

134

dicembre 2014

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA



→ Social media
e università

→ Gli atenei non statali
in Italia

→ Un piano per
l'occupazione giovanile

→ Usa. È ancora valido il
modello californiano?

→ Il bilancio sociale
di ateneo

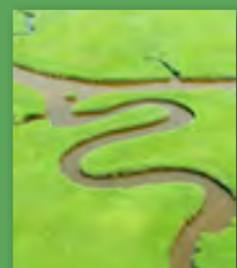
UNIVERSITAS

La versione **iPhone** e **iPad** di **UNIVERSITAS** ripropone i contenuti della rivista 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

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA
ANNO XXXV, N° 134, DICEMBRE 2014

Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

Redazione

Isabella Ceccarini (segretaria di redazione), Maria Cinque, Giovanni Finocchietti, Danilo Gentilozzi, Stefano Grossi Gondi, Andrea Lombardinilo, Fabio Monti, Emanuela Stefani

Editore

Associazione Rui

Registrazione: Tribunale di Roma n. 300 del 6/9/1982, già Tribunale di Bari n. 595 del 2/11/1979
Iscrizione al Registro degli Operatori di comunicazione n. 5462
Trasmissione in formato digitale dal server provider Bluesoft, via Ticino 30, Monza

Direzione, redazione, pubblicità,

Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma
Tel. 06/86321281 Fax 06/86322845

www.rivistauniversitas.it

E-mail: direzione@rivistauniversitas.it
redazione@rivistauniversitas.it

In copertina: foto Wang Xiaomin / 123RF

Legenda per la navigazione

per tornare alla pagina 3 premere: ← vai al sommario
per tornare alla pagina precedente: <<
per andare alla pagina successiva: >>

Sommario

anno XXXV • numero **134** • dicembre 2014

editoriale

- **All'insegna dell'incertezza** **4**
Pier Giovanni Palla

il trimestre

I social media nell'istruzione superiore

- **I social media nell'higher education** **5**
Maria Cinque

- **Comunicazione universitaria. Evoluzione, sfide e nuovi modelli** **11**
Alessandro Lovari

- **Perché essere sui social network** **15**
Intervista a Juan Carlos De Martin

- **Le buone pratiche degli atenei italiani** **17**

- **Nuove risorse per la didattica** **23**
Maria Cinque

- **Yell/Tell. Comunità online per insegnanti di inglese** **28**
Maria Bortoluzzi e Ivana Marenzi

- **Il caso EduOrg 2.0** **30**
Antonella Martini

- **Facebook come strumento di studio e di lavoro** **34**
Alessandra La Marca

- **Come il web ha cambiato i rapporti tra studenti e ateneo** **37**
Danilo Gentilozzi

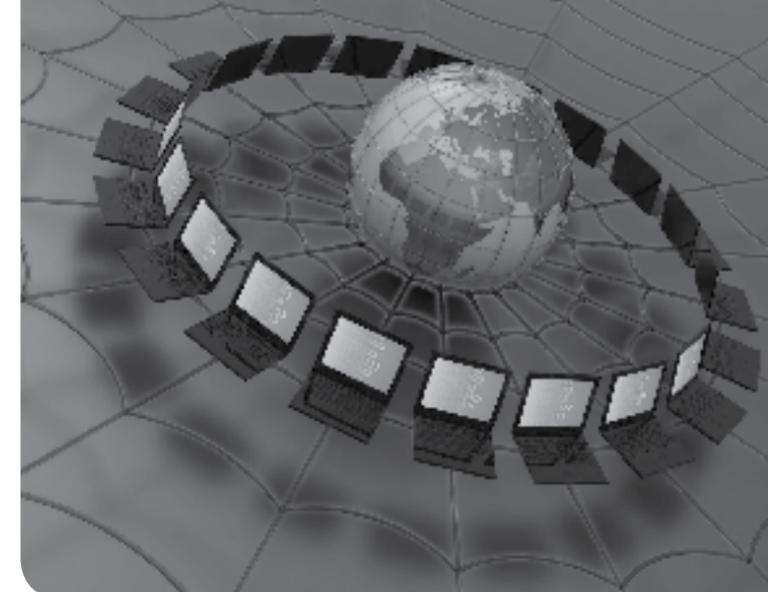
note italiane

- **Confindustria. Le proposte per la formazione** **40**
Andrea Lombardinilo

- **Fondazione Cui. Uno studio sulle università non statali** **46**
Massimo Carfagna

- **Occupazione. Il piano "Garanzia giovani"** **48**
Flavio Bellezza

- **I nuovi rettori** **50**
Isabella Ceccarini



l'intervista

- **Più libertà di scelta agli atenei** **53**
Intervista a Massimo Egidi

dimensione internazionale

- **Università Usa. Esiste ancora il modello californiano?** **55**
Raffaella Cornacchini

- **Regno Unito. La riforma del finanziamento degli atenei** **59**
Maria Luisa Marino

- **International Global Summit 2014. Competenze e ruolo dei collegi** **62**
Simona Miano

- **Ucraina. Un vero cambiamento con la riforma universitaria?** **66**
Intervista a Sonja Knutson e Valentyna Kushnarenko

esperienze

- **Il bilancio sociale di ateneo** **69**
Alberto Cassone e Melania Verde

ieri e oggi

- **Gli atenei non statali in Italia** **73**
Isabella Ceccarini

All'insegna dell'incertezza

Autunno 2014: inizia un nuovo anno accademico all'insegna dell'incertezza. Incertezza per la didattica, con i docenti in progressiva diminuzione a motivo dei pensionamenti, del limite di età non più prolungabile e dei concorsi da tempo bloccati. Indecisi gli studenti, nei quali le ripetute notizie sul mercato del lavoro asfittico producono atteggiamenti di rifiuto a intraprendere gli studi superiori o comunque sollecitano scelte difformi dai percorsi tradizionali. Stanchezza di un'opinione pubblica ormai sazia di scandali – o presunti tali – consumati nelle austere aule dell'accademia, che sembra ormai accontentarsi di approssimative informazioni sul brain drain dei giovani meritevoli che un sistema ottuso respinge fuori dei confini nazionali.

A questa rassegnazione e torpore alcuni docenti hanno cercato di reagire con analisi e proposte diffuse on line (soprattutto dalla combattiva testata Roars) e in convegni svoltisi nello scorcio dell'anno. L'Interconferenza nazionale dei dipartimenti ha considerato in due seminari Le criticità nel sistema universitario e Insegnare all'università oggi. Riforme, burocrazia e doveri verso gli studenti.

L'animatore dell'iniziativa – Mario Morcellini, portavoce dell'Interconferenza – ha rimproverato ai docenti di non aver fatto sentire adeguatamente la loro voce nel corso dei processi di cambiamento. Nell'ultimo decennio si è assistito, infatti, alla progressiva separazione fra didattica e ricerca e il sistema universitario dalla legge 240 del 2010 è stato sottoposto a un mobbing normativo senza precedenti che ha condotto all'irrigidimento di tutti gli aspetti della vita accademica. Secondo Giuseppe Catalano, esperto di lungo corso di questioni universitarie, il richiamo all'autonomia e alla responsabilità enunciato nell'art.1 di questa legge è ampiamente disatteso nei restanti articoli e nei provvedimenti attuativi. Gli aspetti incompiuti della riforma Gelmini sono, a suo parere, «il sistema di finanziamento e gli interventi per il diritto allo studio». Critiche e proposte ascoltate nei due seminari hanno anche riguardato la tormentata vicenda delle abilitazioni nazionali e il reclutamento. Paolo Rossi ha presentato la pro-

posta del Cun di istituire un meccanismo di concorso di tipo comparativo che consenta di diventare junior professor per cinque anni entro i quali conseguire l'abilitazione a professore associato.

Ricco di sollecitazioni è stato pure il seminario del Cun ospitato il 17 dicembre nella Sala Zuccari di Palazzo Giustiniani. Lo stesso Rossi e il vicepresidente del Cun Carla Barbati hanno svolto le relazioni principali sul ruolo di università e ricerca per il contesto istituzionale e culturale, mentre Francesco Favotto e Andrea Stella avevano in precedenza introdotto il tema della formazione superiore per la crescita del capitale sociale.

Sempre a dicembre Giuseppe De Rita ha presentato alla stampa il 48° Rapporto del Censis sulla situazione sociale del Paese, che dedica alcuni capitoli all'istruzione. Riguardo ai dubbi di numerosi giovani sulla prosecuzione degli studi dopo il diploma e su quali affrontare per assicurarsi un minimo di garanzia di successiva sistemazione lavorativa, il Censis opportunamente si sofferma ad analizzare l'attrattività delle università italiane, un indice calcolato sulla base del saldo migratorio netto (ovvero della differenza tra gli immatricolati iscritti nelle sedi della regione e gli immatricolati al sistema universitario residenti nella regione stessa). Questo indice sembra premiare gli atenei del Nord-Ovest, per i quali l'utenza universitaria è in crescita, come pure quelli del Nord-Est che nonostante abbiano ridotto l'utenza complessiva, hanno comunque accresciuto quella proveniente da fuori regione.

I dati del Censis confermano altresì la scarsa presa degli atenei meridionali nei confronti degli studenti residenti fuori dei loro confini, ma rilevano pure un dato sorprendente: la riduzione del capitale "reputazionale" delle università dell'Italia centrale, nelle quali l'indice di attrattività è sceso dal 21,8% nel 2008 al 12,4% nel 2013. Un calo d'interesse che in parte spiega la marcata contrazione delle immatricolazioni nel quinquennio – diminuite del 18,3% – ed è in generale sintomo del malessere dei giovani alle soglie degli studi superiori, fenomeno questo che converrà indagare con maggiore cura per evitare decisioni politiche affrettate e parziali.

Pier Giovanni Palla

I social media nell'higher education

Numerosi studi internazionali hanno sottolineato la

necessità per le istituzioni universitarie di adeguarsi alle esigenze determinate, da un lato, dai cambiamenti avvenuti all'interno dell'università, dall'altro a quelli dei suoi utenti e della società in generale che rappresentano contemporaneamente una causa e, talvolta, un effetto dei primi. Secondo Lefever & Currant (2010, p. 8) gli studenti di oggi fanno il loro ingresso nell'istruzione superiore con aspettative diverse rispetto alle generazioni precedenti. A causa della "massificazione" dell'università (Scott, 1995) o dell'educazione di massa (Rowley, 2003), il "corpo studentesco" è diventato molto più eterogeneo di una volta, le esigenze sono molto più frammentate (Caldwell et al., 2006) e ciò causa, talvolta, un certo distacco tra l'istituzione universitaria e i suoi fruitori. L'educazione di massa ha infatti modificato la natura e la missione delle università che, da luogo di formazione delle classi dirigenti e delle élite, sono divenute – in molti casi – terzo livello di un percorso formativo esteso a un numero sempre crescente di soggetti. Da fucina di talenti, l'università si è dunque trasformata in fabbrica del capitale umano di una nazione, creando una vera e propria discrasia tra vecchia e nuova concezione.

Il cambiamento di ruolo delle istituzioni universitarie va dunque inquadrato all'interno di mutamenti sociali, economici, del mercato del lavoro e dell'educazione avvenuti in tutto il mondo. In particolare in Europa, la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (Ehea, European Higher Education Area), sancito dalle dichiarazioni di Budapest e di Vienna del marzo 2010, che hanno concluso la prima fase del Processo di Bologna (1999-2010), ha avuto proprio l'obietti-

Maria Cinque
Ufficio Studi della Fondazione Rui

vo di creare un sistema fondato «sulla libertà accademica, l'autonomia istituzionale e la parteci-

pazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore», considerando «studenti e docenti come membri della comunità accademica» e auspicando dunque la transizione da un sistema universitario tradizionale, focalizzato sul controllo e la direttività dell'istruzione da parte dei docenti, a un nuovo modello, maggiormente orientato all'autonomia e all'autoregolazione dell'apprendimento degli studenti.

Tecnologie digitali e università

Accanto all'apertura di massa dell'università e ai cambiamenti avvenuti al suo interno a causa di spinte socio-economiche diverse, vanno considerati – in una visione più ampia, che vuole però evitare ogni determinismo tecnologico – anche i mutamenti apportati dall'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo e didattico.



rassegne sui social media nell'higher education

AUTORE/DATA	TIPOLOGIA	TITOLO	PAESI IN ESAME	SINOSI
Selwyn, 2012a	Saggio	Social media in Higher Education	Europa e Nord-America	Si presenta il dibattito sull'utilità dei social media per l'He. Si analizzano luoghi comuni (<i>new type of learners, new type of learning, new forms of HE provision</i>), evidenziando un contrasto tra retorica e realtà. Sono indicate linee di ricerca futura.
Davis et al., 2012	Literature review	Social media in Higher Education	Stati Uniti	Dopo aver passato in rassegna le tipologie di utilizzo e l'estensione del fenomeno, si focalizza sulle dinamiche sociali e gli effetti dell'uso dei social media. Indica alcune possibili <i>research directions</i> .
Slover-Linett & Stoner (2010; 2011; 2012)	Survey	Succeeding with Social Media Social Media and Advancement Best practices in Social Media (2012)	Stati Uniti (ed estero)	Risultati di sondaggi realizzati nei tre anni con oltre 18.000 membri (istituzioni scolastiche e universitarie) del Case (<i>Council for Advancement and Support of Education</i>). Obiettivo: analizzare l'uso dei social media per attività di <i>marketing</i> , relazioni e comunicazione di questi enti.
Conole & Alevizou (2010)	Literature Review	A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education	Regno Unito, Europa, Nord America	Analisi delle tipologie di strumenti, dei cambiamenti che apportano nell'apprendimento e delle strategie per supportare l'uso delle tecnologie nella didattica.
Lefever & Currant, 2010	Literature review	How can technology be used to improve the learner experience at points of transition?	Regno Unito e Stati Uniti	Rassegna di articoli scientifici, risorse ed esempi di progetti e iniziative relative all'uso delle tecnologie nell'He. Analisi delle tematiche principali, soprattutto relative alla transizione scuola (<i>college</i>) / università. Rassegna finale di progetti.
Armstrong & Franklin, 2008	Review of international practices	A review of current and developing international practice in the use of social networking (web 2.0) in higher education	Australia, Paesi Bassi, Sud Africa, Regno Unito e Stati Uniti	Rassegna degli strumenti del web 2.0/Social web. Analisi degli elementi che ne incentivano l'adozione nell'He (<i>drivers and enablers</i>). Analisi delle barriere e dei possibili benefici, con National Reports da diversi Paesi.
Goodyear & Ellis, 2008	Articolo	University Students' Approaches to Learning: Rethinking the Place of Technology.	Australia (anche paesi anglofoni e occidentali)	Si osserva che la ricerca sulle tecnologie didattiche è stata spesso intrappolata in un paradigma di confronto semplicistico, tra vecchie e nuove pratiche, adottando spesso il punto di vista dell'innovatore piuttosto che un approccio olistico e la prospettiva dello studente.
Katz et al., 2008	Monografia	The Tower and the Cloud: Higher Education in the Era of Cloud Computing	Stati Uniti e paesi anglofoni	<i>Cloud computing</i> è qui inteso solo come metafora dell'emergere delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Si analizza il loro uso nell'He, il fenomeno della globalizzazione dell'He, la necessità dell' <i>accountability</i> e i benefici che l'It offre anche in questo settore, la cultura <i>Open</i> (<i>Open information, open content, open source</i>), la ricerca accademica nel "mondo <i>cloudy</i> ".

Alcuni studiosi (Wiley, 2002) sostengono da tempo che la migliore risposta alla variabilità e alla complessità dei discenti è quello di progettare sistemi che siano decentrati, nei quali cioè le decisioni non vengano dall'alto ma siano modellate sulle esigenze di chi apprende. La decentralizzazione dell'apprendimento è uno dei principali postulati delle teorie costruttiviste e post-costruttiviste, ma anche il risultato dello sviluppo tecnologico. Secondo molti osservatori (per esempio Siemens & Weller, 2011), Internet ha alterato molte delle «relazioni di potere nell'educazione»:

The Internet has altered many of the traditional power relations in education. Tasks that were previously the domain of faculty are now under the control of learners: searching for information, creating spaces of interaction, forming learning networks, and so on. Through blogs, wikis, online video, podcasts and open educational resources, learners are able to access content from leading lecturers and researchers around the world. Through the use of social media, learners are able to engage and interact with each other and in some cases, directly with researchers and faculty (Siemens & Weller, 2011, p. 164).

Con l'uso crescente delle tecnologie digitali stanno emergendo nuovi modelli di produzione e nuove forme di creazione, sviluppo e distribuzione della conoscenza. I nuovi modelli, asserisce Wilson (Wilson et al., 2007), rappresentano una «sfida al modello dominante».



Numerose sono le analisi sull'uso delle tecnologie (vedi tabella), in particolare di quelle del cosiddetto web 2.0 e del *social computing*, nell'Higher Education. Tra queste: Selwyn (2012a); Davis et al., (2012); Slover-Linett & Stoner (2010; 2011; 2012); Conole & Alevizou (2010); Lefever & Currant (2010); Armstrong & Franklin (2008); Goodyear & Ellis (2008); Katz et al. (2008).

Le potenzialità e gli usi

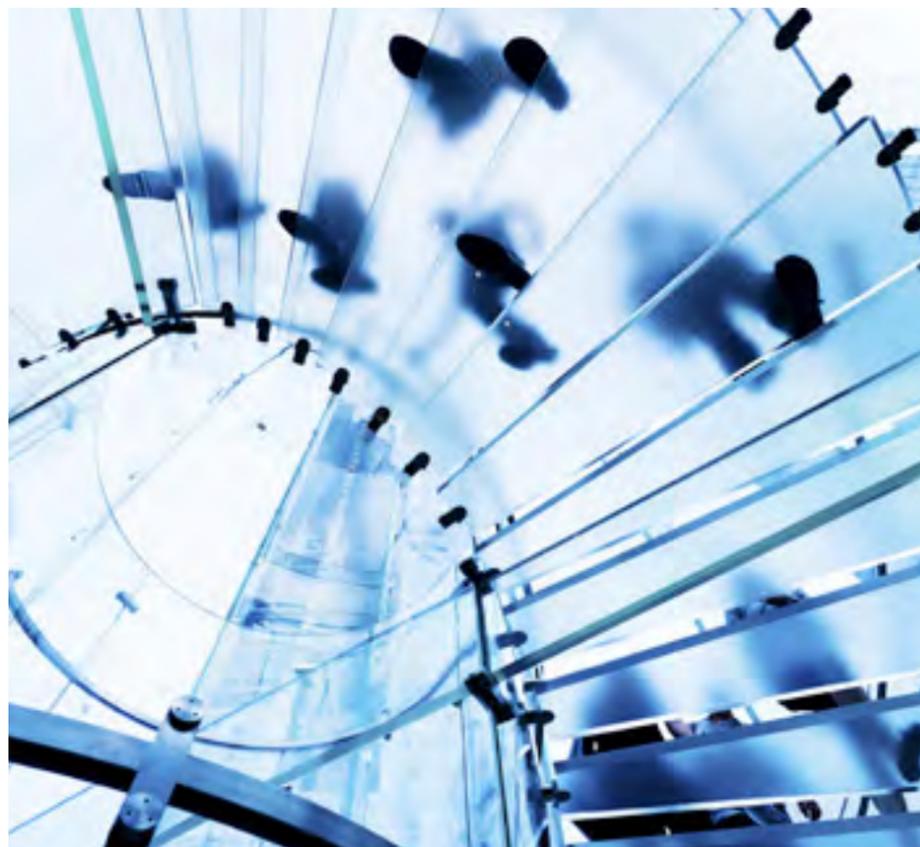
Alcune revisioni della letteratura mettono in evidenza luci e ombre in una visione complessa (per esempio quella di Selwyn, 2012a), mentre altre rassegne di buone pratiche sono orientate soprattutto a sottolineare i vantaggi nell'uso di questi strumenti per la didattica.

Per esempio Armstrong & Franklin (2008, p. 5) rilevano che le tecnologie del

Web 2.0 rappresentano un set di strumenti con i quali lo studente può contribuire alla produzione attiva di contenuti, piuttosto che alla loro fruizione passiva (come avviene, per esempio, con la televisione). Analogamente si esprimono Lee and McLoughlin (2010), che sottolineano che con l'uso dei social media lo studente diviene attivo *co-produttore* della conoscenza, piuttosto che consumatore passivo di contenuti e che l'apprendimento si trasforma in un processo sociale, partecipativo, mirato a bisogni ed esigenze reali piuttosto che all'accumulazione di conoscenze astratte¹.

¹ Selwyn (2012b, pp. 4-5) sottolinea come l'idea corrente di uso di Internet come attività partecipativa e collettiva si riflette nel linguaggio usato per descrivere i social media. Il loro uso è spesso descritto in termini di collaborazione, convivialità e creatività. Le applicazioni di questi ambienti sono percepite come aperte piuttosto che chiuse, ascendenti piuttosto che discendenti.

<< gettyimages



Anche l'estensiva analisi della letteratura compiuta da Conole & Alevizou (2010) evidenzia i benefici che l'adozione di strumenti del Web 2.0 può apportare nell'ambito della Higher Education. Armstrong & Franklin (2008) sottolineano inoltre che le possibilità offerte dalle applicazioni *on-line* vengono incontro alle esigenze delle teorie socio-costruttiviste, dato che il Web 2.0 è intrinsecamente sociale. L'uso di questi strumenti non comporterebbe, secondo gli autori, costi e richiederebbe poco *training*, dato che rappresenta un'estensione del modo in cui molte persone già utilizzano il web. Anche Espuny, González, Lleixà & Gisbert (2011) suggeriscono che i *social network* possono essere considerati

dispositivi costruttivisti, adeguati ai nuovi metodi partecipativi auspicati dal Processo di Bologna per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (Ehea). Gli autori rilevano però un atteggiamento rigido e ambiguo da parte delle università volendo esse, da un lato, imporre l'utilizzo delle piattaforme istituzionali (Lms, *Learning Management System*) e, dall'altro, impedire agli studenti di utilizzare i *social network* durante le lezioni (Espuny, González, Lleixà & Gisbert, 2011, p. 2). In pratica, le potenzialità dei *social network* sono notevoli ma le pratiche correnti, basate ancora spesso su un modello trasmissivo, decelerano il processo di innovazione.

I social network in ambito universitario

I nuovi ambienti digitali offrono alle università nuovi modi di diffondere informazioni, fornire servizi e di relazionarsi meglio con gli studenti durante e oltre il loro ciclo di vita accademica: da utenti potenziali a studenti iscritti, da laureandi a laureati ad ex-alunni (Lovari & Giglietto, 2012; Slover-Linett & Stoner, 2011).

Considerando gli ultimi 3 anni (2010-12), Slover-Linett & Stoner (2012) rilevano una crescita nell'uso dei *social media* da parte delle istituzioni educative, in particolare quelle di istruzione superiore. Anche se Facebook rimane lo strumento di gran lunga più utilizzato (96% delle istituzioni partecipanti alle indagini, in gran parte statunitensi), è in crescita l'uso di Twitter (80%), YouTube (73%), LinkedIn (69%).

I siti delle università e più recentemente i profili creati dalle università sui *social media* giocano un ruolo importante nelle relazioni tra le istituzioni di istruzione superiore e i loro utenti. Dal punto di vista organizzativo e amministrativo il report Hefce (2009) osserva che le tecnologie apportano benefici a diversi livelli: efficienza (sia in termini di utilizzo delle risorse che di utilizzo del tempo); ristrutturazione dei processi esistenti (o creazione di nuovi); efficacia (nella comunicazione con gli studenti e tra lo staff). Ovviamente molte università, al pari di molte aziende, utilizzano i *social media* come strumento di *marketing*. Slover-Linett & Stoner (2012) affermano che questi strumenti sono utilizzati per una molteplicità di fini, di carattere soprattutto comunicativo/relazionale.

Tra gli usi rilevati: coinvolgere e comunicare con le matricole, con gli studenti in corso e con gli ex-alunni, con lo staff e i docenti, creare una comunità interna e intessere rapporti all'esterno; reclutare docenti e attrarre nuovi studenti, migliorare e sostenere l'immagine e il *brand*, migliorare il *ranking*, coinvolgere e attirare l'attenzione dei media, condurre ricerche (sugli studenti), raccogliere fondi e, perfino, gestire crisi e problemi.

Lefever & Carrant (2010, p. 5) sostengono che l'uso delle tecnologie migliori l'esperienza dello studente nel momento della transizione tra scuola e università: boyd² (2007) afferma che le "origini universitarie" di Facebook attraevano particolarmente questi studenti delle scuole secondarie desiderosi di andare all'università.

Nella fase di transizione, i servizi che le università possono offrire attraverso i *social media* sono rappresentati da informazioni sulle immatricolazioni e sull'ingresso, supporto all'integrazione sociale e accademica, contatto diretto per informazioni tempestive e per "ascoltare" le necessità degli studenti.

Più in generale, secondo Lefever & Carrant (2010) lo scambio "digitalmente mediato" tra università e studenti può contribuire a:

- comunicazione tempestiva delle informazioni;
- sviluppo delle abilità accademiche e della capacità di "apprendere ad apprendere";
- sviluppo del coinvolgimento e della partecipazione degli studenti alla vita accademica;



<< gettyimages

- inclusione e rispetto delle diversità;
- sviluppo di un approccio *student-centred*;
- progettazione e implementazione di approcci alternativi, *blended*, di supporto alla didattica tradizionale;
- identificazione e supporto degli studenti "a rischio";
- coinvolgimento e scambi tra lo staff;
- raccolta *feedback* tra gli studenti.

In un'altra delle revisioni della letteratura sui *social media* nell'istruzione superiore (Davis et al., 2012) si evidenzia che i benefici possono riguardare le seguenti aree: l'apprendimento universitario; il supporto agli studenti; la costruzione di una comunità accademica; l'espansione delle connessioni dell'università con il mondo esterno.

Un filo diretto tra facoltà e studenti

Dal punto di vista dell'apprendimento i *social media* aiutano la facoltà a comunicare e coinvolgere gli studenti nei loro corsi. Talvolta istituire dei *link* tra Facebook e la piattaforma istituzionale può essere utile per diffondere informazioni sulle lezioni così come su compiti e attività da svolgere. Le facoltà o i singoli docenti utilizzano i *social media* per mettere *online* parti di lezioni sotto forma di dispense o di video che possono essere scaricati. Inoltre l'uso dei *social media* può facilitare la discussione e i progetti di gruppo, nonché lo studio e la colla-

² Si noti che danah m. boyd si scrive con le iniziali minuscole per le ragioni illustrate nel sito dell'autrice.

borazione oltre l'orario di lezione e i confini fisici dell'aula. E, attraverso i social media possono essere resi pubblici i successi accademici degli studenti e l'uso di questi strumenti può essere utile per reclutare alunni in specifici programmi.

I social media possono offrire varie forme di supporto ai singoli studenti: orientamento, aiuto nella fase di immatricolazione, seminari e informazioni sulle borse di studio, etc. L'uso di questi strumenti sembrerebbe rafforzare il senso di appartenenza e la partecipazione alla vita della comunità accademica.

Infine attraverso i social media l'università tenta di estendere la sua sfera di influenza stabilendo connessioni con le aziende e, in generale, con il mercato del lavoro, e intrattendo un rapporto con gli ex-alunni.

L'adozione dei social media in ambito accademico

Armstrong & Franklin (2008) hanno classificato i principali drivers che guidano l'adozione di social media in ambito accademico: accanto a quelli istituzionali, in termini di strategie nazionali o internazionali per l'utilizzo di questi strumenti in ambito educativo (con varie forme di orientamento e di supporto, anche finanziario), vi sono drivers accademici, amministrativi, curriculari e didattici.

Conole & Alevizou (2010) identificano gli attori e gli strumenti che possono agevolare il processo di adozione di queste strategie a vari livelli:

- iniziative a livello nazionale e internazionale che promuovano l'utilizzo di servizi digitali in ambito edu-

cativo/universitario e investano in infrastrutture e in formazione;

- agenzie intergovernative, enti no-profit, enti finanziatori dell'istruzione superiore (*He funding agencies*) e *policy makers* che creino programmi per l'adozione di questi strumenti e indicatori per misurare l'efficace implementazione dei progetti;
- strategie istituzionali (a livello di singolo ateneo o di facoltà/dipartimento);
- motivazioni professionali o curriculari;
- motivazioni pedagogiche e approcci didattici.

Tuttavia anche in questo caso, come evidenziato in precedenza, esiste una discrepanza tra retorica e uso effettivo. L'analisi compiuta da McAllister (2012) sull'uso dei social media da parte delle 100 migliori università nel mondo (secondo la classifica dell'US News & World Report 2009) ha messo in rilievo che, sebbene più della metà di queste istituzioni (62%) abbia una/più pagine Facebook, il tipo di attività prevalente è *top-down broadcasting*, ovvero limitato all'uso trasmissivo di informazioni da parte dell'università, spesso limitando le interazioni degli studenti. Infatti, soltanto il 15% delle pagine Facebook analizzate consente agli studenti (o ad altri utenti) di postare contenuti.

Riferimenti bibliografici

- ARMSTRONG J. & FRANKLIN T., 2008, *A review of current and developing international practice in the use of social networking (web 2.0) in higher education. With National Report by Australia, The Netherlands, South Africa, The United Kingdom, The United States. Testo disponibile.*
- CALDWELL J. ET AL., 2006, *Diversity and difference in the learning experience of students in contemporary mass Higher Education, Paper*

presented at NUI Galway 4th Annual Conference on Teaching & Learning, 8-9 June 2006.

- CONOLE G. & ALEVIZOU P., 2010, *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. A report commissioned by the Higher Education Academy, Walton Hall, Milton Keynes: The Open University. Testo disponibile.*
- DAVIS III C.H.F., DEIL-AMEN R., RIOS-AGUILAR C., & GONZÁLEZ CANCHÉ M.S., 2012, *Social media and higher education: A literature review and research directions*, Report printed by the University of Arizona and Claremont Graduate University.
- GOODYEAR P., ELLIS R. A., 2008, *University Students' Approaches to Learning: Rethinking the Place of Technology*, in *Distance Education*, 29 (2), 141-152.
- KATZ R. (ed.), 2008, *The Tower and the Cloud: Higher Education in the Era of Cloud Computing*, Washington, Educause. *Testo disponibile.*
- LEFEVER R., & CURRANT B., 2010, *How can technology be used to improve the learner experience at points of transition?*, York: The Higher Education Academy. *Testo disponibile.*
- ROWLEY J., 2003, *Retention: Rhetoric or realistic agendas for the future of higher education?*, in *The International Journal of Educational Management*, 17(6), 248-253.
- SCOTT P., 1995, *The Meanings of Mass Higher Education*, Buckingham, Open University Press.
- SELWYN N., 2012a, *Social media in higher education*, in *The Europe World of Learning 2012*, 62nd Edition, Routledge. *Testo disponibile.*
- SIEMENS G., & WELLER M., 2011, *The Impact of Social Networks on Teaching and Learning. Rusc (Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento)*, 8 (1), 164-170. *Testo disponibile.*
- SLOVER-LINETT C. & STONER M., 2010, *Succeeding with Social Media: Lessons from the First Survey of Social Media in Advancement. Testo disponibile.*
- SLOVER-LINETT C. & STONER M., 2011, *Best practices in Social Media. Testo disponibile.*
- SLOVER-LINETT C. & STONER M., 2012, *Social Media and Advancement: Insights From Three Years of Data. Case white paper. Testo disponibile.*
- WILEY D., EDWARDS E.K., 2002, *Online Self-Organizing Social Systems: The Decentralized Future of Online Learning*, in *Quarterly Review of Distance Education*, 3, 1, 45.
- WILSON S., LIBER O., JOHNSON M., BEAUVOIR P., SHARPLES P., MILLIGAN C., 2007, *Personal Learning Environment e sistemi educativi: una sfida al modello dominante*, in *Jelks (Journal of e-Learning and Knowledge Society)*, 3 (2), 29-40.

Comunicazione universitaria Evoluzione, sfide e nuovi modelli

Alcuni studiosi hanno evidenziato come, fino a pochi anni fa, i *communication mix* degli atenei italiani fossero ancora troppo tradizionali, ancorati a mezzi cartacei e con un rilevante uso delle attività di *publicity* (Morcellini, 2002; Boldrini & Morcellini, 2005; Lovari, 2010). Le attività di comunicazione venivano infatti curate da strutture spesso di nuova istituzione, con la presenza di consulenti provenienti dai media o dalla pubblicità che trasferivano pratiche e strategie al contesto universitario in una "corsa alla matricola" (il così detto *marketing recruitment*), stimolata e fatta ostaggio dalla "riforma del 3+2" e dal clima di competizione tra gli atenei.

