*L'istanza educativa nell'economia di mercato:
critica e apologia della higher education marketization*

Daniela Sideri*

1. *L'ascesa del mercato nell'Università: per uno stato dell'arte*

Il punto di partenza dell'analisi condotta nel presente lavoro è la constatazione che l'organizzazione istituzionale dell'educazione terziaria è andata connotandosi sempre più in relazione all'esigenza del mercato di avere lavoratori *more skilled*, le cui conoscenze, abilità e competenze siano curate e formate in coerenza con le richieste del mercato del lavoro. A fronte di questa constatazione, ci si domanda quali benefici e, viceversa, quali controindicazioni e contraddizioni risultino da queste evoluzioni, e come si possa tentare un bilanciamento tra gli stessi e in favore dell'idea e dell'ideale di una università autonoma nella determinazione dei propri fini all'interno di un'economia di mercato.

L'offerta formativa attuale risulta sempre più diversificata, e strutturata in corrispondenza della più complessa divisione del lavoro, quindi degli sbocchi professionali: l'istruzione terziaria non si definisce più soltanto in relazione alle sue finalità precipuamente accademiche, ma anche rispetto ai suoi scopi propriamente professionalizzanti, e alla responsabilità, che si assume, di preparare gli studenti al mercato del lavoro. Si sostituisce pertanto la vecchia idea puramente *accademica* di università «con una concezione molto più espansiva e diluita di istruzione terziaria piuttosto che superiore [con] un'ampia varietà di corsi, tipicamente professionale o preparatorio alla formazione professionale» (Halsey, 2006: 864), altrimenti detta *vocational*.

Quanto sopra è anche il risultato di una positiva tendenza a rendere progressivamente più aperto e inclusivo l'accesso all'istruzione universitaria, facendo crescere le ambizioni e le possibilità di ascesa sociale per la *middle-class* (Brown, 2003). D'altra parte, già le scuole private furono

---

* Dipartimento di Scienze Giuridiche e Sociali, Università G. D'Annunzio di Chieti-Pescara.

introdotte nel XIX secolo proprio per consentire, attraverso un più diffuso accesso all'istruzione, il graduale ingresso dei nuovi ceti medi all'interno delle classi dirigenti, rispondendo alla loro rivendicazione di pari diritti educativi e maggiori opportunità di mobilità sociale, e conducendo alla politica del «dobbiamo educare i nostri nuovi maestri», che è diventata poi lo scopo delle scuole pubbliche (Allot, 2014).

Le conseguenze dell'espansione dei sistemi di istruzione superiore, quale risultato dell'ampliamento dell'accesso agli stessi o, se si vuole, dell'avvento dell'università di massa, possono essere riassunte, in effetti, in più ampie e condivise opportunità di mobilità sociale derivanti da livelli di reddito più elevati, nonché da un'università aperta alle donne e ai «gruppi storicamente privati dei diritti civili in tutto il mondo» (Altbach, 2006: 2).

Al tempo stesso, tuttavia, con l'avvento dell'istruzione superiore di massa, è divenuta dominante una cultura neoliberista che comporta almeno due controindicazioni. Anzitutto, l'enfasi posta sulla responsabilità individuale, che si spinge oltre una sana logica del merito e verso l'ideologia meritocratica: l'ideologia meritocratica, centrale nella cultura neoliberista, porta con sé il messaggio che i privilegi sono interamente una conquista individuale, e che lo status sociale dipende dalle competenze raggiunte dal soggetto, in relazione al livello della sua istruzione (Moore, 2004). Addentrarsi nel tema, estremamente sentito, del merito risulterebbe ora fuorviante rispetto agli obiettivi del presente contributo, tuttavia si ritiene opportuno accennarvi appena per porre la premessa che, se l'etica del merito vuole che chi meglio espleta un compito si veda riconosciuto un voto migliore, ottenga un posto di lavoro o una retribuzione coerente, la meritocrazia invece fissa una gerarchia di prestazioni meritevoli senza considerare né curare i fattori sociali che le influenzano, venendo meno al fine della giustizia sociale. Un fine che, da una prospettiva non già liberista, ma liberale, potrebbe riassumersi nell'affermazione di John Rawls secondo cui «coloro che sono stati favoriti dalla natura, chiunque essi siano, possono trarre vantaggio dalla loro buona sorte solo a patto che migliorino la situazione di coloro che ne sono rimasti esclusi» (Rawls, 1982: 98).

