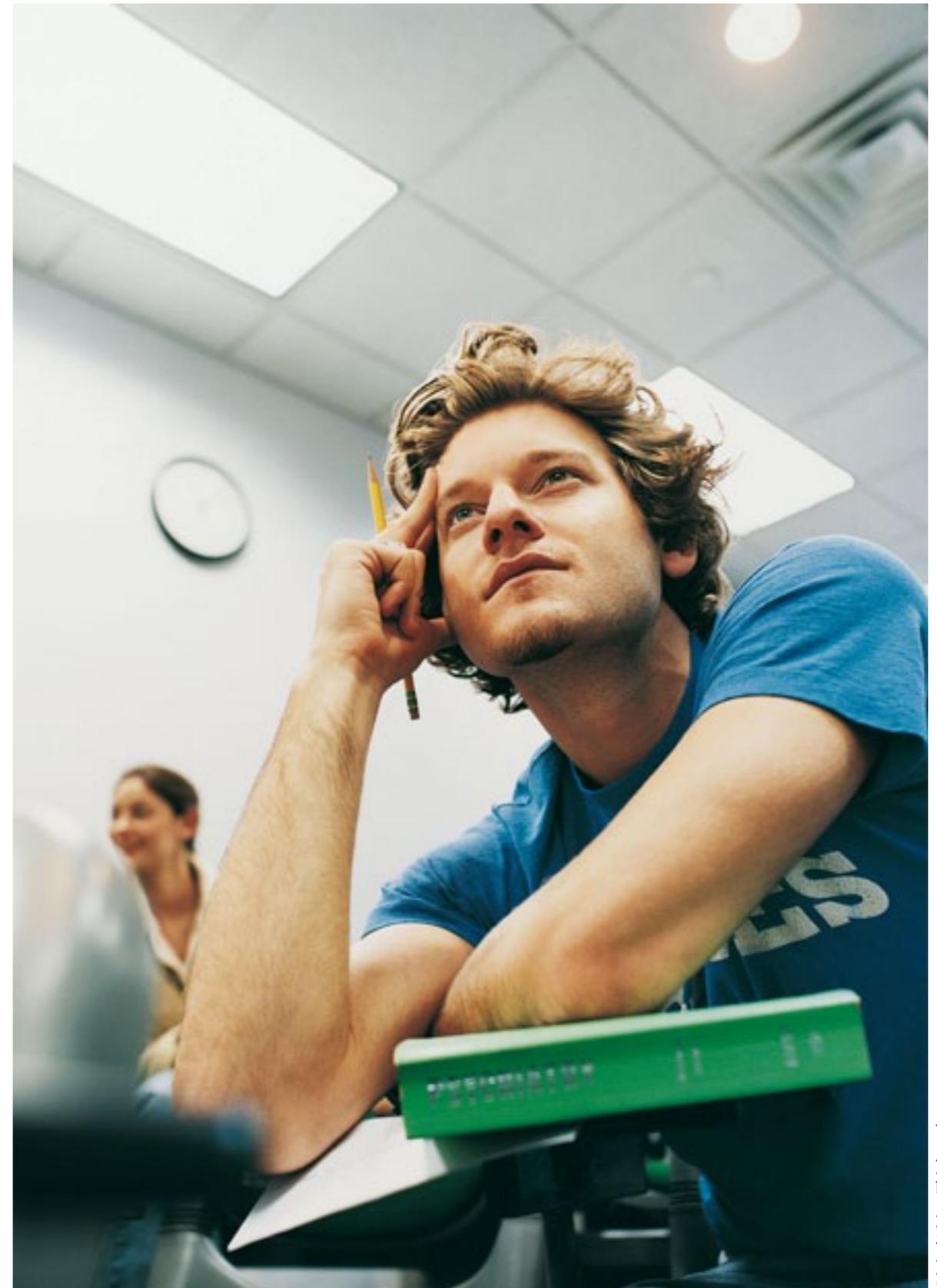
Il che pone altre domande: al di là dell'attività del singolo, come misurare la ricaduta dell'università e della ricerca e il capitale intellettuale – umano, organizzativo e relazionale – che consente al singolo ateneo di acquisire un vantaggio competitivo sul mercato? E quanto vale il *brand* di una università in termini di penetrazione nell'opinione pubblica, di autorevolezza e spendibilità dei master, di tasse accademiche?

«Tutto può essere pesato in termini di mercato, ma non tutto può essere ricondotto al mercato, anche se capace di generare valore», afferma Pierluigi Valenza (docente di Filosofia della religione nella Sapienza Università di

Roma) nell'Introduzione al fascicolo di *Paradoxa* sopra citato.

Forse anche per l'università deve valere il dettato evangelico di «essere nel mondo, ma non del mondo»: se un legame con il mercato è doveroso per tanti motivi (occupabilità dei laureati, mobilità intellettuale, canali applicativi per talune attività di ricerca), non per questo deve essere un obiettivo da perseguire ad ogni costo rinunciando a quei tratti di libertà e autonomia del pensiero che per mille anni hanno caratterizzato l'attività accademica.

Le riflessioni che possono e debbono scaturire da un'attività di valutazione accademica hanno tale portata e impatto che, prosegue Valenza, «si capisce allora come la valutazione della ricerca, con la sua conseguente capacità di orientamento e l'incidenza sull'allocazione delle risorse, se appare come un momento quasi asetticamente tecnico, è in realtà un atto di grandissima rilevanza politica, e come tale ci si aspetterebbe che esso cada entro un ampio dibattito collettivo su modelli di sviluppo, occupazione, uso delle risorse, insomma cada come un più generale quadro di strategie di lungo termine di un Paese».



*Education at a glance 2013*

# Lo stretto rapporto fra istruzione e lavoro

**Maria Luisa Marino**

**N**ell'ultimo Rapporto Ocse *Education at a Glance 2013* viene esplorato l'impatto del livello d'istruzione sull'occupabilità<sup>1</sup>. Ovunque i giovani hanno raggiunto un livello di istruzione più elevato rispetto alla generazione precedente.

Alla crescita del capitale umano disponibile hanno fatto però da contraltare le difficoltà occupazionali, ed è aumentata pure la media dei 15-29enni che non lavorano, non studiano e non seguono programmi di formazione professionale (i cosiddetti Neet, *Not in Education, Employment or Training*), pari mediamente in area Ocse al 16% per salire al 20% tra i 25-29enni, con picchi particolarmente elevati in alcuni Paesi.

Dal Rapporto – che utilizza una ventina di indicatori<sup>2</sup> – emergono valutazioni incoraggian-



thinkstock.com

“In questo Rapporto le valutazioni incoraggianti sulla crescita del livello di istruzione sono contrapposte alle risposte contraddittorie dei decisori politici”

ti, contrapposte a risposte contraddittorie da parte dei decisori politici:

- da un lato si riconferma il ruolo determinante dell'istruzione – e di quella universitaria in particolare – in una congiuntura di crisi economica;
- dall'altro si registra un calo abbastanza generalizzato degli investimenti pubblici sotto la pressione dei tagli di bilancio, proprio nel momento in cui molti giovani inoccupati preferiscono rimanere nel circuito formativo per acquisire maggiori competenze da sfruttare in seguito per un migliore inserimento lavorativo (tra il 1995 e il 2011 è mediamente aumentato del 20% il tasso di ingresso ai corsi universitari di 1° e 2° ciclo).

<sup>1</sup> Il Rapporto Ocse prende in considerazione i 34 Paesi membri, nonché Brasile, Federazione Russa, Argentina, Cina, India, Indonesia, Arabia Saudita e Sudafrica.