In quegli anni la comunicazione universitaria godeva di budget elevati che permettevano la realizzazione di campagne pubblicitarie estensive, indirizzate all'opinione pubblica e agli *opinion maker*, piuttosto che calibrate su target specifici come gli studenti potenziali e le loro famiglie. Era la stagione d'oro della comunicazione universitaria, con la sperimentazione di nuove forme di comunicazione istituzionale, come il *merchandising*, le radio e le tv di ateneo, iniziative spesso frutto di logiche di promozione di immagine dei vertici politici, piuttosto che scelte strategiche di strumenti di dialogo con la comunità studentesca.

La crisi economica, il taglio dei budget di comunicazione e la *spending review*, le continue riforme del sistema universitario (Martino & Valentini, 2007; Morcellini & Martino 2005), la disinformazione di larga parte del sistema dei media sul tema atenei, e non ultima l'evoluzione dei consumi mediatici e dei comportamenti di *information scouting* degli

Alessandro Lovari

Docente di Strategie di comunicazione pubblica nell'Università di Sassari

studenti hanno portato le università a dover ripensare la propria comunicazione e le modalità di relazione con i pubblici.

Da alcuni anni ormai, le università hanno cambiato rotta comunicativa, con una evidente "deriva digital" dei *communication mix* universitari: oltre ai portali web istituzionali sono infatti nate nel biennio 2008-2009 le prime colonizzazioni del web sociale, attraverso l'apertura di presidi su *social media*, quali Facebook, YouTube e Twitter (Aquilani & Lovari, 2009).

Seppure all'interno di un approccio multicanale, è evidente che un numero crescente di istituzioni universitarie stia integrando nelle proprie strategie comunicative strumenti 2.0 e *social networking sites* allo scopo di diffondere informazioni senza l'intermediazione dei *mass media*, di sviluppare una relazione dialogica con gli studenti durante tutto il ciclo di vita accademica, da studenti potenziali a matricole, da laureandi ad *alumni* (Lovari, Mazzei & Vibber, forthcoming).

<< foto scanrail



Un'analisi sulla *social presence* dei 95 atenei italiani condotta due anni fa (Lovari & Giglietto, 2012) aveva messo in evidenza come circa la metà (51,6%) delle università fosse presente in almeno un *social media*. Dati in continua crescita come riscontrato anche dalla recente ricerca Nexa¹ che ha rilevato come la *social university* sia ormai una realtà in oltre l'80% degli atenei italiani. Se all'interno di questo biennio c'è stato un forte incremento di presenze *social*, soprattutto su Twitter, occorre notare come alcune tendenze rimangano costanti: in particolare come siano le università private e medio-piccole quelle che hanno maggiormente intuito le potenzialità di questi strumenti, oltre ad una generale resistenza all'adozione di un vero e proprio approccio dialogico con gli studenti, come mostra la chiusura delle bacheche di Facebook ai commenti e ai messaggi degli studenti in circa la metà degli atenei italiani.

Social media, tra broadcasting e voglia di relazionalità

Parafrasando le parole di James Grunig (2009) sembra che gli atenei stiano utilizzando i nuovi *media* partecipativi nella vecchia tradizionale maniera, in modalità asimmetrica e *top-down*, come se fossero *brochure* o *press releases*. Per sfruttare al meglio le potenzialità dialogiche di questi mezzi, occorre invece adottare una differente strategia, innescando un nuovo patto comunicativo; altrimenti il rischio è di promuovere una mera retorica dell'innovazione tecnologica (Lovari 2013), deludendo le aspettative dei pubblici,

con un effetto boomerang che non gratifica né il lavoro di chi gestisce queste interfacce digitali negli atenei, né i suoi pubblici *online*.

Dalle ricerche empiriche emerge che spesso le università hanno timore ed esitano ad aprire le proprie *timeline* alle voci dei pubblici connessi: tra i principali motivi le generali resistenze al cambiamento delle organizzazioni complesse, l'impreparazione degli atenei a gestire la voce critica degli studenti su piattaforme pubbliche; oltre che la mancanza di personale specializzato a una gestione comunicativa strategica di questi *media* digitali.

Il processo di colonizzazione del *web* sociale si differenzia da ateneo ad ateneo: ogni università ha sperimentato in modo diverso dalle altre la "domesticazione" del *web* sociale, con percorsi di innovazione caratterizzati da complesse e articolate pratiche di assemblaggio (*assembled mix*) tra tecnologie digitali e culture comunicative proprie di ogni ateneo. In alcuni casi assistiamo a una proliferazione di presenze *social* della stessa università: pagine istituzionali, profili di uffici e di dipartimenti, presidi gestiti da personale esterno agli uffici di comunicazione, evidenziano quel clima di *wild west* dei *social media* che caratterizza le prime fasi del processo di adozione dei *social* in ambito istituzionale (Mergel & Bretschneider, 2013).

Così notiamo come le presenze ufficiali *social* non siano visibili nei portali ufficiali universitari, quasi come se alcuni atenei fossero timorosi di mostrare un investimento strategico sui *social media* come mezzi di comuni-

cazione con gli studenti. Inoltre spesso non viene indicato chi gestisce questi presidi, qual è la *mission* delle pagine istituzionali e la *policy* di pubblicazione dei contenuti.

Ad esclusione di pochi casi di eccellenza, notiamo come l'uso dei *social media* da parte degli atenei italiani sia ancora prettamente di tipo unidirezionale, incentrato sulla promozione di immagine, senza cercare di attivare *engagement* e relazionalità con i diversi pubblici connessi.

Utilizzare strategicamente i social media: alcune linee guida

Utilizzare i *social media* in maniera dialogica richiede un differente approccio da parte degli atenei. Innanzitutto occorre un *commitment* forte nell'accettare una modalità di comunicazione digitale che implica la costruzione e la gestione di un modello relazionale dinamico (Lovari, Mazzei & Vibber, forthcoming).

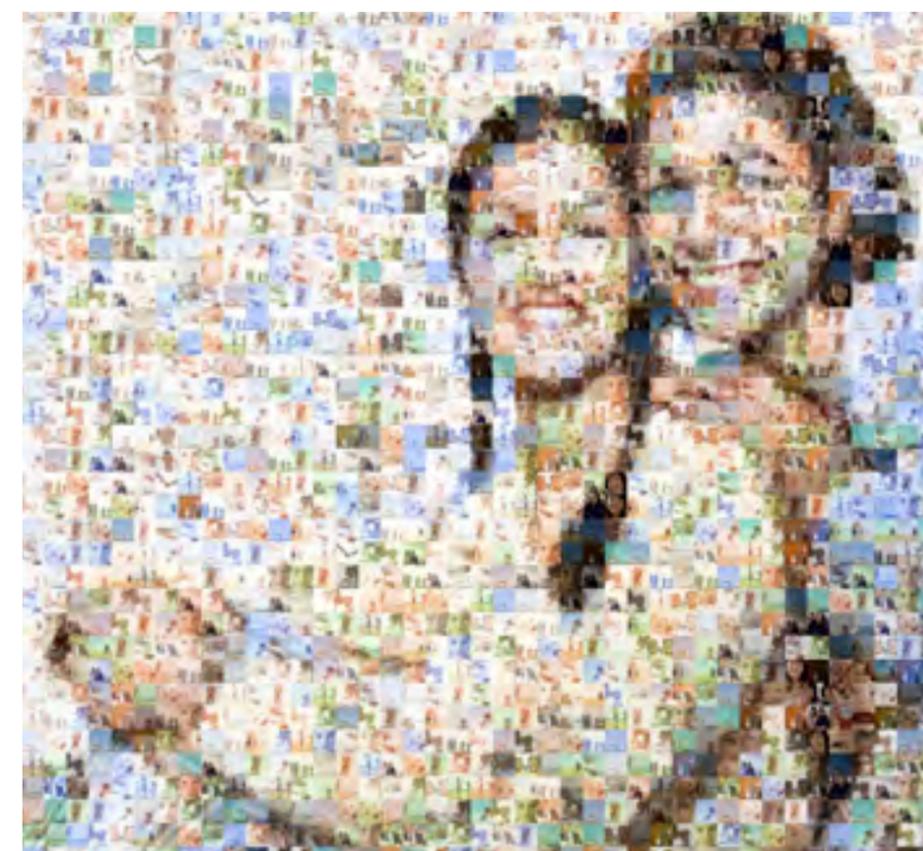
L'uso dei *social media* nel *communication mix* deve essere considerato strategico in quanto vero e proprio *marker* identitario: la presenza sui *social media* comunica chiaramente la scelta di essere trasparenti e la volontà di aprire l'università al dialogo con i suoi pubblici.

Sulla base di questi assunti, è possibile definire alcune linee guida da adottare per gestire strategicamente i *social media* per sviluppare relazioni tra università e studenti e per "coltivarle" durante tutto il ciclo di vita universitario. *In primis*, è importante identificare l'ufficio incaricato di gestire la pre-

senza ufficiale dell'università sui *social media*. Ciò è fondamentale per garantire un posizionamento coerente dell'istituzione fin dalle prime fasi di sviluppo del progetto. Una volta individuato l'ufficio, è importante scegliere le risorse umane e le figure professionali (ad esempio, *social media manager*) appropriate per formare una *social media task-force* che si prenderà cura di presidiare le piattaforme e alimentare lo *storytelling* istituzionale. Possibilmente, sarebbe preferibile gestire internamente questa attività piuttosto che affidarla ad agenzie esterne.

L'*outsourcing* della comunicazione sui *social media* potrebbe infatti portare a difficoltà/distonie in termini di coerenza d'immagine e di accuratezza delle informazioni, soprattutto in casi di crisi dove è necessario un presidio forte dell'istituzione. Per gestire al meglio la strategia, le università dovrebbero inoltre adottare un *social media plan* e armonizzarlo all'interno delle strategie comunicative dell'ateneo, dialogando con gli uffici di comunicazione e informazione.

In secondo luogo, l'uso strategico dei *social media* implica la scelta degli obiettivi e della strategia editoriale da utilizzare nei presidi istituzionali. Tra i possibili obiettivi: migliorare la reputazione dell'università, costruire e/o consolidare un rapporto di *loyalty* con i propri utenti, raccogliere il *feedback* dei pubblici connessi, sviluppare un senso di orgoglio e di appartenenza negli studenti, ascoltare le loro esigenze per migliorare e ottimizzare la gestione dei servizi. Dal



lato della pianificazione strategica è fondamentale definire una *policy* per ottimizzare la presenza dell'università sul *social web*.

Per esempio, è indispensabile definire i modi e i tempi di risposta agli utenti per poter garantire il potenziale dialogico e di *engagement* di queste piattaforme. È inoltre necessario decidere se aprire o meno la pagina ufficiale ai *post* e ai commenti degli utenti, e identificare le azioni da intraprendere in caso di messaggi critici o addirittura offensivi verso l'ateneo.

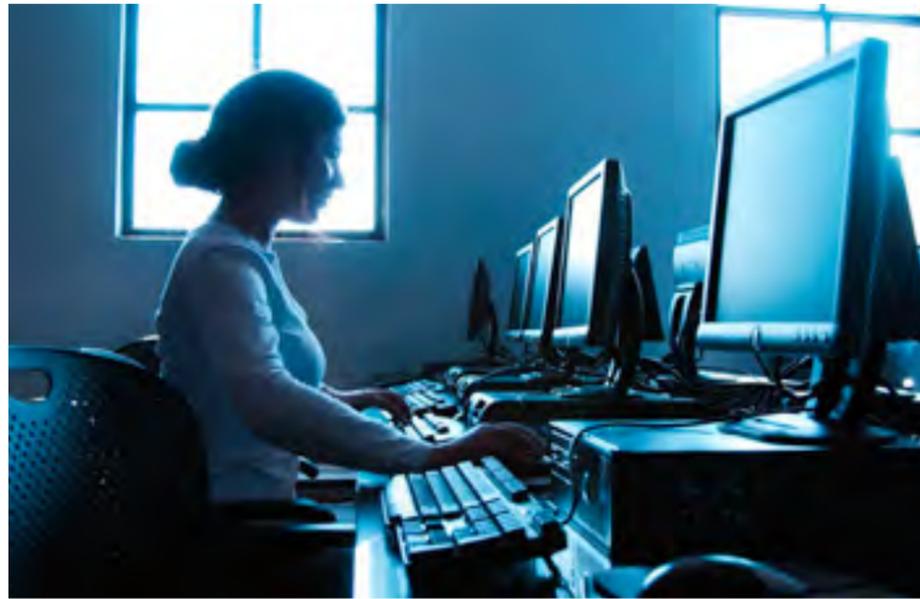
In terza istanza, per evitare possibili confusioni con falsi profili universitari, il responsabile della comunicazione sui *social media* dovrebbe redigere accuratamente la sezione di

descrizione, confermando che si tratta della presenza ufficiale dell'ateneo anche attraverso l'uso del logotipo dell'università. Tuttavia, queste azioni non sono sufficienti per determinare se una pagina è ufficiale: per questo motivo, si consiglia di inserire una *social media bar* sul portale istituzionale in modo che gli studenti possano facilmente riconoscere e connettersi ai presidi *social* ufficiali cliccando su queste icone.

In quarto luogo, è strategico fornire *feedback* ai propri utenti sul fatto che i loro messaggi siano stati presi in considerazione per migliorare la relazione dialogica o la qualità dei servizi. Per questo motivo, le università dovrebbero innanzitutto concentrarsi

¹ Cfr. #socialUniversity: le università italiane sui social network

<< foto Konstantin Sutyagin



su come “canalizzare” le voci degli studenti, fornendo spiegazioni chiare su come sono state utilizzate le “voci digitali” nei processi decisionali universitari, creando modi per visualizzare, distribuire e diffondere questo *feedback*, anche attraverso l'uso di infografiche. Queste azioni aiutano a costruire la fiducia, dimostrano un ascolto attento delle esigenze degli utenti e facilitano lo sviluppo di relazioni dialogiche.

Parallelamente possono essere svolte attività di *cyberscanning* per raccogliere *feedback* e commenti sulla reputazione dell'università da altre piattaforme *social*, non solo allo scopo di calibrare le strategie di comunicazione, ma anche per monitorare la percezione del rapporto università-studente nel web sociale.

Un ultimo consiglio è quello di monitorare e misurare l'impatto dei *social media* sulle relazioni tra università e studenti. Oltre ad adottare strumenti quantitativi relativi alle metriche (per es. numero di *fan*, *re-tweet*, *visua-*

lizzazioni video, etc.), le università possono utilizzare *survey* e sondaggi per valutare questioni specifiche, possono realizzare analisi del contenuto dei messaggi postati (anche attraverso forme evolute di *sentiment analysis*), o sperimentare tecniche di etnografia digitale per analizzare i comportamenti comunicativi degli studenti negli spazi *social* colonizzati dalle università. Il monitoraggio diventa fondamentale non solo per la reputazione dell'ateneo ma anche per ricalibrare obiettivi e strategie della presenza sui *social media*.

In conclusione l'uso pervasivo dei *media* sociali può rappresentare un interessante campo di analisi e studio per la comunicazione universitaria, oltre ad essere un *learning playground* all'interno del quale sviluppare nuove competenze e abilità per i comunicatori universitari. Queste linee guida forniscono alcuni consigli pratici per sviluppare una presenza *online* mirata a favorire un efficace rapporto dialogico tra un ateneo e i

suoi studenti durante il ciclo di vita dello studente. Si tratta di un approccio pragmatico, sicuramente non esaustivo, ma utile per affrontare sfide comunicative che non possono essere sottovalutate da quelle università che intendono costruire una presenza distintiva e di qualità nel web sociale.

Riferimenti bibliografici

- AQUILANI B., LOVARI A., 2008, *The “new season” of University communication between institutionalization and strategic target relationships: an empirical analysis of internet web sites of Italian universities*, in INVERNIZZI E., FALCONI T.M., & ROMENTI S. (eds.), *Institutionalising PR and corporate communication*, Proceedings of the Euprera 2008 Milan Congress, Pearson Education Australia, vol. 2, 1132-1165.
- AQUILANI B., LOVARI A., 2009, *Social Networks and University communication: is Facebook a new opportunity? An Italian exploratory study*, International Qmod and Toulon-Verona Conference on Quality and Service Sciences (Icqss), (1-15), August 27-29, Verona.
- BOLDRINI M., MORCELLINI M. (a cura di), 2005, *Un'idea di università*, FrancoAngeli, Milano.
- GRUNIG J. E., 2009, *Paradigms of global public relations in an age of digitalisation*, in Prism, 6, 2.
- LOVARI A., 2010, *Università on the Wall. Gli atenei e il mondo universitario nelle bacheche di Facebook*, in *Comunicazione punto doc*, 3, 225-239.
- LOVARI A., 2013, *Networked citizens. Comunicazione pubblica e amministrazioni digitali*, FrancoAngeli, Milano.
- LOVARI A., GIGLIETTO F., 2012, *Social Media and Italian Universities: An empirical study on the adoption and use of Facebook, Twitter and Youtube* (January 2, 2012). [Testo disponibile.](#)
- LOVARI A., MAZZEI A., VIBBER K. (forthcoming), *University-student relations: dynamic framework in offline and digitale environments*, in KI E-J., KIM J-N., Ledingham J. (eds.), *Public Relations As Relationship Management. A Relational Approach To the Study and Practice of Public Relations*, Routledge, New York.
- MARTINO V., VALENTINI E. (a cura di), 2007, *Il sistema università nella XIV Legislatura*, La Biblioteca Pensa Multimedia, Lecce.
- MERGEL I., BRETSCHNEIDER S., 2013, *A Three-Stage Adoption Process for Social Media Use in Government*, in *Public Administration Review* (Par), 73 (3), 390-400.
- MORCELLINI M., 2002, *Un marketing dei servizi*, in *Universitas*, 84, 2002, 18-19.
- MORCELLINI M., MARTINO V., 2005, *Contro il declino dell'università*, *Il Sole24 Ore*, Milano.

Perché essere sui social network

Tenendo presente che è particolarmente importante per organizzazioni complesse, come le università, utilizzare *social media* per “creare canali di conversazione” con il proprio pubblico, quali sono, a suo avviso le strategie di successo?

Seguire il pubblico. Se gli studenti sono su Facebook, là ci devono essere anche le università. Se i giornalisti sono su Twitter, idem.

Come è possibile integrare tali strategie nel piano di marketing istituzionale di una università?

Trattando i *social media* come canali rilevanti quanto i *media* tradizionali.

Quali benefici ne derivano all'immagine dell'università?

Comunicare in maniera più efficace e, più in generale, segnalare che l'università è al passo coi tempi.

Quali sono i benefici per gli studenti e, in generale, per il pubblico?

Avere notizie dalle università nel proprio flusso *social media* nonché disporre di uno strumento agile di interazione col mondo universitario.

Quali piattaforme e canali scegliere/privilegiare?

Tutte quelle maggiormente utilizzate dal proprio pubblico di riferimento.

La comunicazione sui social network deve essere “centralizzata” o può essere gestita dai singoli dipartimenti e, volendo, dai singoli docenti?

Ci sono almeno tre livelli: quello centrale, quello dei dipartimenti/facoltà/ centri/istituti e quello

Intervista a Juan Carlos De Martin
Ordinario nel Dipartimento di Automatica e Informatica del Politecnico di Torino

dei singoli docenti. Il terzo deve essere totalmente libero da ingerenze, in quanto il singolo docente sui *social media* esercita

non solo la sua libertà di espressione, ma anche la sua libertà accademica. I primi due livelli, invece, sono istituzionali con l'unica differenza del diverso grado di specializzazione.

La credibilità dell'istituzione può essere rafforzata o minata dalla presenza sui social network?

In questo momento la credibilità di un'istituzione è minata se non è presente sulle principali reti sociali.

I social media possono essere un driver di innovazione per gli atenei?

Ne sono convinto. Un ateneo, infatti, può comunicare efficacemente sui *social media* solo se al suo interno le informazioni circolano bene.

<< Juan Carlos De Martin



Le buone pratiche degli atenei italiani

#socialUniversity

A marzo 2014 il Nexa Center for Internet & Society del Politecnico di Torino ha pubblicato la ricerca #socialUniversity: le università italiane sui social network che analizza la presenza delle nostre 96 università sui tre maggiori social network (Facebook, Twitter e YouTube).

La ricerca, presentata alla stampa dal direttore del Nexa Juan Carlos De Martin, evidenzia una recente tendenza delle università a inglobare la gestione dei social network nella propria strategia di comunicazione: Facebook e Twitter risultano quelli più gettonati dagli atenei.

Facebook, destinato all'interazione con gli studenti, è utilizzato dall'80% delle università: il Politecnico di Torino, per primo, aprì l'account nel 2008, mentre il 2011 è stato l'anno del picco di iscrizioni. Il canale Facebook è gestito in prevalenza dall'Ufficio comunicazione dell'università, ma l'apertura di uffici destinati prettamente alla comunicazione tramite social network è ormai una realtà.

Twitter, con compiti di area stampa e notizie, è utilizzato dal 76% degli atenei. Su Twitter sono presenti l'88% delle università medie (5.000-10.000 studenti), contro il 56% di quelle di piccole dimensioni e il 77% delle università con più di diecimila studenti. Dal punto di vista geografico, gli atenei del Nord sono i più rappresentati, con il 90% di presenze. Sia su FB che su Twitter gli atenei del Sud sono sottorappresentati.

Sono piemontesi le prime due università ad aprire un profilo su Facebook/

Twitter: rispettivamente il Politecnico di Torino, su Facebook dal 2008, e l'Università di Scienze gastronomiche di Bra-Pollenzo, su Twitter dal 2009.

Per quanto riguarda **YouTube**, il social network dei video, il 61% delle università ha aperto un account per caricare videolezioni, estratti di conferenze e materiale promozionale. Il 19% è presente anche sulla piattaforma della Apple "iTunes U".

Dai dati della ricerca si evince come le prime dieci università per numero di followers sui canali social sono quasi tutte statali, mentre nell'analisi della "popolazione attesa" (numero di studenti più numero di docenti e ricercatori di ogni ateneo che dovrebbero frequentare il canale social) primeggiano gli istituti privati di medie dimensioni, le università per stranieri e gli istituti superiori di ricerca. La popolazione attesa è alta anche per le università telematiche; UniPegaso e Universitas Mercatorum sono ai primi posti nella classifica degli account Facebook, così come l'Università di Scienze gastronomiche.

Quali sono i motivi che spingono le università a utilizzare i social network? Promozione e documentazione degli eventi interni all'ateneo; pubblicazione di promemoria per scadenze burocratiche; attività di segreteria; sportello informazioni per studenti; promozione dell'offerta formativa; per i docenti, canale privilegiato di promozione delle proprie attività e ricerche scientifiche. La maggior parte degli account, sia su Facebook che su Twitter, è gestita da

uffici afferenti all'area della comunicazione esterna degli atenei. Su Facebook gli uffici che fanno capo all'area dell'orientamento gestiscono l'11% dei canali, mentre il 10% dei tweet è gestito da uffici che trattano specificamente la comunicazione sul Web.

Un dato sorprendente è che il 43% dei canali non permette agli utenti di lasciare messaggi in bacheca. Tuttavia, tra quelli che li hanno abilitati, sono stati selezionati quattro (La Sapienza, Unitelma Sapienza, Politecnico di Milano, Università G. D'Annunzio) con la maggiore percentuale di post da parte degli utenti sul totale dei post raccolti ed è stato analizzato il tasso di risposta, rilevando che il tempo medio d'attesa per una risposta è di circa un giorno lavorativo.

La ricerca ha effettuato anche un confronto internazionale fra cinque Politecnici (Milano, Torino, Utm-Monaco di Baviera, Epfl-Losanna, Eth-Zurigo), constatando che le due università italiane pubblicano aggiornamenti più di frequente e hanno un numero di fan pienamente in rapporto con la loro popolazione studentesca. Inoltre, mentre le università estere in genere utilizzano i social network per parlare dei propri avanzamenti nella ricerca e mantenere un dialogo diretto con gli studenti, le università italiane attraverso i social network si dedicano quasi esclusivamente alla copertura mediatica di eventi che le riguardano e a comunicazioni di servizio.

D. G.

Cosa manca agli atenei italiani in termini di social media management ovvero quali sono gli aspetti migliorabili?

La nostra ricerca ha messo in evidenza che il limite principale degli atenei

italiani è che comunicano poco la ricerca – spesso di livello mondiale – che viene fatta nelle nostre università. È un limite antico dovuto al fatto che le informazioni sulla ricerca circolano poco all'interno degli atenei, ma

i social media offrono una motivazione aggiuntiva per superare finalmente questo limite. Magari anche con l'aiuto dell'open access, ovvero, della messa a disposizione online delle pubblicazioni prodotte dagli atenei.

In qualità di ufficio stampa, quali sono le attività compiute per rendere presente l'Ateneo sui social network e, in generale, nel web?



Firenze

L'Università di Firenze ha aperto i canali ufficiali sui social media nel 2013. La gestione dei profili social di ateneo è stata affidata all'Ufficio Progettazione Comunicazione che, di

concerto con l'Ufficio Stampa, li alimenta di contenuti, secondo un piano editoriale periodico.



Parma La presenza dell'Ufficio Stampa sul web si esplicita soprattutto sul sito di ateneo e nella pubblicazione online di tutte le notizie/comunicati

stampa prodotti. Per quanto riguarda gli spazi di social networking, nel 2011 è stato attivato un profilo istituzionale dell'ateneo su Facebook (che attualmente conta quasi 30mila iscritti), seguito nel 2013 da quelli su Twitter e LinkedIn. Altre piattaforme seguiranno a breve.



Pavia L'Università di Pavia dispone di un profilo istituzionale su Facebook e su Twitter e di una pagina aziendale su LinkedIn, tutti affidati al Servizio Comunicazione. Relativamente a quest'ultimo strumento, si occupa di tenere aggiornata anche la pagina Educational dell'ateneo. Le pagine vengono aggiornate con cadenza giornaliera con post e tweet relativi a tutte le iniziative dell'ateneo.

L'Università, inoltre, ha un sito istituzionale e sta

In che modo e con quali risultati si svolge la comunicazione "social" del brand, delle attività istituzionali e degli eventi delle università italiane? A chi è affidata? Quanto impegno richiede? Abbiamo intervistato gli uffici stampa di 9 università italiane (Sapienza Università di Roma, Università degli Studi del Sannio, Università degli Studi di Siena, Università degli Studi di Pavia, Università del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro", Università del Salento, Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Parma e Università per Stranieri di Perugia) per capire quali siano gli obiettivi concreti della creazione di account istituzionali sui principali social network.

per lanciare una pagina dedicata esclusivamente alle news d'ateneo dove promuovere tutte le iniziative e opportunità sviluppate nell'ambito dell'Università, ma non solo.

Perugia Stranieri



Il nostro Ufficio si occupa di pubblicare le informazioni contenute nei comunicati stampa anche sulla fan page istituzionale di Facebook, e

i video promozionali istituzionali sul canale YouTube. LinkedIn è utilizzato per la diffusione delle iniziative di job placement, mentre il profilo istituzionale su Twitter per la condivisione di informazioni.

<< Università di Parma
foto gianlor



<< Rettorato dell'Università del Salento
foto Fabio Ciraci



Piemonte Orientale Il primo impegno è stato quello di uniformare la presenza su diversi social (in passato c'erano più di trenta pagine aperte su Facebook), differenziando i contenuti per sfruttare al meglio le loro peculiarità, ma fornendo un'immagine coerente e immediatamente riconoscibile dell'Ateneo. Ora stiamo cercando di porci come riferimento informativo e non solo promozionale per gli utenti, sia attraverso le "dirette social" degli eventi, sia facendo da tramite tra gli utenti e gli uffici nel reperire risposte, soprattutto nei periodi critici delle immatricolazioni e dei test di ingresso.

Salento L'Ufficio Comunicazione e relazioni con la stampa si occupa della diffusione di informazioni e notizie sui portali di informazione; l'Urp si occupa della gestione dei profili ufficiali su Facebook e Twitter.

Sannio La gratuità e soprattutto la diffusione tra gli studenti di questi strumenti sono state le ragioni principali che hanno portato, già dal luglio del 2011, a sperimentare le prime presenze su Facebook di Unisannio, prima come profilo e successivamente, nel 2013, come pagina. Dopo è arrivato Twitter e di recente Google+. Fermo restando che la presenza istituzionale sul web è garantita principalmente da un [sito web di ateneo](#) e, per adesso, da altri 3 siti di Dipartimento, tutti in fase di evoluzione.

Sapienza All'interno dell'Ufficio Stampa è presente un addetto alla comunicazione integrata che cura, tra le altre cose, i profili social della Sapienza (Facebook, Twitter, YouTube per il momento), in collaborazione con altri colleghi che si occupano di profili social più specifici (Fb per gli studenti, Tw ricerca, etc.) che formano la redazione social dell'ateneo. L'Ufficio Stampa

è il luogo dove avviene il processo di *newsmaking* dell'ateneo, sia per la comunicazione con i media, che per web e comunicazione interna, e fornisce quindi anche i contenuti essenziali per la pubblicazione sui social.

Siena Da anni l'Ufficio Stampa dell'Università di Siena rivolge in modo specifico la propria attenzione alle testate web, curando in modo meticoloso e mirato le relazioni con le redazioni e i giornalisti di questo settore. Ci rivolgiamo sia alle testate specializzate sia ai canali web dedicati delle testate generaliste, con risultati soddisfacenti. Altra cosa è l'utilizzo dei social network, che abbiamo introdotto più recentemente con lo scopo di dialogare con i colleghi presenti su queste piattaforme, inserendoci quotidianamente nel flusso delle tematiche rilevanti dell'agenda giornalistica. Abbiamo ottenuto fin qui risultati interessanti sia in termini di diffusione delle notizie sia di ampliamento delle relazioni media. Aspetti positivi di questi mezzi sono l'immediatezza e la capillarità, la possibilità di interfacciarsi con redazioni di radio e tv, raggiungere blogger, diffondere contenuti multimediali più facilmente e in maggiore quantità.

Quali sono le finalità e gli obiettivi delle attività svolte per aumentare la presenza social della vostra Università?

Firenze Ascoltare e monitorare la propria utenza, diffondere informazioni utili per studenti, docenti e personale, creare un dialogo e un'interazione che porti alla partecipazione

e alla collaborazione di tutti gli utenti. I dettagli sulle policy sono [online](#).



Parma Sui social network vengono spesso condivisi i contenuti e le notizie prodotte e pubblicate dall'Ufficio stampa, ma con criteri e scelte redazionali differenti: lo scopo principale dei profili social è quello di instaurare e mantenere un dialogo con soggetti interni (in primo luogo gli studenti) ed esterni all'Università (future matricole, alumni, cittadini, aziende, Pubblica Amministrazione, etc.), cercando di creare un discorso collettivo e la consapevolezza della presenza dell'ateneo intesa come presentazione al pubblico delle realtà accademiche.

Pavia Con l'aggiornamento quotidiano delle pagine istituzionali dei diversi social network si intende coinvolgere sempre più gli studenti e i diversi stakeholder nella vita dell'Ateneo per farlo conoscere ai potenziali futuri iscritti e alle loro famiglie. Per fare ciò è necessario un costante miglioramento qualitativo e quantitativo dei post/tweet pubblicati, curandone in particolare il taglio comunicativo (a seconda dei diversi strumenti e target tipici dei differenti social) e il corredo di immagini. In occasione di particolari eventi, l'Ateneo cerca di offrire una copertura live in grado di sollecitare ancor di più la condivisione e la partecipazione.



Salento Le attività degli Uffici Comunicazione vengono integrate per valorizzare i successi e le iniziative culturali e a sfondo sociale dell'Università, in modo da sollecitare le "condivisioni" sui social network. A tale scopo, vengono utilizzate anche le notizie pubblicate su vari portali online che traggono spunto da comunicazioni istituzionali inviate dall'Ufficio Comunicazione e relazioni con la stampa. Si lavora quindi in modo integrato e cross-mediale.