La seconda controindicazione, anch'essa derivata dal neoliberismo, su cui si concentrano l'attenzione e la trattazione in questa sede è relativa alle spinte consumistiche: se secondo una logica liberale l'università è il luogo deputato alla formazione delle classi dirigenti a tutti i livelli, l'istituzione in grado di rilasciare la certificazione del raggiungimento delle competenze adeguate a leggere e guidare i processi politici, economici, sociali, sanitari, e formativi, invece la logica neoliberista ha enfatizzato le dinamiche consumistiche connesse all'apertura dell'istruzione terziaria a fasce sempre più

ampie di popolazione. Passando in rassegna l'ampia letteratura sui mercati dell'istruzione superiore e sulle sue derive consumistiche, esistono diversi modi in cui questi vengono studiati (Komljenovic e Robertson, 2017). Un approccio comune è quello di mostrare come il mercato è raccontato a seconda delle visioni politiche volte a ristrutturare e riformare l'istruzione superiore (Brown 2011); un approccio leggermente diverso consiste nel verificare in che misura le politiche dell'istruzione superiore riflettono un libero mercato perfetto (Brown 2011b; Jongbloed e de Boer 2012; Jongbloed 2003; Marginson 2013), replicandone anche le contraddizioni. Solo pochi autori (Levy, 2006; Litwin, 2009; Slaughter e Leslie, 2001) notano l'esistenza di mercati secondari - come editoria, consulenze, studi clinici, sponsorizzazioni aziendali e così via, che consentono all'università di diversificare i suoi flussi di finanziamento. La scelta in questa sede si iscrive all'interno del secondo approccio, consistendo, come anticipato, nella valutazione delle controindicazioni e, viceversa, delle opportunità che il mercato implica e porta nel campo dell'istruzione universitaria.

2. Il fenomeno dell'over-education quale controindicazione della marketization nell'economia della conoscenza

Il liberalismo di Hayek voleva la concorrenza quale meccanismo regolatore delle interazioni sociali, capace di garantire una ideale allocazione delle risorse a beneficio della collettività (Hayek, 1998): è tuttavia difficile se non improprio individuare in quello delle università un mercato di concorrenza perfetta, per la presenza nel sistema di consistenti risorse pubbliche. Il sistema universitario contemporaneo si presenta piuttosto come un ibrido che ha fatto propri i difetti del liberismo. La più importante ed evidente contraddizione in cui inciampa la cultura neoliberista applicata alla formazione universitaria si ritiene risieda nel cosiddetto fenomeno *dell'over-qualification* o *iper-qualificazione*, a sua volta connesso alla inflazione delle credenziali.

2.1. Definizione del fenomeno ed evidenze empiriche collegate

Anzitutto, «è necessario che si distinguano una *over-qualification* o iper-qualificazione “reale” da una “formale”, sulla base del suo essere o meno accompagnata da un effettivo sviluppo delle competenze» (Green

Zhu, 2008: 2). Pertanto, laddove le elevate qualifiche di un soggetto risultino accompagnate da un reale sviluppo di competenze non adeguatamente assorbite dal mercato si parlerà di *over-skilling* o iper-competenza, mentre il mero riscontro del possesso di un titolo superiore a quello necessario a svolgere una data mansione, non accompagnato dalle competenze a esso teoricamente associate, può individuarsi come *over-education* o iper-istruzione. È a questa variante che si rivolge l'attenzione, individuandola come controindicazione della *marketization*.