<sup>2</sup> Alcuni indicatori sono stati utilizzati per la prima volta, come quelli sui legami tra livello di istruzione e impiego, sul numero degli studenti che iniziano e portano a termine gli studi universitari, sul finanziamento dell'istruzione superiore, sulle tasse universitarie e sulla mobilità internazionale studentesca.

### Più formazione, più lavoro

Una buona formazione offre ai giovani, specie nel lungo termine, una garanzia in termini di occupabilità e di reddito, oltre a compensare la mancanza di esperienza lavorativa, che rende più vulnerabili in un mercato del lavoro incerto.

Nel 2011 il tasso di disoccupazione è stato mediamente in area Ocse del 6,8% per la classe di età 25-34 anni, mentre ha raggiunto solo il 4% tra i 55-64enni con un livello simile di istruzione. Peraltro solo il 4,8% dei laureati sono risultati inattivi rispetto al tasso del 12,6%, registrato tra coloro privi anche di un diploma di istruzione secondaria superiore.

Il fenomeno è stato più sensibile in Estonia (+17,6%), Grecia (+15%), Irlanda (+21,5%), e Spagna (+16%) ma non ha risparmiato, sebbene con minor popolarità, neanche Austria (+3,3%), Cile (+3,6%), Germania (+2,1%), Israele (+0,9%), Corea (+1,6%), Lussemburgo (+1,0%) e Turchia (+1,6%). Nel lungo termine, dunque, una laurea si rivela ancora, nonostante tutto, un significativo vantaggio, anche se non a tutti ha portato allo stesso modo i frutti sperati, privilegiando i più sinto-

nizzati sulle necessità espresse dal mercato del lavoro: ad esempio negli Stati Uniti – in età 25-34 anni – sono risultati più occupati i laureati di primo ciclo in ingegneria e in informatica rispetto a quelli dell'area insegnamento e servizi sociali, mentre in Canada il tasso di disoccupazione giovanile varia dal 3% nei settori legati all'agricoltura, alla salute e all'ingegneria all'8% nell'area insegnamento.

Il livello raggiunto negli studi incide anche sul reddito da lavoro: in media gli stipendi dei laureati superano di una volta e mezzo quelli dei diplomati della scuola secondaria di secondo grado, che a loro volta guadagnano un quarto in più di quelli meno istruiti.

Il divario retributivo tra lavoratori più o meno qualificati – l'*earning premium of education* – tende ad aumentare con l'età (un laureato nella fascia di età 25-34 anni guadagna mediamente il 40% in più rispetto a un adulto di pari età meno istruito, mentre i 55-66enni in pari situazione raggiungono il 76%; fa eccezione l'Italia dove la tipologia del divario stipendiale del segmento più giovane non supera il 22% e quello dei più anziani si ferma al 68%).



fazon1/Photos.com

### Le differenze di genere

A parità di formazione, continuano le differenze retributive di genere, nonostante la componente femminile in età 30-34 anni abbia in media sorpassato quantitativamente gli uomini di ben 8 punti: in Austria, Belgio, Finlandia, Nuova Zelanda, Slovenia e Spagna le donne laureate guadagnano un quarto in meno dei colleghi per scendere al 65% in Brasile, Cile, Estonia; solo in Portogallo si registra una parità reddituale uomo-donna mentre in Spagna, Grecia e Turchia la retribuzione delle donne supera quella degli uomini.

Notevoli differenze stipendiali riguardano i settori formativi e operativi: ad esempio, nel 2011 negli Stati Uniti un laureato di primo ciclo ha guadagnato mediamente \$ 44.800, con oscillazioni da \$34.750 per quelli del settore sociale rispetto ai \$ 75.700 di quelli in ingegneria e informatica. I vantaggi economici della laurea – che rappresentano un importante incentivo per i singoli ad approfondire la loro formazione – aumentano o diminuiscono, seppure in maniera meno appariscente, a seconda della politica del diritto allo studio attuata,



Thinkstock.com

che alleggerisce i costi individuali mediante l'attribuzione di aiuti finanziari o di prestiti.

Con la prima soluzione (borse di studio) – maggiormente attuata in Danimarca, Austria, Finlandia, Paesi Bassi e Svezia – si riduce il peso finanziario a carico degli studenti (da -40% a -15%) e sarà maggiore il guadagno lavorativo futuro.

La seconda ipotesi – adottata soprattutto in Australia, Giappone, Corea, Regno Unito e Stati Uniti – dopo il conseguimento del tito-

lo presuppone la restituzione del prestito, il cui importo da sottrarre al reddito da lavoro produrrà conseguentemente una riduzione del vantaggio economico della laurea.

L'Indagine Ocse evidenzia gli ottimi risultati raggiunti nei Paesi che hanno saputo sviluppare corsi di alto livello a vocazione professionale, i cosiddetti programmi Vet (*Vocational education and training*), che fanno acquisire conoscenze pratiche e approfondi-

scono pratiche di apprendistato, capaci di facilitare la transizione dei giovani al mercato del lavoro: ne costituiscono un esempio concreto Austria, Repubblica Ceca, Germania e Lussemburgo, che sono riusciti a mantenere la disoccupazione giovanile al di sotto dell'8%, contrariamente a Grecia, Irlanda e Spagna che, non avendo sviluppato tale tipologia formativa, hanno visto aumentare la disoccupazione di 12 punti percentuali.

Secondo gli analisti conta pure l'età di ingresso nel sistema universitario, nonché la regolarità negli studi, atteso che l'ingresso o la fuoriuscita tardiva dall'attività formativa ha un costo pubblico e personale maggiore, in quanto significa improduttività potenziale di un lavoratore per un periodo più lungo con il risultato di introiti fiscali minori e spese pubbliche più alte.

Generalmente la gran parte (90%) degli studenti inizia il percorso universitario subito dopo la maturità in Belgio, Indonesia, Italia (che conosce però il fenomeno dei fuoricorso) e Messico; altri ritardano per servizio militare (Israele, Islanda e Portogallo), altrove (Paesi Nordici, Austria, Cile,

Ungheria, Nuova Zelanda, Stati Uniti e Australia) prevale l'abitudine di fare un'esperienza lavorativa durante gli studi.

È pur vero che la crisi economica in atto se da un lato ha incoraggiato alcuni giovani a rimanere ulteriormente nel sistema per acquisire più diplomi e accrescere le proprie competenze, ne ha spinti altri ad anteporre l'ingresso nel mondo del lavoro, posponendo gli studi universitari e allargando così la pleora degli studenti lavoratori, che incontrano maggiori difficoltà a concludere gli studi nei tempi previsti.

#### Il finanziamento e le iscrizioni universitarie

La disoccupazione giovanile è certamente un prodotto dell'interazione tra il contesto economico e le politiche adottate, e sconta inevitabilmente anche i pesanti effetti dell'impatto della crisi economica.

In 4 Stati su 30 (Estonia -10%, Ungheria -10%, Islanda -12%, Italia -7%) i tagli sono risultati più sensibili in termini reali.

Nell'ambito dell'istruzione superiore la media degli investimenti pubblici per studente ammonta a \$13.528, pari a euro 10.500 (in

Italia si ferma a \$ 9.580, pari a euro 7.500), nonostante la spesa negli ultimi 15 anni sia cresciuta del 39% (media Ocse 15%) soprattutto grazie all'aumento della tassazione studentesca.