Perugia Stranieri Gli obiettivi vengono condivisi con il top management dell'Università tramite un piano annuale che contiene le linee strategiche della comunicazione sui social media, comun-

que sempre allineata e integrata alla comunicazione istituzionale, online e offline. Le finalità del lavoro svolto tramite l'utilizzo dei social media sono: l'aumento del flusso informativo e del grado di condivisione delle informazioni; una maggiore velocità e facilità di raggiungimento del target opinion leader; una maggiore velocità e facilità di raggiungimento del target stakeholder; costi inferiori per la diffusione delle informazioni rispetto a quelli determinati da altri media.



Piemonte Orientale Cerchiamo di creare una comunità piattaforma interattiva, in cui gli studenti, i docenti e il personale siano parte integrante dell'immagine dell'ateneo e non solo i destinatari della comunicazione; in parole semplici, mostrare ciò che siamo, mettendoci la faccia in senso letterale.



Sannio Anche se al momento l'Ufficio Stampa e Comunicazione dell'Università del Sannio può contare su una singola unità di personale, quasi quotidianamente vengono compiute azioni



di aggiornamento dei tre canali social utilizzati per diffondere iniziative di Ateneo e comunicazioni importanti agli studenti, parallelamente alla diffusione di comunicati stampa, avvisi sui siti web di ateneo e comunicazioni interne attraverso mailing list.

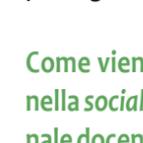
Sapienza La redazione social punta a una strategia molto push sui social, cioè alla promozione di molti contenuti ad alto tasso di novità e interesse, soprattutto in campo scientifico e culturale, in modo da aumentare la fidelizzazione del pubblico verso l'Ateneo.



Siena Il nostro obiettivo non è tanto l'allargamento quantitativo del pubblico, quanto la diversificazione delle modalità di contatto. In altri termini, consideriamo i social network come mezzi in più per relazionarci con altri interlocutori specialmente orientati verso questi canali. Per esempio, attraverso Twitter ci siamo inseriti nel flusso di trasmissioni radio, profili di specialisti di tecnologie. Consideriamo Facebook utile per diffondere immagini, video e, in futuro, anche per registrazioni.



Come viene recepito questo impegno nella social presence da parte del personale docente e tecnico-amministrativo?



Firenze Da quando sono stati aperti i profili social abbiamo riscontrato una forte partecipazione da parte del personale docente e tecnico-amministrativo. Il numero dei followers sui vari canali è cresciuto rapidamente e continua ad aumentare giorno dopo giorno.

dr. rob**Una web-fiction universitaria**

La fiction medica **Dr. Rob**, realizzata dall'Università Campus Bio-Medico di Roma, è il primo esempio di web-fiction interamente prodotta da un ateneo italiano.

È il primo caso italiano di *brand*, nello specifico l'Università Campus Bio-Medico di Roma, entrato nella vita delle persone, capace di comunicare se stesso in modo *giovanile* mediante uno dei *social network* più sfruttati e visti dai ragazzi.



La fiction medica **Dr. Rob**, andata in onda su **You Tube** a partire dal febbraio 2013 per dodici puntate di circa quattro minuti ciascuna, è stata la prima *web fiction* interamente prodotta da una università italiana.

Il regista della serie, Federico Caponera, è attualmente il responsabile della comunicazione mediante i *social network* dell'Università Campus Bio-Medico e questo spiega anche come la *web fiction*, genere che sta spopolando soprattutto negli Stati Uniti, sia rientrata all'interno della strategia di comunicazione dell'Ateneo romano per attirare un ideale pubblico formato da studenti, al momento della scelta post diploma, e futuri pazienti del Policlinico annesso.

Protagonisti degli episodi sono due giovani promesse dell'università: Sara (Beatrice Bertozzi), brillante ma goffa specializzanda, e Marco (Giuseppe Serena), spaccone ed esuberante laureando in Ingegneria, alle prese con la creazione del Dr. Rob (interpretato da Stefano Nicotra), la *sperimentazione beta* di un innovativo prototipo di robot medico umanoide. I suoi potenti circuiti, proprio alla vigilia dell'avvio dei test sul suo funzionamento – dieci giorni di visite mediche a pazienti ignari della sua natura – vengono danneggiati da un gesto maldestro di Sara e ne causano improvvisi e imprevedibili malfunzionamenti. Guai e imprevisti, ai quali dovranno porre rimedio, di volta in volta, i due giovani, che hanno preferito nascondere il problema ai docenti sviluppatori del prototipo, nella speranza di riparare il Dr. Rob prima della presentazione ufficiale alla stampa. [Guarda le puntate.](#)

Due elementi hanno caratterizzato la realizzazione della web-fiction. L'intera produzione, che ha visto oltre trenta persone impegnate tra cast e maestranze, è stata realizzata a costo zero. Per renderlo più *appetibile* ai giovani, il cast è stato composto da dipendenti del Campus Bio-Medico e da *guest star* come i calciatori della Roma Pablo Daniel Osvaldo e Mattia Destro. Sul piano tecnico, alla *web fiction* hanno lavorato prevalentemente diplomati del Master in Scrittura e produzione per la *fiction* e il cinema dell'Università Cattolica di Milano.

D. G.



Parma I riscontri sono stati positivi, considerando che diverse strutture amministrative e didattiche chiedono di attivare un loro profilo *social*. Ma non poteva essere diversamente: l'utilità di questi strumenti per dialogare con gli utenti è fuori discussione. Proprio per questo è stata predisposta ed è in via di approvazione una *social media policy*, che fornirà indicazioni per l'utilizzo di questi spazi da parte di dipendenti, studenti e soggetti esterni.



Pavia Nonostante il bacino di utenza principale dei *social network* di Ateneo – e in particolare di Facebook – sia costituito dai giovani e dagli studenti, l'attività che vi si svolge è apprezzata anche dal personale docente e tecnico-amministrativo. I *post/tweet* pubblicati riguardano, infatti, non solo le iniziative d'interesse studentesco, ma l'intero panorama di eventi e opportunità relativi all'Università, ai suoi Collegi e anche alla città. Aumentano le richieste di docenti che chiedono di dare visibilità agli eventi da loro organizzati, alle ricerche svolte o alle loro pubblicazioni.



Perugia Stranieri È molto apprezzato e c'è una bella risposta del personale docente, non docente e degli studenti in termini di partecipazione, contributi e condivisione dei contenuti.



Piemonte Orientale Al momento i *social* sono visti come elemento marginale e sfruttabile soprattutto per l'attività promozionale. Fatica ancora a passare il concetto di strumento

informativo e dimostrativo dell'attività svolta.



Salento Siamo attualmente in una fase di studio, quindi non abbiamo dati da fornire in proposito. Sappiamo che molti docenti e personale seguono la comunicazione sui *social network*, la utilizzano e ritengono debba essere implementata.



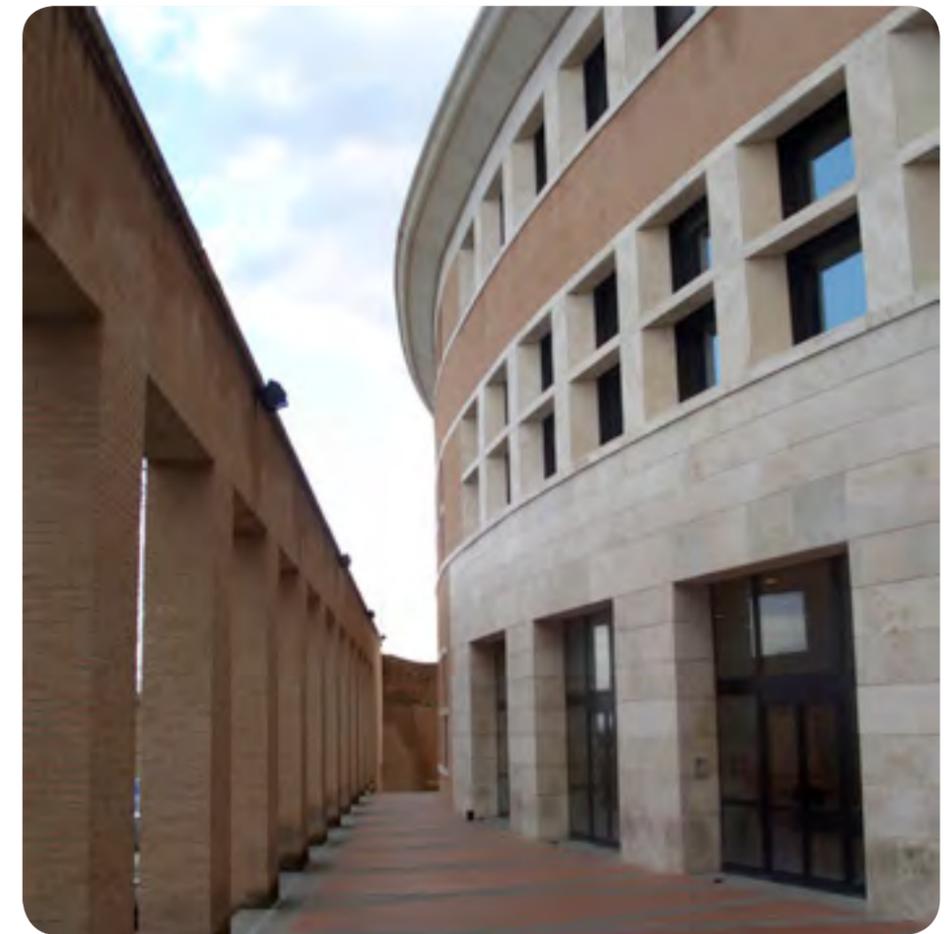
Sannio Notiamo con particolare soddisfazione che l'interesse cresce e ciò ci spinge a migliorare ogni giorno l'impegno a rendere efficiente il servizio, nella consapevolezza che esso sia un fattore di modernizzazione da tenere costantemente sotto osservazione.



Sapienza C'è molto interesse verso queste attività e verso le relative potenzialità. L'interesse è manifestato in particolare con la frequente richiesta di aprire ulteriori profili *social* dell'ateneo (per esempio pagine Fb di dipartimento o di corso di laurea, Tw di particolari progetti), tanto che è stato ritenuto opportuno consentire l'apertura di profili autonomi di queste realtà, secondo precise linee guida, nell'ambito di un universo *social* della Sapienza.



Siena Il nostro pubblico di riferimento sono i *media* e i loro operatori, ma è inevitabile intercettare anche altri tipi di utenza. Alcuni docenti particolarmente attivi su questi mezzi incominciano a utilizzarli per dialogare con l'Ufficio Stampa. Una modalità che stiamo sperimentando con successo sono la raccolta e la pubblicazione della rassegna stampa su *Storify*.



<< Università di Siena
foto Anthony Alexander

Quali potrebbero essere i passi successivi per incrementare la presenza social dell'Università, a fronte del possibile sviluppo di nuovi strumenti e nuove tecnologie di comunicazione?



Firenze L'Ateneo fiorentino è al momento presente su 8 *social media*, il nostro interesse è seguire l'evolversi di queste piattaforme e decidere di volta in volta quale canale utilizzare.



Parma Il mondo dei *social media* è in continua e rapidissima evoluzione, per cui un primo impegno da affrontare è certamente quello di "rimanere al passo". A brevissimo

inaugureremo ufficialmente il canale Youtube, e stiamo valutando l'utilità di attivare altri canali. Il problema principale però non è più quello di trovare nuovi strumenti di comunicazione – che sono sovrabbondanti – ma piuttosto quello di mantenere e gestire quotidianamente il dialogo, generando contenuti e coinvolgendo gli utenti nella produzione di contenuti propri.



Pavia Come precedentemente indicato, l'Università di Pavia ha un sito istituzionale del quale è in corso un *restyling* grafico e una riorganizzazione strutturale, e sta per lanciare una pagina dedicata esclusivamente

<< la sede di Alessandria dell'Università del Piemonte Orientale
foto Niccolò Bertipaglia



alle notizie d'Ateneo grazie ai quali diventerà ancora più facile comunicare le notizie e condividerle tramite i *social network* in un'ottica di integrazione e sostegno reciproco tra i diversi canali. Si è programmato, inoltre, di costituire nel corso del prossimo anno un archivio fotografico accessibile e fruibile agevolmente tramite la presenza su *social* di gestione delle immagini (Flickr).

Perugia Stranieri Stiamo lavorando per continuare ad accrescere il numero di utenti che ci seguono tramite un sistematico monitoraggio dei risultati conseguiti in termini di aumento della visibilità e di promozione della reputazione istituzionale. Prestiamo grande attenzione alla qualità dei contenuti istituzionali trasmessi, sia per quanto riguarda la *corporate identity* d'ateneo che i canoni dei linguaggi dei *social network*.

Piemonte Orientale Cerchiamo di esplorare ogni nuovo canale che viene creato. Per fare un esempio, abbiamo anche creato *playlist* delle colonne sonore dei nostri eventi su Spotify. L'imperativo è comunque quello di esserci in maniera ragionata ed efficace, non solo per fare presenza.

Salento Stiamo progettando una maggiore integrazione tra gli uffici che a vario titolo comunicano le notizie relative all'Università, studiando parallelamente sistemi di gestione integrata dei *social network*.

Sannio L'obiettivo della nostra comunicazione è principalmente quello di raggiungere in modo efficace e veloce la popolazione studentesca sia per finalità informative che promozionali. Quindi, l'attenzione ai canali *social* rimarrà costante fino a quando tali stru-

menti ci consentiranno di raggiungere i nostri principali utenti.

Sapienza La Sapienza monitora con attenzione i nuovi canali che sono resi disponibili via via dalla creatività e dall'innovazione tecnologica, cercando però di mantenere una presenza solida sui canali che risultano *mainstream*, dal momento che le risorse di intervento sono limitate. L'Ateneo si è dato comunque un piano di sviluppo sull'universo *social* che riguarda soprattutto il lancio di attività di comunicazione basate sullo *storytelling*, particolarmente adatto ai canali *social*.

Siena – Come operatori delle relazioni con i *media*, il nostro lavoro si evolverà nella direzione in cui andranno questi. Al momento prevediamo che la rete sarà sempre di più centrale nella nostra attività quotidiana.

Nuove risorse per la didattica

Maria Cinque

I social media supportano forme di “consumo” e costruzione della conoscenza che sono molto diverse dai principi epistemologici dell'educazione formale e dell'istruzione individualizzata, come osserva Selwyn (2012a, p. 2). Alcuni autori (Thomas & Seely-Brown, 2011) parlano di una *new culture of learning*, ovvero di una nuova accezione dell'apprendimento basata su un “senso collettivo” dell'esplorazione, del gioco e dell'innovazione. In questo contesto, l'apprendimento può essere inteso come la capacità di imparare e informarsi attraverso i *social media* piuttosto che come accumulazione di una conoscenza che può diventare presto obsoleta (Siemens, 2005).

Ovviamente si tratta di un'accezione che cozza con le attuali forme di istruzione superiore, dove i concetti di intelligenza collettiva (Levy, 1996) e connettiva (de Kerckhove, 1997), di “modernità liquida” (Bauman, 2010) e di produzione della conoscenza in continuo fieri – in cui le informazioni sono sempre incomplete, estensibili e in evoluzione (Bruns, 2008, p. 6) – difficilmente trovano una collocazione.

Come rileva ancora Selwyn (2012a, p. 9), dobbiamo considerare la possibilità che le strutture e le culture delle istituzioni educative formali, come la scuola e l'università, siano intrinsecamente in conflitto con le strutture e le culture dei *social media*. Questo contrasto è ben descritto in un contributo di Crook (2012) sulle differenze chiave fra i contesti dei *social media* e quelli delle istituzioni educative formali – inclusi i sistemi curriculari, la valutazione e il sistema dei crediti.

Crook identifica, in modo particolare, una serie di conflitti tra le diverse aspettative legate all'apprendimento che sono prevalenti nelle istituzioni educative e le opportunità di appren-

dimento offerte dai *social media* (cfr. la tabella nella pagina seguente).

Anche se la classificazione di Crook (2012) si riferisce a qualsiasi tipo di istituzione educativa, possiamo dire che le disparità e disegualenze indicate sono particolarmente indicative per i contesti di apprendimento universitari. Molti studiosi osservano una crescente “disconnessione” digitale tra gli studenti e le istituzioni universitarie. Perfino gli atenei più innovativi sono in grado di garantire solo un utilizzo superficiale e artificialmente “regolato” dei *social media*. Per questo motivo, osserva Selwyn (2012a), permangono tensioni tra coloro che credono che i *social media* possano essere utilizzati per rafforzare e migliorare l'apprendimento universitario nella sua forma corrente e coloro che credono che i *social media* esistano per sovvertire (e, in ultima analisi, sostituire) l'istituzione universitaria.

Il concetto di “decentralizzazione” è stato spesso esasperato. Già nel 2007 Wilson ipotizzava

<< foto Galina Peshkova



contesti di apprendimento

	I CONTESTI DI APPRENDIMENTO DEI SOCIAL MEDIA	I CONTESTI DI APPRENDIMENTO DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE
INDAGINE	Assembramenti discontinui Strutture narrative Percorsi non documentati	Schemi integrati Strutture tassonomiche Documentati e autorizzati
COLLABORAZIONE	Coordinamento costante Prospettiva cumulativa	Episodi con obiettivi definiti Consenso negoziato
PUBBLICAZIONE	Comunità informali Post-conversazionali Cultura del cameratismo	Comunità istituzionali Formato progettuale Cultura della valutazione
LITERACY	Orientamento alla multi-modalità Enfasi sulla produzione	Fluidità orale e scritta Enfasi sulla fruizione

un cambiamento di modello organizzativo delle università, nelle quali gli studenti accedono con le proprie tecnologie, i propri account email, etc. e l'università si limita a fornire un supporto organizzativo.

Il concetto di decentralizzazione non è solo tecnologico ma supportato da molte teorie dell'apprendimento, come quelle costruttiviste e postcostruttiviste. Talvolta però si è portato all'estremo, ipotizzando che prima o poi – come accaduto in alcuni settori economici, per esempio le agenzie di viaggio – anche in campo educativo si possa produrre una vera e propria disintermediazione.

Un'analisi compiuta da Bates & Sangrà (2011) su un gruppo di università europee e nordamericane evidenzia che ci sono ancora molte barriere all'utilizzo delle tecnologie nella didattica universitaria e alla diffusione dell'*e-learning* in ambito accademico. Nodi critici sono rappresentati da: una cultura accademica ancora molto legata alla tradizione e restia

all'innovazione; lacune nella formazione dei docenti universitari che sono formati alla ricerca e meno alla didattica; una mancanza di riconoscimento da parte delle istituzioni per chi utilizza metodologie didattiche innovative; costi connessi alle innovazioni; mancanza di supporto tecnico per il docente che voglia introdurre tecnologie nel suo corso; aspettative non realistiche (da parte sia di docenti sia di studenti nei confronti delle tecnologie); difficoltà da parte dei tecnologi di comprendere l'immagine globale della realtà accademica e, quindi, di offrire soluzioni adeguate.

Tutto questo si traduce in istituzioni universitarie impreparate ad accogliere l'innovazione a vari livelli – organizzativo, tecnico, infrastrutturale – e da vari punti di vista, dalle competenze ai modelli pedagogici e didattici inadeguati.

In generale esiste una disparità evidente tra retorica e pratiche d'uso dei social media in ambito universi-

tario e spesso aspettative esagerate vengono disattese da pratiche alquanto deludenti (Selwyn, 2012a; 2012b). Si tratta di un ciclo che Gouseti (2010) descrive in tre parole: *hype, hope and disappointment*.

L'utilizzazione nella didattica universitaria

McLoughlin & Lee (2010) osservano che, sebbene molte piattaforme utilizzate dalle istituzioni universitarie consentano di visualizzare in maniera personalizzata i corsi a cui gli studenti sono iscritti, molti di questi non permettono quel tipo di interazione che solo i *social network* possono garantire. Per questo motivo, nel dibattito relativo all'apprendimento supportato dalle tecnologie c'è una forte tendenza a promuovere il passaggio dalle piattaforme istituzionali, sostanzialmente basate sui corsi, al Ple (*Personal Learning Environment*), l'ambiente di apprendimento personale (Attwell, 2007) e, successivamente, al Pln (*Personal Learning Network*), la rete di apprendimento personale (Downes, 2010).

Secondo uno studio americano sull'uso delle tecnologie da parte degli studenti che vanno al college (Smith, Rainie, Zickuhr, 2011) l'86% degli studenti *undergraduate* e l'82% dei *graduate* utilizza siti di *social networking*. Mori (2007) rileva che il 95% degli studenti universitari britannici utilizza regolarmente questi strumenti. In Italia, secondo dati Istat (2011), l'82,9% degli studenti tra i 18 e il 19 anni utilizza abitualmente siti come Facebook e Twitter.

I *social network* sono dunque parte integrante della vita degli studenti universitari e hanno un aspetto alquanto diverso dall'ambiente di apprendimento istituzionale, incoraggiando così diversi tipi di comportamenti. Nelle reti il focus è sui contenuti generati dagli studenti/utenti mentre nella piattaforma istituzionale la navigazione e la struttura sono fissati dai docenti o dai tutor e gli utenti si devono adeguare.

I *social network* rappresentano una graduale decentralizzazione dei contenuti e dei contatti. Gli Lms organizzano le persone e i contenuti gerarchicamente, per argomento o per data. Nei *social media* queste associazioni sono create dagli utenti stessi, che creano tag per definire i contenuti e le risorse.

I *social network* incoraggiano il dialogo e lo scambio *peer-to-peer*, facilitano la collaborazione e lo sviluppo delle abilità comunicative. Queste sono tutte caratteristiche che, come notano Siemens & Weller (2011), le piattaforme istituzionali (Lms) hanno tentato invano di realizzare in circa un decennio di adozione da parte delle istituzioni di istruzione superiore. Molti studiosi sostengono che i *social media* possono supportare un tipo di «apprendimento centrato sullo studente» (Goodyear & Ellis, 2008). Ovviamente la tecnologia è solo uno strumento e, come sottolineano McLoughlin & Lee (2010, p. 1), affinché le istituzioni educative possano davvero beneficiare dei loro effetti, occorre fondare le attività didattiche su un preciso *framework* pedagogico.



Il rischio di replicare vecchi schemi con nuovi linguaggi

Come abbiamo già detto in precedenza, i principi su cui si basano i *social media* sono talvolta diversi – se non addirittura diametralmente opposti – rispetto a quelli su cui per secoli si è retto il sistema universitario e nell'adozione dei nuovi linguaggi gli atenei rischiano di continuare a mantenere il loro accento originale: è questo per esempio il caso della distribuzione di contenuti attraverso YouTube Edu, iTunes U e Academic Earth, progetti molto interessanti ma che replicano e amplificano i modelli più formali della Higher Education.

La diffusione dei modelli di *social networking* in ambito universitario è visto anche talvolta con timore, come riconosce Selwyn (2009a):

Fears abound within some sections of the educational community that social networking sites could contribute to the intellectual and scholarly de-powering of a “Google Generation” of learners incapable of independent critical thought and generally hasten the onset of what Ziegler has termed the “mis-education of Generation M” (p. 158).

Anche altri studiosi sono piuttosto scettici e timorosi di un potenziale impoverimento delle abilità intellet-

<< foto Galina Peshkova



tive e critiche degli studenti. Così, per esempio, Carr (2010) è particolarmente preoccupato di ciò che Internet sta facendo ai nostri cervelli, facendoci involgere da «coltivatori della conoscenza personale» in «cacciatori e raccoglitori di informazioni nella foresta dei dati elettronici»:

And so we ask the Internet to keep interrupting us in ever more varied ways. We willingly accept the loss of concentration and focus, the fragmentation of our attention, and the thinning of our thoughts in return for the wealth of compelling, or at least diverting, information we receive. [...] What we're experiencing is, in a metaphorical sense, a reversal of the early trajectory of civilization: we are evolving from cultivators of personal knowledge into hunters and gatherers in the electronic data forest. In the process, we seem fated to sacrifice much of what makes our minds so interesting.

Talvolta sono gli studenti stessi ad opporsi alla “colonizzazione” dei loro strumenti preferiti per scopi educativi e didattici.

Selwyn (2007) analizza oltre 68.000 wall posting di Facebook prodotti da studenti universitari, scoprendo che gli scambi su argomenti legati all'apprendimento universitario rappresentavano solo una piccolissima parte del totale.

Gli studenti, come molte altre categorie di persone, utilizzano i social network soprattutto per comunicare. C'è una grande resistenza da parte degli studenti nei confronti di usi

più formali dei social network, come possono essere quelli fatti all'interno dell'università o da docenti, in quanto ciò è considerato come un'invasione dei loro spazi sociali (Madge et al., 2009).

Questi strumenti hanno grandi potenzialità per l'apprendimento ma gli studenti non vogliono che diventino una replica del sistema centrale, una nuova forma di Lms. Secondo Selwyn (2009a) i social network piacciono ai ragazzi proprio perché non sembrano essere controllati nello stesso modo in cui lo sono gli Lms. A questo proposito Hosein et al. (2010) fanno un'utile distinzione tra *living technologies* (ovvero gli strumenti che gli studenti utilizzano per la vita quotidiana, per gli scambi sociali e per motivi ludici) e *learning technologies* (le tecnologie che si utilizzano soprattutto per motivi di studio).

In realtà, come sottolineano Siemens & Weller (2011) numerosi aspetti sono ancora da esplorare, riguardo all'impatto dei social network in ambito universitario e, più in generale, educativo. Come abbiamo accennato, ci sono numerosi aspetti che evidenziano il tentativo di conciliare dimensioni dicotomiche come per esempio: apprendimento formale e informale; piattaforme/spazi strutturati e non strutturati; apprendimento auto-diretto o eterodiretto (flussi discendenti o ascendenti); apertura e chiusura di contenuti e applicazioni; privacy e sicurezza, da un lato, popolarità e diffusione, dall'altro.

Siemens (Siemens & Weller, 2011) sottolinea che gli studenti devono ancora

scoprire le conseguenze delle loro rappresentazioni pubbliche. Gli schemi mentali e i quadri di riferimento che abbiamo utilizzato finora non sono più sufficienti e molti confini sono meno netti, come quello tra virtuale e fisico, professionale e privato, formale e informale, consumo e produzione della conoscenza. La vera sfida consiste nell'utilizzare i social network per accrescere la consapevolezza degli studenti verso l'impatto dell'essere connessi, delle tracce lasciate sulla rete e del loro effetto sulla vita reale. Gli educatori giocano un ruolo fondamentale nel portare allo scoperto l'agenda nascosta della società della conoscenza e dell'informazione.

Riferimenti bibliografici

- ATTWELL G., 2008, *The Social Impact of Personal Learning Environments in Connected Minds, Emerging Cultures: Cybercultures in Online Learning*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.
- BATES A. & SANGRÀ A., 2011, *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*, Jossey-Bass/John Wiley & Co, San Francisco.
- BAUMAN Z., 2010, *Forty-four letters from the liquid modern world*, Polity, Cambridge.
- BRUNS A., 2008, *Blogs, Wikipedia, Second Life and beyond*, Peter Lang, New York.
- CARR N., 2010, *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, Norton, London.
- CROOK C., 2012, *The “digital native” in context: tensions associated with importing Web 2.0 practices into the school setting*, in *Oxford Review of Education*, 38(1), 63-80.
- DE KERCKHOVE D., 1997, *Connected intelligence: the arrival of the Web society*, Somerville, Toronto.
- DOWNES S., 2010, *New Technology Supporting Informal Learning*, in *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2 (1), 27-33.
- GOODYEAR P., ELLIS R. A., 2008, *University Students' Approaches to Learning: Rethinking the Place of Technology*, in *Distance Education*, 29 (2), 141-152.
- GOUSETI A., 2010, *Web 2.0 and education*, *Learning, Media and Technology*, 35 (3), 351-56.

- HOSEIN A., RAMANAU R. & JONES C., 2010, *Learning and living technologies: a longitudinal study of first-year students' frequency and competence in the use of ICT*, in *Learning Media and Technology*, 35 (4), 403-418.
- ISTAT, Istituto nazionale di statistica, 2011, *Cittadini e nuove tecnologie. Testi disponibili.*
- LÉVY P., 1996, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.
- MADGE C., MEEK J., WELLENS J., HOOLEY T., 2009, *Facebook, social integration and informal learning at university: “It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work”*, in *Learning, Media and Technology*, 34 (2), 141-55.
- MCLOUGHLYN C., & LEE M.J.W., 2008, *The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity*, in *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (1), 10-27.
- MORI I., 2007, *Students Expectations Study 2007*, Joint Information Systems Committee, Coventry.
- SELWYN N., 2007, *“Screw Blackboard... do it on Facebook!”: an investigation of students' educational use of Facebook*. Poke 1.0 - Facebook social research symposium, University of London, 15th November 2007. [Testo disponibile.](#)
- SELWYN N., 2009, *Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook*, in *Learning, Media and Technology*, 34 (2), 157-74. [Testo disponibile.](#)
- SELWYN N., 2012, *Social media in higher education*, in *The Europe World of Learning 2012*, 62nd Edition, Routledge. [Testo disponibile.](#)
- SELWYN N., 2012b, *I social media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà*, in *TD Tecnologie Didattiche*, 20 (1), 4-10.
- SIEMENS G., 2005, *Connectivism: A learning theory for the digital age*, in *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1). [Testo disponibile.](#)
- SIEMENS G., & WELLER M., 2011, *The Impact of Social Networks on Teaching and Learning*, in *Rusc (Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento)*, 8 (1), 164-170. [Testo disponibile.](#)
- SMITH A., RAINIE L., & ZICKUHR K., 2011, *College students and technology*, Pew Internet & American Life Project. [Testo disponibile.](#)
- THOMAS D., SEELY-BROWN J., 2011, *A new culture of learning*, Createspace, Charleston, SC.
- WEILER A. 2005, *Information-seeking behavior in generation-Y students: motivation, critical thinking and learning theory*, in *The Journal of Academic Librarianship*, 31, 46-53.

Yell / Tell

Comunità online per insegnanti d'inglese

La piattaforma Yell/Tell (Young English Language Learners e Teen English Language Learners) è una comunità professionale online a cui insegnanti interessati all'insegnamento delle lingue straniere/secondo e al plurilinguismo possono accedere per condividere proposte, risorse, progetti e interessi di formazioni iniziali, *in itinere* e continua. Questa comunità è nata dall'esigenza degli insegnanti di tenersi in contatto tra loro, e condividere pratiche e risorse professionali in modo verticale, ovvero comunicando con colleghi che insegnano in ordini di scuola diversi (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado in collaborazione con i formatori dell'università).

Finalità, funzioni e potenzialità

Lo scopo principale di Yell/Tell è quello di collegare la ricerca sull'apprendimento delle lingue e le buone pratiche in una sinergia che permetta di migliorare l'una e le al-



← Piattaforma LearnWeb

Maria Bortoluzzi
Dipartimento di Lingue e Letterature straniere
dell'Università di Udine

Ivana Marenzi
L3S Research Centre dell'Università Leibniz
di Hannover

tre e, più concretamente, collegare in modo flessibile, paritario ed efficace l'università (in particolare la formazione docente), gli insegnanti dei diversi ordini di scuola, laureandi e studenti universitari.

La comunità ha una sua interfaccia esterna e nel sito bilingue Yell offre informazioni sempre aggiornate a insegnanti e studenti in formazione. Questo sito permette l'accesso a un ambiente sociale di condivisione per coloro che si iscrivono (gratuitamente) e un gruppo di lavoro (a scuola e all'università) che coordina e gestisce gli spazi virtuali. Grazie alla flessibilità della piattaforma *open access LearnWeb2.0* del Centro di ricerca informatico L3S Research Center di Hannover, agli strumenti e alle potenzialità che la piattaforma offre, la comunità di insegnanti, formatori e ricercatori può collaborare e condividere pratiche, competenze, strategie, materiali, risorse online sia create dai singoli insegnanti che da gruppi di lavoro che risorse professionali *Open Educational Resources* (risorse gratuite per l'insegnamento) che si trovano in rete. La facilità di accesso, ricerca, riutilizzo e commento delle risorse permette di creare un ambiente in cui tutti possano contribuire da punti di vista diversi e complementari con materiali, commenti e condivisione di pratiche. Yell/Tell offre anche accesso a lavori di ricerca condivisi tra scuola e università e permette di progettare lavori di ricerca applicata o di ricerca azione. La piattaforma è ideale per condividere materiali e creare spazi per progetti di ricerca comuni tra gruppi di utenti. La comunità professionale include gruppi di interesse (a seconda del contesto professionale di rife-

rimento), ma anche la possibilità di collaborare in modo trasversale con insegnanti di altri contesti promuovendo lo scambio tra chi è in formazione iniziale, chi ha esperienza di insegnamento (formazione continua) e chi lavora nella formazione all'università.

