

I dilemmi dell'università



Gianfranco Rebora
Università Cattaneo - Liuc

Diverse linee di pensiero si confrontano oggi in Italia sul tema dell'università, o meglio, della *higher education* in senso più generale. Da una parte vi sono posizioni molto conservatrici. Non si tratta solo di quegli accademici che si limitano a difendere *status quo* e privilegi di vario genere. Troppi intellettuali e giornalisti ultrasessantenni sembrano più che altro dei nostalgici dell'università di *élite* dei loro tempi. Come sostiene Rubele nelle pagine seguenti, le loro critiche spesso radicali tradiscono il peso del pregiudizio, basate come sono su una confusa aneddotica, su vaghe ed episodiche impressioni personali, senza riferimenti empirici fondati, senza verifica di quanto si sostiene con fatti accertati.

Da un altro lato, emergono spinte riformatrici di vario segno. Alcuni puntano sull'attivazione di un mercato e di una vera concorrenza anche per la didattica e la ricerca universitaria. Si tratta di un'idea guida importante che però non è semplice tradurre in strumenti operativi in un contesto connotato da pluralità di scopi, stakeholders molteplici, grande complessità relazionale, risultati molto difficili da misurare. Sono tanti i dilemmi che emergono. Come vogliamo i laureati: pronti subito per il lavoro o intellettualmente formati? È giusto privilegiare

il ruolo delle università come motori dell'innovazione e dello sviluppo economico (come vorrebbero molti governi), o sostenere maggiormente la ricerca di base, anche nel campo umanistico, che rinvigorisce l'insegnamento (come ha ricordato di recente la League of European Research Universities)? Dobbiamo puntare sugli studenti migliori, selezionandoli in modo forte all'ingresso, oppure è prioritario innalzare la preparazione media di gruppi più estesi e numerosi?

Alle ricette, a volte semplicistiche, degli economisti è utile forse af-

La cultura del rating e del ranking applicata all'università non è una soluzione

fiancare una riflessione di maggiore respiro, come quella del Rettore della Cattolica **Lorenzo Ornaghi** che – nel discorso inaugurale dell'anno accademico 2008/2009 – ha insistito sul valore del pluralismo con queste parole: **“Proprio perché è il domani dell'Università che soprattutto ci deve stare a cuore, l'essenza' dell'Università – la sua 'idea' – andrà salvaguardata e, auspicabilmente, promossa e rafforzata. Per farlo, occorre da subito bloccare e rovesciare quel processo per cui – da ormai troppo tempo – il pluralismo degli Atenei è costretto a cedere il**

passo a un'omologazione forzata, a una crescente ingessatura amministrativo-burocratica, a una massiccia irregimentazione dentro requisiti e criteri (anche di valutazione, certamente) che, più che mirare a una reale qualità, talvolta rispecchiano soltanto o l'apparente neutralità dei numeri o, peggio ancora, standard di giudizio di cui – se l'occhio è allenato a osservare con prospettiva storica lo svolgimento della conoscenza scientifica e delle scienze – facilmente prevedibile è la volatilità”.

Oggi l'opinione pubblica, e gli stessi politici, danno molto credito ai *rating* e *ranking* che classificano le università a livello mondiale, nel valutarne l'eccellenza o la mediocrità. Dovrebbe però sorprendere che lo stesso tipo di strumenti che hanno palesemente fallito nell'orientare i processi di globalizzazione e lo sviluppo dei mercati finanziari vengano ora assunti come “fari” del governo dei sistemi universitari. L'economista Tito Boeri ha scritto (La Repubblica, 10 ottobre 2008): “paradossalmente questo ruolo crescente delle agenzie di rating ha reso i mercati finanziari sempre più opachi. Le banche di investimento si finanziavano emettendo strumenti finanziari sempre più complessi fatti apposta per ottenere rating positivi”. Parole sante, che dovrebbero valere anche per altre forme di rating come quelle che riguardano l'università, le scuole, i docenti.

Come sostiene Lee Harvey nell'intervista che segue, sviluppare un'education critica nella migliore tradizione europea “non è un modo per salire in queste classifiche”. ■

Come cambia l'università

L'opinione di Enrico Decleva



Chiara Morelli

Enrico Decleva rettore dell'università degli Studi di Milano, presiede la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (Cru).

Cosa dovrebbe cambiare a suo parere nelle università per rispondere meglio alla domanda sociale, al di là dei problemi così dibattuti delle risorse?

Forse è prioritario chiedersi che cosa si intenda per domanda sociale. Il termine può avere un riferimento restrittivo, legato al mero fabbisogno di competenze da immettere nel mercato del lavoro. Con tutte le incognite, peraltro, legate a quest'ultimo e al fatto che quando si entra come matricole in università non si ha affatto la certezza che quel che servirebbe in quel momento servirà ancora di lì a tre o a cinque anni. Ma non esiste solo un fabbisogno in termini quantitativi. Ci si deve chiedere se il "prodotto" laureato o laureato magistrale o dottore di ricerca, così come è attualmente formato dalle università, corrisponda per competenze, basi culturali, attitudini, alle esigenze. Credo che su questo terreno, paradossalmente, le esigenze espresse in varie circostanze dalle imprese o dalle associazioni di categoria, si avvicinino a un altro ordine di preoccupazioni, per lo più avvertito all'interno dell'"accademia" da chi, chiedendosi a che cosa debbano servire le università, insiste sugli aspetti legati alla formazio-

ne culturale, all'educazione al pensiero critico, alla maturazione di personalità libere e in grado di affrontare situazioni complesse e diverse nel tempo. Che sono, in ultima analisi, le funzioni tradizionali dell'università nel percorso della civiltà europea.

Si tratta, naturalmente, di inserire queste esigenze di fondo in contesti complessi quali sono oggi i nostri atenei. Non trascurando che questi ultimi hanno una duplice funzione istituzionale: l'alta formazione e la ricerca. Se, nonostante tutto, il nostro Paese non abdica del tutto a un suo ruolo in questo secondo ambito, è evidente l'esigenza di adeguare il più rapidamente possibile l'organizzazione degli atenei alle crescenti funzioni richieste dalla competizione internazionale in ambito scientifico. Con ricadute ovviamente positive sulle funzioni formative.