Il fenomeno è rilevante nella misura in cui «la percentuale di persone contemporaneamente sia iper-istruite che eccessivamente competenti in termini di *skills* sviluppati è piuttosto bassa (circa il 15% circa degli occupati nell'UE-17). Al contrario, circa il 30% degli occupati ha dichiarato di essere iper-istruito (ma non iper-competente), mentre circa il 17% risulta essere iper-competente (ma non iper-istruito)» (Flisi et al., 2014: 4). Le rilevazioni «indicano anche una probabilità molto alta di essere iper-istruiti, ma probabilità previste relativamente basse di essere iper-competenti, indipendentemente dall'età o dal livello di istruzione: questo risultato mette in qualche modo in discussione la capacità del sistema educativo di fornire le competenze necessarie per i posti di lavoro attualmente disponibili nel mercato del lavoro» (ivi: 5).

Tutto quanto sopra sembra quindi suggerire una certa inefficienza a livello di sistema formativo, tanto che la stessa Commissione Europea afferma: «I risultati sull'elevata percentuale della popolazione che dichiara di essere iper-istruita (*educational mismatch*) ma non contemporaneamente iper-competente (*skills mismatch*) suggeriscono alcune inefficienze nei sistemi educativi» (ivi: 4).

Il fenomeno, conseguente e crescente, del *job mismatch* (il mancato incontro tra domanda e offerta di lavoro) fa sì che in Italia restino vacanti oltre 45.000 posti di lavoro, in particolare nel settore commerciale e dei servizi (Grassia, 2012) e che «la difficoltà maggiore incontrata oggi [dai giovani] nel tentativo di inserirsi nel mondo del lavoro, si traduce in una crescente disponibilità ad accettare lavori meno qualificati» (Cocozza, 2014: 258) anche da parte di coloro che sono, in effetti, sufficientemente competenti. Un risultato ben lontano da una ideale allocazione di risorse.

Mentre, proprio in relazione ai livelli di disoccupazione effettiva, l'OCSE (2013) sottolinea, tra le altre cose, due elementi: (i) che l'aumento della disoccupazione giovanile (16-24 *vs.* 24-49) è stato accompagnato da un aumento delle domande di istruzione terziaria; (ii) che in alcuni paesi più che in altri - tra cui l'Italia - il tasso di disoccupazione tra le persone con

un titolo di istruzione terziaria è aumentato più marcatamente rispetto a quelle con titoli di studio secondari. Il primo dei due rilievi suggerirebbe che l'Università si pone come una scelta obbligata per chi non crede di avere alternative o per coloro che ripongano nel possesso di credenziali l'aspettativa di un miglior posizionamento lavorativo: in entrambi i casi, il titolo universitario appare percepito in funzione meramente *strumentale*. Il secondo rilievo conferma invece l'ipotesi che il sistema universitario risulti inefficiente, perché produce troppi laureati, o perché non sviluppa sufficienti competenze.

2.2. *Analisi: creazione artificiale del bisogno formativo, inflazione delle credenziali e wasteful competition*

Poiché, tuttavia, il numero assoluto e anche la percentuale di laureati negli stessi paesi, inclusa l'Italia, sono ritenuti poco soddisfacenti, l'idea che il sistema produca troppi laureati appare un'ipotesi instabile: piuttosto, la pur progressiva e generalizzata espansione dell'istruzione terziaria appare insufficiente e, soprattutto, non sembra tanto riflettere un aumento nell'offerta di lavoratori altamente qualificati ma piuttosto la crescente competizione per offrire (da parte delle istituzioni) e ottenere (da parte degli studenti) le credenziali richieste per lavori professionali o manageriali.

Proprio la diffusa percezione del *bisogno* di educazione universitaria che consegue dall'identificazione dell'università con la via per accedere a posti di lavoro più remunerativi – piuttosto che strumento di crescita, emancipazione personale e partecipazione – contribuisce a determinare l'espansione del settore: gli appartenenti ai ceti che hanno legittime aspirazioni di ascesa e mobilità sociale tendono a scegliere l'istruzione superiore per avere diritto a partecipare alla redistribuzione della ricchezza, indipendentemente da quanto siano interessati a o appassionati di una disciplina, convinti o consapevoli dell'impegno che il percorso di studi richiede. Se la prima fase di ampliamento dell'accesso ha effettivamente aumentato le opportunità della classe media (Brown, 2003), progressivamente si è ridotto il valore della credenziale stessa, in una sorta di creazione artificiale del bisogno di istruzione superiore promosso dalle stesse istituzioni dell'educazione terziaria, che risulta nel fenomeno dell'*inflazione delle credenziali*.