In molti casi (Austria, Islanda, Israele, Regno Unito e Stati Uniti) il finanziamento complessivo non è andato di pari passo all'aumento numerico dell'utenza.

Tra il 1995 e il 2011 nell'area Ocse è mediamente aumentato del 20% il tasso dei nuovi ingressi ai corsi universitari di primo ciclo, mentre è rimasto più stabile quello ai *master*.

A livello universitario le tendenze ipotizzano future crescite nelle immatricolazioni soprattutto in Cile, Norvegia, Polonia e Slovenia, mentre a livello di dottorato di ricerca più in Germania, Slovenia e Svizzera (1 su 20) e molto meno (1 su 100) in Argentina, Cile, Indonesia, Messico, Arabia Saudita, Spagna e Turchia.

I giovani italiani sono apparentemente meno interessati agli studi universitari in un prossimo futuro. L'accesso universitario dopo il forte aumento agli inizi del secolo legato alla riforma universitaria, è diminuito al 48% (media Ocse 60%) nel 2011 e si presen-

tano negative (-11% dal 52% del 2003 al 40,9% del 2012) anche le prospettive di iscrizione universitaria espresse dai quindicenni interpellati nell'ambito del programma Pisa (*Programme for International Student Assessment*). Nel confronto internazionale emergono purtroppo altre criticità del nostro Paese, che lo collocano agli ultimi posti nell'ideale classifica dei meno virtuosi relativamente anche ad altri aspetti:

- tasso dei laureati italiani (20%), che, nonostante sia aumentato in un decennio di 10 punti percentuali, è ancora lontano dalla media Ocse (40%);
- bassa produzione di dottori di ricerca (in 21a posizione su 32 nazioni);
- numero dei giovani *Neet*.

### I flussi della mobilità internazionale

Le esperienze di studio all'estero sono sempre più importanti, perché migliorarono le prospettive di lavoro in un mercato globalizzato. Oltre agli interessi personali, contano le politiche governative attuate (soprattutto nei Paesi europei importatori) per attrarre studenti internazionali che apportano benefici economici at-



Comstock/Thinkstock.com

traverso il pagamento delle tasse universitarie; nei Paesi esportatori, al contrario, per sostenere gli studenti nazionali affinché acquisiscano oltre i confini le conoscenze non reperibili al loro interno. Non a caso nell'ultimo trentennio è stato registrato un forte aumento a livello mondiale della mobilità studentesca passata dalle 800.000 unità del 1975 ai 4,3 milioni di iscritti nel 2011 al di fuori del Paese d'origine con un flusso di studenti internazionali (3,3 milioni), indirizzati verso sistemi educativi dell'area Ocse, tre volte superiore rispetto a quelli

provenienti dall'area Ocse (circa un milione).

Le tendenze alla mobilità internazionale riflettono generalmente i rapporti geopolitici, nonché l'evoluzione e l'interesse nazionale all'internazionalizzazione, promossa (ad esempio nell'area Asia-Pacifico) con apposite campagne di *marketing*.

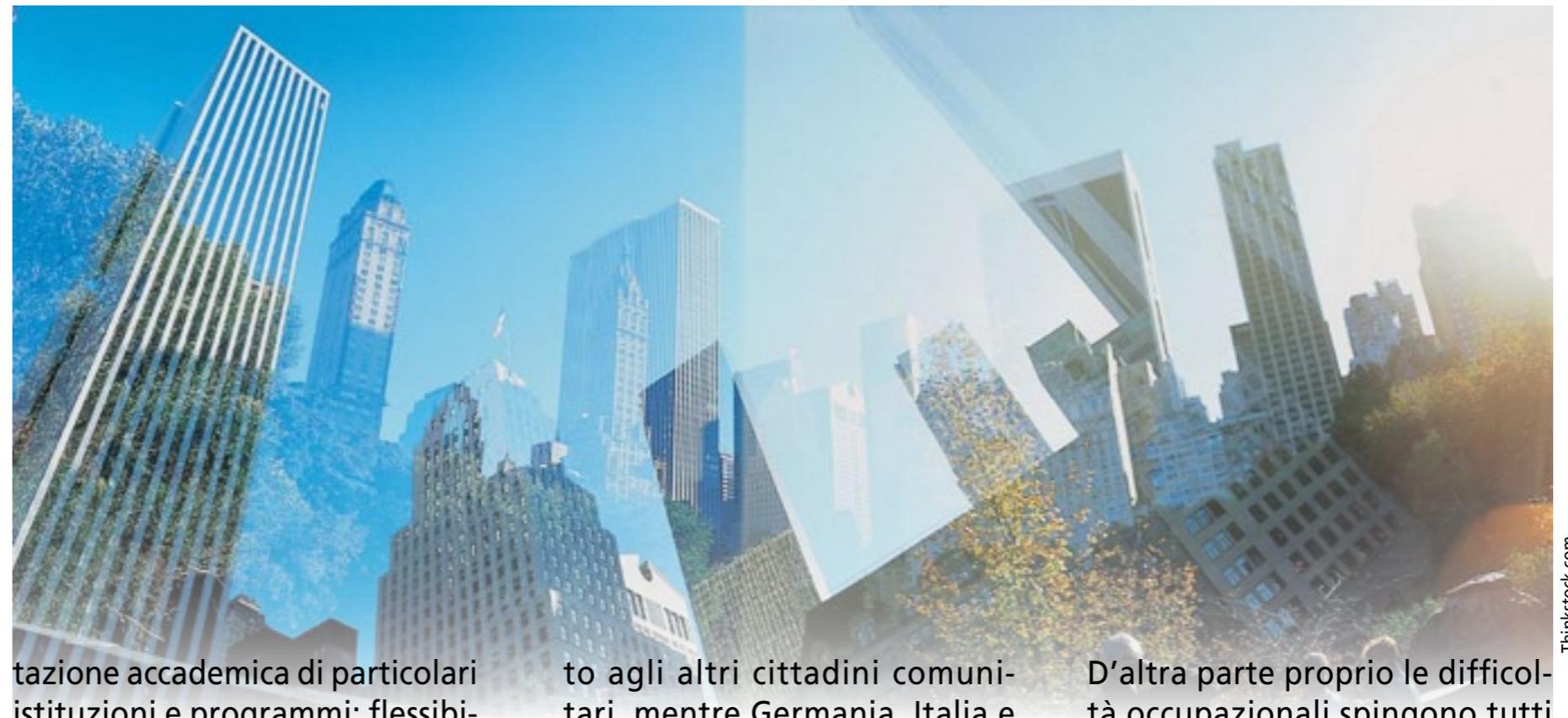
Tuttavia, i tagli al diritto allo studio potrebbero rallentare il passo. L'Asia da sola (Cina, India e Corea) conta oltre la metà (53%) degli studenti universitari iscritti all'estero, mentre Australia, Canada, Francia, Germania, Regno

Unito e Stati Uniti – considerati insieme – ne ospitano la metà; l'Europa è la principale destinazione (48%), seguita da Nord America (21%) e Oceania (10%); i Paesi G20 accolgono l'83% dei complessivi flussi mondiali e il 77% di quelli provenienti da Paesi Ocse.

Sullo scenario internazionale appaiono nuovi soggetti: nel primo decennio del secolo gli Stati Uniti e la Germania hanno perso rispettivamente il 6% e il 3% degli studenti accolti; al contrario è cresciuta di un punto percentuale la quantità ospitata in Australia, Corea, Nuova Zelanda e Spagna e del 2% quella nel Regno Unito e nella Federazione Russa.