Non illudiamoci peraltro che prospettive del genere, essenziali per continuare a essere parte della società della conoscenza di cui tanto si parla, possano essere tenute in vita prescindendo dal tema molto dolente delle risorse. E del loro buon uso, naturalmente.

Ci sono riforme a costo zero che si potrebbero avviare?

Direi di sì. Modificare il sistema di reclutamento della docenza o rivedere la governance interna degli atenei – due tematiche sulle quali si sta lavorando – non comportano, di per sé, dei costi. Probabilmente comporterebbero anzi dei risparmi o quantomeno un miglior uso delle risorse. E contribuirebbero a dare un'immagine meno distorta e unilaterale del lavoro universitario effettivo, molto migliore, nel suo

complesso, di come viene presentato in alcune campagne di stampa e negli stereotipi correnti.

Cosa si dovrebbe chiedere invece all'opinione pubblica, agli studenti e alle loro famiglie per favorire un'evoluzione positiva del sistema universitario e del suo ruolo sociale?

Di avere un'idea più chiara di che cosa sia giusto attendersi da un'istituzione pubblica con le caratteristiche dell'università anche sotto il profilo che più interessa alla maggior parte degli studenti e delle loro famiglie, che è quello formativo. Il discorso da fare sarebbe in realtà più ampio, dato che riguarda negli stessi termini anche il sistema scolastico. Se ciò che ci si aspetta e si pretende è semplicemente un titolo, da ottenere con il minor fastidio possibile, direi che non ci siamo proprio. Intanto è giusto che la fiscalità generale sostenga la formazione universitaria, in quanto quest'ultima fornisca apprendimenti effettivi ai livelli richiesti. Pretendendo un impegno conseguente.

Naturalmente questo comporta che l'istituzione sia all'altezza. E studenti e famiglie, per lo più, hanno a che fare con persone – docenti, responsabili di servizi – i cui comportamenti sono spesso eccellenti, nella chiave indicata. Ma purtroppo non sempre è così. E di questo l'istituzione deve farsi carico nei modi appropriati.

Oggi si parla di rivedere la governance delle università. Quali sono a suo giudizio gli aspetti più critici? E quali cambiamenti si profilano?

La revisione andrebbe sviluppata a

più livelli. Non trascurando il quadro di riferimento nazionale: il ministero dell'Università, Istruzione Lavoro e la sua organizzazione da un lato, il sistema di valutazione dell'università e della ricerca, avviato a suo tempo, ma che attende ancora di tradursi in una struttura adeguata, dall'altro.

A livello dei singoli atenei, la revisione dovrebbe avvenire a due livelli: ai vertici (rispetto alla attuale triade rettore, Consiglio di amministrazione, Senato accademico, senza trascurare i Nuclei di valutazione interna) e alla base (Facoltà, Dipartimenti, Corsi di studio).

In sintesi gli obiettivi dovrebbero essere quelli di ridurre la frammentazione, di contrastare la dispersione di risorse, di aumentare la capacità decisionale e l'operatività a tutti i livelli, mettendo gli atenei in condizione di formulare più ambiziose strategie autonome e di poterle attivare nei tempi e nei modi richiesti, venendo chiamati a rispondere puntualmente dei relativi risultati.

Senza dimenticare che le università sono strutture molto complesse e che solo per singoli aspetti

possono essere ricondotte a tipologie organizzative più semplici e consuete. E, parimenti, senza dimenticare che i singoli sistemi universitari nazionali hanno loro caratteristiche storiche con le quali si devono farei

conti, non illudendosi circa la possibilità di trasferire in blocco modelli che si sono sviluppati altrove. Il punto, per noi, è che dobbiamo porci i medesimi obiettivi propri dei sistemi universitari più avanzati, adattando le soluzioni in funzione della loro applicabilità, evitando traumi inutili e controproducenti. Ma non è impossibile. Se davvero, come sembra, c'è la volontà politica di procedere su questo terreno, nelle prossime settimane si potrà sicuramente sviluppare un confronto positivo di merito. Arrivando a constatare – questo è almeno l'auspicio – che le distanze sono minori di quanto non si pensi.

Si parla molto della scarsa internazionalizzazione delle nostre università e soprattutto della scarsa presenza di studenti e docenti stranieri. Ma cosa ci limita in questi ambiti?

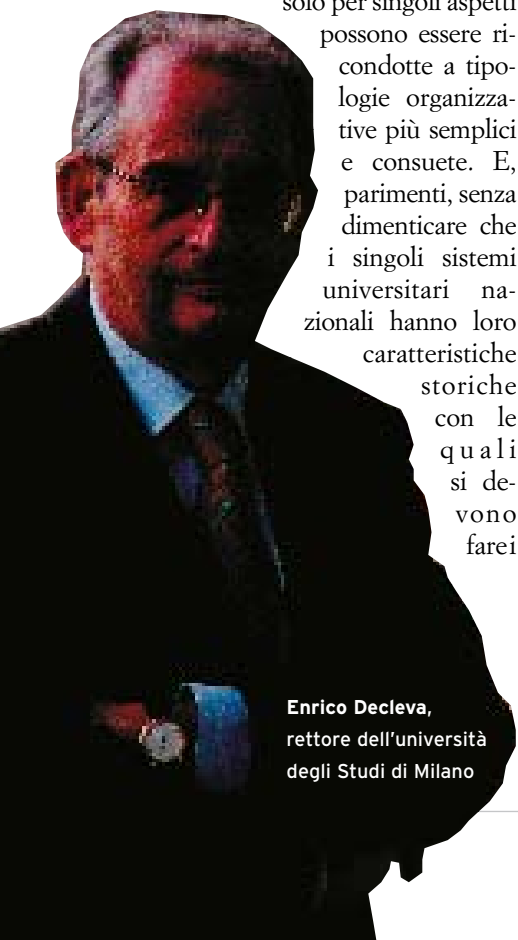
Vari elementi: la lingua, il numero ridottissimo di residenze, l'esiguità delle borse di studio, le condizioni di lavoro rispetto a quelle proprie di altri Paesi. Per non dire delle difficoltà che si riservano agli studenti extracomunitari in materia di permessi di soggiorno. Sono recenti i casi di vari studenti cinesi, regolarmente iscritti in atenei italiani, rientrati nel loro Paese nel periodo natalizio ai quali non si consente più di ritornare in Italia per riprendere gli studi. Finché l'atteggiamento di fondo delle nostre autorità responsabili è di questo tipo, è chiaro che la battaglia è persa. Ma sarebbe imperdonabile. Su ognuna delle voci che ho sommariamente indicato si potrebbe sicuramente intervenire e sappiamo come. Qualcosa, nei limiti delle risorse disponibili od ottenibili, si sta in realtà facendo anche nelle università statali. Altri soggetti (a cominciare dalle Regioni) potrebbero intervenire di più. Ma, di nuovo, occorre una svolta negli orientamenti e nelle strategie di fondo.