La concorrenza si è così gradualmente e inevitabilmente estesa, fino al proliferare delle opportunità di formazione post-lauream e dei corsi a più livelli proposti dalle università telematiche. Ciò si ritiene che enfatizzi e aggravi le disuguaglianze perché favorirebbe coloro che dispongono di

risorse personali e familiari in grado di far fronte ai costi associati ad una competizione estesa (Hirsch, 1977). Soprattutto, la spirale consumistica si autoalimenta, con l'effetto ultimo di produrre qualifiche che non sono effettivamente sostenute da una coerente preparazione, e di peggiorare il livello di qualità dei sistemi formativi *tout-court* accentuando piuttosto il fenomeno della iper-istruzione e i deficit di competenza (*under-skilling*) che porta con sé.

Inoltre, il possesso di una certa credenziale porterebbe molti a cercare lavori inadeguati o incoerenti con le effettive preparazione e competenze, contribuendo così alla loro esclusione sociale e impedendo all'istruzione superiore di raggiungere lo scopo di promuovere la crescita personale e professionale degli individui. La conseguenza è un notevole spreco di sforzi e risorse poiché molti competono per risultati e posizioni che non sono disponibili per tutti, ovvero una "*wasteful competition*" (Frank e Cook, 1996) che compromette l'inclusione sociale dei soggetti.

Tra le cause del fenomeno dell'*over-qualification*, e del conseguente *job mismatch* (quando non della vera e propria disoccupazione ed esclusione dei laureati), deve pertanto sì includersi una certa inefficienza a livello educativo (Sideri, 2015) da rintracciare proprio nella degenerazione della logica di mercato verso il consumismo.

Di fronte a questo scenario, l'analisi sociologica risulta investita del compito di contribuire a comprendere come l'istruzione superiore possa promuovere competenze piuttosto che produrre mere credenziali e qualifiche, fornendo un'istruzione di qualità e più efficace, in coerenza, del resto, con l'obiettivo 4 fissato dall'Agenda 2030.

3. *Apologia del libero mercato universitario*

Proprio nel riconoscere l'esigenza che i percorsi formativi conducano a un'effettiva inclusione sociale, e quindi professionale, degli individui, non solo si sottolinea la necessità che vengano governati i processi consumistici di cui sopra, ma pure l'esigenza che sia promossa una formazione la cui qualità consista anche nel favorire l'efficace incontro tra competenze e posizioni disponibili. Il presente paragrafo si propone di procedere, a fronte della precedente critica, a una apologia del libero mercato, ponendo in evidenza precisamente i potenziali effetti positivi della competizione in relazione al suddetto incontro.

3.1. *Le prerogative complesse dell'istruzione universitaria e gli effetti positivi del mercato sulle stesse*

Il principale effetto positivo della concorrenza risiede infatti nella naturale tendenza che ha il mercato di favorire l'incontro tra domanda e offerta, e pervenire all'allocazione delle risorse, ciò che si traduce, nel campo dell'istruzione superiore, nel perseguire il fine della cosiddetta occupabilità, o *employability*.

Ora, proprio in questo è stata ravvisata la criticità di subordinare l'istruzione propriamente detta al mercato, tuttavia esistono fondati contro-argomenti per questa posizione. A ragione, si ritiene ancora propria dell'Università la prerogativa di essere *academic*: "As an absolute minimum" the modern University could be said [to provide] «some form of post-secondary-school education, where "education" signals something more than professional training; [and to] further some form of advanced scholarship or research whose character is not wholly dictated by the need to solve immediate practical problems» (Collini, 2012: 7). La posizione di Collini è ritenuta un presupposto imprescindibile per ogni ulteriore connotazione della formazione universitaria, ma non deve necessariamente confliggere con un orientamento al mercato.