La comunità promuove non solo condivisione di pratiche e risorse, ma anche riflessività rispetto alle proprie pratiche di insegnamento, il rafforzamento di *multiliteracies* (alfabetizzazione digitale integrata con le competenze dell'alfabetizzazione di base) e di formazione tra pari e tra insegnanti di scuole diverse.

Quest'ultima caratteristica della piattaforma permette agli insegnanti di condividere esperienze in modalità verticale per favorire la continuità e la coerenza nelle proposte didattiche e di formazione.

La piattaforma è flessibile e facilmente adattabile alle diverse necessità d'uso; include strumenti per la condivisione di risorse e la possibilità di commentare e comunicare attraverso forum; è anche un motore di ricerca che può essere adattato dall'utente a cercare risorse interne ed esterne alla piattaforma integrando in modo diretto le risorse reperite in rete nei vari gruppi di interesse. L'interfaccia con sistemi di scrittura condivisi è prevista dal sistema e di facile utilizzazione.

Come è nata l'idea della piattaforma

Il progetto Yell/Tell è nato nel dicembre del 2011 dall'esigenza di alcuni laureati in Scienze della formazione che, una volta abilitati per la scuola



← Un'altra schermata della piattaforma LearnWeb

primaria e dell'infanzia, desideravano mantenere i contatti con la loro università e con i colleghi con cui condividono l'interesse professionale dell'insegnamento dell'inglese ai bambini della scuola primaria e dell'infanzia.

La comunità online su piattaforma è stata aperta nel gennaio 2012 grazie al Centro L3S Research Center¹. Da allora ci sono stati vari cambiamenti sulla base del *feedback* dato dagli utenti attraverso commenti e questionari.

Yell/Tell è stato al centro di progetti per l'utilizzo delle piattaforme sociali per la formazione iniziale ed è stato inserito nelle sperimentazioni sul reperimento e l'uso di risorse *open access online* promosso dal Centro di Ricerca L3S Research Center di Hannover (2014-15): *LearnWebOER: Improving Accessibility of Open Educational Resources*.

Si auspica che Yell/Tell diventi una piattaforma di lavoro e collaborazione sempre più ricca e articolata, un vero laboratorio di formazione *blended* (in presenza e virtuale), collega-

ta con le realtà dell'università e della scuola (il territorio) e con comunità virtuali di lavoro, studio e ricerca. In particolare, Yell/Tell intende collaborare con centri di formazione insegnante esteri che abbiamo scopi simili di condivisione e collaborazione tra scuola ed università, coinvolgendo centri accademici di ricerca all'avanguardia nel settore della formazione e della ricerca attraverso progetti europei e transnazionali.

Potranno partecipare a questo laboratorio di condivisione e formazione *blended* anche insegnanti di altre discipline e, in prospettiva, potrebbe allargarsi ad altri ordini di scuola per favorire la continuità di formazione tra gli insegnanti dei bambini, degli adolescenti e degli adulti. Adulti che includono insegnanti e formatori per chiudere il cerchio, ma aprendolo a un utilizzo sempre più umanistico e condiviso delle tecnologie per l'apprendimento e l'insegnamento.

¹ Accesso alla piattaforma LearnWeb2.0 del Centro L3S Research Center.

Il caso EduOrg 2.0

Il presente contributo descrive un *case study*: l'adozione di strumenti di *social networking* come parte integrante di un corso universitario – Organizzazione d'impresa – nell'Università di Pisa. L'ambiente di apprendimento istituzionale, basato su Moodle, è stato integrato da un *social network*, costruito sulla piattaforma Ning, alla quale si sono affiancati altri strumenti. I problemi e le opportunità offerti da Ning sono stati discussi in *focus group* periodici con gli studenti e il loro *feedback* è stato utile per migliorare gradualmente l'ambiente. Dal punto di vista metodologico l'esperienza ha offerto l'occasione per riflettere su cosa cambia nel passaggio dal concetto di *Learning Management System* istituzionale, essenzialmente basato su Moodle, a quello di rete di apprendimento personale (PIn, *Personal Learning Network*), basato sulla *community*.

<< Università di Pisa
foto Fabio Milani



Antonella Martini
Associato di Economia e organizzazione aziendale
nell'Università di Pisa

**L'ambiente digitale
di apprendimento**
EduORG2.0 è stato lanciato nel 2008 per l'insegnamento di Orga-

nizzazione d'impresa, all'interno della laurea in Ingegneria gestionale. Il sistema si basa su due piattaforme: Moodle, che era già presente nell'ateneo, e Ning, introdotto dalla docente. Mentre il primo viene utilizzato per la realizzazione del programma (presentazione del corso, *slide*, dispense, etc.) e per la comunicazione formale (esami, calendario, prove intermedie, etc.), Ning è usato come una sorta di "laboratorio", un ambiente in cui gli studenti possono migliorare il proprio apprendimento attraverso l'interazione e la disponibilità di risorse aggiuntive opzionali. Vi è una certa integrazione tra la rete sociale (Ning) e la piattaforma istituzionale (Moodle) ed un *feed Rss* consente l'importazione sul *social network* di notizie sul modulo corrente.

EduORG2.0 è stato personalizzato al fine di delineare un percorso di apprendimento guidato: un messaggio viene inviato dal docente dopo ogni lezione, che descrive quanto è stato fatto, dove e come studiare. L'idea è quella di offrire opportunità e stimoli al di là delle semplici conoscenze tecniche, un supporto a 360 gradi mirato a migliorare l'apprendimento degli studenti e a sviluppare non solo delle competenze disciplinari, le cosiddette *hard skills*, ma anche delle *soft skills*. Gli studenti possono scegliere liberamente i propri obiettivi e il loro programma in questa esperienza di apprendimento. I partecipanti variano nel loro uso della rete, ma quasi la metà di essi sono regolarmente (quasi quotidianamente) attivi nella rete, condividendo informazioni, risorse e messaggi, oltre a prendere parte a discussioni riguardanti le loro materie di studio.

Il laboratorio, costruito su Ning, è stato presentato con la metafora del campo di calcio, dove gli studenti possono allenarsi. Tutti gli elementi del *social network* sono ispirati da questa metafora: una squadra di calcio, composta da diversi soggetti (gli studenti con le loro capacità distintive); un allenatore (il docente); un programma di allenamento; una partita di calcio (l'esame) da giocare e vincere.

Su Moodle sono presenti: 1) il calendario del corso (Google); 2) la presentazione del docente con i *link* al portale docente; 3) tutto il materiale del corso (*slide*, dispense, esercizi, *link*, videoclip di lezioni), diviso nei vari moduli; 4) prenotazione degli esami (*link* al servizio di facoltà); 5) la gestione dei compiti (durante il corso si svolge una *team competition*: ogni settimana i 14 gruppi si "sfidano" su un problema proposto e poi discusso in plenaria).

Nel *social network* sono presenti: 1) blog dove il docente pubblica i *post* relativi alla lezione del giorno o alla *team competition*; 2) forum: sono state pre-impostate tre categorie ("SOS, questo è arabo x me"; "Vediamo se ho capito bene"; "Continuous improvement del corso"); 3) gruppi: ogni gruppo ha la sua pagina, con logo; 4) storie di imprese e di imprenditori: ogni settimana viene inserito un articolo, scaricabile con Boxnet (integrato in Ning); 5) *link* utili; 6) twitter in *home page* dove il docente manda rapidi *prompt*; 7) video consigliati; 8) *must-read books*: ogni settimana viene inserita la recensione di un libro di ma-

nagement, cui si consiglia la lettura; 9) Rss da "Il Sole-24 Ore" e da "Ansa news"; 10) eventi del corso: seminari con ospiti; 11) servizio di prenotazione ricevimento, tramite Doodle, uno strumento che consente di fissare un appuntamento; 12) sondaggi attraverso PollDaddy, uno strumento che consente di esprimere il proprio voto *on line*; 13) *feed* da Diigo, che permette di selezionare notizie e informazioni utili; 14) *link* culturali. I contenuti su Moodle e su Ning sono integrati tramite *feed Rss*, così che le novità vengono segnalate in tempo reale.

L'approccio e la sua evoluzione

A differenza di Moodle, EduORG2.0 non si rivolge alla popolazione universitaria in generale ma a una specifica comunità di studenti. La partecipazione degli utenti è attiva ed elevata, perché la maggior parte di essi vede la comunità come un elemento per accrescere le proprie conoscenze, creare nuovi rapporti e aumentare l'efficacia e la visibilità del proprio apprendimento. Inoltre, un certo numero di utenti partecipa in modo proattivo all'elaborazione di contenuti, alle discussioni e alla creazione di relazioni interpersonali di fiducia e di reciproco aiuto.

Allo stesso tempo, l'impegno del docente è molto alto, ma l'istituzione non riconosce la comunità come un mezzo importante per raggiungere i suoi scopi e non la sostiene né formalmente né con l'allocatione di risorse. Ogni anno, durante il corso, due incontri con i *team leader* sono indette per discutere sui seguenti argomenti:

la gestione interna dei gruppi (processo di apprendimento e stato dell'arte, difficoltà di apprendimento, partecipazione di tutti i membri del gruppo al *project work*); la valutazione delle risorse didattiche (libri, diapositive, dispense ed esercizi); suggerimenti. Le opinioni raccolte nel corso di questi incontri sono molto utili per il docente, che chiede al *team leader* di esprimere liberamente qualsiasi problema sorto durante le attività di gruppo.

Le risposte si concentrano anche sul lavoro e sul *feedback* da parte del gruppo: a volte – a causa di diversi problemi – i gruppi non sono così coesi e collaborativi come il *team leader* si aspetterebbe. Alcune risposte sottolineano la facilità d'uso di Ning e alcuni studenti (non tutti) dimostrano la consapevolezza del "valore aggiunto" della rete EduORG2.0 per la crescita personale. Altri importanti elementi che emergono dai report finali di queste riunioni si riferiscono alle opportunità offerte dalla rete EduOrg2.0 e, in generale, alle funzionalità e alle caratteristiche che una rete sociale dovrebbe contenere al fine di favorire la partecipazione degli studenti, per permettere loro di sviluppare competenze e per motivarli a imparare.

L'implementazione di Ning nel corso di Management è avvenuta in vista di un duplice obiettivo: creare uno strumento di dialogo (tra gli studenti e tra docente e studenti) e facilitare l'apprendimento.

In entrambi i casi, i risultati hanno di gran lunga superato le aspettative. Come classe virtuale, EduORG2.0 è

<< Qui sotto e a destra, due schermate del progetto EduOrg 2.0



per molti versi uno spazio molto più flessibile e dinamico di una classe fisica. Gli studenti possono interagire con qualsiasi membro su qualsiasi argomento o questione in qualsiasi momento. Dunque, a differenza di una classe reale, in cui solo 20-30 studenti sono in grado di collaborare tra loro, lo spazio virtuale permette agli studenti di interagire con tutti gli oltre 100 partecipanti al corso, nonché con gli ex-alunni che continuano a essere presenti sul sito.

Il docente ha il compito di facilitatore ma, nel contempo, deve anche esercitare tutta la sua autorevolezza per promuovere un uso critico, creativo ed etico delle risorse a disposizione. In questo contesto il docente diventa dunque un “mediatore dei media”, che aiuta il processo di costruzione della cittadinanza dei suoi studenti attraverso diverse attività, che abbiamo etichettato mutuando alcune categorie della letteratura:

- *engaged collaborative discourse*, intendiamo il dialogo di gruppo alla ricerca della comprensione comune e di convergenza. Il termine *engaged* è usato qui a sottolineare che i partecipanti interagiscono tra loro su temi sostanziali;
- *intellectual engagement*, consiste nella presentazione di esempi, nell'elaborazione di argomentazioni, nel commentare e criticare costruttivamente punti di vista e opinioni, nella definizione di termini, nell'applicazione di concetti, etc.;
- *communication and common ground*, un aspetto di solito sottovalutato negli studi sulla comunicazione online. Tutte le discussioni, sia online che faccia a faccia, devono procedere sulla base di presupposti condivisi: un terreno comune che serve in *background* come base per la comprensione reciproca. I concetti, le ipotesi e i modi di argomentare la discussione derivano da questo

terreno comune. Nel corso della discussione il terreno comune viene a mano a mano ampliato e il suo allargamento viene di continuo verificato attraverso una serie di atti linguistici che sono l'oggetto dell'analisi conversazionale. Ogni ampliamento del terreno comune autorizza un ulteriore avanzamento del programma di discussione. Riportato nell'ambito dell'apprendimento ciò implica il superamento delle “barriere” della disciplina e lo sconfinamento nelle aree metacognitive e motivazionali;

- *dialog and motivation*. Le discussioni online, pur avendo forma scritta, condividono molte caratteristiche dei dialoghi faccia a faccia. La pedagogia dialogica si fa generalmente risalire a Socrate, che guidava – attraverso apposite domande – i suoi studenti a una soluzione di cui si appropriavano autonomamente. Il dialogo genera motivazioni intrinseche di partecipazione, tra le quali il senso di far parte di una comunità, il desiderio di arricchire il proprio bagaglio culturale, nonché la sorpresa, la suspense (per esempio per l'attesa dei risultati della competizione) e un senso di realizzazione. Poca attenzione è stata prestata nella letteratura a questi aspetti e alla loro vitale importanza per il mantenimento della finestra di dialogo, ovvero alla sopravvivenza delle comunità di apprendimento in un'ottica di *lifelong learning*;
- *group dynamics and leadership*. Le dinamiche di gruppo all'interno di EduORG2.0 procedono attraverso le solite fasi di conoscenza recipro-

ca, di verifica della buona volontà dei *partner*, del crescere dei rapporti di fiducia e dei legami intorno attività condivise, esperienze ed, eventualmente, attraverso le crisi. Il termine *leadership* è qui riferito al processo di facilitazione o guida del processo di apprendimento collaborativo attraverso il dialogo. In questo senso potremmo usare i termini *leadership* e *moderazione* in modo intercambiabile: nel contesto di EduORG2.0 il senso è quello di avviare e sostenere il dialogo e la mediazione di apprendimento degli studenti attraverso l'utilizzo di opportune funzioni di moderazione.

L'ambiente non è rimasto immutato: nel corso degli anni sono emerse nuove esigenze che hanno richiesto modifiche delle scelte iniziali. In particolare, è emersa la necessità di disporre anche di uno spazio allargato, rivolto ad ex-studenti, tesisti, neolaureati e futuri studenti, nel quale poter condividere contenuti quali: offerte di lavoro, notizie dei tesisti all'estero e degli ex-studenti, curiosità, etc. Ne è nata una vera e propria *community* allargata, dove è forte il senso di appartenenza. Questo ha costituito un terreno fertile per sviluppare un'altra iniziativa: la costituzione dell'associazione culturale studentesca *GiO – Gestionali in Opera*. È l'unica associazione ufficiale dell'ateneo a proporre seminari, visite aziendali, corsi con cfu aggiuntivi e qualsiasi altra forma di incontro che permetta agli studenti di comprendere meglio come ciò che studiano venga applicato nel mondo del lavoro e non solo.



Mettersi in gioco

Volendo sintetizzare l'approccio didattico utilizzato nel corso, lo si può riassumere, dal lato docente, in alcune parole chiave: interesse, passione, bellezza, senso. A loro volta, queste parole chiave che esprimono l'*outcome* dell'approccio, ne richiamano altre che attengono alle capacità richieste dall'essere docente e, al tempo stesso, capacità da sviluppare in un processo continuo di miglioramento: capacità di muovere a interesse, capacità di argomentare, capacità di mettere e mettersi in gioco. “Muovere a interesse” implica “far vedere” che ciò che si sta trattando “fa la differenza”, mi riguarda, mi coinvolge. Questo richiede, da un lato, il superamento di quelle *routine* didattiche che tendono a formarsi in presenza di conoscenze consolidate e, dall'altro, il rinnovato desiderio di riscoprire insieme agli studenti il significato di un'innovazione, di un

modello, di un modo di operare e di decidere.

“Argomentare” implica un impegno critico a dare giustificazione della propria posizione, ed essendo per sua natura interattiva essa non coinvolge solo la logica, la razionalità, ma anche il “cuore”: saper dare ragione di quel bello che ha mosso in noi il desiderio di studiare proprio quella disciplina e non un'altra.

“Mettere in gioco” perché insegnare, lungi dall'essere un “causare” che qualcuno apprenda, è, semanticamente, un accompagnare affinché – cioè sperando che – l'altro apprenda e ciò richiede comunicazione che, a sua volta, mette in gioco la ragione e la libertà dell'altro.

Queste tre capacità non possono non richiedere al docente lo sviluppo di una *dynamic capability*: la capacità di mettersi in gioco continuamente, di modificare i propri comportamenti per affrontare sfide presenti e future.

Facebook come strumento di studio e di lavoro

La crescente diffusione dei social media sta cambiando profondamente il modo di fare comunicazione, anche per quanto riguarda la didattica universitaria. Facebook, ad esempio, non è più solo un modo per conoscere nuovi amici o sbirciare il profilo degli altri, ma anche un vero e proprio strumento di studio e di lavoro.

Per questo motivo occorre sviluppare nuovi modelli coerenti con gli stili di vita e i linguaggi delle nuove generazioni di studenti universitari. Se Internet e Facebook sono utilizzati normalmente da parte degli studenti prevalentemente per motivi comunicativi e ludici, i processi cognitivi complessi e l'approccio maturo e consapevole alla rete necessitano di una guida formativa che, nell'università, può essere rappresentata dal docente.

In questa prospettiva non si può prescindere dai nuovi scenari caratterizzati dall'innovazione dei media digitali e dei

<< foto udara

Alessandra La Marca
Ordinario di Didattica e pedagogia speciale
nell'Università di Palermo

social network, che vanno considerati non come semplici strumenti di comunicazione o ausili per la formazione, ma

come veri e propri *frames* di ri-codifica e risignificazione delle dinamiche relazionali e sociali, interrogandosi sul loro valore nel miglioramento dell'apprendimento.

Questo di per sé può spiegare almeno in parte la scelta di un ambiente come Facebook, che riesce meglio di altri a integrare risorse differenti, raggiungendo un alto livello di multimedialità e andando così incontro alle nuove generazioni, sempre più *multitasking*.

Dall'esperienza condotta si è rivelata infondata la credenza che la presenza sui social network produca una riduzione delle relazioni interpersonali faccia-a-faccia. Se ben orientato, l'utilizzo dei social network valorizza le competenze esperienziali e comunicative fra pari e intravede nuove opportunità in questi scenari digitali: un ambiente di apprendimento più complesso e articolato rispetto al passato nel quale anche i docenti universitari devono sapersi muovere in modo adeguato.

Scambiarsi e-mail, confrontarsi sui social network, lavorare insieme al pc sono tutte attività di social networking che possono aiutare a migliorare la qualità dello studio di uno studente universitario. Considerando la grande possibilità, offerta dai social network, di reperire e condividere risorse (*link* utili, articoli, materiali audio o video, etc.), abbiamo potuto verificare che questi ambienti di per sé possono garantire agli studenti l'occasione di ampliare la propria conoscenza e il proprio livello di informazione, tanto da risultare proficui per l'apprendimento e sono stati un'ottima opportunità di confronto e di interazione tra studenti e docenti.

Il percorso: finalità e obiettivi formativi

Un vero e proprio percorso di formazione è quello offerto agli studenti che frequentano il primo anno del corso di laurea di Formazione primaria dell'Università di Palermo.

Lo scopo è stato quello di istruirli in modo che utilizzino Facebook e gli altri social media come potenziali strumenti per uno studio consapevole con l'intento di raggiungere i seguenti obiettivi:

- promuovere la conoscenza diretta di metodi, tecniche e teorie della prevenzione in presenza e nella dimensione digitale (web 2.0);
- aumentare la consapevolezza sui processi di gruppo attivi in un intervento di formazione in presenza e nel web;
- valorizzare le potenzialità e le competenze comunicative del target destinatario degli interventi fin dalla fase di progettazione (partecipazione) dando vita a concrete strategie di *peer education*;
- ripensare le strategie di comunicazione valorizzando le potenzialità dei nuovi linguaggi mediali e degli strumenti comunicativi cogliendo le opportunità offerte dallo sviluppo dei media digitali, delle piattaforme dei social network, delle connessioni digitali e dei dispositivi mobili;
- definire strumenti condivisi di valutazione degli interventi che non siano concepiti come semplici azioni giudicanti e decontestualizzate, ma come opportunità di miglioramento e continua messa a punto degli interventi stessi.

Il percorso formativo si è sviluppato durante il corso di Tecnologie didattiche per la scuola primaria e dell'infanzia con 280 studenti per un totale di 8 cfu di lezioni teoriche e 3 cfu di laboratorio.

Per agevolare lo studio personale degli studenti è stata promossa una pagina Facebook dove sono stati proposti *blog*, siti web e articoli di particolare rilevanza scientifica.

Nel social network naturalmente hanno trovato spazio anche i materiali proposti a lezione, sia a scopo informativo o didattico (schede e appunti di approfondimento) sia orientati a suscitare discussioni, per esempio, sulla rappresentazione sociale delle tematiche educative trattate.

All'inizio del corso, sono state inserite alcune lezioni riguardanti diversi aspetti dei social media. La prima – “Web writing, dalla redazione alla relazione. La scrittura in Rete come strumento fondamentale di comunicazione” in cui si è spiegato come si è passati dal testo all'ipertesto, tipico modo di comunicare sul web, e come usare le tecniche di *story writing*, così da scrivere storie che coinvolgano e appassionino l'utenza digitale. Durante la lezione “La comunicazione online: contenuti, utenti e modelli di studio”, si è approfondito l'uso sempre più diffuso di *blog*, social media come Facebook, *wiki* e forum. Uno sguardo particolare è stato rivolto anche all'utilizzo del web come strumento di apprendimento nell'era digitale.

Durante lo svolgimento del corso sono state monitorate tutte le azioni riferite alla mediazione fra contesti

scientifici formali e informali, per accrescere il senso critico nell'uso della rete.

È stato possibile confermare che sui social network il condizionamento sociale delle opinioni è presente e intenso. Se gli studenti pensano che le loro idee su un tema saranno apprezzate, sono più disposti a scriverne. Ma anche solo il pensiero che qualcuno dei propri *follower* e amici possa essere in disaccordo può portare molti all'autocensura.

È stato possibile guardare quanto tempo gli studenti impiegano a leggere l'articolo linkato esterno a Facebook. Se gli studenti cliccano su un articolo e poi impiegano del tempo per leggerlo, questo suggerisce che hanno cliccato su qualcosa che ritengono valido. Se cliccano su un *link* e poi tornano subito su Facebook, vuol dire che non hanno trovato qualcosa che li interessava.

Un altro criterio utilizzato è stato quello di confrontare il numero di persone che clicca su un contenuto con quello di chi lo discute e lo condivide con gli amici. Se molti studenti cliccano sul *link*, ma relativamente pochi schiacciano “mi piace” o lo commentano dopo essere ritornati su Facebook, anche questo suggerisce che non abbiano cliccato su qualcosa che li interessava realmente.

Un altro elemento analizzato è stato la condivisione di *link* all'interno dei *post*. Quando uno studente pubblica un *link* su Facebook spesso questo appare nel *Newsfeed* con una foto grande, un titolo e un po' di testo che contestualizza il *link*.



<< Tetto panoramico, Università di Palermo
foto Fabio Ribauda



Risposta positiva

La risposta degli studenti, da quanto si può evincere dall'analisi dei risultati dei focus group e di un questionario di soddisfazione sulla conduzione del corso è stata decisamente positiva. Oltre il 70% del campione considerato ha giudicato "semplici" le funzionalità di Facebook, solo il 4% le ha ritenute "difficili", mentre gli altri si sono attestati su posizioni intermedie. Si è creato un proficuo incontro culturale tra i digital creator, ovvero gli studenti che pubblicano abitualmente blog, pagine web personali,

contenuti video o audio (web tv o podcasting), e gli studenti esterni agli ambienti di social networking, cercando di trasformare questi ultimi in lettori simpatizzanti o meglio in partecipanti collezionisti (collectors), ovvero in utilizzatori consapevoli di Feed Rss o in etichettatori di pagine web, immagini e contenuti della rete. È stato così possibile offrire agli studenti la possibilità di caricare e condividere proprie risorse come immagini e video, e allo stesso tempo di comprendere anche, ad esempio, la funzione della chat per discutere in priva-

to, e un profilo pubblico che ciascun utente può aggiornare ed eventualmente personalizzare a piacimento. Un altro vantaggio di Facebook sembra essere un rilevante sostegno alla propria autostima. La possibilità di selezionare le modalità di autopresentazione nei profili di Facebook (ad esempio, cosa scrivere, cosa pubblicare, etc.) e la cura della propria immagine online sembrano conferire più soddisfazione e senso di autoefficacia sociale.

Il fatto di lavorare in un ambiente per lo più "chiuso", con accesso riservato ai soli studenti del corso non ha rappresentato un problema, bensì un valore aggiunto: le attività sono state decisamente produttive e assai poco dispersive. Questo è ovviamente solo il primo passo verso un autentico apprendimento, in cui gli studenti siano attivi protagonisti (secondo il cosiddetto student-centered learning) e possano confrontarsi tra di loro imparando tramite l'azione diretta e la collaborazione con strumenti a loro più congeniali, e arrivando non soltanto all'acquisizione dei contenuti di apprendimento, ma anche alla vera e propria consapevolezza dei processi per apprendere. Infine, Facebook è risultato essere un buono strumento di supporto sociale. Gli studenti tendono a esprimere maggiormente i propri sentimenti di malessere online rispetto a quanto non facciano nella vita quotidiana e parallelamente ricevono più supporto dai commenti di amici e di altre persone e sentono gli altri più vicini e accoglienti.

Come il web ha cambiato i rapporti studenti-ateneo

L'apertura all'esperienza social da parte delle università non poteva non avere conseguenze anche sui veri protagonisti della vita accademica, gli studenti. Per esperienza social non si intende qui soltanto la presenza dell'università sui più importanti social network utilizzati anche da chi frequenta i corsi di studio (Facebook, Twitter, YouTube), bensì il complesso dei rapporti fra istituzione e studenti basato unicamente sul mondo del web.

Studente e università entrano in contatto molto prima del diploma di scuola secondaria superiore. Durante l'ultimo anno spesso le scuole organizzano giornate di incontro con alcuni docenti delle università del territorio, mentre le università organizzano Open Day per accogliere le future matricole e spiegare servizi e offerta didattica. Tutto questo, però, con il prepotente avvento del web ha solo una funzione "storica", quasi tradizionale. Per uno studente del terzo millennio, il vero orientamento significa andare a consultare il sito web dell'università di riferimento.

Tutte le novantasei università italiane hanno un sito web; alcuni sono migliori di altri in quanto a navigazione e informazioni ottenute, altri preferiscono mettere in evidenza le occasioni di incontro personale o la possibilità di partecipare ad eventi preparati appositamente per le potenziali matricole.

Navigare per decidere

Una sezione che gli studenti in entrata consultano con frequenza è quella "didattica", ovvero l'elenco di tutti i dipartimenti (ex-facoltà) e i corsi di studio offerti in base al ramo curricolare che si vorrebbe scegliere. Sebbene il momento della scelta dell'università sia ancora caratterizzato

Daniilo Gentilozzi

dall'influenza determinante della conversazione con amici, parenti e conoscenti, oppure dalla lettura di buoni articoli esplicativi dell'offerta formativa sui quotidiani nazionali, è il sito web che fornisce gli elementi conclusivi per la decisione finale su università, dipartimento e corso di laurea più adeguato a ciò che si vorrebbe fare "da grandi". Giorgio, studente di Ingegneria industriale all'Università Campus Bio-Medico di Roma, conferma il fatto che la scelta sia orientata dal passaparola e dal web: «Anche se ho conosciuto la mia università perché alcuni miei amici la frequentavano, molti vengono a conoscenza di corsi e facoltà navigando e informandosi su Internet». Se, però, uno studente fosse talmente indeciso da non riuscire a compiere una scelta, può facilmente consultare il portale *UniversItaly*, predisposto dal Miur come mezzo per arrivare a una scelta concreta, se non definitiva.

<< foto yanlev



<< illustrazione di Jesús Sanz



L'orientamento fornito dal sito web non riguarda solo il momento dell'entrata nel mondo universitario. Ogni sito ha una sezione dedicata allo studente: la *Guida dello studente* fornisce informazioni sugli alloggi, sulle residenze, sul tipo di studi più adatto alle esigenze dello studente, sulla modalità di pagamento delle tasse e della prenotazione degli esami. Non mancano poi le sezioni di orientamento, con test di riferimento per capire se il corso di studi scelto

è adatto alle proprie competenze e capacità. In generale, il sito web completo offre già nelle sue pagine interne una risposta a tutti i dubbi generici e iniziali dello studente universitario alle prime armi. La fase successiva, necessaria per il corretto prosieguo del percorso di studi, è il contatto con docenti, assistenti e personale tecnico amministrativo per risolvere le questioni più complesse e approfondite. Nella fase del contatto con il perso-

nale docente e amministrativo, la svolta del web è la soluzione che ogni studente va cercando: una persona di riferimento, con cui poter dialogare esponendo perplessità e criticità, sicuri di avere una risposta; oppure un sistema informatico efficiente, la vera soluzione del problema senza spendere mezze o intere giornate in giro per gli uffici e le segreterie studenti dell'ateneo.

L'esperienza *social* si testa anche nella vita quotidiana da studente universitario.

Nella parte amministrativa rientrano la prenotazione agli esami, i pagamenti delle tasse, le operazioni di segreteria, il cambiamento del piano di studi in corso, il passaggio da una facoltà all'altra o da un corso all'altro: tutto può essere fatto *online* sulle piattaforme espressamente dedicate a questo servizio, con risparmio di stress e file chilometriche agli sportelli.

Una semplificazione molto apprezzata dagli studenti, come ci conferma Irene, studentessa del corso di Educatori dell'infanzia e dell'integrazione sociale alla Lumsa di Roma: «Personalmente sono molto contenta di dover passare meno tempo possibile in fila davanti agli sportelli del mio dipartimento o della segreteria, sempre caotici e affollati nonostante la presenza di Internet. Trovo molto comodo e rapido prendere informazioni e prenotarmi su Internet».

Ricevimento e appunti in rete

Per la parte didattica, il libretto cartaceo è ormai quasi un ricordo e sta len-

tamente scomparendo anche la classica fila davanti alla porta del docente per il ricevimento degli studenti.

Alcuni professori prevedono espressamente un ricevimento via *mail* o via Skype, oppure delegano ai propri assistenti il compito di seguire gli studenti nella redazione di tesi di laurea o scritti intermedi nelle modalità che più preferiscono.

Spesso accade che un docente abbia una propria pagina personale sul sito dell'università o un proprio sito web nel quale mette a disposizione degli studenti frequentanti e non il video delle lezioni, i pdf dei testi analizzati, gli appunti ordinati e altro materiale utile allo studio in preparazione dell'esame.

Esistono piattaforme espressamente dedicate al caricamento di appunti o lezioni e, all'interno di queste, sono presenti anche i forum di discussione mediante i quali il professore comunica direttamente con gli studenti senza passare dalla segreteria.

Web 2.0 significa comunicazione trasparente e immediata: così le università diventano più *social* se sanno mettere rapidamente in dialogo lo studente con il docente o con il responsabile amministrativo in grado di risolvergli il problema.

Nessun dubbio sul fatto che l'utilizzo dei *social network*, come si evince anche dalla recente ricerca del centro Nexa del Politecnico di Torino [descritta in questo numero](#) di *Universitas*, abbia definitivamente aperto le porte dell'università, facendo cadere le barriere di una comunicazione spesso non efficace.

Ne è un esempio tangibile la presenza di canali delle università su YouTube, il *social network* per eccellenza in tema di riproduzioni video. Il fatto di caricare online videolezioni dei corsi di studio abbatte la barriera della frequentazione obbligatoria, favorendo la possibilità per uno studente-lavoratore di laurearsi in tempi brevi senza dover aspettare la pensione e pagare un'infinità di rette annuali.

È per questo che i Mooc (*Massive Open Online Courses*)¹, pur non essendo graditi a tutta la galassia dei docenti ma molto apprezzati dagli studenti, rappresentano una nuovissima sfida per il futuro dell'istruzione e dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*), che alcune università prestigiose hanno intrapreso con successo.