Gli studenti in mobilità si distribuiscono mediamente in minima misura (4%) nei corsi universitari di primo livello (ma in Nuova Zelanda raggiungono il 21%), in più larga quantità nei corsi universitari propriamente detti e con una presenza più massiccia nei corsi di dottorato di ricerca (soprattutto in Germania e in Svizzera 20% del totale) e nei programmi di ricerca avanzata (40% nei Paesi Bassi e in Nuova Zelanda).

Molti sono i fattori che incoraggiano la mobilità studentesca internazionale: ad esempio repu-



tazione accademica di particolari istituzioni e programmi; flessibilità dei programmi che consentono periodi di studio all'estero; modalità di riconoscimento dei titoli di studio; politiche nazionali restrittive dell'accesso universitario. Ancor più contano:

- *la lingua di insegnamento*: in posizione assolutamente dominante la lingua inglese, ma fa eccezione il Giappone, che, pur non utilizzando una lingua conosciuta nel mondo, ospita un gran numero di studenti esteri, il 93% dagli altri Paesi asiatici;
- *le tasse universitarie*: in alcuni Paesi Ue il trattamento pari ai nazionali è riservato soltan-

to agli altri cittadini comunitari, mentre Germania, Italia e Finlandia lo estendono a quelli dell'intero pianeta, com'è in uso anche in Islanda, Giappone, Corea, Norvegia e Stati Uniti;

- *le politiche di immigrazione*, che incoraggiano o meno l'immigrazione temporanea o permanente;
- *la qualità dei programmi*, un indicatore di difficile e sicura definizione, la cui percezione è molto spesso influenzata dal posizionamento dell'Ateneo prescelto nei *ranking* internazionali, che in tal modo influiscono pesantemente nel dirigere anche la mobilità studentesca.

D'altra parte proprio le difficoltà occupazionali spingono tutti gli studenti – sia quelli nazionali che quelli propensi a completare la formazione oltre i confini – a valorizzare nella scelta l'efficienza del servizio educativo offerto sulla base del grado di specializzazione, legato alle future prospettive occupazionali e in relazione alle competenze richieste dal mercato del lavoro.

In conclusione, la riduzione della disoccupazione non dipende solo dall'ammontare della spesa pubblica, ma anche dalla mancanza di scelte nazionali adeguate a promuovere efficienza e qualità del sistema formativo.

# Croazia, riforme in corso

**Manuela Borraccino**

**T**ra processi di democratizzazione ancora in corso e riforme del sistema universitario lasciate a metà «non si può che parlare di transizione incompiuta». È lapidario il giudizio espresso in un colloquio con *Universitas* da una figura di primo piano della comunità accademica croata come il fisico e diplomatico Marijan Šunjić, che come rettore dell'Università di Zagabria dal 1991 al 1998 è stato protagonista dei tentativi di riforma dell'università avviati con le prime elezioni libere del 1990.

Il ventottesimo Paese dell'Unione Europea, rimarca il docente di Fisica teoretica raggiunto telefonicamente in Spagna, sconta ancora oggi l'eredità di mezzo secolo di totalitarismo. Secondo il Rapporto [Overview of Higher Education and Research Systems in the Western Balkans - Croatia](#), curato da Ninoslav Šćukanec, il sistema croato è regolato da una



legge del 2003, l'Atto per l'Attività scientifica e Istruzione superiore.

La normativa teoricamente avrebbe dovuto porre rimedio a quelli che erano stati i mali dell'università nella ex-Jugoslavia: in primo luogo la frammentazione delle università (che erano concepite come un'associazione di fa-

“In Croazia mancano una programmazione a lungo termine e riforme volte ad aumentare qualità ed efficienza dell'insegnamento”

Costa croata a Zara

coltà e istituti di ricerca indipendenti, legati da una sorta di accordo che trasferiva alcune funzioni formali e di facciata al Consiglio accademico, ma con piani di studio rigidi e finanziamenti saldamente in mano a organi

## Cosa cambia con l'adesione all'Ue

La Croazia è un paese di piccole dimensioni, con una popolazione di circa 4,5 milioni di abitanti con capitale Zagabria. Conta oltre 1.200 isole, di cui solo 48 sono abitate tutto l'anno. Il Pil pro capite nel 2012 è stato di 10.300 euro (25.100 euro la media dei paesi Ue a 27); il tasso di occupazione nella fascia 20-64 anni è del 57% (68,6% nei paesi Ue), quello di disoccupazione è del 15,9% (Ue 10,5%). Il 24,5% della popolazione fra i 30 e i 34 anni ha completato il percorso di istruzione superiore nel 2011. Appena 20 anni fa, la Croazia combatteva per l'indipendenza dall'allora Jugoslavia. Dopo la richiesta di adesione all'Ue, il Paese ha dovuto allineare molte delle sue norme e procedure amministrative a quelle dell'Unione Europea: tra l'altro, è stato riformato il sistema giudiziario ed è stata modificata la Costituzione per garantire l'indipendenza dei pubblici ministeri; è stato istituito un organismo per combattere la corruzione; sono stati introdotti i limiti per le emissioni di gas a effetto serra e sono state adeguate le norme in materia di sicurezza degli alimenti. Dal 1° luglio 2013 è il 28° Paese dell'Unione Europea, e dovrebbe diventare membro dello spazio Schengen nel 2015. L'adozione dell'euro avverrà quando l'economia nazionale rispetterà i criteri stabiliti in materia di inflazione, finanze pubbliche, stabilità dei tassi di cambio e tassi di interesse.

I croati godono ora di tutti i vantaggi della cittadinanza dell'Ue. Se si ammalano in un altro paese dell'Unione, hanno diritto alle stesse cure riservate ai cittadini di tale paese; se hanno problemi con un acquisto *online*, potranno appellarsi alle norme Ue in materia di tutela dei consumatori; le tariffe di *roaming* per le chiamate dall'estero (all'interno dell'Ue) saranno molto più basse. Le imprese e i cittadini croati potranno trasferire capitali tra la Croazia e altri paesi dell'Unione e beneficiare delle norme che agevolano i pagamenti transfrontalieri. Le prime potranno ora concorrere insieme alle altre imprese europee per aggiudicarsi un appalto pubblico in tutto il territorio dell'Ue. Le piccole imprese potranno accedere ai finanziamenti della Banca Europea per gli Investimenti.

Il Paese potrà beneficiare dei fondi strutturali e di coesione dell'Ue, che servono a equiparare i diversi livelli di sviluppo degli Stati membri.

Nel caso venga presentato un reclamo contro la Commissione o contro altre istituzioni e organismi dell'Ue, esso sarà oggetto di indagine da parte del mediatore europeo.

paragovernativi), seguita dalla separazione di insegnamento e ricerca, dalla burocratizzazione dell'istruzione superiore, senza traccia di autonomia e libertà accademica.

In Croazia il numero di istituti di istruzione terziaria è raddoppiato in dieci anni e oggi è in vigore un sistema binario: in un Paese di quattro milioni e mezzo di abitanti gli studi accademici vengono impartiti in 7 università pubbliche e 3 private (in queste ultime, istituite in fretta dopo il 2003, è iscritto meno dell'1% degli studenti), mentre gli studi professionalizzanti vengono offerti nei politecnici, nelle scuole di istruzione superiore professionali e negli istituti a vocazione professionale.