Se la «vera funzione dell'educazione» si intende come «sviluppo personale socialmente organizzato che contribuisce al benessere dell'individuo umano e al benessere della società umana» (Allot, 2014), tale funzione, nella società contemporanea, si espleta anche valorizzando le possibilità di inserimento professionale. La preoccupazione che l'educazione si allontani dagli obiettivi più autentici di trasmissione della cultura e dell'identità a favore della sola *employability* non può ignorare che le finalità educative precipue di socializzazione e inclusione sociale espressamente richiedono che il *placement* professionale sia garantito dal sistema sociale nel suo complesso, e favorito dal sotto-sistema educativo.

Preparare le persone al mercato del lavoro non dovrebbe significare porre l'istruzione in funzione subalterna rispetto al mercato, ma promuovere l'incontro delle competenze piuttosto che il suo contrario, al fine dello sviluppo di una cittadinanza più articolata e complessa.

È stato dimostrato, pure, che la concorrenza (imperfetta) implicata dalla *marketization* ha effetti positivi sulle politiche degli istituti di istruzione. A fronte del precedente rilievo secondo cui la *marketization* avrebbe condotto a pratiche consumistiche che non tengono in debito conto la qualità dell'offerta formativa, numerosi studi (Johnes e Cave, 1994; Blair e

Staley, 1995) dimostrano anche che un forte aumento della competizione tra le istituzioni nel settore dell'istruzione può portare a una maggiore efficienza, sia in una prospettiva di produzione che di allocazione: ciò significa che da un lato le istituzioni ottengono risultati migliori in termini di insegnamento, dall'altro le scelte future degli studenti sono più in linea con le loro funzioni di utilità (Agasisti, 2009).

3.2. Il necessario focus sulla qualità dell'ambiente di apprendimento come argine ai processi consumistici

In ultima analisi, il farsi mercato del campo dell'istruzione non deve necessariamente essere visto o connotato negativamente come “mercificazione”, o perdita del valore dell'istruzione quale bene pubblico, almeno fintanto che gli sforzi sono prioritariamente rivolti alla qualità effettiva del “prodotto” (l'ambiente di apprendimento), e non già alla quantità di studenti iscritti e laureati.

Il consumismo è un rischio che potenzialmente emerge a causa dello spostamento del *focus* dalla qualità effettiva di tale ambiente alle strategie di marketing, ma non è necessariamente implicato dalla competizione di mercato, che può altresì produrre, come illustrato, risultati migliori in termini di insegnamento e, quindi, diffusione di conoscenza.

Ora, molte definizioni o concettualizzazioni della nozione di “qualità” enfatizzano la necessità di soddisfare standard o aspettative degli utenti: una qualità superiore è quindi tipicamente correlata a livelli più elevati di soddisfazione del cliente, tuttavia i due costrutti non dovrebbero essere confusi o ritenuti equivalenti (Cronin and Taylor, 1992; Schraeder, 2011). Identificare la qualità con la sola soddisfazione dello studente risulta, ancora, in un approccio consumistico, lo stesso che ha portato all'adozione dei SET (Students' Evaluation of Teaching), strumenti la cui validità è ampiamente dibattuta (Young, Delli, Johnson, 1999; Chambers, Schmitt, 2002; Gump, 2007).

Si ritiene invero necessario assumere una prospettiva che identifichi la qualità come una combinazione virtuosa di elementi che concorrono a creare un ambiente di insegnamento e apprendimento efficaci, più adeguato a “sanare” quelle “*inefficiencies at educational level*” rilevate dalla Commissione Europea. Tra tali elementi, si ritiene che il controllo tra pari occupi un posto di rilievo sia in riferimento alla ricerca che all'insegnamento (Sideri 2013). Per monitorare i progressi della ricerca, ciascun dipartimento dovrebbe promuovere la condivisione delle ricerche in corso tra gli studiosi, e ugualmente dovrebbero essere previsti anche “spazi fuori classe”

(Bloom et al., 2013) per incoraggiare le interazioni tra pari e anche tra non pari. Per quanto riguarda l'insegnamento, vale la pena sottolineare innanzitutto che la valutazione della competenza professionale richiede metodi che differiscono dalla valutazione della competenza conoscitiva (Miller, 1990), e passa anzitutto dall'autovalutazione consentita dal confronto tra pari.