Sui *social network* lo studente viene a conoscenza di scadenze importanti, quali il pagamento di una tassa, o di avvisi spesso rilegati in angoli di bacheca polverose e piene di pubblicità. Non è un mistero che molti docenti abbiano un proprio *account* sia su Facebook che su Twitter e che questi ulteriori canali mettano sempre più in una nuova luce tutta giovanile la figura istituzionale del professore universitario, rendendolo forse più umano e vicino alle esigenze dei ragazzi.

Comunicazione istituzionale

Sempre sui *social network* l'università appare nella sua cornice istituzionale e sfrutta il mezzo per far arrivare più velocemente le proprie comunicazioni. Uno studente non troverà mai la segreteria studenti o il preside

di facoltà su Twitter, ma solo l'intero ateneo. Per intenderci: difficilmente nei *social network* delle università si potrà intrattenere un dialogo con l'istituzione sull'ultimo appello dell'esame di Diritto costituzionale o sui libri da comprare per sostenere l'esame di Anatomia.

La presenza *social* rientra nella strategia di comunicazione istituzionale dell'ateneo e ha, come prima finalità, quella di comunicare e non di ricevere commenti.

Sui *social network*, però, si possono facilmente trovare gruppi creati da studenti che frequentano il medesimo corso presso la stessa facoltà di una determinata università.

Il gruppo sui *social network* ha finalità di servizio, come scambiarsi appunti, girare avvisi, fare domande, consultare materiali didattici privati, ottenere informazioni sui docenti e consigli sul modo di preparare un esame. Se la finalità dei *social network* è mettere in vetrina una persona, non si cade in errore dicendo che anche un gruppo di studenti su Facebook (ma il discorso è ampliabile a Twitter, LinkedIn, Pinterest, YouTube) dà visibilità *social* all'università, perché ne fa una promozione particolareggiata al singolo corso.

E chi meglio di uno studente frequentante ha la capacità di promuovere tra i suoi coetanei, i parenti, gli amici e tra chi si appresta a iscriversi a un corso di laurea, l'ambiente di studio che fa maggiormente parte della propria vita?

¹ Cfr. gli articoli pubblicati in "Universitas" 129 e 130.

Confindustria

Le proposte per la formazione

«**N**on solo formazione, scuola e università, ma anche sviluppo industriale, crescita, innovazione. In una parola: futuro». In questa cornice si inseriscono le 100 proposte di Confindustria, presentate in occasione della *Prima giornata dell'Education*, svoltasi a Roma il 7 ottobre nell'aula magna dell'Università Luiss. Confindustria propone una ricognizione ad ampio raggio sullo stato di salute del nostro sistema formativo, nel tentativo di metterne in evidenza i punti di criticità e i possibili margini di intervento. Dalla scuola all'università, Confindustria propone un'agenda degli impegni scandita in cento proposte, con la finalità di disegnare un piano riformistico organico e al passo con i tempi.

In primo piano, la necessità di rispondere alle sollecitazioni della società complessa, alle prese con

<< gettyimages



Andrea Lombardinilo

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

mutamenti culturali ed economici profondi, che richiedono strategie cognitive e di apprendimento all'altezza delle sfide della globalizzazione¹:

«In una società sempre più frammentata, scuola e università devono tornare a rappresentare un punto di riferimento per le comunità, le città e i territori. Non impenetrabili torri d'avorio chiuse al mondo industriale come alla società civile, ma piazze aperte e capaci di contenere le istanze di un'Italia che ha bisogno di riscoprire la propria vocazione produttiva e formativa per ripartire»². Per ripartire e rilanciare il sistema Italia nello scenario internazionale, Confindustria punta sul rilancio del sistema formativo nel suo complesso, nel segno del rapporto tra scuola, università e formazione professionale: divenuta non più prorogabile, la sfida sulla formazione assurge a volano di sviluppo economico e sociale e veicolo di impiego per i lavoratori e di competitività per le imprese. Questa la possibile ricetta per contrastare il declino prodotto dagli effetti di una crisi economica che ha determinato un depauperamento non solo produttivo, ma anche culturale e cognitivo, complice la penuria di investimenti pubblici in sviluppo e ricerca: «La società mobile, interconnessa, instabile, creativa e leggera, rischiosa e piena di opportuni-

¹ Sugli effetti della globalizzazione, anche in ambito formativo, si rimanda a: R. Moscati (a cura di), *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa. Nuove politiche dell'istruzione superiore e resistenza al cambiamento*, Liguori, Napoli 2010; A. Touraine, *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Librairie Arthème Fayard, Paris 2004, tr. it.: *La globalizzazione e la fine del sociale*, Il Saggiatore, Milano 2012; E. Morin, *Le sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Unesco, Paris 1999, tr. it.: *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina editore, Milano 2001.

² Confindustria, *L'education per la crescita. Le 100 proposte di Confindustria*, Roma, 7 ottobre 2014, p. 6. [Testo disponibile](#)

tà, sempre più omogenea nei comportamenti, fondata sull'interazione e la riduzione degli spazi passivi del cittadino, spinge la scuola italiana ad abbandonare un modello nato dai bisogni di una società che non c'è più»³.

Ecco dunque profilarsi la sfida sociale della formazione, destinata a conoscere evoluzioni significative nell'era delle conoscenze connesse e delle pratiche esperienziali globali, sottoposte a innovazioni comunicative in costante divenire.

«Questa è la considerazione che si pongono ogni giorno figli, genitori, insegnanti, alla ricerca di una soluzione accettabile almeno per sé. Purtroppo non se la pongono più le classi dirigenti che un tempo guardavano alla scuola come cantiere di sperimentazione e che dovrebbero contribuire a formare una soluzione per tutti. La riforma a partire dalle élite non è più la soluzione dunque»⁴.

Di qui la proposta di Confindustria di un piano di crescita fondato sulla centralità del sistema di istruzione come volano di sviluppo culturale ed economico, nel segno dell'innovazione cognitiva.

Le parole chiave e le anomalie da correggere

Autonomia, concorrenza, organizzazione: queste le parole chiave del piano di Confindustria per il rilancio dell'education, individuate sulla scorta delle criticità da cui è afflitto il sistema formativo italiano rispetto al panorama internazionale.

Si tratta di criticità note agli addetti ai lavori, ma non al grande pubblico: si pensi al ritardo di cui soffriamo in



termini di valorizzazione del capitale umano, di debolezza della formazione professionale, di abbandoni scolastici (20%), di scollatura tra scuola e mondo del lavoro, di assenza di un sistema di formazione superiore non universitario.

Ma c'è di più. Per quanto riguarda i mali della scuola e dell'università, Confindustria segnala una scarsa attrattività all'esterno e i ritardi nella digitalizzazione, il privilegio riservato ai contenuti disciplinari, la sottovalutazione degli aspetti cognitivi e motivazionali degli studenti. Insomma: troppe nozioni e troppe materie, a fronte di una scarsa valutazione e di una carente efficienza funzionale, con conseguente attenzione agli aspetti più quantitativi che qualitativi della formazione.

Che cosa fare, dunque? Per prima cosa valorizzare l'autonomia degli atenei, promuovere la concorrenza fra strutture e stimolare una migliore organizzazione, a cominciare dalle competenze del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, destinato a "dimagrire", con la rinuncia alla gestione del personale e con la focalizzazione su compiti di indirizzo, ricerca, controllo e valutazione⁵.

³ *Ibidem*, p. 12.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Sul corso recente dell'autonomia universitaria cfr. R. Moscati, M. Vaira (a cura di), *L'università di fronte al cambiamento*, Il Mulino, Bologna 2008; A. Masia, I. Santoro (a cura di), *L'autonomia statutaria delle università*, in *Universitas Quaderni*, n. 18, Associazione Rui, Roma 2005; L. Fassari, *L'autonomia universitaria tra testi e contesti. Dinamiche di cambiamento dell'università*, Franco Angeli, Milano 2004.

<< gettyimages

Tra le priorità incombenti vi è il completamento del «percorso incompleto dell'autonomia» universitaria: con la legge 240/2010 le università sono state «incentivate a conformarsi a un unico modello», comprendente tutti i livelli della formazione, dalla laurea triennale al dottorato, anche a fronte della proliferazione delle sedi decentrate e dei corsi di laurea.

Altro aspetto critico riguarda i criteri utilizzati per l'assegnazione delle risorse: la priorità è incentivare le università che differenziano l'offerta formativa, nel segno di percorsi di specializzazione «per livelli ed aree disciplinari».

Allo stesso tempo è opportuno premiare gli istituti universitari di alta formazione e rilanciare i dottorati di ricerca, soprattutto in termini di ricadute occupazionali.

A tale proposito, Confindustria sottolinea la necessità di rivitalizzare lo strumento degli Its (Istituti tecnici superiori), al fine di agevolarne la gestione e aumentarne il rendimento, in termini di rapporto tra costi e benefici: sarebbe questo il primo passo verso la costituzione di un sistema di istruzione superiore non universitario quasi del tutto assente in Italia, ma molto diffuso in Europa.

Il cammino dell'autonomia è legato anche all'attribuzione di una piena responsabilità degli organi di governo e al rafforzamento dei rapporti tra senato accademico e consiglio di amministrazione.

Al senato competerebbe il coordinamento della didattica e della ricerca, mentre al cda spetterebbero la ve-

rifica della compatibilità finanziaria delle decisioni strategiche in ambito didattico, l'approvazione dei bilanci e le decisioni programmatiche economico-finanziarie.

Infine, in vista di un'efficace razionalizzazione del sistema, andrebbe ridotto il numero di «atenei generalisti e multifunzionali», così da agevolare la specializzazione delle realtà universitarie territoriali e consentire la costituzione di nuovi Its, mediante il ricorso a società consortili.

Le sinergie di scuola e università con il mondo del lavoro

«Imparare lavorando» è una delle formule impiegate da Confindustria per sottolineare la centralità delle politiche di sviluppo della formazione professionale, ancora insufficienti nel nostro paese⁶.

I numeri presentati nel rapporto non lasciano dubbi: solo il 4% degli studenti di età compresa tra i 15 e i 29 anni riesce a conciliare studio e lavoro, contro il 22% degli studenti tedeschi. L'aspetto più preoccupante è che i giovani italiani non sono «accompagnati al lavoro» e spesso non ne conoscono il funzionamento, tanto che rispetto ai coetanei europei iniziano a lavorare in media due anni più tardi. Una ragione può essere individuata nel ridotto numero dei tirocini formativi (pochi e troppo brevi) e nella bassa percentuale di scuole che stringono sinergie con il mondo delle imprese (il 40% in Italia, contro il 70% di Gran Bretagna e Germania).

Per quel che concerne la scuola, Confindustria sollecita la definizione di

curricula che promuovano «l'esperienza di applicazione delle conoscenze in contesti produttivi reali», non solo nella formazione professionale, ma anche in sede di stage, tirocini obbligatori pre-laurea, apprendistato: l'obiettivo è rendere prassi ordinaria il rientro formativo dopo un'esperienza lavorativa, convertendo in crediti formativi le competenze e le abilità acquisite sul lavoro, in Italia o all'estero.

«Il lavoro deve essere inteso come un'occasione per sperimentare metodologie di apprendimento attive e interdisciplinari che coinvolgano direttamente gli studenti permettendo loro di applicare le nozioni teoriche. In quest'ottica l'apprendimento non termina con il percorso di studi, ma prosegue lungo tutto l'arco della vita integrando esperienze lavorative e professionali per contrastare la rapida obsolescenza delle competenze. In realtà, questi strumenti esistono già ma sono ancora poco utilizzati oltre che ostacolati da un'eccessiva burocrazia, che in molti casi costituisce per i datori di lavoro un disincentivo più forte del costo della formazione»⁷.

⁶ Sulle riforme recenti della didattica cfr. M. Vaira, *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica. Idee, norme, pratiche, attori*, Led, Milano 2011; M. Morcellini, N. Vittorio (a cura di), *Il cantiere aperto della didattica. Una strategia di innovazione oltre le riforme*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007; M. Morcellini, V. Martino, *Contro il declino dell'università. Appunti e idee per una comunità che cambia*, Il Sole 24 Ore, Milano 2005. Sugli effetti occupazionali delle riforme della didattica si rimanda al rapporto della Fondazione Giovanni Agnelli, *I nuovi laureati. La riforma del 3+2 alla prova del mercato del lavoro*, Laterza, Bari 2012.

⁷ Confindustria, *L'education per la crescita. Le 100 proposte di Confindustria*, cit., p. 6. [Testo disponibile](#)

Confindustria ritiene fondamentale sviluppare gli indirizzi formativi più utili alle priorità produttive del Paese e rispondenti alle vocazioni imprenditoriali del territorio, promuovendo «la logica di filiera» e valorizzando i collegamenti orizzontali (istruzione tecnica e professionale) e verticali (istruzione secondaria, terziaria professionalizzante, università).

I profili in uscita devono essere aggiornati in sinergia con il sistema delle imprese, attraverso la costruzione di un osservatorio permanente delle competenze, così come richiesto anche dall'Unione Europea.

Sul piano pratico, Confindustria propone l'obbligo dell'alternanza scuola-lavoro a tutti i livelli, la semplificazione dell'apprendistato di primo e terzo livello riducendo i costi per le imprese, l'incremento del monte ore dedicato alla formazione professionale e il rafforzamento dell'alternanza scuola-lavoro nei periodi estivi.

Per quanto riguarda l'università, per Confindustria è necessario diffondere le reti scuola-impresa e incentivare le esperienze lavorative durante gli studi universitari, con l'introduzione di percorsi Erasmus da svolgere direttamente in azienda. Da non trascurare la proposta di anticipare tirocini e praticantati durante i corsi universitari e favorire la diffusione dei «summer job»; stimolare l'occupazione extra-accademica dei dottori di ricerca e aumentare il numero dei dottorati industriali; potenziare i servizi di placement con la digitalizzazione dei curricula e la creazione di una banca dati per le imprese.



<< gettyimages



Sul versante dell'internazionalizzazione, Confindustria raccomanda di promuovere collaborazioni tra università, centri di ricerca e imprese innovative, così da sviluppare programmi comuni nell'ambito del programma europeo *Horizon 2020*. Senza trascurare, però, l'alta formazione artistica e musicale, da riformare differenziando le istituzioni universitarie da quelle di natura più puramente tecnico-artistica superiore.

Innovazione e conoscenza: le sfide della complessità

Fra le tante criticità che affliggono il sistema universitario italiano vi è l'elevato tasso di dispersione studentesca⁸: secondo l'ultimo Rapporto Anvur, è del 36% la percentuale degli studenti che nel 2013 hanno abbandonato gli studi dopo almeno sei anni dall'iscrizione, mentre quelli che han-

no conseguito una laurea triennale risultano poco più della metà (51,9%). Sono circa un terzo i laureati regolari nelle lauree triennali e a ciclo unico nel 2012⁹.

Numeri da non sottovalutare, che dimostrano come la scelta degli studi superiori e universitari sia spesso distante dalle prospettive occupazionali reali.

Nonostante la crescente domanda di profili tecnici da parte delle imprese, si palesa una permanente carenza di diplomati e laureati provenienti dai corrispondenti corsi di ingegneria e dagli indirizzi a vocazione industriale della scuola secondaria.

Significative le ricadute sociali di tali criticità, soprattutto per le fasce di popolazione più giovane, il cui tasso di disoccupazione ha toccato nel primo trimestre del 2014 il 42,8%.

Una situazione che Confindustria

attribuisce in buona parte «al disallineamento tra sistema educativo e produttivo».

Proprio nella prospettiva di consentire ai giovani di «orientarsi nella complessità crescente», l'associazione degli industriali suggerisce alcuni interventi mirati: legare l'orientamento in entrata puntando all'utilizzo delle reti territoriali; valorizzare il ruolo educativo del sistema di istruzione e formazione professionale all'interno di un sistema integrato di qualità europea; rafforzare i servizi di orientamento in un'ottica vocazionale e di recupero della dispersione scolastica; facilitare i passaggi tra il sistema d'istruzione e il sistema di istruzione e formazione professionale; accrescere il numero di giovani che frequentano corsi di istruzione professionalizzanti (triennali e quadriennali) di elevata qualità e in collegamento con la domanda delle imprese.

Più merito e valutazione: la sfida dell'efficienza

In tempi di crisi economica e di ridotta rappresentatività istituzionale, l'università è sottoposta a un processo di razionalizzazione che non può prescindere dalla promozione del

⁸ Sul fenomeno del *dropping out* (in particolare in area sociologica) cfr. A. Decataldo, *L'esito delle carriere degli studenti nell'università riformata: il caso Sapienza*, in *"Sociologia e ricerca sociale"*, n. 91/2010, pp. 84-110; A. Fasanella (a cura di), *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, FrancoAngeli, Milano 2007.

⁹ Per una sintesi dei risultati presentati nel Rapporto Anvur 2013 si rimanda ad A. Lombardini, *Il nodo della valutazione*, in *Universitas*, n. 131/2014, pp. 22-26.

merito e dalla valutazione, affidata al lavoro dell'Anvur.

A ben vedere, il tema della valutazione costituisce un elemento centrale nell'università riformata del nostro tempo: «Anche tralasciando il fatto che gli atenei italiani siano agli ultimi posti nelle classifiche internazionali (i cui parametri sono in alcuni casi discutibili), è indubbio che il ritardo con cui sono stati introdotti i processi di valutazione, oltretutto vivacemente osteggiati, a partire dal faticoso decollo e dal sottodimensionamento dell'Anvur, non ha certo contribuito a migliorare la qualità dell'università italiana e aumentarne l'attrattività»¹⁰. Confindustria indica alcune priorità di intervento: definire standard minimi di apprendimento; abolire il valore legale del titolo di studio; accompagnare il titolo di studio con una certificazione delle competenze acquisite; erogare incentivi retributivi per favorire il rendimento del corpo docente; premiare le eccellenze accademiche e dare visibilità alle università e ai dipartimenti più performanti.

Da non trascurare, infine, l'introduzione di nuovi indicatori per misurare l'efficacia dei percorsi universitari, unitamente il contenimento degli abbandoni al primo anno, «con azioni mirate di orientamento e subordinando l'ingresso all'università al possesso di un specifico set di competenze opportunamente certificate».

Università e apprendimento: innovare diffusamente

Rivoluzione digitale e didattica attiva: sono queste le due componenti

che Confindustria ritiene essenziali per avviare un processo di innovazione divenuto inderogabile per l'università, in uno scenario sociale caratterizzato da mutamenti esperienziali e produttivi rapidissimi.

Di qui la constatazione che l'innovazione didattica sia fondamentale per il miglioramento del sistema educativo: «Il modello curricolare italiano, basato su un impianto sostanzialmente disciplinare e su una concezione gerarchica dei saperi, che privilegia le discipline umanistiche a scapito di quelle scientifiche, è sfociato in una pericolosa dicotomia tra sapere e saper fare che cristallizza la separazione delle conoscenze.

Recuperare la complessità del reale significa, invece, introdurre una componente formativa per problemi, immaginando un'articolazione delle diverse discipline secondo un modello a rete caratterizzato da nodi multipli e correlazioni»¹¹.

In questo senso occorre accelerare il processo di adozione della didattica per competenze, «permettendo la realizzazione di percorsi di apprendimento idonei a sviluppare capacità e aspettative individuali in funzione dello sviluppo di una professionalità spendibile sul mercato, opportunamente verificata, valutata e certificata che diventi il fulcro dell'orientamento in ingresso e delle azioni di placement»¹².

Per queste ragioni il raggio d'azione della didattica deve superare i confini dell'insegnamento *tout court* e orientarsi più specificamente all'apprendimento e alla comprensione,

considerata come acquisizione e interiorizzazione delle conoscenze.

Al fine di stimolare le *best practices* di un'innovazione didattica permanente, Confindustria suggerisce di promuovere l'utilizzo delle tecnologie digitali per l'erogazione di corsi online; diffondere una vera cultura dell'*e-learning*, anche attraverso l'incentivazione dei Mooc (*Massive open online courses*); collegare la programmazione dell'offerta formativa regionale con la domanda espressa dai cluster; potenziare il Piano nazionale delle lauree scientifiche e favorire l'innovazione didattica negli atenei in collaborazione con le imprese.

Sul versante dell'inclusione, la proposta di Confindustria è di erogare il 25% dei corsi universitari tecnico-scientifici in lingua inglese e di prevedere per gli stranieri laureati in Italia l'iscrizione ad uno specifico elenco anagrafico, al fine di consentire la permanenza in Italia per dodici mesi, finalizzata alla ricerca di un lavoro qualificato.

¹⁰ Confindustria, *L'education per la crescita. Le 100 proposte di Confindustria*, cit., p. 41. Sulla costruzione di una cultura diffusa del merito cfr. M. Cinque, *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013; C. Finocchietti, *Equità, merito, qualità di massa. Strategie di governo degli accessi all'università in Italia*, in B. Coccia, C. Finocchietti (a cura di), *L'accesso all'università tra ricerca dell'equità e valorizzazione dei talenti*, Apes, Roma 2011, pp. 17-43.

¹¹ Sul concetto di complessità formativa si rimanda a E. Morin, *La tête bien faite*, Seuil, Paris 1999, tr. it.: *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina editore, Milano 2000.

¹² Confindustria, *L'education per la crescita. Le 100 proposte di Confindustria*, cit., p. 47.

Fondazione Crui

Uno studio sulle università non statali

Il panorama delle università non statali in Italia¹ si compone di 18 atenei cui vanno

ad aggiungersi 11 università telematiche, anch'esse per status giuridico da computare nel novero delle non statali, a fronte dei 67 atenei statali.

Il numero delle università non statali ha conosciuto una sensibile impennata negli ultimi due decenni: basti considerare che dai 6 atenei presenti sul territorio nazionale nel 1990 si è passati oggi ad una quota pressoché quintuplicata. Date la rilevanza numerica, la numerosità degli iscritti, la significatività dell'operato di questi atenei sul versante tanto della didattica quanto della ricerca scientifica, la Fondazione Crui ha promosso uno studio su questo specifico segmento del contesto universitario italiano, focalizzando l'analisi sulle 14 università non statali associate alla Conferenza dei Rettori².

È a queste 14 istituzioni³ che si farà riferimento illustrando i principali risultati dello studio⁴.

<< Università Bocconi
foto Andrea Buttarello

Massimo Carfagna
Fondazione Crui

Pur costituendo un insieme composito e variegato per taluni aspetti (dimensione e caratteristiche

dell'offerta formativa *in primis*), l'identità e la fondazione degli atenei non statali – cui pure ci si riferisce con l'appellativo di *libere* – possono essere ricondotte a una radice univoca nella misura in cui tali università gemmano da specifiche istanze della società civile e dei rispettivi contesti locali di riferimento di cui, da un lato, sono espressione e, dall'altro, artefici operosi delle dinamiche culturali, economiche e sociali.

Libere, ma non private

È in questa peculiarità che, tra l'altro, risiede il motivo per cui alle libere università poco s'addice l'attributo di private in ragione del loro ruolo di pubblico servizio e della loro accessibilità da parte della cittadinanza, pur non essendo esse diretta emanazione dello Stato.

L'attuale offerta formativa delle università non statali (anno accademico 2013-14) si compone di 224 corsi fra lauree triennali, magistrali e a ciclo unico. La copertura disciplinare spazia sull'intero arco del sapere accademico, sia pure in presenza di un certo sbilanciamento, se paragonata all'offerta del

comparto statale, a favore del settore socio-umanistico e a scapito di quello tecnico-scientifico e sanitario (ambito, quest'ultimo, dove comunque figurano importanti strutture come il Policlinico Gemelli, l'Ospedale San Raffaele e il Campus Bio-Medico).

Le tendenze verificatesi nel corso dell'ultimo quadriennio (a.a. 2008-09 – a.a. 2012-13) evidenziano come a fronte di un progressivo assottigliamento del numero di giovani che si immatricolano nelle università statali (-14%), si registra una sostanziale tenuta del settore non statale che attualmente recluta nelle proprie aule poco meno del 10% di tutti coloro che si iscrivono per la prima volta all'università.

Buone performance

Pur in presenza di un rapporto studenti/docenti di ruolo che vede le università non statali in progressivo miglioramento, ma tuttora in svantaggio rispetto a quelle statali (attualmente si contano 35 studenti per ogni docente di ruolo nelle non statali contro i 29 del settore statale), la popolazione studentesca delle prime mostra performance migliori se si osservano alcuni segnali che la statistica ci consegna. Tassi di abbandono e tempi di conseguimento del titolo di studio delineano infatti un quadro in cui gli studenti delle libere università primeggiano nello scenario nazionale: a titolo di esempio, si consideri che nel 2011 i laureati fuori corso nelle università non statali ammontavano a poco più di un terzo mentre in ambito statale il medesimo valore si attestava leggermente al di sotto del 60%.

Tra i fattori cui si possono ricondurre tali risultati, meritano una menzione i

servizi per il diritto allo studio e le politiche di assistenza agli studenti che si declinano nelle attività di orientamento, tutoraggio e *placement* cui questi atenei riservano particolare cura.

Altre peculiarità nel raffronto tra le due anime, statale e non statale, del sistema universitario italiano possono essere osservate sul fronte dell'attività scientifica consultando, ad esempio, i risultati emersi dall'esercizio di valutazione della ricerca (Vqr 2004-2010) realizzato dall'Agenzia nazionale di valutazione (Anvur)⁵.

Se da un lato le due componenti condividono la comune mission di istituzioni votate tanto alla didattica quanto alla ricerca (segnando così le distanze da alcuni modelli presenti in Paesi stranieri in cui operano *teaching universities* deputate alla sola attività di formazione), la Vqr mette in luce una maggiore specializzazione in particolari aree scientifiche da parte delle università non statali (con positivi risultati soprattutto nelle aree 05, 09, 10, 12 e 14)⁶ rispetto a un approccio più generalista nel resto delle istituzioni accademiche nazionali.

Altri elementi di discontinuità nell'operato dei due rami del sistema di istruzione superiore possono riconoscersi in una maggiore propensione delle università non statali a cimentarsi con la ricerca applicata piuttosto che con quella di base e, coerentemente, a sviluppare in misura privilegiata *spin off* rispetto alla registrazione dei brevetti.

La percentuale irrisoria dei finanziamenti statali

Si tratta di segnali che, contestualmente alle politiche di stretto raccor-

do sviluppate con le realtà produttive del proprio contesto territoriale, documentano l'esigenza per le università non statali di agire in accordo a logiche prevalentemente orientate al mercato, essendo chiamate in misura più pressante al reperimento di risorse competitive per il proprio funzionamento.

Tali osservazioni appaiono in linea con alcuni dati di carattere finanziario che lo studio menzionato mette in evidenza. I fondi statali (qui da intendersi come il finanziamento erogato alle 14 università ai sensi della L. 243/91) costituiscono poco meno del 5% delle entrate nei bilanci delle università non statali. Tale contributo – evidenzia lo studio – è stato oggetto di alterne flessioni negli ultimi anni e si traduce in una spesa per lo Stato quantificabile, nell'anno 2013, in una media di 682€ per studente. Il dato acquista significatività in chiave comparativa se si considera che la medesima spesa media nel settore statale ammonta a 4.123€ per studente.

È sulla base di questo modello di sostenibilità, che impone agli atenei non statali un più marcato orientamento al mercato alla ricerca di risorse private, che tali università rivendicano maggiori margini di autonomia a fronte, tuttavia, di un orientamento da parte del legislatore che non sempre ne ha assecondato le istanze.

⁵ La documentazione completa è consultabile [qui](#).
⁶ Area 05: Scienze biologiche; area 09: Ingegneria industriale e dell'informazione; area 10: Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche; area 12: Scienze giuridiche; area 14: Scienze politiche e sociali.



¹ Cfr. Isabella Ceccarini, *Atenei non statali: servizio pubblico alternativo per un sano pluralismo culturale*, nel sito di [Universitas](#).
² Dal 2014, l'Università della Valle d'Aosta non è più membro Crui mentre la *Humanitas University* ne è divenuta socio aggregato.
³ Aosta – Università degli Studi della Valle d'Aosta; Bari – Università Lum Jean Monnet; Bolzano – Libera Università di Bolzano; Castellanza – Università Carlo Cattaneo Liuc; Enna – Università degli Studi Kore; Milano – Università Commerciale Luigi Bocconi; Milano – Università Cattolica del Sacro Cuore; Milano – Libera Università di Lingue e Comunicazione Iulm; Milano – Università Vita-Salute San Raffaele; Napoli – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa; Roma – Università Campus Bio-Medico; Roma – Libera Università Internazionale di Studi Sociali "Guido Carli" Luiss; Roma – Libera Università Maria Ss. Assunta Lumsa; Roma – Università degli Studi Internazionali di Roma Unint.
⁴ Il volume completo è consultabile [qui](#).

Occupazione

Il piano “Garanzia giovani”

Garanzia Giovani (Youth Guarantee) è il Piano dell'Unione Europea per la lotta alla disoccupazione giovanile che prevede finanziamenti per i Paesi membri con tassi di disoccupazione superiori al 25%, da investire in politiche attive di orientamento, istruzione e formazione e inserimento al lavoro, a sostegno dei giovani che non sono impegnati in un'attività lavorativa, né inseriti in un percorso scolastico o formativo (i cosiddetti *Neet - Not in Education, Employment or Training*). In sinergia con la [Raccomandazione europea del 2013](#), l'Italia si è impegnata a garantire ai giovani al di sotto dei 30 anni un'offerta qualitativa valida di lavoro, proseguimento degli studi, apprendistato o tirocinio, entro 4 mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema d'istruzione formale. *Garanzia Giovani* è un'iniziativa concreta che aiuta i giovani a entrare nel mondo del lavoro, valorizzando le attitudini e il *background* formativo e professionale.

<< gettyimages



Flavio Bellezza

L'Italia ha presentato regolarmente un Piano di attuazione e il 15 gennaio 2014 è stata inserita dalla Commissione Europea nella lista di Paesi che hanno adempiuto a tutte le operazioni preventive allo stanziamento di fondi (530 milioni di euro)'. Il 20 febbraio 2014 il Governo italiano ha sottoscritto con le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano l'accordo “Linee guida regionali sulla piattaforma tecnologica di supporto alla Garanzia Giovani” e, tre mesi dopo, ha attivato il [portale ufficiale in lingua italiana](#).

Struttura del programma a livello nazionale

Programmi, iniziative, servizi informativi, percorsi personalizzati, incentivi: sono queste le misure previste a livello nazionale e regionale per offrire opportunità di orientamento, formazione e inserimento al lavoro, in un'ottica di collaborazione tra tutti gli attori pubblici e privati coinvolti. Per stabilire in modo opportuno il livello e le caratteristiche dei servizi erogati e aumentarne l'efficacia, è stato utilizzato un sistema di *profiling* che ha tenuto conto della distanza dal mercato del lavoro, in un'ottica di personalizzazione delle azioni erogate: una serie di variabili, territoriali, demografiche, familiari e individuali descrivono il giovane, permettendo così di regolare la misura dell'azione in suo favore. Il coinvolgimento del mondo imprenditoriale nel Programma *Garanzia Giovani* è stato il vero obiettivo prioritario per incrementare le opportunità di lavoro e formazione per i giovani. Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha avviato degli accordi di collaborazione con grandi associazioni

1 In arrivo 530 milioni dall'Ue per l'attuazione del programma Youth Guarantee in Italia, in [Universitas](#), 24 gennaio 2014.

e gruppi imprenditoriali, per favorire l'avvicinamento e l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro. *Garanzia Giovani* richiede una strategia unitaria e condivisa tra Stato e Regioni ai fini di un'efficace attuazione a livello territoriale. Accanto quindi al Piano nazionale che individua le azioni comuni su tutto il territorio nazionale, ciascuna Regione ha l'impegno di adottare un proprio piano attuativo per definire quali sono le misure del Programma che vengono attivate sul territorio, in coerenza con la strategia nazionale.