Le facoltà e le accademie artistiche pubbliche fanno parte delle università, ma continuano ad essere riconosciute giuridicamente come entità separate e indipendenti. Benché l'offerta formativa sia sviluppata su tutto il territorio nazionale, la metà dei circa 154.000 studenti croati è iscritta all'Università di Zagabria, fondata nel 1669 e riorganizzata nel 1874. Nel 2010 la quota di popolazione laureata fra i 30 e i 34 anni (la

media europea è 35,8%) risultava ufficialmente il 22,4%, ma secondo stime non ufficiali è molto più bassa: al massimo il 7% della popolazione.

Secondo Šunjić per aumentare la quota di studenti e garantire l'accesso anche ai più disagiati occorrerebbe una programmazione a lungo termine e riforme che mirassero non ad abbassare il livello dell'insegnamento, ma ad aumentare l'efficienza, ridurre la durata degli studi e far diminuire il tasso di abbandono.

### I danni del totalitarismo

«Nel 1991, quando ci mettemmo al lavoro sulla riforma con altri esperti della comunità accademica – racconta Šunjić – le aspettative erano altre, ma risultò rapidamente che, come in altri settori della società, il danno causato da regimi antidemocratici e totalitari era molto più grande di quanto si potesse immaginare, non solo nella distruzione materiale visibile ma anche, e soprattutto, nella mentalità».

Oggi, come dimostra la legge del 2003, è chiaro che le riforme universitarie nei paesi post-totalitari sono strettamente connesse alle riforme politiche e sociali: esse



Tatiana Popova/Photos.com

Dubrovnik dall'alto

richiedono sia esperti con una conoscenza approfondita di un'istituzione estremamente complessa e vitale per la società come quella universitaria, sia la volontà e il potere politico per mettere in atto queste riforme.

Oggi sono in atto diverse strategie per avvicinare gli atenei croati agli *standard* europei. Ma secondo Šunjić «in assenza di una vera collaborazione fra la classe politica e la comunità accade-

mica, le iniziative che vengono imposte dall'alto, sia dai nostri politici che da autorità europee, finiscono per produrre più danni che benefici».

Inoltre la crisi dell'Eurozona non ha risparmiato le università: anche qui i fondi statali per l'insegnamento e la ricerca sono stati tagliati del 10% negli ultimi cinque anni. Inoltre il tasso di disoccupazione superiore al 19% e le difficili condizioni economiche del Paese, non lasciano presagire cambiamenti a breve termine.

## L'istruzione superiore

Gli attori dell'istruzione superiore sono: il Ministero della scienza, dell'educazione e dello sport; l'Agenzia per la scienza e l'istruzione superiore, autorità competente per la valutazione di qualità e centro Enic-Naric croato; l'Agenzia per la mobilità e i programmi europei, referente per il programma Lp, i Bologna Expert e le altre iniziative dell'Unione; le unioni degli studenti; le università, i politecnici e gli istituti professionali di istruzione superiore (*college*).



### UNIVERSITÀ, POLITECNICI E COLLEGE

Le università, più orientate alla ricerca, offrono corsi corrispondenti ai tre cicli del Processo di Bologna, mentre politecnici e istituti professionali di istruzione superiore hanno orientamento professionale e corsi corrispondenti ai primi due cicli. Nelle 10 università – 7 pubbliche e 3 private – sono presenti 112 tra facoltà, accademie e dipartimenti. I politecnici sono 15 (12 pubblici e 3 privati) e i college 28 (3 pubblici e 25 privati).

### I CORSI

I 1.126 corsi complessivi sono suddivisi nei tre cicli, che dimostrano l'espansione del sistema d'istruzione superiore dopo la riforma avviata nel 2005 alla luce del Processo di Bologna. I corsi di studio professionalizzanti sono 216. La riforma non è ancora pienamente compiuta: infatti, la maggior parte dei corsi preesistenti, perlopiù della durata di 4 anni, non sono andati incontro a una reale ristrutturazione, ma si sono semplicemente divisi in due cicli Bachelor e Master (di 3 e 2 anni, o di 4 e 1).

Oggi una delle priorità delle istituzioni d'istruzione superiore è quella di riformare i corsi dei tre cicli attraverso l'utilizzo del Quadro dei titoli (*qualification framework*) e degli obiettivi d'apprendimento (*learning outcomes*) per differenziare chiaramente i corsi di livello Bachelor e quelli di livello Master.

Chiara Finocchietti

# Rapporto sui Mooc

Maria Cinque

**L**e più prestigiose università nel mondo, in particolare negli Stati Uniti, stanno avviando corsi *online* aperti di massa, i cosiddetti Mooc (*Massive Open Online Courses*, di cui abbiamo parlato nel [numero 129](#)), di cui questa rivista si è già occupata nello scorso numero. Molti atenei «vedono in questo tipo di corsi opportunità per diffondere il loro *brand*, per fare sperimentazioni pedagogiche e per testare un nuovo modello di business», afferma un recente rapporto commissionato dal Dipartimento britannico per l'Innovazione aziendale e le competenze (*Department for Business Innovation and Skills*).

*The Maturing of the Mooc – Literature review of massive open online courses and other forms of online distance learning*, pubblicato a settembre, mira a fornire un quadro di insieme del complesso panorama di corsi massivi aperti, analizzando tutta la letteratura