Un altro elemento che si riconosce fondamentale per la creazione di un ambiente di insegnamento-apprendimento efficace e, dunque, di qualità, è l'orientamento inteso e gestito come pratica educativa (Sideri e Campanella, 2018). Se l'orientamento non è episodico, ma, al contrario, è uno strumento propriamente didattico e un *continuum* permanente, può contribuire a potenziare la metacognizione del soggetto, la convinzione di autoefficacia e, infine, la sua occupabilità. L'ipotesi di fondo è che gli studenti diventerebbero così più coinvolti nel processo educativo come potenziali risorse, piuttosto che essere trattati come soggetti passivi, cioè semplici "clienti". Poiché i clienti sono generalmente esterni a un'organizzazione, gli studenti che interiorizzano un'identità di consumatore si pongono di fatto al di fuori della comunità intellettuale, e si percepiscono come consumatori passivi dell'istruzione (Naidoo e Jamieson, 2005). Lo stesso meccanismo SET, ritenuto foriero di risultati limitati e controversi, potrebbe esso stesso produrre risultati più affidabili in un ambiente di insegnamento-apprendimento di alta qualità.

4. Conclusioni e prospettive di ricerca

La pur non esaustiva analisi teorica condotta e riportata all'interno di questo contributo ha inteso richiamare una doppia prospettiva sulla situazione dell'istruzione superiore contemporanea all'interno dei sistemi che hanno aperto al mercato, non già nell'intento di sceglierne una tra le due, ma piuttosto con l'obiettivo di riconoscere le criticità attuali e potenziali della concorrenza, per favorire la ricerca di prospettive atte a neutralizzarle valorizzando invece i benefici.

Nel paragrafo precedente tale obiettivo è stato da ultimo esplicitato, sostenendo che i rischi di derive consumistiche, con i correlati fenomeni dell'*over-education*, dell'inflazione delle credenziali e di una *wasteful competition* che crea esclusione sociale, si manifestano anzitutto laddove vi è una concettualizzazione parziale del concetto di qualità. Una sua interpretazione più ampia e composita potrebbe risultare in politiche e pratiche

educative più efficaci atte a mitigare gli effetti che la creazione artificiale del bisogno di educazione terziaria ha ormai indubitabilmente prodotto.

Un possibile e auspicabile sviluppo della presente ricerca consiste proprio in un follow-up interdisciplinare che consenta una ricognizione più puntuale e approfondita degli strumenti *peer-to-peer* atti a realizzare un ambiente di insegnamento-apprendimento di alta qualità.

Pure, si è sottolineata l'esigenza di non considerare l'*employability* come un fine che subordina necessariamente l'istruzione alle esigenze di mercato, ma piuttosto come un obiettivo di inclusione sociale: tale obiettivo si ritiene perseguibile attraverso la ricerca di un miglior bilanciamento tra i poli *academic* e *vocational* nell'istruzione superiore, e questo soprattutto all'interno del comparto socio-umanistico tradizionalmente più votato a un sapere maggiormente teorico che non risulta immediatamente valorizzato dal mercato delle professioni. Lo sviluppo di una dimensione educativa propriamente professionalizzante rappresenta non già il prevalere del mercato sul sapere, né l'emersione di un sapere orientato al mercato che disconosce il valore dell'educazione accademica classica e teorica, ma piuttosto risponde a una prospettiva di ricerca che guarda al suo necessario complemento e completamento.