Il fondamentale ruolo delle Regioni italiane

Le Regioni sono gli organismi intermedi che si posizionano tra il Ministero del Lavoro, che ha definito il Piano nazionale, e la rete dei Servizi per l'Impiego dislocati sul territorio, che accolgono i giovani. Esse devono attuare concretamente le azioni di politica attiva verso i giovani destinatari del Programma, rendendo disponibili le misure. Hanno una funzione di coordinamento dell'organizzazione della rete dei Servizi pubblici per l'impiego e privati accreditati, che hanno il compito di svolgere una funzione di accoglienza, orientamento e individuazione delle necessità e potenzialità dei giovani per individuare il percorso più in linea con le attitudini e le esperienze professionali. Alcune Regioni hanno già avviato le procedure di accreditamento per i soggetti privati che possono erogare i servizi per il lavoro in ambito regionale. Spetta alle Regioni indirizzare i giovani ai diversi Servizi per l'Impiego presso

cui dovranno fare il primo colloquio di orientamento. Il giovane ha la possibilità di fruire dei servizi del programma in qualunque punto del territorio nazionale, anche in una Regione diversa da quella di domicilio o residenza. Alle Regioni spetta il compito di svolgere l'attività di monitoraggio degli interventi, per meglio osservare il processo di attuazione delle misure, i servizi erogati, il numero e il profilo dei beneficiari, l'avanzamento della spesa, e altre caratteristiche sulla condizione di occupabilità dei giovani beneficiari.

Incentivi alle imprese

Oltre che ai partner istituzionali, *Garanzia Giovani* si rivolge a tutte le imprese interessate ad attivarsi per offrire possibilità concrete di lavoro e formazione e ad attrarre nuove risorse, beneficiando delle agevolazioni previste nelle diverse Regioni. Le imprese che intendono offrire un contratto di lavoro a tempo indeterminato o determinato, un contratto di apprendistato, un'esperienza di tirocinio, a sostegno dell'occupazione dei giovani, possono usufruire di bonus e incentivi specifici promossi nell'ambito di *Garanzia Giovani* a vantaggio delle aziende che aderiscono al programma e pubblicano le proprie offerte.

Qualche dato

La partecipazione dei giovani italiani non si è fatta attendere: al 12 dicembre 2014 si sono registrati al portale 343.481 giovani (51% uomini, 49% donne), 165.161 al portale nazionale e 178.330 ai portali regionali. La regione con più iscritti è la Campania (48.875),

seguita da Sicilia (45.795), Lazio (33.148), Lombardia (31.523) ed Emilia Romagna (30.055). Per quanto riguarda il titolo di studio, i registrati al portale sono soprattutto diplomati (56%) mentre laureati e titolari di licenza media o inferiore sono sullo stesso piano (rispettivamente 21% e 23%).

Criticità

Il monitoraggio fatto a livello nazionale valuta anche le attività poste in essere dalle singole Regioni. Punto critico del programma, almeno fino a questo momento, è la crisi irreversibile che stanno avendo i Servizi per l'impiego e il mondo delle imprese italiane: non ci sono abbastanza imprese per permettere l'inserimento occupazionale di tutti i disoccupati; i Servizi per l'impiego dispongono di strutture limitate e svolgono un monitoraggio del lavoro limitato alla propria provincia; c'è carenza di personale all'interno delle strutture; i compiti amministrativi e burocratici sono preponderanti e di difficile risoluzione.

Conclusioni

La volontà di porre un freno alla disoccupazione è, dunque, un problema che l'Unione Europea sta affrontando con vari mezzi a disposizione e, soprattutto, con l'aiuto degli Stati membri. Per vedere l'effetto concreto della *Youth Guarantee* probabilmente dovremo aspettare un paio d'anni. Sulla base dei risultati del monitoraggio italiano, incrociati con i dati europei, l'Ue potrà prendere altre decisioni e confermare o meno il raggiungimento dei risultati previsti nella strategia Europa 2020.

I nuovi rettori

Dal 1° ottobre 2014 una donna guida l'**Università della Basilicata**, dov'era prorettore alla Didattica. **Aurelia Sole**, classe 1957, sposata con due figli, laureata in Ingegneria civile per la difesa del suolo e la pianificazione territoriale, ha preso il posto di Mauro Fiorentino. La carriera universitaria è sempre stata il suo vero obiettivo, anche se la sua formazione professionale si è arricchita in ambienti diversi (come il Poligrafico e Zecca dello Stato, l'Inter-siel – azienda del gruppo Iri-Finsiel) portando anche a contatti con il mondo dell'impresa e all'impegno nel movimento femminista, cui riconosce un ruolo importante nella sua vita. Come dichiara lei stessa, «l'acqua, il territorio, il paesaggio e la natura, sono parte della mia vita, da sempre, come studioso e come ingegnere. Ma anche come persona che ama capire e prendersi cura dell'ambiente in cui vive». Infatti, la sua attività di ricerca si è specializzata nel campo della valutazione del rischio idrologico-idraulico e dell'uso di strumenti di analisi spaziale del territorio e dedica particolare attenzione agli studenti, «il cuore dell'università». Il suo mandato scadrà il 30 settembre 2020.

Per nove voti in più su Aristide Fausto Massardo, **Paolo Comanducci** è stato eletto rettore dell'**Università di Genova** (il mandato scadrà il 31 ottobre 2020) dopo Giacomo Deferrari. Ma allontana con decisione



Isabella Ceccarini

ogni tono trionfalistico: «Dopo tanti anni torna a guidare l'ateneo un esponente della scuola umanistica. Non credo che l'università si sia spaccata a metà, io e Massardo siamo espressione del cambiamento e ora partirà una stretta collaborazione». Laureato in Giurisprudenza, si è specializzato in Filosofia del diritto. A Genova ha coordinato il comitato di redazione del web di ateneo e si è occupato della diffusione delle tecnologie informatiche in ambito umanistico. Nel periodo 2005-2012 è stato preside della facoltà di Giurisprudenza e membro del Senato Accademico; dal 2012 ha presieduto la Scuola di Scienze sociali. Il suo programma rappresenta molto bene il suo stile: «Il rettore deve ovviamente dare un forte impulso, volto a tradurre il programma (per cui viene eletto e in cui si riconoscono i suoi elettori) in scelte conseguenti. Ma, *primus inter pares*, deve sempre rispettare il principio democratico e possedere la capacità di sottomettersi e di dare esecuzione alle decisioni degli organi di governo, anche quando divergenti dalle proprie opinioni».

Dopo Massimo Marrelli, alla guida di **Napoli Federico II** è stato eletto l'ingegnere cinquantenne **Gaetano Manfredi**. Guiderà l'ateneo napoletano fino al 31 ottobre 2020. Dalle sue parole traspare la passione che intende dedicare a questo nuovo incarico: «Ritengo di rappresentare un mandato di grande unità e competenze. Avverto una grande responsabilità. L'impegno di quanti hanno votato non finisce con l'espressione alle urne ma deve



continuare giorno dopo giorno, ciascuno per le proprie competenze, all'interno di questa comunità. Abbiamo molte cose da fare insieme, la percezione esterna della qualità di questo ateneo è molto inferiore alla sua qualità reale. L'impegno comune è di lavorare sempre meglio e di portare a conoscenza di tutti le nostre eccellenze».

Il neoeletto è ordinario di Tecnica delle costruzioni e prorettore vicario dal 2010. Dal 2007 presiede il Consorzio Nazionale Interuniversitario ReLUIS (Rete dei Laboratori Universitari di Ingegneria Sismica); inoltre fa parte del Consiglio superiore dei lavori pubblici e della Commissione grandi rischi – Settore rischio sismico.

Passaggio di consegne tra due signore a **Napoli l'Orientale**, dove la linguista **Elda Morlicchio** prende il posto



di Lidia Viganoni. Per la prima volta si succedono due donne alla guida di un ateneo italiano. Eletta alla prima tornata, Morlicchio è ordinario di Lingua e linguistica tedesca e presidente dell'Associazione Italiana di Germanistica. Tra i prestigiosi e numerosi incarichi, ricordiamo la sua presidenza della Giuria internazionale del Premio *Ladislao Mittner 2010* (Linguistica tedesca) conferito dal Daad. Appena eletta ha espresso un riconoscimento nei confronti di chi l'ha

preceduta: «Se il nostro ateneo ha superato momenti difficili è stato grazie al suo impegno e alla sua dedizione».

Il suo campo di ricerca è la linguistica germanica: in particolare il contatto linguistico tra mondo germanico e romanzo, dal Medioevo ai giorni nostri, e le sue influenze in ambito sintattico, onomastico, lessicale. Morlicchio intende far sì che l'Università sia un «ponte tra la città e il resto del mondo, grazie ai 400 accordi internazionali firmati, affinché Napoli riconquisti quel ruolo di capitale del Mediterraneo che oggi più che mai è di importanza fondamentale». Il mandato scadrà il 31 ottobre 2020.

Al termine di una vivace campagna elettorale, il cinquantasettenne **Giuseppe Paolisso**, ordinario di Medicina



interna e Geriatria è stato eletto rettore della **Seconda Università di Napoli**, incarico che terminerà nel 2020. Subentra a Francesco Rossi. Paolisso ha in mente obiettivi ambiziosi: ridefinire la tassazione per gli studenti in base al reddito e prevederne una agevolata per le famiglie con più figli iscritti, rinnovare l'offerta formativa, realizzare nuove residenze per gli studenti, programmare iniziative culturali e «non ultimo obiettivo sarà quello di dare un nome a questo ateneo, auspicio che in tanti condividiamo».

L'attività di ricerca di Paolisso riguarda in particolare la longevità e le problematiche relative ai suoi aspetti genetici.

Docente di Anatomia umana, preside della facoltà di Farmacia e Medicina e presidente della Conferenza permanente delle facoltà e scuole di Medicina e Chirurgia italiane: questo è il profilo di **Eugenio Gaudio**, il nuovo rettore dell'**Università Sapienza di Roma** (eletto con il 59,9% delle preferenze) che rimarrà in carica fino al 2020.



È succeduto a Luigi Frati. Tra le priorità del suo mandato, Gaudio ha indicato «proiezione in Europa, semplificazione amministrativa, facilitazioni per gli studenti, miglioramento delle aule e della didattica. Cose importanti per offrire un servizio agli studenti all'altezza dei tempi e di una grande università europea».

Infine, una curiosità: Gaudio è anche diplomato in pianoforte al Conservatorio, e nel periodo 2006-2010 ha presieduto la Commissione Musica Sapienza che coordina il progetto delle orchestre e dei cori dell'ateneo. Il suo mandato scadrà il 31 ottobre 2020.

Compito difficile, quello di **Francesco Bonini**, eletto rettore della **Lumsa di Roma**.



Infatti subentra a Giuseppe Dalla Torre che ha guidato l'ateneo – dove tuttora insegna Diritto canonico e Teologia – dal 1991 al 2014, portandola ai livelli attuali.

Il nuovo rettore ha studiato alla Scuola Normale Superiore di Pisa e all'Institut d'Etudes Politiques di Parigi. Ha insegnato in diverse università (Teramo, Milano Cattolica, Sapienza di Roma).

È giornalista dal 1990, collabora con testate italiane e internazionali ed ha scritto diversi volumi. Fa parte dell'*International Commission for the History of Representative & Parliamentary Institutions*, della Società italiana per lo studio della storia contemporanea e della Società italiana di storia delle istituzioni.

Dal 2006 è inserito nell'Albo docenti della Scuola superiore del Ministero dell'Interno. Dal 2012 è ordinario di Storia delle istituzioni politiche nel dipartimento di Scienze economiche, politiche e delle lingue moderne della Lumsa. Rimarrà in carica fino al 30 settembre 2018.



Dopo Attilio Mastino, il fisico **Massimo Carpinelli** è il nuovo rettore dell'**Università di Sassari**, che guiderà fino al 2020.

Nato a Benevento nel 1984, laureato in Fisica all'Università di Pisa, dal 2006 è ordinario di Fisica nel dipartimento di Chimica e Farmacia dell'Università di Sassari.

Dal 2010 al 2012 è stato preside della facoltà di Scienze.

Il suo campo di ricerca è la Fisica sperimentale delle interazioni fondamentali, e in particolare la simmetria fra la materia e l'antimateria.

Dal 2006 è valutatore e *Technical Officer* del Ministero dello Sviluppo economico; dal 2013 è membro del Comitato *Italia-Israele* del Ministero degli Esteri per la valutazione di progetti industriali e di ricerca congiunti tra i due Paesi.



Il nuovo rettore dell'**Università di Urbino** è **Vilberto Stocchi** – ordinario di Biochimica – che prende il posto di Stefano Pivato.

Tra gli incarichi ricoperti, ricordiamo quelli di coordinatore nazionale di progetti strategici del Cnr, presidente della Conferenza Nazionale dei Presidi delle facoltà di Scienze motorie, membro del consiglio di amministrazione e pro-rettore allo Sviluppo e alle Relazioni esterne dell'Università di Urbino.

Stocchi propone un «metodo di governo» per riuscire a realizzare un programma intenso che prevede, tra l'altro: l'alleggerimento degli adempimenti burocratici, il potenziamento delle attività di ricerca, una nuova dimensione dell'internazionalizzazione, l'ammodernamento delle strutture amministrative, etc.

Secondo Stocchi le radici rinascimentali della storia urbinata sono la dimo-

strazione concreta che «i due saperi, quello umanistico e quello scientifico, sono in grado di integrarsi sinergicamente e di dialogare in maniera feconda». La scadenza del mandato è il 31 ottobre 2020.



Laurea in Scienze dell'Informazione all'Università di Pisa, Master in *Computer Science* alla Purdue University,

dottorato di ricerca in Informatica all'Université Denis Diderot – Paris VII: questo curriculum internazionale è di **Michele Bugliesi**, nuovo rettore dell'**Università di Venezia Ca' Foscari**, subentrato a Carlo Carraro.

Dal 2006 è ordinario di Informatica. In particolare, si occupa di analisi e verifica formale del *software* per gli aspetti relativi alla sicurezza e alla protezione della *privacy* dei dati e delle informazioni in sistemi distribuiti.

Nel 2009-2010 ha diretto il dipartimento di Informatica e dal 2006 fa parte del Senato accademico.

Bugliesi è un convinto assertore dell'importanza del lavoro di squadra, che gli deriva forse dal suo passato di ginnasta agonista.

Tra i punti fermi del suo programma, l'interazione fra università e territorio, valorizzazione del merito, potenziamento della ricerca, maggiore apertura internazionale, semplificazione dell'amministrazione.

L'incarico di Bugliesi si concluderà nel 2020.

Più libertà di scelta agli atenei

Intervista a Massimo Egidi
Rettore della Luiss Guido Carli di Roma



L'Università italiana ha bisogno di aprirsi al mondo.

Per essere al livello delle migliori università straniere c'è bisogno di confronto, di mettersi in gioco, di attrarre le migliori menti. Sono adeguate o controproducenti le norme, i vincoli burocratici, le continue riforme? Massimo Egidi, ordinario di Economia politica e rettore della Luiss dal 2006, indica quella che secondo lui è la strada da percorrere. Esperto di *governance* universitaria, del rapporto ricerca-industria e di politiche europee per il trasferimento tecnologico e l'innovazione, dal 1996 al 2004 ha guidato l'Università di Trento.

In nome della valutazione e della trasparenza, l'università si è trasformata in un cantiere aperto delle riforme, stratificatesi senza soluzione di continuità. L'ipertrofia normativa affligge i nostri atenei e ne rallenta il processo di rinnovamento. Restituire slancio alla formazione universitaria è solo questione di autonomia o sarebbero necessari cambiamenti di sistema?

L'autonomia era stata introdotta dalla Riforma Berlinguer. Ma le università erano troppo immature per riceverla. Non controllavano le strutture di bilancio e non sono mai diventate "imprese" di ricerca, soggetti in competizione sul mercato della cultura. Abbiamo – tutti – reagito come burocrati, utilizzando le prerogative dell'autonomia in modo inadeguato, con conseguenze anche gravi in ambito finanziario.

Il Ministero si è difeso costruendo un marchingegno di norme e controlli dettagliati, dannosi alla ricerca e all'eccellenza. L'autonomia invece è necessaria, ma soltanto se c'è responsabilità e cioè capacità di gestire i bilanci pianificati, e risponderne in prima persona.

Anche perché oggi il pubblico non può più sostenere al 100% le università.

<< Massimo Egidi

Più che un cambiamento di sistema, serve un cambiamento di cultura, e un sapersi assumere le proprie responsabilità.

Per salvare il sistema ci vorrebbe un'università d'élite?

Il costo medio di uno studente – in un'università che funziona bene – è tra i 7 e i 10 mila euro. In America l'iscrizione a una università "importante" costa dai 40 ai 50 mila dollari.

Potrebbe essere una soluzione (anche se impopolare) far pagare allo studente, anziché i 1.000 euro attuali, 3 o 4 mila euro all'anno, introducendo però borse di studio per gli studenti bravi che provengono da famiglie non abbienti.

Come scegliere i professori migliori?

Il meccanismo di responsabilità, la gestione interna, la *governance* devono permettere ai migliori di emergere. Un rettore ha la convenienza a scegliere i migliori e deve essere libero di farlo senza condizionamenti. Ma lo può fare se ha più potere e più responsabilità, senza dover mediare tra più interessi.

<< Un interno della Luiss
foto Stefano Mizzella



Crede nei concorsi?

Sono per i concorsi aperti e bisogna trovare la strada giusta, ci vogliono opportuni aggiustamenti rispetto alle attuali regole burocratiche, perché mettere in competizione le persone fa bene. La scuola anglosassone insegna che un buon professore lo si va a cercare, anche senza bandi pubblici.

Da più parti si è opportunamente richiamata l'attenzione sulla centralità della cultura umanistica, che dovrebbe dialogare con il sapere scientifico. Come restituire attrattiva alle scienze umane, soprattutto sul piano professionale?

Le scienze umane hanno grandi possibilità, ma le università le sfruttano

solo in parte. La comunicazione dei *network*, del *web* è gestita in modo demenziale, e il mondo umanistico saprebbe fare sicuramente meglio. L'umanesimo serve oggi moltissimo per chi studia processi politici, nei principi dell'economia, per salvarsi dalla distorsione degli ultimi vent'anni della finanza.

Come formare professionisti completi, non solo specialisti?

Come fanno i paesi anglosassoni. Nei primi anni di università bisogna dare le idee di fondo sull'uomo e sulla società, con studi di etica, filosofia, logica. L'obiettivo è formare cittadini e professionisti. Non arriva ad altissimi livelli di professionismo chi non

sa pensare. E se non insegniamo a pensare provochiamo un danno al sistema universitario e soprattutto ai giovani che formiamo.

Il disinvestimento pubblico sull'università è ormai un dato di fatto. Se ritiene prioritaria l'esigenza di rilanciare gli investimenti nella formazione, quali misure dovrebbe adottare il Governo nel medio e breve termine?

Mettere a fuoco le grandi aree e capire le priorità, secondo i programmi quadro, come Europa 2020. Capire cioè i punti di forza italiani, ora trascurati. Attivare misure che permettano di dare sicurezza alle istituzioni impegnate nella ricerca di lungo periodo. Non è soltanto una questione di riduzione degli investimenti: la questione è che questi sono in parte inefficaci e instabili nel tempo. Gli studi di certe aree sono di lunghissima durata, non bastano finanziamenti a breve. Come il Governo Usa finanzia la ricerca militare, l'Italia dovrebbe individuare dei settori privilegiati da sostenere. Altra cosa è che in Italia abbiamo una capacità di accesso molto modesta ai finanziamenti europei. Manca la capacità di stare in rete. In più abbiamo soltanto pochi centri di eccellenza – 7 o 8 università italiane su 80 totali – mentre manca la dimensione media dei centri di ricerca. Una soluzione sarebbe quella di saper ottenere le risorse europee messe a disposizione e inutilizzate.

Marialuisa Viglione

Università Usa

Esiste ancora il modello californiano?

Raffaella Cornacchini

Il termine *multiversità* fu coniato da Clark Kerr, figura di spicco del mondo accademico californiano (rettore di Berkeley, divenne poi decano di tutti i campus che formano la University of California), nel corso di un ciclo di conferenze tenuto ad Harvard nel 1963.

Erano, quelli, gli anni dei movimenti per i diritti civili, della liberazione della donna, del *Flower Power*, delle proteste contro la guerra in Vietnam. Erano anche gli anni in cui si affacciavano all'università i primi *baby boomers* e l'economia godeva di una robusta ripresa dopo le difficoltà del dopoguerra. Il mondo cambiava velocemente e in modo inaspettato e Clark Kerr aveva intuito che l'università newmaniana di matrice ottocentesca – un'enclave di studiosi che coltivavano il sapere per amore del sapere – aveva ormai fatto il suo tempo ed era pronta a cedere il passo a una realtà imperniata sulla ricerca scientifica e sulla formazione in ambito tecnologico.

Il governo statunitense, con i cospicui stanziamenti riservati alla medicina, all'ingegneria e alle scienze tutte – particolarmente a fisica e chimica, che potevano contribuire significativamente alle strategie di difesa del Paese – aveva spianato la strada al passaggio dall'università alla multiversità, ovvero a «una comunità», per dirla con le parole di Kerr, «di studenti e laureati; di studiosi delle discipline umanistiche, sociali e scientifiche; di operatori delle scuole professionali; di personale non accademico; di amministratori» destinata a interfacciarsi con tutta un'altra serie di comunità presenti nella società, dalle agenzie governative al mondo del lavoro,

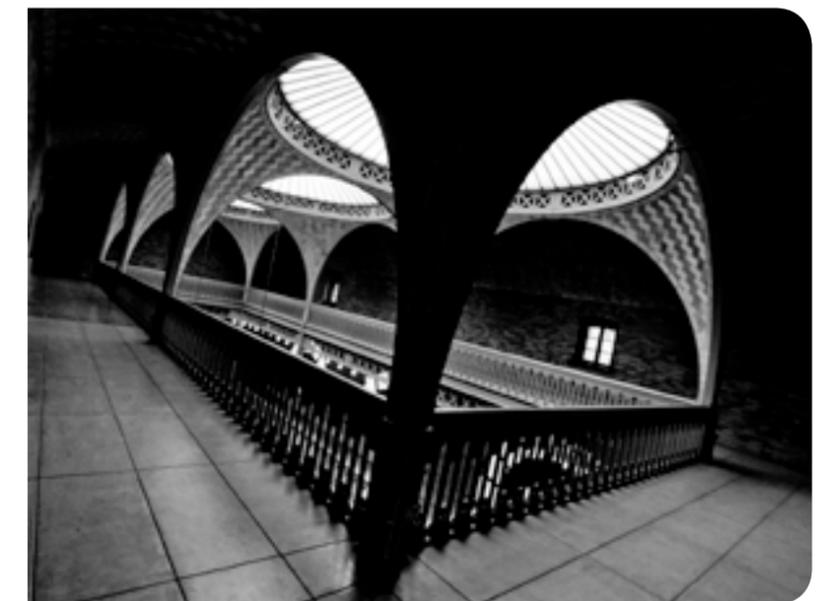
dagli operatori economici alle realtà locali.

Ai tempi di Kerr, questo passaggio da una connotazione speculativa a una visione applicativa del mondo accademico comportò una serie di benefici reali per i cittadini americani: dal miglioramento della situazione sanitaria all'innalzamento del tenore di vita, dalla democratizzazione dell'accesso al rafforzamento dei legami con il contesto in cui i singoli atenei si inserivano.

Le università divennero referenti preziosi per l'industria, pronta a commercializzare i risultati delle loro ricerche, e per il mondo politico, che vi andò a cercare esperti e consulenti, attento a sfruttare le possibilità di proficue sinergie.

Le università puntarono alla diversificazione e alla specializzazione, con un'attenzione privilegiata ai corsi di perfezionamento rispetto a quelli di primo ciclo e alla ricerca applicata ri-

<< Università di Berkeley
foto Thomas Hawk



petto alla ricerca pura. Non mancano però le voci critiche, che fecero notare che la multiversità è sovente oggetto di frammentazione e non riesce ad andare oltre un coacervo di programmi slegati tra di loro, perché, nel perseguire la sua vena pratica e specialistica, perde di vista quell'unicità – di visione, di sforzi e di intenti – che non è un retaggio di tempi andati, ma che è parte della natura stessa delle istituzioni accademiche di tutti i tempi.

Ai nostri giorni, quel *modello californiano* basato sul binomio libertà di accesso-perseguimento dell'eccellenza nella specializzazione – che pure si è largamente imposto al di fuori dei confini americani – sembra conoscere una fase di difficoltà proprio nei luoghi che lo hanno visto nascere. Il drastico taglio dei finanziamenti che lo Stato della California destina al settore accademico si è tradotto nell'aumento del personale part-time o a contratto, con la conseguente contrazione e precarizzazione dell'offerta formativa, e soprattutto nel respingimento di molti candidati che in precedenza sarebbero stati ammessi alle prestigiose università locali.

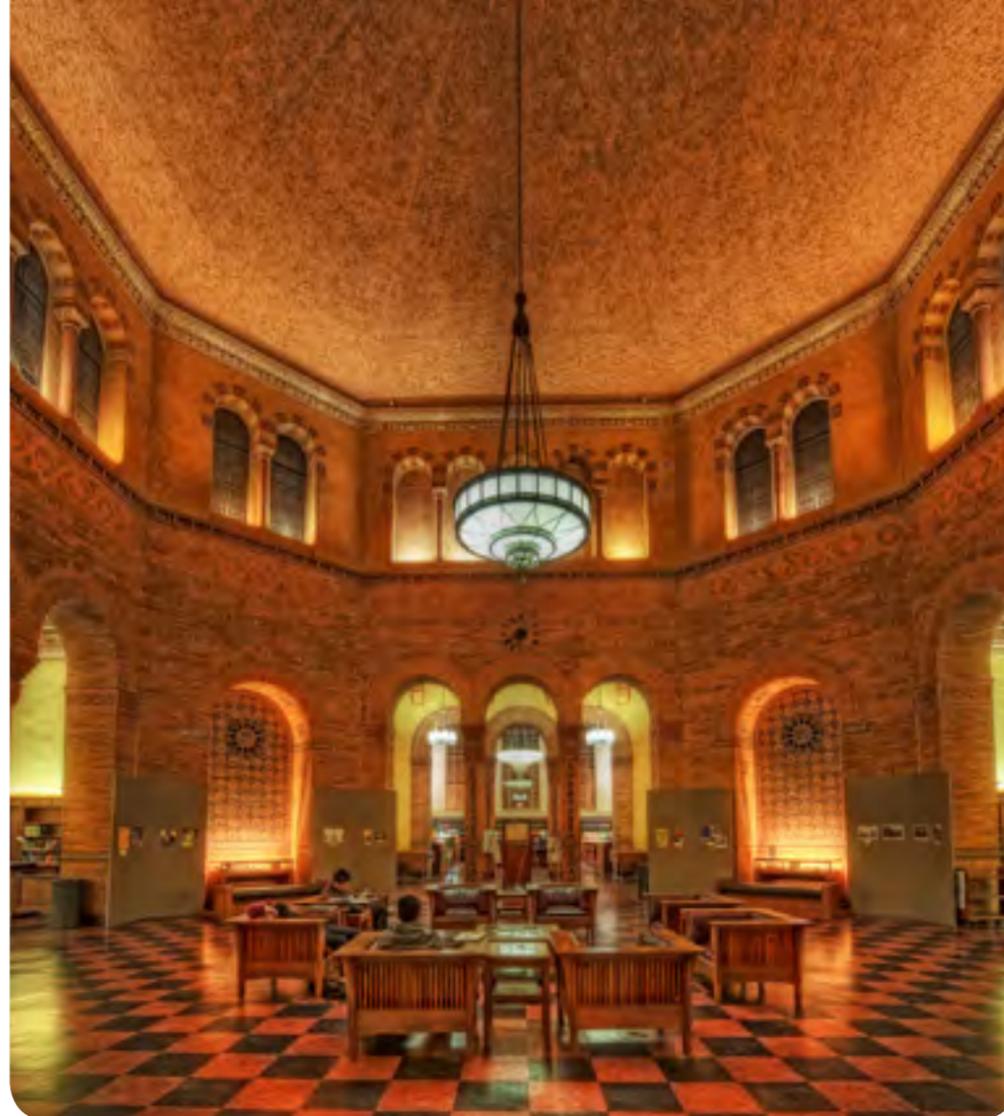
Il fenomeno è tanto più allarmante se si considera che intorno al 1960 in California il tasso di partecipazione all'istruzione superiore sfiorava il 45%, attestandosi su valori quasi doppi rispetto alla media degli Usa (25%). Nel 2010, invece, la California era precipitata al 43° posto della graduatoria Usa per percentuale di laureati di primo ciclo nella fascia di età compresa tra i 18 e i 24 anni, come evidenzia Si-

mon Marginson nel suo articolo *How to revive the California model*¹.

Per gli atenei californiani non sarà facile mantenere gli standard di eccellenza del passato. Infatti, rispetto ad altre istituzioni elitarie, sia Berkeley che Ucla hanno una politica di grande apertura nei confronti delle fasce socialmente più deboli che si traduce però in minori introiti: a Berkeley, ad esempio, il 40% degli studenti di primo ciclo non è tenuto al pagamento delle tasse accademiche e il 65% degli iscritti riceve una qualche forma di aiuto economico. Pur godendo di lasciti filantropici di estrema generosità, le istituzioni californiane dovranno probabilmente ricorrere in futuro all'aumento delle tasse accademiche, ad oggi bloccate, per conseguire un equilibrio economico.

Gli effetti della crisi

Il problema della contrazione dei finanziamenti concessi dai singoli Stati alle istituzioni pubbliche è andato aggravandosi a partire dal 2008, quando la crisi economica ha iniziato a farsi sentire nel mondo accademico americano. Le università, che già da tempo tendevano ad aumentare le tasse accademiche in nome della difesa di una vaga *qualità dell'offerta formativa*, prescindendo dalla situazione di crisi o di sviluppo dell'economia americana, si trovano oggi di fronte a un bivio: continuare a innalzare le tasse accademiche per ampliare o quanto meno salvaguardare i programmi e i servizi offerti, oppure contenerne l'aumento entro il tasso annuo di inflazione ponderando di



<< La Powell Library della Ucla
foto Justin Kern

volta in volta l'efficacia e l'efficienza dell'offerta formativa, senza esitare a sopprimere i corsi con meno iscritti per privilegiare i programmi con i minori tassi di abbandono e i migliori esiti occupazionali.

Una soluzione caldeggiata da più parti per garantire l'equità nell'accesso salvaguardando i bilanci dei campus è l'istituzione di una rete di prestiti agevolati con cui il governo federale anticiperebbe alle università una somma corrispondente al valore delle tasse accademiche dovute dagli iscritti. Tali prestiti dovranno essere rimborsati solo quando i beneficiari, una volta laureati, saranno entrati nel mondo del lavoro e saranno sufficientemente stabilizzati da superare

¹ Simon Marginson, *How to revive the California model*, in "University World News" 17 October 2014.

una certa soglia di reddito. Questo sistema è già operativo in diversi Paesi e le ricerche condotte hanno dimostrato che esso impatta favorevolmente sulla decisione dei giovani dei gruppi più marginali e meno abbienti di proseguire negli studi. Certamente negli Stati Uniti l'introduzione di questo meccanismo avrebbe un impatto epocale in quanto comporterebbe il passaggio delle università dalla sfera di competenza dei singoli Stati all'ambito federale. Sarebbe, in breve, una riforma di portata paragonabile a quella voluta da Barack Obama per il sistema sanitario. Ciò consentirebbe di ovviare a quella che diversi economisti considerano una fonte di disuguaglianza e un consistente ostacolo sulla via della mobilità sociale. Suzanne Mettler,

docente alla Cornell University e autrice di diversi studi che esaminano il rapporto tra economia e mondo accademico, non manca di sottolineare che «negli ultimi trent'anni [...] il sistema universitario americano è passato dal facilitare la mobilità verticale ad inasprire le disuguaglianze sociali», proprio a causa dei consistenti capitali necessari per la frequenza di un ciclo di studi superiori. Le fa eco sull'altra sponda dell'Oceano l'economista francese Thomas Piketty, che nel suo *Il capitale nel XXI secolo* (Bompiani 2014) scrive: «La riproduzione intergenerazionale dovuta all'istruzione fa segnare i valori più bassi nei Paesi nordici e quelli più alti negli Stati Uniti, con Francia, Germania e Regno Unito che si attestano su posizioni intermedie. Volendo esprimere lo stesso concetto con parole diverse, la mobilità sociale indotta dall'istruzione superiore risulta significativamente inferiore negli Stati Uniti rispetto a tutti i Paesi dell'Europa occidentale». Nella sua opera, Piketty sottolinea il fatto che il capitalismo fa necessariamente aumentare all'infinito le disuguaglianze a meno che non vengano posti in essere interventi mirati per scongiurare il fenomeno e si spinge al punto di dire che l'estrazione familiare – e pertanto la situazione socio-economica ereditata – è destinata a influenzare la ricchezza di un individuo molto più di quanto non possano farlo i suoi talenti o i suoi sforzi, tanto che anche i grandi imprenditori trarranno maggior vantaggio dalla propria ricchezza che dalla propria

attività. Tuttavia nel sistema economico le forze che tendono a perpetuare le disuguaglianze si scontrano costantemente con forze di segno opposto, e tra queste ultime Piketty sottolinea il ruolo fondamentale dell'educazione osservando che «il principale meccanismo egualitario a livello tanto internazionale che delle singole nazioni è la diffusione della conoscenza. In altre parole i poveri riescono a colmare il divario che li separa dai ricchi nella misura in cui riescono a conseguire lo stesso livello di formazione, competenze e know-how tecnologico[...]. Sul lungo termine, il modo migliore per ridurre le disuguaglianze nel mercato del lavoro, aumentare la produttività media dei lavoratori e favorire la crescita globale dell'economia è certamente quello di investire nell'istruzione».