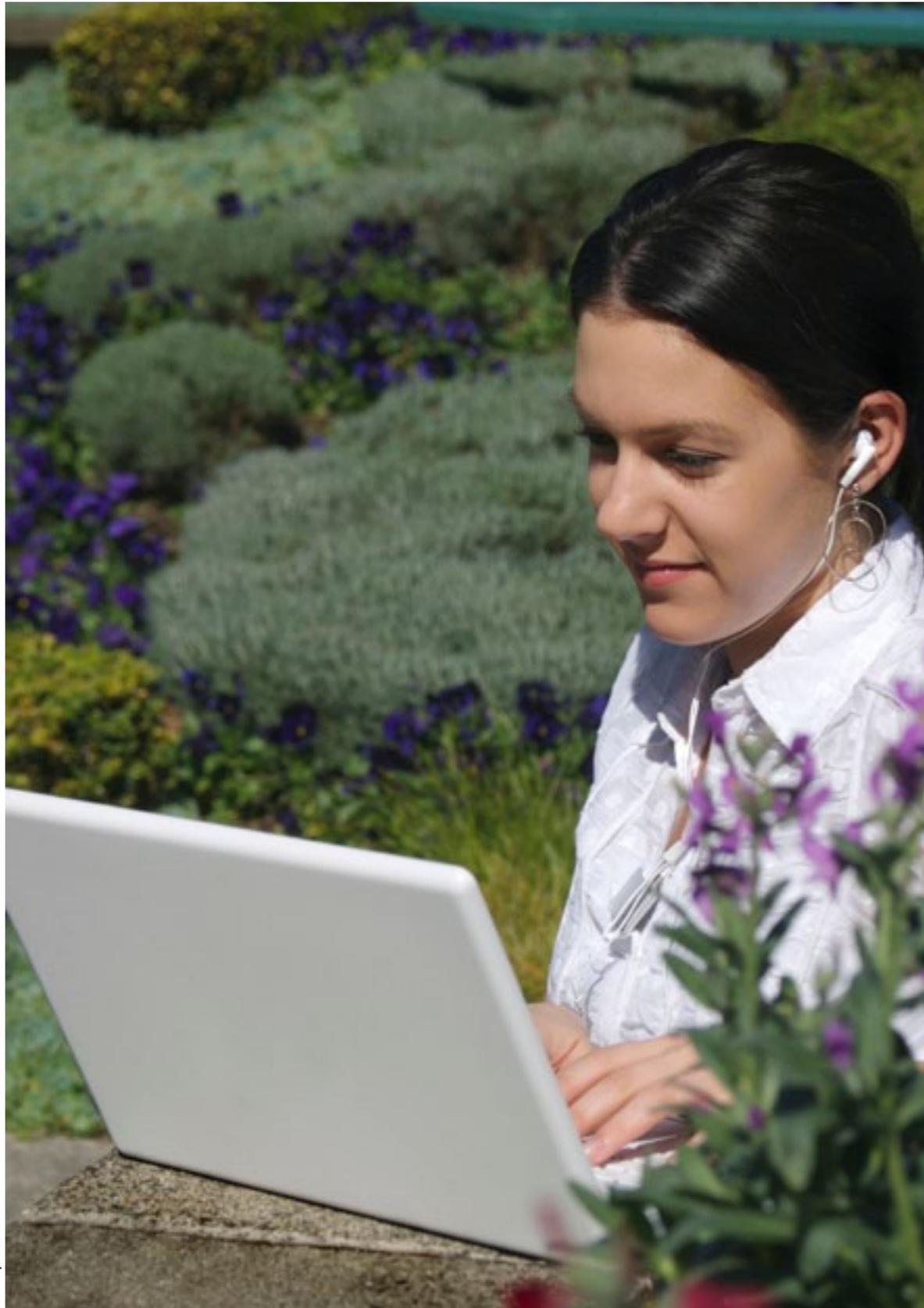
majestica/Photos.com

“I Mooc diventeranno un elemento standard nella didattica universitaria? Un Rapporto uscito a settembre analizza il fenomeno nel suo insieme”

disponibile in varie fonti, non solo articoli accademici e report formali di enti istituzionali e governativi, ma anche letteratura *informale* come post da blog, commenti e articoli di quotidiani e riviste online.

Il fenomeno è presentato da tre punti di vista: la prospettiva istituzionale che si focalizza sulla produzione dei corsi e sul loro significato per l'Accademia; la prospettiva di chi apprende, che si focalizza sull'utilizzo dei Mooc per sostenere varie forme di apprendimento; la prospettiva giornalistica mirata a fornire un quadro generale del fenomeno e, forse, anche a dare visibilità alle aziende e alle università che stanno investendo in questo settore.

Le conclusioni sono che i *Massive Open Online Courses* diventeranno probabilmente un elemento *standard* – anche se non unico – nella didattica universitaria in quanto offrono modelli di insegnamento e apprendimento a bassi costi e in grado di generare margini consistenti.



iStockphoto/Thinkstock.com

Secondo il rapporto, i Mooc sono un elemento dirompente in molti settori, permettendo di innovare non solo nell'ambito della didattica universitaria, ma anche nei modelli di *marketing* per attrarre studenti, soprattutto di quelli provenienti da paesi esteri, favorendo quindi l'internazionalizzazione delle università e per la creazione di *brand* internazionali per gli atenei; la pedagogia (quindi tutta la riflessione teorica sul fenomeno); lo sviluppo professionale continuo e l'apprendimento permanente.

La comunità accademica appare però divisa tra i sostenitori del nuovo modello, rappresentati soprattutto dalle università più grandi, che già hanno cominciato a produrre diversi corsi in questa modalità, e i detrattori, che temono che si snaturi il rapporto tra docenti e studenti e che gli atenei più piccoli vengano schiacciati dai colossi dell'istruzione superiore.

Analogamente, per quanto riguarda gli studiosi e gli esperti, le opinioni si dividono tra gli entusiasti e gli scettici. I primi considerano positive le innovazioni che i Mooc possono apportare alla didattica, all'apprendimento e alla valutazione.

Questo tipo di posizione, oltre a essere peculiare di alcuni studiosi, è anche generalmente diffusa nella stampa divulgativa, dove prevale la *celebrazione* dei Mooc. Gli scettici, invece, sottolineano due aspetti: i supposti benefici dei Mooc erano già presenti nelle precedenti generazioni di *Open Education* (risorse educative aperte) e di *Distance Learning* (apprendimento a distanza); il format dei Mooc presenta alcune limitazioni relative all'accessibilità, ai contenuti (spesso non *aperti* come il corso), alla qualità dell'esperienza di apprendimento, all'accreditamento, alla mancanza di un modello pedagogico, allo scarso coinvolgimento di utenti *deboli* e all'esclusione di studenti che non abbiano abilità informatiche e di rete (*networking skills*).

#### Un'esperienza generalmente positiva

I rapporti commissionati da autorità nazionali e internazionali, da aziende, da gruppi di esperti e associazioni professionali sono più imparziali e sottolineano, da un lato, aspetti innovativi e riformatori dei corsi massivi aperti, dall'altro, i limiti ancora evidenti per quanto riguarda la sostenibi-

lità del modello, l'equità di accesso, la qualità dell'apprendimento e il sistema di accreditamento.

Gli stessi rapporti suggeriscono però alcune strade per risolvere questi problemi e individuano nei Mooc un punto di svolta per tutto il sistema di istruzione superiore.

L'esperienza degli studenti che hanno seguito per intero un Mooc è generalmente positiva. Bisogna però ricordare che solo una piccola parte degli iscritti completa il corso. Tuttavia, anche forme di consumo *passivo*, come quelle di coloro che si iscrivono e seguono solo parzialmente i corsi o guardano solo i contenuti senza svolgere le prove intermedie, sono considerate di utilità dal punto di vista dell'utente.

A questo proposito sono state elaborate diverse tassonomie di utenti. Tra le classificazioni analizzate nel rapporto, quella di Stanford che divide gli utenti tra *auditing* (uditori), *sampling* (assaggiatori), *disengaging* (disimpegnati) e *completing* (coloro che portano a termine il corso). Lo studioso Phil Hill, nel 2013, ha invece prodotto una classificazione di studenti dei Mooc che identifica quattro tipologie: *lurkers*

(*spioni*, ovvero coloro che osservano soltanto o *assaggiano* pochi elementi del corso), *drop-ins* (partecipanti che scelgono un determinato argomento all'interno del corso e non seguono l'intero percorso), *partecipanti passivi* (che vedono il corso soprattutto dal punto di vista del consumo dei contenuti e quindi assimilano quanto viene insegnato, ma non partecipano alle attività o alle discussioni nei forum), *partecipanti attivi* (che seguono interamente il corso e partecipano a tutte le attività, dal seguire le lezioni o leggere i testi, allo svolgimento di test o prove intermedie e finali, dalla valutazione dei lavori dei loro colleghi – *peer grading* – alla

discussione nei *social media*).

Normalmente i corsi durano da 4 a 10 settimane; molti danno una settimana o due in più agli studenti per produrre l'elaborato finale. Si stima che lo studente medio *attivo* dedichi da 2 a 6 ore alla settimana al corso.

Dal punto di vista delle attitudini, abilità e motivazioni, lo studente tipico dei Mooc è più affine allo studente adulto che frequenta l'università per autoaggiornamento, piuttosto che al classico studente neodiplomato che si iscrive a una facoltà.

Inoltre la letteratura dimostra che sebbene il completamento del corso non sia un parametro rilevante, essendo anche altre

modalità considerate valide dal punto di vista dello studente, coloro che completano i corsi, svolgendo tutte le prove, dimostrano i più alti livelli di soddisfazione.

### Aspetti ancora aperti

Nelle conclusioni finali del rapporto emerge la considerazione che i Mooc sono un fenomeno in via di maturazione e che alcuni aspetti rimangono ancora aperti: in particolare, il modello di *business* e il problema dell'accREDITAMENTO.