La proposta, ora embrionale, alla quale si prevede di lavorare vede tale complemento in particolare nello sviluppo della competenza progettuale, che si qualifichi e si definisca non solo come *soft skill* richiesto in maniera generalizzata ai laureati, ma come *hard skill* specifico per coloro che hanno scelto una formazione nella quale il sapere sociale ed umanistico siano il *general hard skill*. È appena il caso di richiamare, per chiarezza, la tripartizione *hard general – hard specific – soft skills*, con la quale si intendono, rispettivamente, le competenze culturali e/o tecnologiche, quelle tecnico-pratiche, e le competenze personali generali e/o trasversali (Pellerey, 2004; 2010; Pellerey, Margottini e Ottone 2020). Si ritiene opportuno segnalare, a corollario della suddetta proposta, l'esistenza di orientamenti nella ricerca socio-pedagogica che sviluppano approcci all'educazione e all'apprendimento della competenza progettuale avanzata (*project-based learning*) mutuati sia dall'ambito medico-scientifico, come il *problem-based learning* (Gijbeles et al., 2005), che dal mondo delle imprese e del pensiero creativo come nel caso del *design thinking* (Rowe, 1991; Brown, 2009; Kimbell, 2011, 2012; Carlgren, Elmquist e Rauth, 2014; Gobble, 2014; Martin e Euchner, 2015; Dunne e Martin, 2017): si tratta di altrettanti ambiti cui guardare per sviluppare riflessioni e proposte coerenti con l'esigenza, sopra richiamata, di un bilanciamento tra i poli *academic* e *voca-*

tional nell'istruzione superiore e, con essi, tra autonomia ed eteronomia nell'istruzione universitaria.

Perché si tratta, in definitiva, tanto di scongiurare il rischio che altre istituzioni sociali, votate a scopi diversi, sovrastino e opprimano la *ratio* e lo spirito dell'Università, quanto di scongiurare l'eventualità che la sua autonomia diventi sinonimo di autoreferenzialità.

Riferimenti Bibliografici

- Agasisti, T. (2009). Market forces and competition in university systems: theoretical reflections and empirical evidence from Italy. *International Review of Applied Economics*, 23(4), 463-483.
- Allot, P. J. (2014). *The true function of Education. Seminar from the Wolfson Society of Humanities series*, Wolfson College, University of Cambridge.
- Altbach, P. G. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Boston: Center for International Higher Education Lynch School of Education.
- Autor, D. H., Levy, F., Murnane R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An Empirical Exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279-1333.
- Blair, J., Staley, S. (1995). Quality competition and public schools: Further evidence. *Economics of Education Review*, 14(2), 193-98.
- Bloom, J. L., Hutson, B. L., He, Y., Konkle, E. (2013). Appreciative Education. *New Directions for Student Services*, 143, 5-18.
- Brown, P. (1995). Cultural Capital and Social Exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. *Work, Employment and Society*, 9, 29- 51.
- Brown, P. (2003). The Opportunity Trap: education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), 141-179.
- Brown, Roger (2011a). *Higher Education and the Market*. New York: Routledge.
- Brown, Roger (2011b). The March of the Market. In *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, edited by Mike Molesworth, Richard Scullion, and Elizabeth Nixon, 11–24. London and New York: Routledge.
- Brown, Tim (2009). *Change by Design. How Design Thinking transforms organizations and inspires innovation*. Harper Business.
- Carlgren, L., Elmquist, M., & Rauth, I. (2014). Design Thinking: Exploring Values and Effects from an Innovation Capability Perspective. *The Design Journal*, 17(3), 403–423. <https://doi.org/10.2752/175630614X13982745783000>
- Chambers, B. A., Schmitt, N. (2002). Inequity in the performance evaluation process: How you rate me may affects how I rate you. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16, 103-12.
- Cocozza, A. (2014). Labour-Market, Education and Lifelong Guidance in the European Mediterranean Countries. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(3), 244-269.