Un rettore esercita un rilevante potere decisionale, ma l'autonomia e

le varie forme di tutela riconosciute ai professori di ruolo rendono quasi impossibile una gestione delle risorse umane. Crede che si possa arrivare a una diversa impostazione?

Il rettore, nella sua versione attuale, può apparire nel medesimo tempo, troppo o troppo poco "potente" rispetto alla gestione di quelle specialissime "risorse umane" che sono i professori. La libertà di ricerca e di insegnamento di cui questi ultimi godono è d'altra parte un valore assolutamente irrinunciabile e vitale per l'istituzione. Ma si tratta pur sempre di vedere come esso possa tradursi sul piano funzionale, organizzativo, del flusso dei processi decisionali, della verifica dei risultati. Occorre trovare il modo di superare gli elementi di anarchia e di privatismo, quando non di antagonismo, tipici in troppi casi dell'atteggiamento dei singoli professori rispetto all'istituzione. Evitando, al tempo stesso, che quest'ultima travalichi la sua parte e si configuri come un soggetto autoritario e soffocante.

Ci si può arrivare attraverso una più chiara divisione delle competenze ai vertici, facendo della possibile dialettica fra Consiglio di amministrazione responsabile delle risorse (e comprendente un numero significativo di componenti esterni) e Senato accademico responsabile della gestione scientifica e didattica un elemento positivo e di garanzia. Alla revisione al vertice deve corrispondere una revisione alla base. In molti atenei i Consigli di facoltà hanno raggiunto dimensioni incompatibili con qualsiasi funzionalità decisionale. Ci sono poi sovrapposizioni di organi che deliberano tutti sulla stessa materia. Non ha senso. Lo strumento per uscirne è la determinazione di organismi gestionali di dimensioni ragionevoli con ampi poteri decisionali. E occorrono sistemi di valutazione interna delle attività, non vessatori o inquisitori, naturalmente, ma che permettano di riconoscere e valorizzare l'impegno e il merito, anche sul piano retributivo. ■



Enrico Declava,
rettore dell'università
degli Studi di Milano

L'università raccontata nei romanzi

a cura della Redazione

Molti romanzi sono ambientati nel mondo accademico. Non poche volte si tratta di libri gialli o veri e propri thriller. Sembra infatti che i rapporti interpersonali, dentro e intorno a questo ambiente, siano ricchi di criticità. O almeno così vengono diffusamente percepiti.

Presentiamo tre esempi, fra i tanti possibili, scelti per la vivacità ed essenzialità dei profili caratteriali e di vita con cui tratteggiano figure tipiche di questo mondo.

Giuseppe Pontiggia nel *Giocatore invisibile* (Oscar Mondadori, 1978) racconta come un professore di lettere, all'apice della carriera, si ritrova pubblicamente attaccato, da una lettera anonima. Qualcuno, probabilmente un collega, lo accusa di avere spiegato in modo erroneo l'etimologia della parola "ipocrita". Sullo sfondo di un ambiente accademico intristito da rivalità, gelosie e varie debolezze, il nostro professore, che non ha nome, si trasforma quindi in investigatore per scoprire il colpevole e inizia un pellegrinaggio per raccogliere indizi e sensazioni, interrogando quanti giudica essere "persone informate dei fatti". Ben presto emerge la sensazione che si tratti proprio di un collega dato che: "Prima di tutto è uno che fa le domande e poi si risponde. Quindi è un insegnante". Nel corso del racconto emerge una serie di profili piuttosto divertenti. Uno di

questi: "Sa tutto. Ti ricordi a scuola, che c'è sempre quello di cui gli altri dicono che 'sa tutto'? Beh, a cinquantadue anni lui è ancora fermo a quel periodo (...). Il suo ideale sarebbe di sapere quello che nessuno sa (...). Di leggere i libri prima che siano scritti, e qualche volta ci è persino riuscito, grazie a conoscenze e indiscrezioni. E poi ha un'altra mania suicida, quella di ricordare tutto".

Un altro è così rappresentato: "Alto, ossuto, un maglione girocollo e una corona di capelli frateschi intorno al cranio, Sivieri era una caricatura tanto perfetta da parere inverosimile. Il suo dono era la capacità di scegliere, secondo gli interlocutori, le parti più prevedibili: se parlava con un potente lo adulava, con una bella donna glielo diceva, con un ruffiano ammiccava, con un letterato riusciva involontariamente in quella prova in cui falliscono anche i comici insigni, cioè a farne la caricatura, solo che la caricatura era lui. In questo modo era riuscito a fare una carriera, era poeta, narratore, critico, ma soprattutto innocente. Incarnava quello che la gente, che di solito non lo frequenta, immagina come *il letterato*: un seminarista con il futuro negli occhi. La banalità lo attraeva come un abisso, una scadenza indifferibile, un appuntamento fatale. La avvertiva con il trasalimento del vizioso quando percepisce una occasione oppure è prossimo al piacere: di-

ceva in questi casi, 'non per essere banale' oppure, con uno sguardo fermo e luminoso, 'so di essere banale' e non falliva mai. Lo sfuggivano per le stesse ragioni per cui lo ricercavano: prezioso per riempire un vuoto, non faceva mai sentire il suo. Restava il dubbio se di tutto questo fosse consapevole. Ma non era facile dare una risposta".