Il Payback Calculator

Nonostante questa consapevolezza, Piketty ha ben presente il fatto che l'accesso all'istruzione superiore è sempre più segmentato sulla base della ricchezza familiare. Negli Stati Uniti, in particolare, «il reddito dei genitori è diventato un indicatore quasi perfetto dell'accesso all'università». Un esempio lampante è Harvard, i cui iscritti provengono da famiglie aventi un reddito medio annuo di 450.000 dollari, cifra che li colloca nel 2% più ricco d'America. Gli studenti di questa università di fama mondiale sono quindi prevalentemente esponenti di un'élite che tende a perpetuare e a rafforzare il proprio potere.

<< Stanford University
foto Peter Thoeny, Flickr



Nonostante molti giovani siano costretti a rinunciare all'università per le difficoltà economiche della propria famiglia, resta il fatto che nel 2010 il 42% di tutti i nuovi posti di lavoro creati negli Usa richiedeva un titolo di studi postsecondario, e il reddito medio di un semplice diplomato era pari alla metà di quello di un laureato di primo ciclo.

Il dato statistico mostra quindi che la formazione superiore è uno dei fattori che maggiormente contribuiscono ad affermarsi nel mercato del lavoro statunitense ed uno dei principali strumenti per ridurre le persistenti disuguaglianze economiche. Il problema è favorire quello di una maggiore apertura nell'accesso.

Per sensibilizzare le famiglie meno abbienti, la University of Wisconsin-Madison ha elaborato nel 2008 uno strumento online chiamato *Payback Calculator*. I potenziali iscritti sono invitati a compilare un questionario

contenente i propri dati personali comprensivi di appartenenza a gruppi etnici e minoritari e di indicazioni sul proprio reddito familiare, il proprio curriculum scolastico e il percorso accademico che si intende seguire. Il sistema elabora statisticamente i dati immessi e fornisce le seguenti informazioni:

- costo del corso di laurea prescelto presso la University of Wisconsin-Madison;
- agevolazioni economiche di cui l'iscritto potrebbe fruire;
- reddito percepito nel corso dell'intera vita lavorativa a) con il solo diploma superiore conseguito; b) avendo completato il corso di laurea prescelto.

Lo strumento consente quindi di mostrare a genitori e ragazzi in modo chiaro e tangibile quale sia il valore economico, sul lungo termine, di un diploma accademico. A seconda della disciplina individuata, si è visto

che il divario tra le due tipologie di reddito può andare da 200.000 a 900.000 dollari al netto delle spese di frequenza. I vertici della University of Wisconsin-Madison sperano in questo modo di mostrare a ragazzi e genitori che iscriversi a una università è un investimento a lungo termine che cambierà in meglio la vita di chi effettua tale scelta.

Il *Payback Calculator* si è rivelato uno strumento così efficace e persuasivo nel mostrare tangibilmente il rapporto costi/benefici della frequenza universitaria che si sta cercando di espanderlo fino a coprire l'intero panorama dell'istruzione superiore statunitense, dai *college* che offrono una formazione *convenzionale* imperniata sui tre cicli di *bachelor*, master e PhD fino ai programmi formativi di durata minore – generalmente biennale – offerti dai cosiddetti *community college*, che a partire dagli anni Settanta del XX secolo sono stati la destinazione primaria per i giovani di modesta estrazione sociale che, nella maggior parte dei casi, terminano qui il proprio percorso didattico.

Il miglioramento della propria situazione personale è senz'altro un traguardo significativo e concreto, tuttavia sarebbe riduttivo limitarsi a considerare l'università come un semplice mezzo per raggiungere il benessere economico. L'istruzione può contribuire a una vita più agiata, ma, come rammenta lo stesso Piketty, «l'obiettivo principale del settore formativo non è quello di preparare gli studenti a trovare un impiego [...] quanto piuttosto la capacità di acquisire sapere e cultura».

Regno Unito

La riforma del finanziamento degli atenei

Maria Luisa Marino

Nel Regno Unito è in corso un serrato dibattito tra politici ed esperti sulle conseguenze economiche e sociali della riforma del sistema di finanziamento delle università, adottata il 3 novembre 2011. I cambiamenti, introdotti dall'a.a. 2012-13, hanno tagliato agli atenei il 40% delle assegnazioni governative: queste sono state rimpiazzate innalzando la contribuzione studentesca (fino alla possibile triplicazione delle tasse universitarie), mitigata da alcune misure di diritto allo studio, ma appesantita dal maggior onere dei prestiti, che gli studenti devono restituire una volta inseriti nella vita lavorativa¹. Nell'intento del legislatore è stata applicata una visione ispirata all'economia di mercato che – prevedendo possibili differenziazioni tra singoli atenei nell'ammontare della tassazione studentesca – mirava alla competizione con benefiche ricadute qualitative sul servizio offerto a costi minori. Ma, contrariamente alle aspettative governative, tale competizione è venuta meno in quanto la maggior parte delle istituzioni ha deciso di applicare il livello massimo di tassazione consentito (£ 9.000) e gli studenti, scarsamente orientati, non sempre sono in grado di scegliere la sede in modo consapevole.

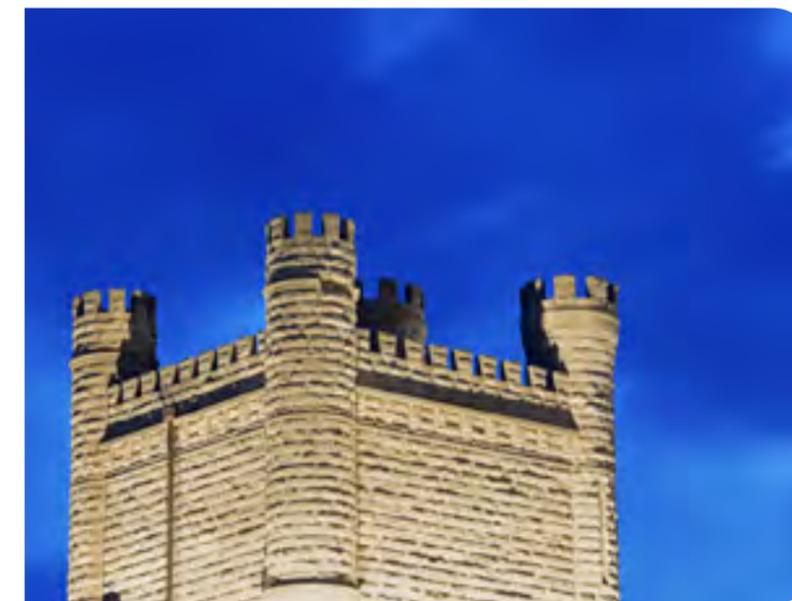
Variabili sconosciute

È ancora troppo presto per stabilire se e in quale misura il provvedimento avrà un effetto deterrente nell'accoglienza di futuri studenti

talentuosi, ma timorosi di contrarre un debito di lunga durata, nonché

per prevedere sia gli effettivi costi del nuovo sistema per la collettività sia la durata della sua sostenibilità. I costi futuri dipendono da un'ampia serie di variabili al momento sconosciute: la quantità degli iscritti; la possibilità che le università cambino o meno l'importo della tassazione; i guadagni dei laureati nei prossimi anni e conseguentemente la percentuale di essi in grado di ripianare il debito, etc. Probabilmente si potrà avere una stima corretta dei costi soltanto nel 2046, ovvero trent'anni dopo l'iscrizione dei primi studenti regolati dal nuovo regime.

Nelle discussioni in corso restano unanimemente accettati e preservati i principi basilari, dettati nel secolo scorso da Lord Robbins, (cfr. *Universitas* n. 133)² che hanno permeato l'istruzione superiore britannica, trasformandola da benefi-



¹ Institute for Fiscal Studies, *Payback time? Student debt and loan repayments: what will the 2012 reforms mean for graduates?*

² Cfr. M. L. Marino, *I 50 anni del Rapporto Robbins. Dall'università d'élite all'università di massa*, in *Universitas* n. 133/2014, pp. 58-59

cio di élite a sistema partecipativo di massa, aperto a tutti i meritevoli, indipendentemente dal censo, così come resta condivisa – ad eccezione del Nus (*National Union of Students*) – la possibilità della contribuzione studentesca. Viene invece contestata l'entità della ripartizione delle spese dell'insegnamento (*cost-sharing*) tra i diretti beneficiari (gli studenti) e la collettività (i contribuenti), che trae ritorni sociali, economici – in termini di maggiore produttività del Paese – e fiscali, dal maggior reddito prodotto dai laureati nel corso della vita lavorativa.

La problematica sta peraltro acquisendo una maggiore attualità politica, in vista delle elezioni del prossimo anno: la prospettiva di ulteriori tagli di bilancio, propugnata dai Liberaldemocratici, si contrappone alla proposta Laburista di diminuire le tasse universitarie (massimo £ 6.000). Non va dimenticato che il recente voto referendario scozzese, contrario all'indipendenza, ha lasciato coesistere nel Regno Unito quattro sistemi di insegnamento distinti e con differenti importi di tassazione universitaria:

- in Inghilterra, un importo massimo pari a £ 9.000 per ogni studente di primo ciclo proveniente da qualsiasi parte del Regno Unito;
- in Scozia, nessuna tassazione per i residenti, ma fino a £ 9.000 per gli studenti provenienti dalle altre parti del Regno;
- in Galles, tassazione di £ 9.000; i residenti pagano però soltanto £ 3.685 anche se vanno a studiare in altre aree del Paese e la differenza è pagata da una sovvenzione pubblica;

- in Irlanda del Nord, i residenti pagano soltanto £ 3.575; chi proviene dal resto del Paese paga £ 9.000. Si moltiplicano perciò le analisi degli esperti, che cercano di disegnare i probabili scenari futuri alla ricerca di validi suggerimenti. Tra gli altri, il Rapporto *Too Good to Fail: the financial sustainability of Higher Education in England*, predisposto dall'Higher Education Commission, sottolinea come il trasferimento dell'onere finanziario sulla contribuzione studentesca abbia esacerbato l'indebitamento dei giovani, ampliando la disuguaglianza intergenerazionale. Tra l'altro, questa manovra genera il concreto timore che siano più di prima gli studenti incapaci di restituire completamente il debito nel termine di 30 anni – oltre il quale lo Stato ne assicura la cancellazione – che si tradurrà a quel punto in un maggior onere per i contribuenti. Per ridurre gli effetti negativi, lo studio propone 16 Raccomandazioni ed esamina, senza prendere posizione, sei possibili modelli alternativi di finanziamento che possano avvantaggiare più equamente i tre soggetti dell'intero processo: studenti, università e Governo, ristabilendo tra loro un rapporto di fiducia e di collaborazione. Oltretutto – suggeriscono gli analisti – è opportuno che le università, per assicurare la continuità della sostenibilità finanziaria del sistema, pianifichino anche la volatilità dell'introito proveniente dalla tassazione degli studenti internazionali, il cui flusso potrebbe declinare per effetto dell'attrattiva di altri sistemi universitari in crescita e meno



<< Selwyn College a Cambridge
foto David Bukach

costosi (ad esempio Australia, India, etc.), annullando gli sforzi messi in atto con il regime di borse loro dedicate oltre Manica³.

Gli aspetti finanziari del debito

Analogia visione è condivisa dal Rapporto *Payback time? Student debt and loan repayments: what will the 2012 reforms mean for graduates* – predisposto dall'Institute for Fiscal Studies – che analizza approfonditamente gli aspetti finanziari del debito. In teoria la nuova riforma avrebbe introdotto elementi apparentemente favorevoli: è rimasta invariata la percentuale del reddito

(9%) che il laureato inserito nell'attività lavorativa è tenuto annualmente a restituire; è passato da £ 15.795 a £ 21.000 il reddito annuo esente dal ripianamento (ma il maggior importo è frutto dell'inflazione) ed è passato da 20 a 30 anni il limite temporale della restituzione, oltre il quale opera la cancellazione da parte dello Stato. Nella pratica si è tradotta in un forte aggravio del prestito necessario (mediamente £ 44.035 rispetto alle £ 24.754 precedenti), che circa il 73% (prima il 25%) dei laureati (quelli con più bassi redditi: insegnanti, operatori sanitari, dipendenti pubblici, etc.) non sarà in grado di ripagare completamente e che li vedrà indebitati fino al cinquantesimo compleanno (e non al 40° come prima), aggravando il benessere fami-

liare allorché saranno alle prese con ulteriori adempimenti finanziari a favore dei loro figli.

Il risultato è che si ripagherà più da adulti che da giovani (quando lo stipendio è più scarso), chi guadagna poco rimborserà poco o niente, mentre i più abbienti restituiranno più di quanto hanno ricevuto in prestito. Però non è ancora possibile sapere con quali preoccupanti ricadute per il bilancio statale: infatti, si teme in prospettiva che l'ammontare dei prestiti cancellati si rivelerà addirittura maggiore dei contributi statali concessi annualmente alle università prima della riforma, e che per la strategia dei tagli al deficit fiscale si è deciso di ridurre per diminuire la spesa pubblica.

Calano gli iscritti ai corsi di terzo ciclo

Finora, nonostante tutto, non si è verificato il temuto calo delle immatricolazioni al primo ciclo che, invece, hanno addirittura conosciuto un aumento: secondo i dati Ucas (*Universities and Colleges Admissions Service*), nell'a.a. 2014-15 gli immatricolati sono 422.020. A preoccupare è stata piuttosto la vistosa diminuzione (-13% nell'a.a. 2012-13) dei residenti britannici iscritti ai corsi post laurea, popolati per quasi due terzi (73%) da laureati provenienti da Paesi extra-Regno Unito.

Per questo motivo, il Rapporto *Postgraduate taught education: the funding challenge Higher Education* ha suggerito misure diversificate per incoraggiare il proseguimento degli studi in questo segmento formativo.

L'Hefce (*Higher Education Funding Council for England*) ha investito 25 milioni di sterline in 20 progetti pilota che hanno coinvolto 40 istituzioni dell'Inghilterra, sotto forma di borse di studio e di prestiti, nonché di forme più appropriate di tutoraggio e di modifiche curriculari. Più pregnante è la risposta governativa di contrastare nel 2015 – almeno provvisoriamente – la crisi della domanda del terzo ciclo con una serie di progetti pilota, i *Ten thousand bursaries for ten thousand students in 2015*.

Ma ancor più determinante sarà – a partire dall'a.a. 2016-17 – l'estensione del sistema dei prestiti anche ai residenti in Inghilterra di età inferiore a 30 anni, iscritti a qualsiasi corso post laurea. Il provvedimento, che figura al punto 9) dell'*Autumn Statement 2014* (il bilancio di previsione nazionale) consentirà l'erogazione di prestiti, garantiti dallo Stato, a un tasso di interesse maggiore di quelli di primo ciclo, ma inferiore a quelli disponibili sul mercato bancario.

È vivo il timore che la nuova forma di aiuto finanziario possa favorire un aumento della tassazione universitaria, che oltretutto deve reggere la sfida con quella degli atenei del Galles, dell'Irlanda del Nord e della Scozia, che hanno già adottato una forma più limitata di prestiti.

Complessivamente, i giudizi finora espressi sono abbastanza positivi e si soffermano sulle benefiche ricadute immediate per gli studenti, non più costretti a fare ricorso alle loro carte di credito o a costosi prestiti personali per proseguire i corsi di terzo ciclo.

³ Tra le altre, *Chevening Scholarships*, *Commonwealth Scholarships*, *Commonwealth Shared Scholarships* e alcune borse di studio gestite dalle singole università (*Gates Cambridge Scholarships* e *Rhodes Scholarships* nell'Università di Oxford).

International Global Summit 2014

Competenze e ruolo dei collegi

Nell'Unione Europea la disoccupazione giovanile non è un problema recente, ma lo scenario si è molto aggravato con la crisi iniziata nel 2008; tuttavia, a fronte di quasi 6 milioni di giovani disoccupati, il 30% delle aziende dichiara di non trovare figure adeguate per i profili vacanti in azienda. Parallelamente, il 74% delle università dichiara che i propri studenti ricevono una formazione adeguata per trovare un lavoro. Da questi numeri è partito Jigar Patel, Principal di McKinsey & Co., presentando il report *Education to Employment, Getting Europe's Youth Into Work* nel suo intervento di apertura dell'International Global Summit che si è tenuto a Roma, nel Collegio RUI, il 23-24 ottobre organizzato congiuntamente da EucA – Euro-

Simona Miano

pean University College Association, *lasas* – International Association on Students Affairs and Services e *Naspa* – Student Affairs Administrators in Higher Education (in origine National Association of Student Personnel Administrators, da cui l'acronimo) sul tema *Trends in higher education: employability, competences and global civic engagement*.

L'International Global Summit di Roma è la seconda edizione del convegno mondiale di coloro che, nelle università, negli enti e nelle associazioni si occupano di servizi agli studenti universitari con particolare attenzione agli aspetti residenziali e alle attività extracurricolari, dalla cultura allo sport fino alla formazione sulle competenze trasversali (*soft skills*) richieste dal mondo del lavoro.

La prima edizione si è tenuta a Washington nel 2012. Il Summit ha fatto arrivare a Roma un centinaio di delegati da 25 Paesi (Stati Uniti, Canada, Bahrein, Qatar, Cile, Italia, Austria, Libano, Polonia, Turchia, Olanda, Gran Bretagna, Germania, Zimbabwe, Azerbaijan, Giamaica, Irlanda, Sudafrica, Messico, Belgio, Finlandia, Olanda, Cina, Francia, Uganda).

Nel convegno si sono alternati gli interventi dei relatori con lavori per gruppi guidati dai coach della Fondazione Rui, Maria Cinque e Primiano Augelli.

Il gap tra domanda e offerta

Il report *Education to Employment, Getting Europe's Youth Into Work* presentato da Patel è uno dei più importanti studi transnazionali sul tema dell'occupazione: a partire da una ricerca che ha coinvolto oltre 8.000 persone (studenti, re-

sponsabili di università e uomini d'azienda) in 8 Paesi (Francia, Spagna, Germania, Grecia, Portogallo, Svezia, Regno Unito e Italia), dimostra che spesso i giovani in cerca di lavoro e le aziende viaggiano in universi paralleli, con un elevato gap tra domanda e offerta, mentre le istituzioni universitarie sono convinte di formare adeguatamente gli studenti per il mondo del lavoro. Jigar Patel ha sottolineato come «il 27% delle aziende nei Paesi oggetto della ricerca lo scorso anno non abbia trovato figure professionali con le competenze adeguate, mentre il 74% delle istituzioni educative sono convinte di fornire un'adeguata preparazione al mondo del lavoro. In posizione intermedia si trovano i giovani, dei quali solo il 42% ritiene di aver ricevuto una formazione adeguata al lavoro».

L'accesso ai corsi di formazione post secondaria, ha proseguito Patel, è ancora problematico soprattutto per ragioni economiche, ma presenta anche un'altra criticità: i giovani sono consapevoli dell'utilità di una formazione più pratica e orientata al lavoro (la cosiddetta *vocational education*) ma ricevono soprattutto formazione teorica, quindi meno della metà dei giovani coinvolti nella ricerca è convinto che i propri studi post secondari abbiano migliorato le opportunità di trovare lavoro.

La scarsa comunicazione – sia in termini di frequenza che di efficacia – tra mondo del lavoro e mondo della formazione porta a uno scollamento fra le competenze ottenute con la formazione e quelle richieste dall'impresa.

Al di là della formazione accademica, emerge con forza la questione delle attività complementari e integrative: sviluppo delle cosiddette competenze trasversali o *soft skills*, impegno nell'orientamento professionale, iniziative di *job placement* e di *recruiting*, integrazione della formazione teorica. Tre sono, in conclusione, le strade prospettate da Patel:

- coinvolgere i giovani nella pianificazione della carriera professionale prima degli ultimi livelli o anni della scuola secondaria superiore;
- concentrare l'attenzione del mondo della formazione più sui profili in uscita dalla filiera formativa che su quelli in ingresso;
- incoraggiare i datori di lavoro a investire nella formazione dei giovani aiutandoli a percepirne il valore.

I partenariati per la conoscenza

Due sono stati gli interventi istituzionali al Global Summit: Harald Hartung, Head of Unit International Cooperation; Higher Education in the world; Erasmus+, EU initiatives and programmes in international cooperation della Commissione Europea e Silvia Costa, Presidente della Commissione Cultura ed Educazione del Parlamento Europeo.

Hartung ha illustrato le azioni concrete che si stanno realizzando all'interno della cornice del nuovo programma comunitario Erasmus+ per far fronte ai bisogni degli studenti in mobilità (dai 4 milioni attuali si passerà a 7 entro la fine del decennio)

I due eventi euca

EucA (European University College Association) ha promosso due appuntamenti internazionali a Roma che si sono svolti nel Collegio "Residenza Universitaria Internazionale" della Fondazione Rui: l'International Global Summit on Students Affairs and Services e un exchange of good practices fra i direttori dei collegi di merito italiani e una delegazione del Mit di Boston. Filo conduttore degli eventi è stata la potenzialità educativa delle residenze universitarie e delle attività extracurricolari per far crescere nei giovani le competenze trasversali, che sono le più richieste dal mondo del lavoro.

e ai nuovi flussi di mobilità studentesca (la Cina attrae il 7% degli studenti in mobilità).

L'Europa sta investendo soprattutto nell'internazionalizzazione dei curricula, nello sviluppo delle competenze linguistiche e nell'uso sempre più pervasivo del *digital learning*.

La mobilità, ha concluso Hartung, va sempre più sostenuta da misure che incidono qualitativamente, e non solo quantitativamente: ad esempio, servizi di orientamento, *counseling*, interazione strettissima con il mondo delle imprese attraverso le azioni di *knowledge alliances* e riconoscimenti sempre più facili delle competenze acquisite all'estero.

<< Apertura del Global Summit: da sinistra Jigar Patel, McKinsey; Robert Shea, lasas; Gian Luca Giovannucci, EucA; Kevin Kruger e Brett Perozzi, Naspa.



workshop italia-usa

Formazione e residenzialità universitaria

Il modello residenziale dei Collegi di merito, caratterizzato da un progetto formativo incentrato sullo sviluppo delle competenze trasversali dello studente, è stato al centro dell'*exchange of good practices workshop*. Direttori e dirigenti dei **Collegi di merito italiani** e la delegazione del Massachusetts Institute of Technology responsabile della gestione delle loro **12 residenze** e dei relativi programmi educativi si sono riuniti a Roma (22 ottobre) nella sede del Collegio Universitario Rui.

Il Mit, infatti, ha una rete di residenze per i propri studenti che molto si avvicina al modello dei Collegi di merito italiani della Ccum (Conferenza dei Collegi Universitari di Merito legalmente riconosciuti dal Miur) ed europei di **EucA-European University College Association**: programmi di formazione e di valutazione della formazione complementare, sviluppo delle *soft skills*, presenza di uno *staff* dedicato alla formazione, distinto da quello accademico, che vive nelle residenze.

Judith McGuire Robinson, PhD, Sr. Associate Dean for Student Life, e Julie E. Rothhaar, Assistant Dean, Director of Residential Life Programs and First-Year Experience hanno presentato il modello Mit: più del 70% degli studenti vive nel campus; le matricole sono tenute, a parte rari casi, a vivere nelle residenze.

L'obiettivo della Divisione *Student Life* del Mit è costruire uno stile di vita e ambienti di apprendimento per gli studenti attraverso una ricca varietà di opportunità che motivano successo accademico, pensiero innovativo, leadership e cittadinanza globale. Come parte integrante della missione educativa, la Divisione *Student Life* si focalizza sul benessere complessivo dello studente, sull'impegno per l'apprendimento e lo sviluppo di senso critico, competenze personali e trasversali: in questo modo si intende creare una comunità universitaria dinamica, fondata sulla responsabilità personale e di gruppo, su correttezza e rispetto, dove sono apprezzate e valorizzate le differenze individuali.

Attorno allo studente Mit ruota una serie di figure professionali che vivono nel campus e si dedicano alla loro formazione complementare; ogni matricola Mit è assegnata a un gruppo di *tutor*, docenti e personale di staff che l'aiuteranno sia per gli aspetti accademici sia per quelli di vita nel campus, sviluppo personale, misurazione dell'impatto della formazione e progettazione del proprio futuro formativo e professionale. Significativi sono anche i programmi interdisciplinari, sulla **comunicazione** o sulle **discipline umanistiche**, che vanno a completare gli insegnamenti accademici spiccatamente tecnologici.



Silvia Costa ha focalizzato il suo intervento soprattutto sul tema delle competenze: «Le *soft skills* sono a tutt'oggi il nervo scoperto del mancato incontro fra domanda e offerta di lavoro dei giovani laureati.

La grande sfida che abbiamo di fronte è quella di ridefinire il contributo della conoscenza come fattore di incremento della crescita personale, di inclusione sociale e di responsabilizzazione, ma anche come condizione indispensabile per un nuovo sviluppo, una nuova economia e una nuova occupazione intelligente. È essenziale garantire il rafforzamento delle competenze adeguate ai nuovi posti di lavoro nell'era digi-

<< A sinistra: gruppo di lavoro. Qui sotto, panel con studenti: Alexey Gotovsky, Kazakistan, Collegio Rui; Michela Longari, Italia, Collegio Borromeo; la moderatrice Lisa Bardill, Iasas; Manuel Hermann, Germania, Adenauer Foundation; Piotr Jeremicz, Polonia, Warsaw University of Technology Student Union. Più sotto, panel con aziende: da sinistra Laura Grasso, Vodafone; Irena Setta, Elis-Consel; il moderatore Brett Perozzi, Nasp; Simona Del Papa, HR Center manager, Abb



tale, ma anche della creatività, della cittadinanza attiva e dell'educazione all'imprenditorialità, nonché incoraggiare i *partenariati per la conoscenza* tra università, ricerca e imprese».

Hanno completato il Global Summit due *panel*, uno dedicato agli studenti e uno ai responsabili del *recruiting* (con rappresentanti di Abb, Vodafone e del consorzio di imprese Elis-Consel), che hanno fornito ai delegati il punto di vista diretto di chi sta seguendo un percorso di formazione universitaria e di chi è alla ricerca di giovani di talento da valorizzare nelle proprie aziende.



Ucraina

Un vero cambiamento con la riforma universitaria?

<< Kiev National University
foto Tatiana Katsai

L'approvazione della legge 1187-2 sulla riforma universitaria in

Intervista a
Sonja Knutson e Valentyna Kushnarenko

Ucraina potrebbe provocare una nuova *Maydan Revolution* (i moti scoppiati in piazza Maidan a Kiev lo scorso febbraio hanno dato inizio alla rivolta ucraina, ndr) nei campus ucraini quando cesseranno le ostilità nell'Est del Paese e le università entreranno a pieno regime con la collaborazione dei rettori. Ne sono convinte Sonja Knutson e Valentyna Kushnarenko, rispettivamente direttrice del Centro internazionale della Memorial University of Newfoundland (Canada) e assistente di ricerca dell'Ontario Institute for Studies in Education (Oise/University of Toronto, Canada).

<< Istituto Politecnico di Kiev
foto: Eric Pelve



Le due docenti canadesi sono tra i più esperti osservatori del cambiamento del sistema universitario ucraino, come emerge dalla loro analisi sull'internazionalizzazione delle università ucraine pubblicata in *International Higher Education*¹. Come hanno spiegato a *Universitas* nell'ottobre 2014, a dispetto della situazione politica molto più instabile e con l'arenarsi di alcune attività di scambi internazionali nelle università, le due studiose non cessano di guardare con ottimismo all'approvazione della legge firmata il 31 luglio 2014 dal neo-eletto presidente Petro Poroshenko.

La partecipazione dell'opinione pubblica

«La nuova legge è importante – spiega Sonja Knutson – perché si tratta della prima legge sull'istruzione superiore in Ucraina dopo aver consultato l'opinione pubblica: il ministro dell'Istruzione, docenti ed esperti ucraini, la comunità universitaria, giornalisti, organizzazioni non governative. Essa promuove l'autonomia e crea le condizioni per liberare i meccanismi interni alle università da vincoli governativi, pone le basi per istituire organi collegiali formati da docenti e studenti, trasforma radicalmente il sistema della valutazione della qualità e avvicina le università ucraine ai network scientifici internazionali».

Secondo Knutson – che è anche consigliere speciale del rettore della sua università per l'internazionalizzazione dell'ateneo – le riforme che scaturiranno dalla nuova legge «faranno inten-

sificare la ricerca delle università locali e porteranno grandi innovazioni nell'attuale approccio all'internazionalizzazione.

Il monitoraggio pubblico dell'applicazione della legge potrebbe promuovere un maggiore impegno da parte degli ucraini, e la creazione della National Agency of Higher Education Quality Assurance per gestire l'accreditamento delle università e dei diplomi dovrebbe aumentare la credibilità generale della *leadership* dell'istruzione superiore. Come con ogni nuova legge, molto dipenderà dalla capacità e dalla volontà degli atenei ucraini di considerarla come un superamento delle vecchie modalità di gestione, ma certamente alcuni saranno riluttanti a intraprendere una maggiore collaborazione con l'Occidente».

Quali sono le aspettative realistiche?

Risponde Valentyna Kushnarenko: «La nuova legge crea le condizioni per le università ucraine di rispondere più agilmente alle domande della globalizzazione. Sotto la precedente legislazione le università non erano affatto sostenute nella crescita e nell'innovazione. La legge del 2014 determina un cambiamento sia per il sistema universitario sia per i piani di studio, e renderà più facile introdurre svolte significative nella gestione corrente delle università: è un nuovo approccio alla *leadership* nelle università, che mette gli amministratori a capo della gestione di un marchio e che richiede coraggio e responsabilità nel prendere decisioni.



Ma è realistico aspettarsi delle vere svolte? Noi riteniamo che la motivazione per il cambiamento esista nella maggior parte degli *stakeholders* del sistema universitario ucraino, è il fattore più importante per accelerare la trasformazione, ma non è l'unico. Gli ucraini avranno bisogno di essere molto tenaci e organizzati passo dopo passo nella gestione dei nuovi processi. Sarà anche necessaria una forte *capacity building* da parte di chi ha maturato un'esperienza in sistemi più decentralizzati: ad esempio, gli studenti ucraini che studiano all'estero potrebbero essere invitati a partecipare ai processi di riforma in patria e condividere le loro esperienze sulla *leadership* nell'istruzione. Una volta che sarà ripristinata una condizione di sicurezza, i rappresentanti delle facoltà estere potrebbero essere invitati nei campus ucraini per sostenere la gestione dell'istruzione e formare una

nuova classe dirigente in grado di proiettarsi verso l'innovazione. Se le università saranno responsabili del loro budget e della loro reputazione sarà possibile ridurre la corruzione e far emergere leader affidabili».

Gli ostacoli al cambiamento

Sonja Knutson ricorda che il giurista Mykhaylo Zhurovskyi, uno degli autori della riforma, ha dichiarato insieme al rettore della National Technical University of Ukraine Kyiv Polytechnic Institute che l'Ucraina non ha altra scelta che quella di cominciare a cambiare mentalità e a lavorare sodo per creare un nuovo paese. «Le università che tardano a rispondere e gli accademici che continuano a reagire con le lenti del vecchio regime – osserva Knutson – si ritroveranno presto ai margini del sistema e incapaci di accedere alle risorse necessarie. Oggi tutte le università del mondo stanno lottando per rispondere alle

¹ Kushnarenko V., Knutson S., *Internationalization of Higher Education in Post-Soviet Ukraine*, in "International Higher Education" n. 75, Spring 2014, pp. 25-27.