- Collini, S. (2012). *What are Universities For?* London: Penguin Books.
- Cronin, J. Joseph, Taylor, Steven A. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension, *Journal of Marketing*, 56.
- Dunne, D. and Martin, R. (2017). Design thinking and how it will change management education. *Learning and Education* 5(4)
- Flisi, S., Goglio, V., Meroni, E., Rodrigues, M., Vera-Toscano, E. (2014). Occupational mismatch in Europe: Understanding overeducation and overskilling for policy making. *JR science and policy reports, European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Frank, R., e Cook, P. (1996). *The Winner-Takes-All Society*. New York: Free Press.
- Gijbels D., Dochy F., Van Den Bossche P. and Segers M. (2005). Effects of problem-based learning: A Meta-Analysis from the angle of Assessment. *Review of Educational Research*, 75 (1): 27-61
- Gobble, M. M. (2014). Design Thinking. *Research-Technology Management*, 57(3), 59-62. <https://doi.org/10.5437/08956308X5703005>
- Grassia, L. (2012). Il paradosso dell'impiego: 45.250 offerte senza risposta. *La Stampa*, 3 Aprile.
- Green, F., e Zhu, Y. (2008). "Overqualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education". *Department of Economics Discussion Paper*, University of Kent, 08/03.
- Gump, S. (2007). Student evaluation of teaching effectiveness and the leniency hypothesis: A literature review. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 55-68.
- Halsey, A. H. (2006). "The European University". In H. Lauder, P. Brown, A. H. Hasley, J. A Dillabough (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 854-865). Oxford: Oxford University Press.
- Hayek, F. A. (1998) *Conoscenza, competizione e libertà*. (a cura di Antiseri, D., Infantino, L.) Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Hirsch, F. (1977) *The Social Limits to Growth*. London: Routledge.
- Komljenovic, J., Robertson, S. L. (2016). The dynamics of 'market-making' in higher education. *Journal of Education Policy*, 31(5), 622-636. DOI: 10.1080/02680939.2016.1157732
- Johnes, G., Cave, M. (1994). The development of competition among higher education institutions. In W. Bartlett (Ed.), *Quasi markets in the welfare state* (pp. 95-120). Bristol: SAUS.
- Jongbloed, Ben (2003). *Marketisation in Higher Education*, Clark's

- Triangle and the Essential Ingredients of Markets. *Higher Education Quarterly* 57 (2): 110–135.
- Jongbloed, Ben, Harry de Boer (2012). Higher Education Funding Reforms in Europe and the 2006 Modernisation Agenda. In *The Modernisation of European Universities: Cross-National Academic Perspectives*, edited by Marek Kwiek and Andrzej Kurkiewicz, 127–148. *Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien*: Peter Lang.
- Kimbell, L. (2011). Rethinking Design Thinking: Part I. *Design and Culture*, 3(3), 285–306. <https://doi.org/10.2752/175470811X13071166525216>
- Kimbell, L. (2012). Rethinking Design Thinking: Part II. *Design and Culture*, 4(2), 129–148. <https://doi.org/10.2752/175470812X13281948975413>
- Levy, Daniel C. (2006). “Market University?” *Comparative Education Review* 50 (1): 113–124.
- Litwin, Jeffrey M. (2009). The Secondary Markets of Higher Education: A Canadian Context. *Higher Education Management and Policy* 21 (3).
- Marginson, Simon (2013). The Impossibility of Capitalist Markets in Higher Education. *Journal of Education Policy* 28 (3) (May): 353–370.
- Marginson, Simon, Mark Considine (2000). *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, R., & Euchner, J. (2012). Design Thinking. *Research-Technology Management*, 55(3), 10–14. <https://doi.org/10.5437/08956308X5503003>
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 63–67.
- Moore, R. (2004). *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Naidoo, R., Jamieson, I. (2005). Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy*, 20(3), 267–81.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli: Tecnodid.
- Pellerey M., Margottini M., Ottone, E. (2020). *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni*. Roma: Roma Tre Press.

- Rawls, J. (1982). *Una teoria della giustizia*, Milano: Feltrinelli.
- Rowe, Peter G (1991). *Design Thinking*, Boston: MIT Press.
- Schraeder, M., Jordan, M. (2011). Managing performance: A practical perspective on managing employee performance. *The Journal For Quality and participation* 34 (2), American Society for Quality.
- Sideri, D. (2013). Reflective Practices for the transition from Higher Education to the Workplace. *Educational Reflective Practices Journal*, 3(2), 57-72.
- Sideri, D. (2015). Access and Selection in Higher Education: Exploring New Pathways for Effective Social Inclusion. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 248-277.
- Sideri D., Campanella G. (2018). University guidance: in search for a new educational approach to inform higher education. *E-Journal of International Labour Studies*, 7, 74-98.
- Slaughter, Sheila, and Larry L. Leslie. 2001. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization* 8 (2): 154–161.
- Young, I. P., Delli, D. A., Johnson, L. (1999). Student evaluation of faculty: Effect of purpose on pattern. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 13, 179-90.