Liverani, un altro collega si era così autodefinito: Io dovevo occuparmi di scienza, non di letteratura (...). A me piacciono le ipotesi, ma preferisco la certezza. A ognuno i suoi limiti." E infatti, diviso tra l'amore della scienza e quello dell'antichità, Liverani si era trasformato in un animale anfibio ed era diventato uno specialista di scienza antica. (...) Costui gli aveva dato in regalo un piccolo saggio sulla Chimera: "Non cercarvi la completezza," gli aveva detto Liverani, dandogli il libro "sono stanco del rigore, gli ho sempre sacrificato le idee migliori. Hai mai pensato che il rigore è cadaverico, *rigor mortis*? (...) Ti ricordi i miei progetti di libro? Quali ho scritto? Quelli in cui non rischiamo. Così mi sono spostato di qualche centimetro. Solo adesso lo capisco fino in fondo".

Un altro personaggio, il professor Salutati, assume invece la veste del saggio nel consigliare il nostro: "La superficie del lago si è increspata, soffiano i primi venti autunnali. Forse un presentimento? Eh? (...). Che tutto il mondo

invecchia? *Mundus ipse senescit?* Che tutto si corrompe, tutto sta cadendo in sfacelo, dentro e fuori di noi? È questo, eh? (...) E invece siamo noi che invecchiamo. (...) Riconoscilo, vedrai come ti farà bene. Andando avanti non ci resta che la verità. Una compagna odiosa lo ammetto”.

Man mano che si muove alla ricerca del nemico nascosto, il professore attraversa così un ambiente di cui inizia solo ora a percepire tutta l'opacità e vede via via cedere le proprie certezze culturali ed esistenziali. A poco a poco si sgretola la barriera di sapere falso e di linguaggio non autentico che lo proteggeva.

pazientemente incisi sui banchi e le panche. Austeri docenti sessantenni erano assisi a fianco di rampanti professori trentenni in mezzo a un tripudio di dichiarazioni di fede calcistica e di inni ai genitali femminili. Alcuni coglievano questa occasione per sbrigare la corrispondenza, mentre altri scambiavano quattro chiacchiere con colleghi che incontravano solo in quell'aula. Qualcuno leggeva addirittura il giornale senza prendersi la briga di fingere più di tanto. Pochi prestavano attenzione alle parole degli oratori”.

Ma anche il tanto celebrato sistema universitario americano cade vittima dei romanzieri. *The corrections*

reputazione eccellente e di sovvenzioni scarse, per sopravvivere necessitava di studenti i cui genitori potessero permettersi l'intero ammontare della retta. Per attirare quel genere di studenti, il college aveva costruito un centro ricreativo da trenta milioni di dollari, tre caffetterie alla moda e un paio di enormi “case dello studente” che sembravano vivide premonizioni degli hotel in cui i ragazzi avrebbero dormito in un futuro ben remunerato. C'era una profusione di poltrone in pelle e un numero di computer sufficiente a garantire che ogni futura matricola o genitore in visita vedesse almeno una tastiera libera in ogni stanza, compresa la mensa e gli spogliatoi”. Ma, “Gli insegnanti precari vivevano in condizioni di semisquallore”. “Per due anni e mezzo (...) tutto filò liscio al D... College. Ma poi Ruthie lo piantò e una studentessa del primo anno si precipitò, letteralmente, a rimpiazzarla”.

Naturalmente la vicenda di Chip finisce male. “Succede che ho perso il lavoro”, dirà poco tempo dopo alla sorella. “Non hai avuto la cattedra?” – “No, mi hanno licenziato (...) Non ho potuto neanche finire le ultime due settimane di corso. Qualcun altro ha tenuto gli esami al mio posto. E non posso ricorrere contro la decisione senza citare un testimone, ma se tento di parlare con il mio testimone do un'ulteriore prova della mia colpevolezza”.

I romanzi ambientati in università presentano con ironia la vita accademica e le figure dei professori

Molto più recente è il romanzo di Paul De Sury, un docente universitario *La cattedra insanguinata* (Marsilio, 2008), ambientato questa volta in una prestigiosa università milanese di economia (Libera Università Lombarda). Anche qui l'ambiente è descritto con ironia. Merita di leggere la descrizione di un Consiglio di facoltà: “La grande aula a emiciclo, dove ogni giorno si assembravano tre, quattrocento studenti del primo anno, per apprendere i rudimenti dell'economia politica o aziendale, veniva riservata una volta al mese alle adunanze del consiglio di facoltà. Il rettore, affiancato dai prorettori e dal segretario, sedeva in cattedra. Gli altri membri del consiglio si disponevano nei lunghi banchi ricoperti di formica azzurra, tornando temporaneamente nei posti occupati qualche decennio prima. La sensazione di essere regrediti a studenti era rinforzata dai graffiti

di Jonathan Franzen (pubblicato in Italia da Einaudi, 2001) racconta la deriva della famiglia Lambert, facendone un emblema della società americana. Chip Lambert, uno dei tre figli dei coniugi Alfred ed Enid, “era sempre stato un ottimo studente” e “aveva accumulato i premi e le borse di studio che costituivano la moneta del regno accademico”, fino a quando il D... College “gli offrì un incarico quinquennale con prospettiva di cattedra”. “Quando arrivò a D..., Chip era un trentatreenne brillante con un buon bagaglio di pubblicazioni, al quale il rettore del college, Jim Leviton, aveva pressoché garantito un contratto a vita. Nel giro di un semestre andava già a letto con la giovane storiografa Ruthie Hamilton e giocava a tennis con Leviton, procurandogli la vittoria nel torneo universitario di doppietta che rincorreva da vent'anni. (...) Il D... College, dotato di una

“HAMLET Bimestrale sulla gestione delle persone nelle organizzazioni”
Supplemento al n° 3/2009 de “L'Impresa”

Anno 14°, n. 2, Marzo 2009

Proprietario: Aidp (Associazione italiana per la direzione del personale), via Cornalia 26, 20124 Milano, tel. 02 6709558, fax 02 66716588, sito Web: www.aidp.it

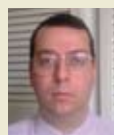
Editore: Il Sole 24 Ore, via Monte Rosa 91, 20149 Milano tel. 02 30221, www.ilssole24ore.com

Redazione: Antonella Florio, Eliana Minelli, Chiara Morelli
Hamlet@liuc.it

Direttore responsabile: Gianfranco Rebora
www.gianfrancorebora.org

Registr. Tribunale Milano 15/2/1997, n° 69

Cinque punti su cui ragionare



Renzo Rubele
renzo@rubele.eu

I primi provvedimenti del Governo in materia di università sono stati accompagnati da fragore, insoddisfazione, scetticismo, ma anche da un rinnovato moto di indignazione e di critica per le storture del mondo accademico, dei concorsi, per la carenza di meritocrazia.