Per quanto riguarda il primo aspetto, bisogna considerare che anche se è stato evidenziato che questo tipo di corsi consente di abbassare i costi e ottenere profitti, non è ancora chiaro quale sia il modello di *business* adeguato che possa permettere alle università di mantenere gratuito il corso e, al tempo stesso, di guadagnare (attraverso la vendita di servizi secondari).

L'accREDITAMENTO è un tema molto discusso, non solo perché si collega al primo (permettendo di ottenere ricavi attraverso la certificazione finale delle competenze ottenute), ma anche perché la discussione sui modelli di valutazione adatti è ancora in atto.



# L'università liquida secondo Zygmunt Bauman

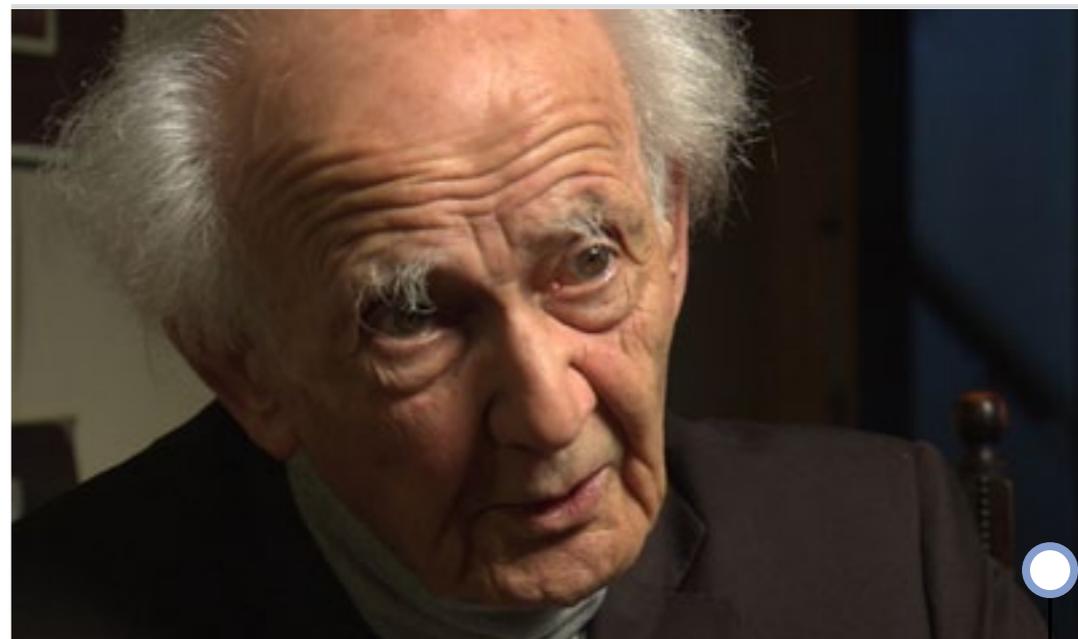
Andrea Lombardinilo

**N**ato in Polonia nel 1925, Zygmunt Bauman si rifugiò in Urss in seguito all'invasione nazista. Trasferitosi in Gran Bretagna, ha insegnato Sociologia nell'Università di Leeds (dal 1971 al 1990). Nella sua analisi del rapporto tra modernità e totalitarismo, propone la celebre metafora dello stato solido e liquido della società (*Modernità liquida*, 2000). In *La società individualizzata* (2001) si sofferma tra l'altro sui processi di innovazione delle istituzioni formative, e in particolare sul cammino riformistico del sistema universitario, sottoposto ai mutamenti strutturali e funzionali imposti dalla società liquida.

«Benché le radici delle università europee affondino profondamente nel Medioevo, l'idea che ci è pervenuta dell'università e del suo ruolo nella società è una creazione moderna. Tra i molti aspetti che distinguono la civiltà moderna da altre modalità di convivenza tra

gli uomini, forse il più importante e fecondo è il matrimonio tra conoscenza e potere. Il potere moderno cerca illuminazione e guida nel sapere, mentre il sapere moderno obbedisce alla succinta ma precisa ricetta di Auguste Comte, «*savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir*» [sapere per prevedere, prevedere per potere]. E poiché alla base della civiltà moderna c'è stato prevalentemente e costantemente l'agire, il rendere le cose diverse da quelle che erano e l'usare il potere per introdurre il cambiamento, quel matrimonio ha collocato i professionisti del sapere, gli scopritori di nuove verità e i divulgatori delle vecchie, in prossimità o in competizione con i governanti, ma in ogni caso al centro esatto della struttura istituzionale e nei

“Le università europee affondano le radici nel Medioevo, ma il loro ruolo nella società è un'idea moderna dove si uniscono conoscenza e potere”



Zygmunt Bauman

ranghi più elevati dell'autorità spirituale». La crisi dell'era postmoderna ha indebolito la centralità istituzionale del sapere e dei suoi rappresentanti: una centralità funzionale motivata dalla necessità di formare le classi dirigenti future.

Nel momento in cui la globalizzazione e le regole di mercato hanno indebolito l'interesse degli stati-nazione per la mobilitazione ideologica e per la promozione di modelli culturali un tempo considerati elevati, anche l'università finisce per smarrire il senso esclusivo della propria missione formativa. A questo fenomeno si aggiunge il processo di armonizzazione cui sono sottoposte le università europee, che rischia di alterare la caratterizzazione territoriale dei nostri atenei.

«Ecco perché la dichiarazione palesemente programmatica della Magna Charta delle università europee, siglata a Bologna nel 1988 – secondo la quale l'università deve essere *un'istituzione autonoma* che opera all'interno della società – pare promanare un senso di nostalgia per uno stato di cose che va rapidamente disfacendosi, e perché l'immagine dell'università dipinta coi pennelli della memoria storica ci induce a definire critica la realtà corrente. Dopo tutto sono in dubbio, oggi, sia l'autonomia sia la centralità delle università e del sapere come tale. L'elenco delle trasformazioni sociali, culturali e politiche che hanno prodotto la crisi è lungo.



Thinkstock.com

Le più decisive sono comunque quelle intimamente legate al rapido indebolimento delle basi/garanzie istituzionali ortodosse dell'autorevolezza delle università».

Mentre la realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore rimane ancora oggi un mero intento programmatico, nella società liquida mutano le gradazioni dell'autorevolezza e, di conseguenza, il tasso di credibilità delle istituzioni formative. La comunicazione riveste un ruolo determinante sul piano della diffusione del messaggio formativo di cui oggi gli atenei devono farsi carico. «Con l'arretramento della prospettiva culturale universalista che non

suscita più entusiasmi né impegno, e con la mancanza di avversari credibili del pluralismo culturale, che gode di ampio sostegno a livello istituzionale, non è più proponibile nemmeno il ruolo monopolistico o persino privilegiato delle università nel campo della creazione e selezione dei valori.

Le università sono costrette a competere su un piano per così dire di parità con numerose altre agenzie, molte delle quali sono assai più abili nel *far passare il messaggio* e assai più sintonizzate con gli appetiti e i timori dei consumatori contemporanei. Non è chiaro perché mai gli individui attratti dalla presunta capa-

bilità *abilitante* della competenza e della conoscenza, e desiderosi quindi di acquisire questa e quella, dovrebbero cercare l'aiuto delle università anziché quello dei loro concorrenti».