<< Università Chernivtsi
foto olegmit1



esigenze della globalizzazione, una lotta che possono condurre solo i manager con una propensione al rinnovamento, dunque un problema non solo dell'Ucraina: a causa della loro tendenza ad autostrutturarsi in modo gerarchico e burocratico, le università in generale non sono molto flessibili davanti ai cambiamenti. L'Ucraina sta vivendo in ritardo e con lentezza lo sforzo già compiuto da altri Paesi per liberalizzare la scelta dei programmi di studio, assumere decisioni in ambito economico, adottare un sistema di riconoscimento dei titoli di studio e politiche di trasferimento dei crediti, reclutare i docenti secondo un sistema trasparente

e competitivo. Queste innovazioni saranno sicuramente ostacolate da chi vuole mantenere lo *status quo*, e cambiare potrebbe richiedere molto tempo. Tuttavia c'è un aspetto positivo: si può seguire l'esempio delle *best practice* relative alla gestione del cambiamento nelle università. Sapere in anticipo cosa funziona e cosa no è un aiuto importante per le università dei Paesi che hanno più difficoltà a procedere speditamente».

L'attuazione del Processo di Bologna
Valentyna Kushnarenko è convinta che la nuova legge ponga le basi per un'altra *Maydan Revolution* nei campus ucraini. «Fin dal 2005 l'allo-

ra ministro dell'Istruzione Stanislav Nikolyaenko si era impegnato ad adeguare l'Ucraina al Processo di Bologna e introdurre il sistema europeo di crediti *Ects*. Tuttavia questo processo non è mai stato realmente avviato, e non è un caso che la terminologia legata al Processo di Bologna sia poco presente nei documenti ufficiali degli ultimi anni. Nel dicembre 2013, otto anni dopo aver firmato l'impegno dell'Ucraina ad adeguarsi al Processo di Bologna, molti attivisti e docenti hanno manifestato per giorni a Kiev per chiedere l'autonomia delle università e l'applicazione di quegli impegni. Perciò, come sottolinea la mia collega, sono sicura che le spinte della globalizzazione e quindi dell'internazionalizzazione come stimolo al cambiamento giocheranno in Ucraina, come è avvenuto altrove, un ruolo di primo piano nel portare avanti le riforme». «Il successo di questa legge – aggiunge Sonja Knutson – dipenderà dall'impegno delle comunità accademiche e dall'energia e ottimismo di amministratori, docenti e studenti. Certamente gli effetti degli scontri nell'Ucraina orientale rappresentano un ostacolo e potrebbero avere degli effetti imprevedibili sull'applicazione della legge e sui tempi effettivi della sua entrata in vigore. Qui in Canada abbiamo numerose forme di collaborazione con le università ucraine, sosteniamo i nostri colleghi e siamo fiduciosi che rimarranno partner affidabili e devoti alla causa del cambiamento».

Manuela Borraccino

Il bilancio sociale di ateneo

Alberto Cassone

Università degli Studi del Piemonte Orientale

Melania Verde

Università degli Studi di Napoli Federico II

Il bilancio sociale (BS), secondo un'accezione ampiamente diffusa, fornisce una valutazione qualitativa e quantitativa dell'im-

patto sociale dei processi gestionali posti in essere da una determinata organizzazione rispetto alla realtà nella quale è inserita¹.

Il BS di solito accompagna il bilancio di esercizio che rappresenta lo strumento principale di valutazione, sotto il profilo economico, in termini di solidità patrimoniale, di capacità di generare reddito e di equilibrio finanziario. Tuttavia, un bilancio così formulato non riporta tutti gli aspetti relativi alla gestione, ai risultati sociali, alla comunicazione.

Da questo punto di vista il BS è, pertanto, uno strumento fondamentale di valutazione dell'amministrazione complessiva indirizzata ai principali portatori di interesse, al fine di comunicare ma soprattutto di sottoporre al giudizio di tali interlocutori il valore creato dall'organizzazione in relazione alla propria missione e ai propri fini istituzionali (Matacena, 1984).

Nel settore pubblico, l'adozione del BS mira a promuovere, diffondere e sviluppare nelle diverse amministrazioni un orientamento teso a rendere accessibile, trasparente e valutabile ai cittadini l'operato delle stesse (Ministero dell'Interno, 2007). L'amministrazione riferisce, a beneficio di tutti i suoi interlocutori privati e pubblici, le scelte operate, le attività svolte e i servizi resi, dando conto delle risorse a tal fine utilizzate, descrivendo e coinvolgendo i portatori di interesse nei suoi processi decisionali e operativi (Sacconi, 2008).

¹ Versione aggiornata dal saggio *Autonomia e responsabilità sociale dell'università*, a cura di Cassone e Sacconi, 2013, Giuffrè editore.

La rendicontazione sociale ha iniziato a interessare il mondo delle università italiane solo nell'ultimo decennio.

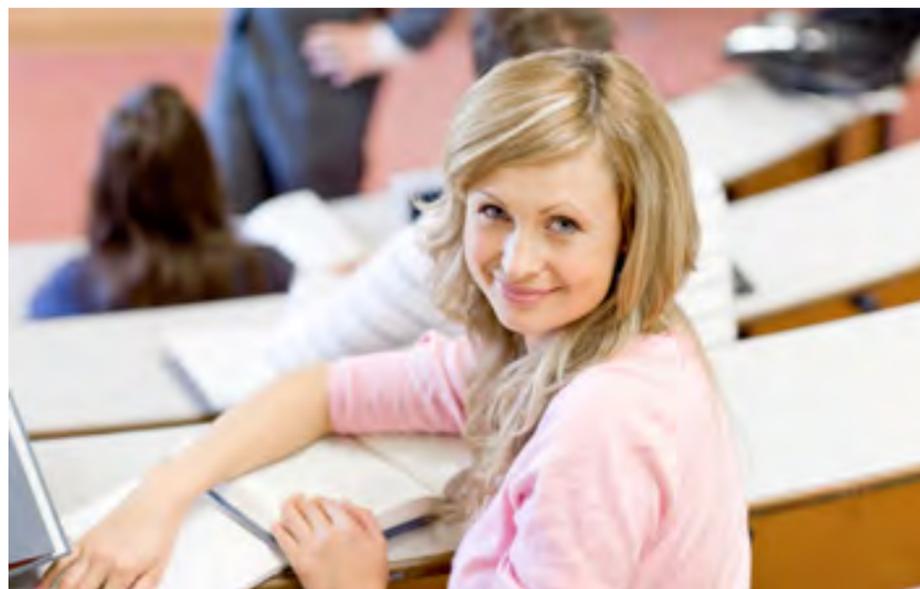
Diversi lavori hanno evi-

denziato la necessità di dotare gli atenei di un sistema di misurazione e di reporting di tipo multidimensionale (Atkinson, Gilleland, 2006) che includa, oltre alle informazioni economico-finanziarie, anche quelle riferite al capitale intellettuale e alle performance sociali e ambientali: in tal modo, sarà possibile non solo migliorare il controllo interno e supportare le decisioni (Broadbent, 2007), ma anche incrementare la trasparenza sul sistema di allocazione delle risorse finanziarie, e far così emergere i risultati conseguiti di fronte a una platea di *stakeholder* sempre più ampia e variegata (Coy and Pratt, 1998; Coy et al, 2001).

Il BS di ateneo, da un lato, favorisce lo sviluppo di processi interni (valutazione e controllo dei risultati) ed esprime un'esigenza esterna di *accountability* (e quindi di rendicontazione per



<< gettyimages



il controllo del buon andamento); dall'altro, permette agli interlocutori di conoscere e valutare l'operato dell'ente e di essere maggiormente coinvolti in attività e processi di miglioramento, e risponde anche a un'esigenza interna di *learning*, ovvero di apprendimento per migliorare la *performance*, che diventa ancora di più un processo formativo per l'organizzazione, l'amministrazione e il sistema in generale.

Tra le principali funzioni del BS sono *accountability* e *miglioramento dei programmi*. Esso si presenta, dunque, quale efficace strumento di valutazione, «in grado di favorire la capacità di (auto)governo da parte delle organizzazioni, in particolare pubbliche, nonché di assicurare una maggiore trasparenza dei processi decisionali» (Codice deontologico AIV).

Più nel dettaglio, il BS mette in atto, attraverso il coinvolgimento (in diversi momenti, con diversi ruoli e modalità) di tutti gli interessati nel

processo, una valutazione *partecipata*, ovvero «un processo, uno strumento, un approccio dentro un percorso che ha come finalità la valutazione» (Vecchia, 2003).

Obiettivo di questa breve nota è proporre una sintesi delle principali esperienze di redazione di BS negli atenei italiani, e individuare i diversi ostacoli e vincoli che impediscono una più vasta adozione e diffusione del BS.

Gli atenei che rendicontano socialmente

L'adozione di strumenti di rendicontazione extra-contabile da parte delle università è un'iniziativa volontaria (GBS, 2013). La volontarietà riduce il rischio che la stesura dello stesso sia concepita dagli atenei come un onere amministrativo cui adempiere, o meglio come un vincolo imposto dall'esterno, piuttosto che come un processo culturale o per meglio dire un'opportunità per la propria crescita e il proprio miglioramento.

Rendere conto agli altri presuppone un *rendersi conto*, una ripresa di coscienza di quelle caratteristiche fondamentali che stanno alla base di ogni organizzazione: la propria ragione d'essere, la propria missione, i risultati, e gli effetti finali prodotti e che, pertanto, vanno monitorati. Tuttavia, la non obbligatorietà del BS e l'assenza di una consolidata prassi capace di generare standard accettati ha contribuito a rendere i BS delle università molto eterogenei e dunque più complessa l'analisi (Cassone e Zaccarella, 2009; Del Sordo, Siboni, 2013).

Gli atenei che al 20 marzo 2014 hanno pubblicato il BS sono 19, tutte università pubbliche (il 28% del totale). Si può quindi ritenere che il percorso di rendicontazione sociale sia stato trainato principalmente dalla funzione di *accountability* esterna, indirizzata a dimostrare l'utilizzo efficiente delle risorse da parte delle organizzazioni pubbliche.

La tabella riporta le principali sperimentazioni italiane di rendicontazione sociale: la dimensione degli atenei e la loro collocazione geografica non sembrano influire sulla scelta di rendicontare socialmente. Valutando invece la continuità con cui avviene la rendicontazione, si può affermare che si tratta di un fenomeno *discontinuo*, poiché la pubblicazione dei bilanci sociali non avviene sistematicamente tutti gli anni, o almeno periodicamente, pur non rappresentando un fatto *isolato*, poiché in diversi casi dopo la prima edizione ne segue una seconda ed altre ancora. In particolare, la Scuola Superiore

Sant'Anna di Pisa è stata la prima università che nel 2002 ha intrapreso un percorso di *accountability* sociale, seguita dalla Scuola Normale di Pisa (2004), dall'Università di Firenze (2006), dall'Università dell'Insubria (2007). Tuttavia, per queste università l'attività di redazione del BS è rimasta un caso isolato.

Di contro, la rendicontazione sociale può dirsi un'esperienza consolidata per le Università di Ferrara, Macerata e Benevento. Numerose, invece, le università che dal 2010 a oggi hanno avviato o stanno avviando un percorso di rendicontazione sociale.

Le criticità del processo di rendicontazione sociale

Le criticità da affrontare nel momento in cui si avvia un percorso di *accountability* nell'ambiente universitario sono numerose, soprattutto quando tale processo coinvolge atenei di grandi dimensioni.

Cruciale è individuare il criterio (o la combinazione di criteri) che consenta di delineare la mappatura degli *stakeholder*, cioè il censimento dei portatori di interesse che rappresentano per l'ateneo le aree di ascolto e di dialogo in corso, avendo chiaro per ciascuno di essi le principali caratteristiche: interessi, risorse, poteri e problemi (Freeman, 1984; Sacconi e Tamborini, 2004).

Dall'esame dei BS redatti dagli atenei presi in esame non è emersa, soprattutto in riferimento alle prime esperienze di rendicontazione sociale, un'attività sistematica volta a individuare i portatori di interesse di riferimento. Per le esperienze più recen-

bilancio sociale di ateneo

Le principali esperienze italiane

Università di riferimento	Periodo di riferimento	Tipologia di fenomeno
Scuola Superiore Sant'Anna	2003-2004	Casi isolati
Scuola Normale di Pisa	2004	
Università di Firenze	2006	
Università dell'Insubria	2007	
Università di Ferrara	2006-2007-2008-2009-2010-2011	Esperienze consolidate
Università di Macerata	2007-2008-2009-2010-2011-2012	
Università del Sannio	2006-2008-2010-2012	
Università di Pavia	2010	Esperienze recenti
Università di Cassino	2010	
Università del Salento	2009/2010	
Università Sapienza Roma	2010-2011	
Università del Molise	2011	
Università di Salerno	2010-2012	
Università di Genova	2010-2012	
Università di Pisa	2012	
Università di Bologna	2012	
Università di Bari	2006-2009	Altri casi
Università di Trieste	2008-2009	
Università di Cagliari	2006-2007-2008	

Fonte: elaborazione degli autori

ti si rileva un maggiore sforzo in tal senso. Infine, anche dove si registra un tentativo di individuazione degli *stakeholder*, non vi è alcun rinvio al criterio utilizzato (attivi, passivi, influenti o non influenti, interni, esterni, etc.). Il processo di individuazione degli *stakeholder* riflette l'idea secondo cui essi sono visti come i destinatari del BS inteso come strumento di comunicazione e di dialogo. L'individuazione degli *stakeholder*, tuttavia, non è sufficiente ma deve essere completata con la creazione di un contesto dinamico di interazio-

ne, di dialogo e cambiamento, non una gestione unilaterale degli stessi (Wheeler, Colbert e Freeman, 2003). All'opposto, ciò che si riscontra è il basso coinvolgimento degli *stakeholder*, anche se sono previste varie modalità per acquisirne l'opinione, le quali riflettono i diversi ruoli assunti dai portatori di interesse durante il processo di rendicontazione².

In particolare, gli *stakeholder* vengono invitati solo *ex-post* ad esprimere

² Gli *stakeholder* come valutatori, utilizzatori e informatori. Sul ruolo dei cittadini nella valutazione cfr. Martini (2001).

<< gettyimages



un parere, mentre dovrebbero essere coinvolti in almeno tre fasi del processo di rendicontazione sociale (*ex ante*, *in itinere* ed *ex post*), affinché possa parlarsi a pieno titolo di *valutazione inclusiva/partecipata*, che in tal caso andrebbe ben oltre la risposta alla domanda circa la sorveglianza sulla stessa attività di rendicontazione, in quanto in grado di innescare dinamiche virtuose tra i soggetti in gioco³ (Stame, 1998).

Tra le altre criticità che caratterizzano il lavoro di redazione del rapporto sociale degli atenei occorre segnalare la carenza di risorse finanziarie e organizzative a disposizione di tale iniziativa (Mion e Melchiori, 2011). La scarsa adozione del BS è, infatti, da ricondurre anche alle difficili condizioni economiche degli atenei.

Tuttavia, le università italiane sono sempre più chiamate ad adottare un sistema di rendicontazione economico-sociale che sia in grado di riflettere un'assunzione di responsabilità in ordine a chi, di che cosa e in che modo l'università deve rispondere. Ecco perché *trasparenza, responsabilità e cultura del risultato*: sembrano oggi-giorno gli elementi-chiave per il rilancio dell'università pubblica italiana.

Bibliografia

- Atkinson T. N., Gilleland D. S. (2006), *The Scope of Social Responsibility in the University Research Environment*, in "Research Management Review", vol. 15, n. 2, Fall/Winter.
- Broadbent J. (2007), *If you can't measure it, how can you manage it? Management and governance in Higher Educational Institutions*, in "Public Money and Management", 27(3), pp. 193-198.
- Cassone A., Zaccarella P. (2009), *Il bilancio sociale delle università. Inventario dei problemi e analisi comparata delle esperienze italiane*, Dipartimento Polis, Working Paper, n. 130, Università del Piemonte Orientale, Alessandria.
- Cassone A., Verde M. (2013), *La rendicontazione sociale nelle università: il bilancio sociale*, in Cassone A., Sacconi L. (a cura di),

Autonomia e responsabilità sociale dell'università. Governance e accountability, Giuffrè Editore, Milano, pp. 38-57.

- Coy D. and Pratt M. (1998), *An insight into accountability and policies in universities: a case study*, in "Accounting, Auditing and Accountability Journal", vol. 11 (5), pp. 540-561.
- Coy D. et al. (2001), *Public accountability: a new paradigm for college and university annual reports*, in "Critical Perspectives on Accounting", vol. 12, n. 1, pp. 1-31.
- De Ambrogio U. (2004), *La valutazione partecipata della qualità come processo generativo*, in "Prospettive sociali e sanitarie", n. 14, a. XXXIV, pp. 5-8.
- Freeman R. E. (1984), *Strategic Management: a Stakeholder Approach*, Pitman, Boston, vol. 1, pp. 31-60.
- GBS, Gruppo Bilancio Sociale (2013), *Principi di redazione del bilancio sociale*.
- Gregory A. (2000), *Problematising participation: a critical review of approaches to participation in evaluation theory*, in "Evaluation" 6 (2), pp. 179-199.
- *Linee guida per la rendicontazione sociale negli enti locali definite dall'Osservatorio per la Finanza e la Contabilità degli Enti Locali* (2007), Roma.
- Martini E. R. (2001), *La valutazione dei progetti di sviluppo di comunità, più domande che risposte*, in "Rassegna italiana di valutazione", n. 21.
- Matacena A. (1984), *Impresa e ambiente. Il bilancio sociale*, Clueb, Bologna.
- Mion G., Melchiori M. (2011), *Il processo di redazione del bilancio sociale negli Atenei pubblici come fattore strategico per una comunicazione attendibile*, in "Economia Aziendale Online", n. 1, pp. 117 - 129.
- Sacconi L. (2008), *Il bilancio sociale nel settore pubblico. Esame critico degli standard e linee innovative per le regioni e gli enti di governo decentrati*, Working Paper EconomEtica.
- Sacconi L., Tamborini R. (2004), *A proposal for university governance as a multistakeholder social institution*, Eiasm Workshop "The Process of Reform of the University Across Europe", University of Siena, First draft, pp. 1-13.
- Stame N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, Seam, Roma.
- Stame N. (a cura di) (2007), *Classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Vecchia M. (2003), *Perché la valutazione partecipata*, in "Rassegna italiana di valutazione", n. 25, a. VII, pp. 41-43.
- Wheeler D., Colbert B. e Freeman R. E. (2003), *Focusing on Value: Reconciling Corporate Social Responsibility, Sustainability and a Stakeholder Approach in a Network World*, in "Journal of General Management", n. 3.

Gli atenei non statali in Italia

Isabella Ceccarini

da Universitas n. 116, aprile 2010

Sessantasette, diciotto, undici. Sono i numeri degli atenei ita-

liani: statali, non statali, telematici (che vanno annoverati tra i non statali). Gli atenei non statali sono cresciuti vertiginosamente in poco più di vent'anni: nel 1990, infatti, erano solo sei. Questo "proliferare" per qualcuno non è un merito, anzi costituisce un'indebita sottrazione di risorse agli atenei statali, considerati come gli unici aventi diritto a usufruire di finanziamenti statali in quanto svolgono un servizio pubblico.

Il dibattito è di vecchia data (coinvolge anche il mondo della scuola, di ogni ordine e grado) e potrebbe sembrare un po' stantio se certe polemiche si fossero finalmente concluse. Cerchiamo allora di capire – senza preconcetti, ma in maniera forzosamente molto sintetica – il perché di posizioni tanto diverse, anche aiutandoci con qualche numero.

Negli anni Sessanta si è innescato un processo di cambiamento graduale che dall'università di élite ha portato all'università di massa. Questo passaggio, com'è ovvio, ha imposto una mole di finanziamenti molto più consistenti di quelli che i governi erano disposti a elargire. Pertanto, dagli anni Ottanta si è assistito a un cambio di mentalità che ha spostato l'attenzione sui criteri di efficienza e di solidità gestionale nell'intento di contenere i costi senza che ne risentisse la qualità della didattica.

L'università non era più chiamata soltanto a contribuire al bene comune, doveva stabilire legami con il mercato secondo tre criteri: eccellenza, produttività, efficienza. In questo senso, gli atenei hanno assunto alcune caratteristiche delle imprese private, che erogano servizi per un nuovo tipo di consumatore: lo studente. Tuttavia,

la necessità di produrre reddito non deve distogliere gli atenei dalla loro missione fondamentale:

quella formativa. I sostenitori della privatizzazione ne elogiano la maggiore efficienza, la rispondenza alle esigenze del mercato e una naturale propensione alla flessibilità e al cambiamento. I critici temono il ritorno agli atenei di élite, la perdita dell'autonomia, la preferenza della ricerca applicata rispetto a quella di base e un livello didattico qualitativamente basso.

Il n. 116/2010 di Universitas aveva dedicato un "Trimestre" al tema *L'università fra pubblico e privato*. Ne riproponiamo di seguito alcuni stralci, che riteniamo quanto mai attuali, anche alla luce del recente convegno organizzato dalla Conferenza dei Rettori, *Al servizio del Paese – Le università non statali nel sistema universitario italiano e internazionale*.

<< Università Kore di Enna
foto: paco!



³ Se la valutazione viene vista come un'ispezione, un controllo diviene *svalutazione*, come sostiene De Ambrogio (2004). Sui criteri per la partecipazione partecipata si rinvia invece a Gregory (2000).

<< Atrio dell'Università Cattolica di Milano

foto Renata Sedmakova



In quella sede sono stati sottolineati il ruolo e l'importanza degli atenei non statali che erogano un servizio pubblico, a dimostrazione dell'esistenza di un pluralismo culturale¹. Durante il convegno sono stati presentati i risultati di una ricerca della Fondazione Crui, *Il sistema delle università non statali in Italia*. Un primo quadro descrittivo: un rapporto accurato e dettagliato grazie al quale, cifre alla mano, è possibile capire quali siano il ruolo e l'importanza degli atenei non statali nel nostro Paese².

Statale, pubblico, privato

Il primo dubbio in ordine alla definizione dei due sistemi lo chiarisce Giuseppe Dalla Torre, già rettore della Lumsa di Roma³: «Qui si pone una questione di fondo che non è soltanto linguistica, ma che tocca la sostanza.

Nel senso che in ragione del dominio che lo Stato ha sempre esercitato sulla società civile, vi è stata e perdura una sorta di identificazione tra statale e pubblico, laddove i due concetti andrebbero distinti, nel senso che statale indica un'origine e un'appartenenza, pubblico indica viceversa una natura riflettente una finalità che trascende i meri interessi di singoli e di gruppi, per rivolgersi al soddisfacimento di interessi generali. In questo senso l'università statale è pubblica per eccellenza, ma sono pubbliche anche le università che nascono da iniziativa privata e che, con il riconoscimento, si inseriscono a pieno titolo nell'unitario sistema universitario nazionale. Non è un caso che l'ultimo comma dell'art. 33 della Costituzione parli generalmente di università, che hanno «il diritto di darsi ordinamenti

autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato», senza distinguere fra statali e non statali».

Le università che nascono per iniziativa di privati devono pertanto essere inquadrati «nel principio costituzionale della libertà di insegnamento, di cui al primo comma dell'art. 33 della Costituzione».

Molti atenei non statali rappresentano realtà di eccellenza, tuttavia essi non sono oggetto di un'organica e chiara disciplina normativa, e sono assoggettati a oneri e adempimenti propri degli atenei statali che godono però di ben altri benefici. «In un sistema competitivo, poi, è necessario

¹ Cfr. l'articolo di Massimo Carfagna, *Lo studio della Fondazione Crui sulle università non statali*, a p. 46

² Testo disponibile.

³ Giuseppe Dalla Torre, *Dallo statale al pubblico*, in *Universitas* n. 116, aprile 2010, pp. 7-9.

allineare i «blocchi di partenza», che attualmente non sono tali, giacché a fronte di vincoli che sono sostanzialmente gli stessi disposti per le università di Stato, le non statali percepiscono un finanziamento pubblico, pure previsto per legge, che è divenuto quasi irrisorio».

Quindi «delle due l'una: o si portano a livelli significativi i finanziamenti pubblici per le università non statali [...] o si liberano queste istituzioni accademiche dai lacci e laccioli che ne rendono sempre più precaria la vita».

Due realtà, stessi obiettivi, trattamenti diversi

Anche Giovanni Puglisi, rettore dell'Università Iulm di Milano sottolinea l'importanza della funzione formativa degli atenei non statali⁴: «In Italia esistono due diverse realtà di istruzione universitaria e superiore [...], una statale e una non statale, che assolvono entrambe un'indispensabile funzione pubblica, regolate entrambe dalle stesse leggi e disposizioni, ma sostenute l'una e l'altra da una diversa e non paritaria forma di finanziamento».

La loro funzione pubblica è fuori discussione: «Offrono un'istruzione superiore a migliaia di studenti, promuovono la ricerca scientifica e contribuiscono al progresso economico, sociale e culturale del nostro Paese». Per assolvere a questa funzione pubblica, devono sottostare alle medesime regole e vincoli degli atenei statali per quanto riguarda l'assunzione di docenti e ricercatori, gli ordinamenti e i corsi di studio (compresi i «requi-

siti necessari»), il diritto allo studio. L'autonomia? «Quasi esclusivamente amministrativa e, in ogni caso, ridotta al minimo». E i finanziamenti? Si sono assottigliati progressivamente, fino a ridursi a un pro forma inferiore al 5% delle entrate, «dando al principio costituzionale dell'«assenza di oneri per lo Stato» un'interpretazione politica corretta, ma di fatto disastrosa per il sistema universitario non statale». In pratica, hanno i doveri delle statali, ma non gli stessi diritti. Prendiamo ad esempio un argomento che sta a cuore a molti: non esistono contributi per «risarcire» l'esonero dal pagamento delle tasse per gli studenti capaci e meritevoli. Ne deriva «un drammatico paradosso: la necessità di avere il maggior numero di studenti dal rendimento mediocre oppure di ottenere, come premio per la propria capacità di condurre gli studenti al conseguimento del titolo di studio con una media alta e nei tempi stabiliti dall'ordinamento, niente meno che il proprio fallimento!».

Se poi qualche privato o qualche imprenditore illuminato volessero contribuire con delle donazioni, non ne è prevista la detassazione, «come avviene, ad esempio, negli Stati Uniti». A quanto detto vanno aggiunti i cospicui investimenti per l'edilizia sostenuti dalle non statali, a cui è di fatto precluso l'accesso ai fondi nazionali dedicati.

È evidente, pertanto, che tra statali e non statali non esiste una sana competizione, perché le condizioni di partenza sono diverse e si viene a deli-

neare tra i due sistemi una situazione fortemente sbilanciata che dovrebbe essere corretta.

Per quanto riguarda la quota di finanziamento pubblico alle non statali⁵, i dati forniti da Puglisi nel corso del convegno sopra citato sono impressionanti: nel 2013 sono stati loro assegnati 61 milioni di euro (da ripartire fra tutti gli atenei non statali), a fronte di 7,5 miliardi di euro per le statali. Nello stesso anno, ogni studente non statale ha pesato sul bilancio pubblico per 682 euro, contro i 4.123 di ogni statale⁶. Una differenza così schiacciante che la «stucchevole retorica ideologico-politica che vorrebbe prevalente la tendenza a favorire le cosiddette «università private»» di cui parla Puglisi appare davvero senza senso.

Una ulteriore precisazione riguarda le performance degli studenti: anche qui gli studenti delle non statali hanno prestazioni indiscutibilmente migliori relativamente a tassi di abbandono e tempi di conseguimento del titolo di studio.

Recuperare la centralità dell'educazione

A questo punto è lecito chiedersi, senza pregiudizi: come mai il contributo statale diminuisce, ma il consenso cresce fin quasi a raddoppiare il numero delle iscrizioni?

⁴ Giovanni Puglisi, *Libera università in libero Stato?*, in *Universitas* n. 116, aprile 2010, pp. 10-12.

⁵ Cfr. anche Giovanni Puglisi, *Il finanziamento degli atenei non statali*, in *Universitas* n. 106, dicembre 2007.

⁶ Cfr. Massimo Carfagna, cit.

<< L'edificio del polo di ricerca avanzata dell'Università Campus Bio-medico di Roma



È realistico pensare che la preferenza sia dovuta solo a supposte “facilitazioni” negli studi? Oppure le famiglie sostengono una spesa considerevole, anche facendo molti sacrifici, perché ritengono che ne valga la pena in termini di qualità? È tramontato il mito dello studente “ricco” che frequenta atenei “per ricchi”, perché tra gli iscritti alle non statali sono sempre più numerosi quelli provenienti da famiglie che non possono definirsi benestanti.

Se, come sembra, gli atenei non statali sono al servizio del Paese, questo

servizio deve essere riconosciuto dal punto di vista morale, giuridico ed economico.

Non sarebbe ora di superare barriere anacronistiche e lavorare insieme – ognuno secondo le proprie peculiarità – spostando i termini del confronto dall’ideologia all’idea? Ovvero all’idea di università che torni a essere una forza viva e vitale in grado di stimolare la crescita del Paese e di valorizzare il merito, l’impegno, lo studio e la ricerca: in sintesi, recuperare la centralità dell’educazione.

Ci sia consentito, in conclusione, un

paradosso: se lo Stato non ritiene necessari né produttivi gli atenei non statali nel panorama formativo italiano, non dovrebbe più consentirne la presenza, in aperto contrasto con il dettato costituzionale e con quel pluralismo che caratterizza un sistema autenticamente democratico; diversamente, se li considera una componente indispensabile alla completezza del comparto formativo, deve lasciare loro un ampio margine di autonomia, la cui mancata attribuzione non è sicuramente giustificata da vincoli economici.

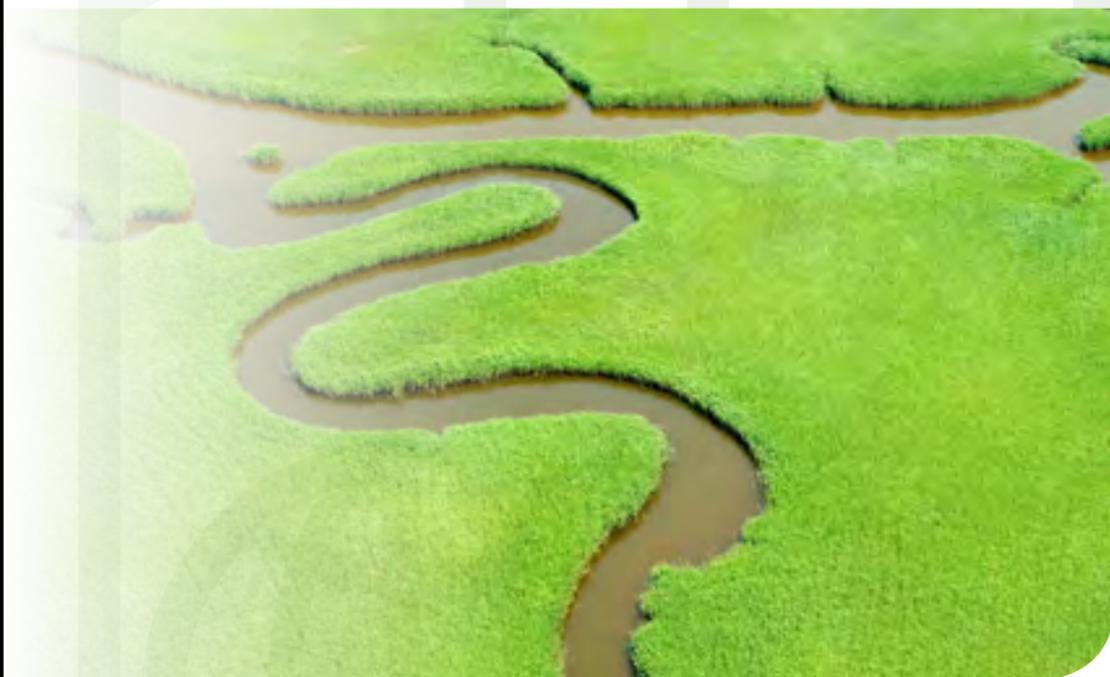
UNIVERSITAS

rivistauniversitas.it

iscriviti alla Newsletter, con link qui:

<http://www.rivistauniversitas.it/newsleet.aspx>

- Notizie sull’università, dall’Italia e dal mondo
- Recensioni
- Segnalazioni di eventi



L’ultimo numero di **UNIVERSITAS** →

L’archivio della rivista →