È noto che le politiche pubbliche per l'istruzione universitaria e la ricerca non hanno mai brillato nel nostro Paese per rilevanza e priorità. In parte ciò deriva da una divaricazione fra le dinamiche interne delle istituzioni accademiche e le esigenze del tessuto socio-economico nazionale, che non è per storia e per struttura quello di una società "fondata sulla conoscenza". Rimane però una netta insoddisfazione per la qualità del dibattito politico-giornalistico su aspetti rilevanti degli interventi da realizzare in questo settore. Con ciò non si vuole esprimere una particolare opinione sulle misure adottate o sulla natura contingente di alcune prese di posizione, ma portare l'attenzione su questioni generali, valutandone l'interpretazione nel "sentire comune" degli interventi di politici e commentatori. Vediamone alcune.

1. Struttura del sistema di istruzione terziaria. In tutti i maggiori Paesi

avanzati, e particolarmente in quelli anglosassoni, che sovente vengono indicati come modello, l'offerta di istruzione post-secondaria è diversificata, sia come tipologia, che come livello. Esiste cioè una chiara consapevolezza della necessità di avere istituzioni che possano offrire corsi professionalizzanti di indirizzo tecnico, amministrativo, economico-sociale, accanto – e con pari dignità – alle tradizionali università generaliste, intercettando una parte cospicua della domanda di formazione avanzata. Ciò che importa

C'è poca qualità nel dibattito italiano sui problemi dell'università

(e sarebbe fondamentale nel caso italiano) è disporre di serie analisi di sistema delle conoscenze, abilità e competenze necessarie nella complessa società contemporanea, tenendo bene a mente l'ampiezza e la diversità della domanda di formazione.

Nel Regno Unito, ad esempio, esistono 169 istituti di formazione terziaria, variamente denominati, autorizzati a conferire titoli accademici, dai *polytechnics* alle università, a cui si aggiunge una miriade di *colleges* che offrono corsi professionalizzanti. In altri Paesi, come ad esempio l'Irland

da e il Portogallo, i *polytechnics* formano un settore distinto, così come per le tradizionali *fachhochschulen* nel mondo germanico, mentre il sistema delle *grandes écoles* in Francia è un po' un ibrido.

Sfortunatamente il dibattito giornalistico e politico italiano non ha mai rivolto la propria attenzione a queste realtà, e si è sparato "nel mucchio" sui tentativi rivolti a una diversificazione dell'offerta formativa delle nostre università. Ovviamente la progettazione e la conduzione dei corsi deve rispondere a requisiti di qualità, non necessariamente testimoniati, però, dal mero numero degli studenti frequentanti. O si preferisce invece continuare a reclutare grandi numeri in Scienze della Comunicazione e Psicologia? I corsi professionalizzanti, al contrario, si devono caratterizzare proprio per obiettivi e metodi didattici peculiari, senza per questo parlare di serie A o B o che altro.

2. Cicli e qualifiche accademiche. Se la diversificazione "orizzontale" dell'offerta formativa è una necessità, non meno importante e delicata è quella "verticale", che corrisponde a un diverso livello di approfondimento della materia e delle competenze personali. La strutturazione per cicli sta incontrando dei problemi imputabili a difetti di progettazione dei corsi e di cattiva implementazione, piuttosto che alla concezione originaria. Va invece ribadito che la definizione dei diversi cicli corrisponde alla necessità di

fissare diversi livelli in corrispondenza a diversi obiettivi formativi. Parlando del “3+2” si continua invece, a partire dalla denominazione, a perpetuare un approccio “per scatoloni” – gli inglesi lo chiamano appunto *thick-box approach* – avulso dal contesto degli obiettivi e alle esigenze dello studente. In questo caso la critica giornalistica e politica non ha decifrato correttamente i problemi, laddove l'imputazione di “sminuzzamento degli insegnamenti” o di *supermarket* degli esami non va rivolta all'approccio per cicli in quanto tale, ma a cattive scelte locali in merito all'utilizzo della maggiore flessibilità consentita dalla riforma didattica. Va poi ribadito che l'impossibilità di canalizzare in

tati dell'apprendimento”, oggetto di verifica con gli esami di profitto. Questo è il “credito accademico” propriamente detto. Il docente, e il Consiglio del corso di studi per le responsabilità che a esso competono, devono poi essere in grado di effettuare delle stime quantitative temporali adeguate alla specificità dei vari esiti formativi attesi. Ma scambiare lo strumento per il fine, come fanno diversi commentatori, e attribuire ai “crediti” lo scadimento qualitativo degli studi, è un vero imbroglio concettuale.

4. Ruolo della ricerca. Una buona qualità della ricerca è certamente un obbligo per un'università alla frontiera della conoscenza. Tuttavia non

aree di ricerca delle varie istituzioni) e quella dei progetti, presentati da singoli o gruppi di ricercatori per accedere a finanziamenti specifici. Le due forme di valutazione possono coesistere, ma sono concettualmente e operativamente distinte. In Gran Bretagna e nelle Fiandre la valutazione delle aree di ricerca dà luogo a un finanziamento differenziato delle istituzioni, mentre non lo è in altri Paesi. Invece dappertutto esistono delle agenzie finanziatrici dei progetti di ricerca sulla base di una rigorosa valutazione fra pari (*peer-review*), attività che in Italia è confinata in un ruolo marginale e condotta ancor peggio.

5. Il mito del valore legale del titolo di studio. Questo del cosiddetto “valore legale” è un *topos* ricorrente del dibattito italiano. In realtà non esiste alcun valore legale generale dei titoli di studio, e si confonde il concetto di “valore” con quello di “requisito” per accedere a prove di abilitazione e concorsi. In tutto il mondo, compresi i Paesi anglosassoni, la facoltà di concedere titoli accademici è regolata per legge, e numerose professioni prevedono una qualifica attraverso un percorso accademico ben definito, così come per la partecipazione a selezioni per posti di lavoro nel pubblico impiego.