Se è vero che il valore legale del titolo di studio pone al sicuro le prerogative funzionali dell'università, e di conseguenza la sua centralità sul piano della professionalizzazione delle conoscenze, è altrettanto vero che sul versante della costruzione dei valori l'università vive una delicata fase riconfigurazione della propria missione socio-culturale.

Il recupero del primato culturale dell'università non può fondarsi sul *marketing* pubblicitario, né sulla competizione pubblica suscitata dalle classifiche di turno, riprese dai media per decretare promossi e bocciati.

«Come se questo non fosse sufficiente a ledere pesantemente lo status e il prestigio dell'università, le istituzioni istituzionalizzate di qualsiasi livello di studi si vedono rapidamente espropriare del diritto un tempo incontestato di fissare i canoni della competenza professionale.

In un'epoca in cui tutti – studenti, insegnanti e insegnanti degli



Francesco Santalucia/Photos.com

insegnanti – hanno pari possibilità di accesso a terminali connessi a Internet, in cui gli ultimi pensieri della scienza, doverosamente purgati, adattati alle necessità dei curricula, facili da usare e docilmente interattivi, sono disponibili in qualsiasi rivendita di videogiochi, mentre l'accesso a tutte le manie e le mode dell'erudizione dipende più dal denaro che dal titolo di studio che si possiede, chi può affermare che la propria pretesa di istruire gli ignoranti e guidare gli incerti si fondi su un diritto naturale? È stata l'apertura dell'autostrada dell'informazione a dimostrare, retrospettivamente, fino a che punto l'autorità sbandierata e ancor più quella autentica degli insegnanti si poggiasse

sul loro controllo esclusivo, e collettivamente esercitato, delle fonti della conoscenza e sul presidio, non aggirabile, di tutte le strade che conducevano a tali fonti. Essa ha anche mostrato fino a che punto quell'autorità dipendesse dal diritto non condiviso degli insegnanti di plasmare la *logica dello studio*, la sequenza temporale in cui i vari frammenti di sapere possono e devono essere ingeriti e digeriti. Con quei diritti – un tempo esclusivi – ormai deregolamentati, privatizzati, quotati alla borsa della pubblicità e a disposizione di chi è in grado di appropriarsene, la pretesa del mondo accademico di essere la sede unica e naturale cui può rivolgersi chi è interessato

agli *studi superiori* suona sempre più vuota alle orecchie di tutti tranne che di coloro che le danno voce».

Con l'avvento delle comunicazioni digitali la scrittura sta riacquistando la funzione sociale che le compete fino all'avvento dei media *mainstream*, dominati piuttosto dall'immagine e dalla parola parlata: piegata

alle esigenze espressive dei *social network*, dei *blog* e degli *sms*, la scrittura si riappropria di una funzione comunicativa fondamentale, ispirata a parametri di economicità, rapidità, sintesi. Queste tre componenti sono alla base delle modalità di interazione della modernità liquida, in cui l'episodicità e l'istantaneità dei consumi sembrano assurgere a direttrici portanti delle fenomenologie esperienziali quotidiane. «Le università, appesantite come sono dal senso della storia e del tempo lineare, mal si collocano e devono trovarsi a disagio in un mondo caratterizzato dall'episodicità e dalla frammentazione del tempo sociale e individuale.

Tutto quello che le università hanno fatto negli ultimi novecento anni ha avuto un senso o all'interno del tempo dell'eternità o in quello del progresso; se la modernità si è sbarazzata del primo, la postmodernità ha distrutto il secondo.

E il tempo episodico che aleggia sopra il duplice strato di rovine dell'eternità e del progresso si dimostra avverso a tutto quello che siamo giunti a considerare il segno dell'università, quello che secondo la definizione dell'Oxford English Dictionary è *il perseguimento organizzato di studi superiori*. Avverso non solo alla titolarità a vita di posizioni accademiche, ma anche a tutte quelle idee che la sostenevano e la giustificavano: *l'auspicium melioris aevum*; l'idea che l'esperienza, come il vino, migliori invecchiando; che le capacità, come le case, si costruiscano un piano alla volta; che le reputazioni possano essere accumulate come risparmi e, come questi, fruttino più interessi quanto più a lungo sono conservate». Come riacquistare la credibilità e la centralità culturale dell'università andate perdute con l'avvento del villaggio globale dell'informazione?

Per rispondere a queste sfide l'università deve fare leva sulla forza della differenziazione, per soddisfare le istanze formative di quella che Bauman definisce una «società individualizzata».

La diversificazione delle istituzioni educative è vista come un'opportunità di confronto tra gli interlocutori, come una risorsa culturale ineludibile. È proprio in questa «polifonia» il vero punto di forza dei sistemi formativi e dell'università in particolare. Di qui la critica aperta a processi di riforma che, piuttosto che incentivare la differenziazione, impongono requisiti minimi uniformi: una soluzione individuata (anche in Italia) da vari governi, preoccupati più di contrastare le criticità storiche dell'università che di stimolarne un vero rinnovamento culturale.

«Sostengo che la possibilità di adattarsi alla nuova situazione postmoderna, quella situazione paradossale che trasforma in svantaggio l'adattamento perfetto, è contenuta esattamente in quella medesima e troppo spesso lamentata pluralità di soggetti e di voci che costituiscono l'accozzaglia odierna di organizzazioni *dedite agli studi superiori*, che fa a pugni con l'amore

del legislatore per la coerenza e l'armonia e alla quale il legislatore stesso si accosta con quella sorta di disgusto e disprezzo che si riserva alle minacce pubbliche e alle offese personali.

È questa polifonia a dare alle università la possibilità di vincere la sfida odierna. Buon per le università che ce ne siano così tante, che nessuna sia esattamente uguale all'altra e che all'interno di ciascuna università esista una varietà sconcertante di dipartimenti, scuole, stili di pensiero, stili di conversazione e addirittura stili di interesse stilistico.

Buon per le università che, nonostante tutti gli sforzi di provare il contrario compiuti da sedicenti salvatori, esperti e benintenzionati, esse non siano paragonabili né misurabili con lo stesso metro di valutazione e – cosa più importante di tutte – non parlino all'unisono».

Di qui la grande sfida che si profila per l'università connessa della nostra era, la cui polifonia funzionale e formativa può rivelarsi la migliore arma per contrastare la polverizzazione culturale generata non solo dalla crisi economica. Una sfida imposta anche dalla necessità di preservare e trasferire alle nuove generazioni il бага-



peterspiro/Photos.com

gio culturale di cui l'università è depositaria, coniugandolo la conoscenza antica con i linguaggi del presente. Rispondere a questa sfida può rivelarsi il punto di forza degli atenei globalizzati.

«Solo università del genere hanno qualcosa di prezioso da offrire a un mondo polifonico di bisogni sconsiderati, di possibilità autogenerate e di scelte che si moltiplicano.

In un mondo in cui nessuno è in grado (anche se molti lo fanno, con conseguenze che vanno dall'irrilevante al disastroso) di prevedere il tipo di conoscenza che può essere necessario domani, i dibattiti che possono aver biso-

gno di mediazione e le credenze che possono necessitare di interpretazione, il riconoscimento di molte modalità diverse e di molti canoni diversi negli studi superiori è la *condicio sine qua non* di un sistema universitario capace di rispondere alla sfida postmoderna». La sfida della complessità, quindi, si gioca sulla capacità di intercettare il cambiamento e assecondarlo secondo il suo divenire, ma senza smarrire il significato della lezione culturale del passato.

(I testi di Bauman sono tratti da *The individualized society*, Polity Press, Cambridge 2001; tr. it. *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 157-176).