P.S. In ogni caso, se si volessero seguire le migliori pratiche europee, basterebbe seguire il “Processo di Bologna” e i programmi dello Spazio Europeo della Ricerca. Il sistema universitario italiano ha bisogno di massicce dosi di meritocrazia oltre che di nuove risorse, ma non è con scelte autarchiche e analisi approssimate che si potranno ottenere risultati positivi. ■

Renzo Rubele è membro del Consiglio Direttivo di EuroScience. Free University of Brussels.

È un imbroglio concettuale attribuire lo scadimento degli studi alla riforma dei cicli e all'introduzione dei crediti

ingresso la popolazione studentesca attraverso esami di ammissione causerà sempre tassi di abbandono rilevanti: un *community college* americano ha una percentuale di *drop-out* comparabile con quella di molti corsi italiani.

3. Esiti formativi e crediti accademici. L'utilizzo dei crediti formativi quale misura del tempo necessario allo studente medio per raggiungere il livello di formazione necessario a superare l'esame costituisce tuttora uno strumento scarsamente compreso nell'università italiana. Lungi dal fornire indicazioni ragionevoli, i crediti sono stati piegati alle più disparate logiche accademiche. Va invece ribadito che nella progettazione dei corsi l'elemento qualitativo è dato dalla definizione degli esiti formativi in termini di “risul-

tutte le università possono essere alla frontiera nella stessa maniera e in tutti i settori. Ma non è necessario essere all'avanguardia nella ricerca per offrire una formazione superiore di qualità, che si deve caratterizzare in modo peculiare per il livello del proprio servizio educativo. Come abbiamo visto, in tutti i Paesi vige una diversificazione dei compiti e degli strumenti, e però tutti i corsi di studio devono soddisfare degli specifici criteri di progettazione e conduzione, da definire e accertare in maniera rigorosa. Pertanto la qualità della didattica non è definita strettamente dalla qualità della ricerca, al contrario di quello che si legge. Comunque la ricerca può e deve essere valutata e finanziata in maniera selettiva, ma anche in questo campo si fa spesso confusione fra la valutazione delle istituzioni (e delle

MANAGEMENT RESEARCH PILLS. Pillole dalle riviste scientifiche internazionali

Attenzione a non creare “McUniversities”

Le più aggiornate riflessioni sulle metodologie didattiche criticano molto l'uso indiscriminato e poco creativo di tecnologie moderne e assai diffuse: così Yiannis Gabriel in un articolo su “Organization Studies” evoca la tirannia di *powerpoint* come emblema di una comunicazione didattica che può apparire confortevole, visualmente seducente e quasi incontestabile, ma si rivela intellettualmente vuota a un esame più attento. L'uso prevalente e diffuso di questa tecnologia è piatto e acritico. La visualizzazione dei contenuti per punti non solo supplisce ad analisi deboli, ma induce a una parcellizzazione della conoscenza, una linearità forzata dell'argomentazione e inibisce improvvisazione, digressione e inventiva. L'irruzione di *powerpoint* nella didattica è inarrestabile; gli studenti stessi, soprattutto nelle aree del management e delle scienze sociali, lo considerano uno strumento indispensabile, spesso chiedono ai docenti di disporre delle slides prima delle lezioni, usano le stampe per sovrapporvi i loro appunti, addirittura vorrebbero avere il pacchetto dell'intero corso fin dal suo inizio. Gli stessi modelli di consumo passivo sembrano così passare dalla Tv e dall'intrattenimento alla fruizione dell'education, rischiando di subire un processo di commercializzazione che riduce gli studenti a consumatori e gli stessi atenei a “McUniversities”. Tuttavia Gabriel argomenta che università e docenti non sono condannati a subire questo esito. Lo stesso

tipo di tecnologia può contribuire a sostenere l'aspetto statico della qualità, che ha il suo senso quando si combina con forme di utilizzo più dinamiche. Esistono quindi diverse possibilità per utilizzare anche *powerpoint* senza farne una macchina per automatizzare le caratteristiche di una lezione e per erogare una conoscenza preconfezionata. Al contrario questo strumento può diventare una risorsa che lavora sull'enfasi dell'immagine propria della nostra cultura, produce un'esperienza multimediale, problematizza la conoscenza, pone

vi di attenzione; queste sono tutte caratteristiche che si possono valorizzare quando si riesce a configurare una lezione dall'ascolto di una singola voce lineare di autorità verso una esperienza che decodifica una molteplicità di segnali, con audio e video che divergono e convergono, dove anche l'uso dell'ironia gioca un ruolo, come quando parlato e proiettato divergono, e si impara progressivamente a discriminare, comparare e appropriarsi creativamente di contenuti nuovi.

Sono potenzialità che non possono

È possibile un utilizzo creativo delle tecnologie per la didattica

domande, configura puzzles, crea discontinuità e stimola il desiderio di imparare.

Si possono combinare testi con diversi e oscuri significati o immagini decodificabili in diversi modi. La discontinuità, la capacità di generarla e sostenerla, è l'elemento cruciale per molti tipi di apprendimento, serve a stimolare la curiosità, può proporre confini che invitano la trasgressione e alimentano un desiderio di esplorare, alternando emozione e cognizione, conoscenza ed esperienza.

Si tratta anche di tener conto che le nuove generazioni di allievi esprimono abilità di tipo nuovo, come l'abitudine al multitasking, la capacità interattiva, il saper gestire continue interruzioni rispetto a momenti bre-

essere dettate da chi progetta la tecnologia ma appartengono all'iniziativa degli attori sociali operanti in un contesto. L'utilizzo creativo di *powerpoint* così ripropone qualità proprie del bricolage e dell'improvvisazione che vengono di solito associate alla forma narrativa della conoscenza. Tutto ciò non contrasta necessariamente con pazienza, concentrazione e applicazione, ma apre un campo nuovo anche per il ricorso a queste qualità. ■

Gabriel Yiannis, (2008), *Against the Tyranny of PowerPoint: Technology in Use and Technology Abuse*, Organization Studies, 29, 2, 2008, pp. 255-276

La qualità è trasformazione, secondo Lee Harvey



Eliana Minelli

Lee Harvey è riconosciuto come uno dei maggiori esperti europei di higher education e di quality assurance. Attualmente è professore alla Copenhagen Business School, dove opera nel Learning Lab, una “research-based consultancy and staff development unit”. È anche editor della rivista *Quality in higher education* (Taylor & Francis).

Professor Harvey, quale è la sua idea di qualità nella higher education?

Secondo me, la qualità ha a che fare con la trasformazione. Posso focalizzarmi sull'apprendimento dello studente, oppure sulla ricerca, ma applico lo stesso principio. Un'esperienza di apprendimento di qualità per me è quella che trasforma la conoscenza dello studente e il suo modo di pensare. Questo rafforza le caratteristiche dello studente (conoscenza, capacità e abilità) ma, più importante ancora, lo potenzia come discente critico, riflessivo. Ciò richiede di concentrarsi sull'apprendimento dello studente più che sulla performance dell'insegnante. I buoni docenti promuovono quel tipo di apprendimento che trasforma.

Questa è per me la qualità e tutte le altre definizioni di qualità come “rispondenza allo scopo”, “eccellenza”, o “value for money” come si dice in Inghilterra, sono solo traduzioni

operative parziali (e non molto buone) di questa nozione fondamentale di trasformazione.

La Quality Assurance (d'ora in avanti Qa) non è la qualità. Si tratta di un meccanismo che orienta alcuni aspetti della qualità, in funzione dei suoi scopi. Per me la quality assurance ha un valore reale solo quando aiuta davvero a migliorare la qualità: in questo caso si lega alla nozione di trasformazione.

Naturalmente, si può usare la Qa per controllare il settore della higher education, specialmente se, ad esempio, numerose strutture private non tanto valide entrano su questo mercato. La Qa è stata usata per vincolare l'adesione alle iniziative e alle regole governative e per garantire affidabilità; ma questo non basta a realizzare la qualità nella sua pienezza.

Cosa abbiamo imparato da più di 20 anni di esperienze di Quality Assurance nella higher education?

A volte penso che noi non abbiamo imparato molto quando vediamo che emergono sempre le stesse cose quando nuove persone sono coinvolte nella Qa e i governi sembrano porre richieste alla Qa senza dimostrare di possedere una memoria storica su quanto hanno già chiesto in passato. I Paesi non sembrano imparare dagli errori commessi dagli altri Paesi. Gli stessi problemi di contrapposizione tra funzione di garanzia (accountability) e obiettivi di miglioramento (improvement) si riaffacciano continuamente. Ciò diventa acuto nel caso dell'accreditamento: nessuno sembra capire o imparare quanto

limitato e inutile sia l'accreditamento come processo. L'accreditamento è quanto di più lontano si possa immaginare dalla mia nozione di qualità come trasformazione. Come minimo inibisce la trasformazione, ponendo enfasi sul rispetto di standard e requisiti minimi e scoraggiando innovazione e assunzione di rischi. È uno strumento altamente burocratico e non incoraggia il miglioramento. È valido solo per controllare l'offerta fortemente sospetta.

Inoltre, abbiamo visto veramente poca ricerca valida, in merito all'impatto della Qa, ad esempio, sull'esperienza di apprendimento degli studenti. Abbiamo bisogno di molta più ricerca di questo tipo, non solo di un'aneddotica. Pochi studi hanno tentato di esplorare come avvengono i cambiamenti che attivano davvero l'apprendimento degli studenti e quale ruolo, se c'è, gioca in questo la Qa. Molte volte si è affermato, per esempio da parte delle agenzie nazionali di Qa, che un miglioramento è avvenuto perché loro hanno constatato i cambiamenti intercorsi tra un'ispezione e l'altra. Ma la maggior parte di questi cambiamenti riguardano le infrastrutture, o sono risposte alle raccomandazioni fatte la volta precedente. Le agenzie non esplorano veramente se si sono realizzati impatti di fondamentale rilevanza sull'apprendimento trasformativo degli studenti.

Quindi, le università non hanno ancora sviluppato una cultura della qualità?

Non abbiamo imparato ancora abbastanza dai processi di gestione della

qualità interni agli atenei. Questo è l'aspetto di gran lunga più importante della Qa, come sottolineano gli stessi *European Standards and Guidelines*. La comprensione dei processi interni e la condivisione delle pratiche sembrano ancora limitate. Il punto cruciale non è la messa a punto di un sistema interno ben elaborato (con cui si tenta di rispecchiare il sistema esterno) ma è lo sviluppo di una cultura della qualità. Qui si realizza la connessione con la qualità trasformativa.

Per sviluppare una cultura della qualità occorrono fiducia e impegno. Ciò riguarda la delega di responsabilità. La cultura della qualità richiede che il management universitario adotti un approccio "di facilitazione" e sappia gestire la delega in un clima di fiducia, offrendo sostegno ai docenti direttamente impegnati con gli studenti o nella ricerca di frontiera. Il cuore dello sviluppo di una cultura della qualità consiste nello stabilire il miglioramento continuo come norma sociale condivisa. Ciò sposta il focus verso un approccio centrato sullo studente. Bisogna avere coscienza che la cultura della qualità è politica (come lo sono del resto i sistemi esterni di Qa) e, nel contesto che cambia, può essere usata anche solo come uno strumento per incoraggiare la conformità. La cultura della qualità è un concetto complesso che non si può ridurre alla definizione di un pacchetto di procedure per un ufficio qualità istituzionalizzato!

Ma è possibile dare un volto alla qualità così come lei la intende?

È possibile suggerire una gamma di caratteristiche della cultura della qualità, come: capacità accademica di ownership ed *engagement*, ovvero la capacità di appropriarsi dei sistemi qualità imposti dall'esterno, finalizzandoli; focus sul cambiare il comportamento delle persone piuttosto che sulla meccanica di un sistema di *reporting and review*; chiarezza di

scopo; centralità degli studenti, sia dell'esperienza di apprendimento degli studenti come focus della qualità dell'education, sia del coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi come credibili portatori di evidenza e come pari nei team di valutazione; incoraggiamento della partnership e della collaborazione; concentrazione meno sulle performances individuali e più sull'attivazione di un impegno di comunità e lavoro di gruppo; stile di leadership che ispira più che dettare azioni; accoglienza di valutazioni critiche dall'esterno; e un processo continuo e integrato di riflessione anche autocritica.

Penso che i rankings siano dannosi e pericolosi. Una vera minaccia per la qualità

Qual è il ruolo dei rankings delle istituzioni di higher education? Lei nutre delle perplessità sul modo in cui i rankings sono utilizzati dai politici, dall'opinione pubblica e dal management delle stesse università?

Penso che i rankings siano molto dannosi e pericolosi. Sono una vera minaccia per la qualità. Le ranking lists sono semplicistiche e idiosincratiche nella loro costruzione, tuttavia hanno un grande fascino e anche una maggiore credibilità per una serie di stakeholders, compresi i decisori politici, rispetto al meticoloso e duro lavoro delle agenzie di Qa. I rankings sono una bancarotta metodologica; non hanno base teorica, non c'è coerenza tra i ranking e in molti casi non c'è coerenza nel tempo per la stessa classifica o graduatoria. Non ci dicono niente; di fatto sono peggio di nulla dato che si limitano a riprodurre pregiudizi. Le classi-



Lee Harvey, professore alla Copenhagen Business School

fiche si affidano pesantemente alla bibliometria e ad altri indicatori di riconoscimento che portano a considerevoli distorsioni. Alcuni data base molto usati, come ad esempio l'Institute for Scientific Information (Isi), considerano soprattutto riviste pubblicate in inglese, cosa che svantaggia una larga parte del mondo. Contare le citazioni non solo favorisce il materiale in inglese ma dà la priorità a riviste prontamente disponibili nelle più grandi e ricche università. Tutto ciò penalizza i Paesi in via di sviluppo e le università più piccole di tutto il mondo. La mia preoccupazione è che questo non senso populista finisca eventualmente per sostituire i sistemi di Qa, che per quanto imperfetti, sono almeno basati su una metodologia razionale e giustificata. Ci sono molte conseguenze negative che si possono associare alle classifiche. Comunque il problema fondamentale è che non 'premano' l'insegnamento. In particolare, contrariamente ad alcuni recenti sviluppi nella Qa che si concentrano sul rafforzare l'esperienza di apprendimento degli studenti, i rankings mettono un freno potenziale allo sviluppo di un apprendimento trasformativo e critico. Sviluppare un'education critica non è un modo per salire nelle classifiche, nelle *league tables* diffuse dalla stampa. ■

Education: che cosa si intende?



Gianfranco Rebora
www.gianfrancorebora.org

Il concetto internazionale di *higher education* assume un significato più esteso di quanto in Italia normalmente intendiamo per istruzione universitaria. Infatti il termine inglese *education* indica l'apprendimento di conoscenze, informazioni e abilità lungo l'intero corso della vita. Così l'*education* comprende tutte le esperienze strutturate di formazione che coinvolgono gli studenti nell'apprendere. Lee Harvey nell'intervista che precede sostiene che il business della *higher education* è l'apprendimento. Questo riguarda in particolare gli studenti nel caso della didattica;

riguarda i docenti, i dipartimenti universitari nel loro insieme e l'intera società nel caso della ricerca. Apprendimento vuol dire trasformazione. La forza trasformatrice dell'apprendimento rappresenta una risorsa essenziale anche di fronte alla crisi dell'economia e della finanza mondiale.

C'è un aspetto statico e ripetitivo nell'apprendimento: per la didattica è dato dallo svolgimento dei programmi, dal rispetto degli orari e degli impegni, dall'assiduità, dall'applicazione, dai test di verifica; per la ricerca consiste nel rispetto di protocolli e standard, nella documentazione, nelle pubblicazioni e nei brevetti.

Ma non c'è qualità vera senza l'aspetto dinamico, quale si manifesta nel carattere unico e irripetibile dei momenti alti della formazione e della scoperta. Il ricordo

di un docente come Claudio Dematté, che ha aperto in Italia frontiere nuove per la *managerial education* è il miglior esempio di questo concetto.

L'università, per quanto criticata, resta uno degli ambienti più affascinanti della nostra società. Molti vorrebbero accedere alla carriera di professore. Un maligno potrebbe insinuare che ciò che attira di più è la possibilità di entrare in una sorta di "casta", di partecipare proprio a quell'aspetto del sistema che più oggi viene criticato.

Ma questo fascino e questa capacità attrattiva dell'istituzione universitaria non possono essere mantenuti uniformando i comportamenti e omologando le prestazioni. Come ha scritto Robert Musil "l'attitudine al bene, la quale in qualche modo è pur presente in noi, corrode subito le pareti se la si rinchioda in una forma fissa, e attraverso quella fessura si butta al male! I sentimenti non sopportano di essere legati (...) guai se la fede è vecchia di un'ora! Questo è il fatto".

L'università affascina ancora perché la sua immagine sociale è quella di un posto dove si producono regole nuove e quelle esistenti sono sfidate. Proprio questo ha consentito la persistenza nel tempo di una delle istituzioni storicamente più durevoli. Il suo futuro sarà ancora legato alla presenza di personalità originali e creative e non basterà la riproduzione di cloni secondo una logica di "primo della classe". ■

Claudio Dematté in aula

(tratto da un articolo di Gianfranco Piantoni,
Economia & Management, n. 6, 2007)

Vederlo in aula era uno spettacolo. Durante i corsi per dirigenti non enunciava l'argomento da trattare ma li interrogava tutti chiedendo loro: "Quale è il tuo principale problema?" E costruiva il suo intervento sulla base delle risposte che otteneva. L'ho visto discutere lo stesso caso per una quindicina di volte. Prendevo appunti, sempre diversi da quelli precedenti. Ingenuamente, un giorno gli chiesi: "Ma qual è la soluzione ideale?" E lui ridendo: "La prossima". Ricercava costantemente un rapporto creativo con l'aula. "Se vai in aula per tenere una lezione ed esci come sei entrato, hai sbagliato la lezione e hai tradito gli alunni". E soggiungeva: "Anche in impresa vale la stessa cosa. Quando partecipi a una riunione, se esci con la stessa idea con cui sei entrato per te la riunione è stata nulla, non ha avuto luogo".