

L'UNIVERSITÀ DALL'AUTONOMIA ALL'ETERONOMIA?

COME RIEQUILIBRARE
UN PERCORSO CRITICO

a cura di

Andrea Casavecchia, Marco Pitzalis,
Donatella Poliandri

12 SOCIOLOGIA E
SERVIZIO SOCIALE



Roma TrE-Press
2025

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. E. PROIETTI, *Il lavoro nella learning society: la sfida delle competenze*, 2020
2. M. BURGALASSI, A. COCOZZA (a cura di), *Diseguaglianze e inclusione. Saggi di sociologia*, 2020
3. B. MORSELLO, *Ibride. L'esperienza del cancro al seno tra mutazione genetica e identitaria. Un'analisi sociologica*, 2021
4. M. BURGALASSI, P. GALEONE, L. PACINI (a cura di), *I Vent'anni della Legge 328 del 2000 nella penisola. Le trasformazioni del welfare locale*, 2021
5. C. TILLI (a cura di), *Spazio al tempo. Significato e uso del tempo per gli assistenti sociali, tra responsabilità e contesto organizzativo*, 2021
6. D. PALMISANO, *Come soli dentro al mare. Storie di minori migranti*, 2022
7. M. ACCORINTI, M. GIOVANNETTI, A. GRAMIGNA, C. POLI (a cura di), *Occasioni e spazi per l'integrazione tra il sociale e il sanitario in Italia*, 2022
8. M. BURGALASSI, *Una comunità locale tra presente e futuro. Senso di appartenenza e coesione sociale nel territorio di Rosignano*, 2023
9. M. ACCORINTI, M. GIOVANNETTI, *Agire l'accoglienza. Percorso di ricerca sul lavoro sociale all'interno del Sistema di accoglienza e integrazione (SAI)*, 2023
10. A. CASAVECCHIA (a cura di), *Una sociologia aperta al mutamento. I percorsi di studio e di ricerca di Carmelina Chiara Canta*, 2023
11. A. CASAVECCHIA, E. CARBONARA (a cura di), *La cultura del counseling e i counselor REICO. Una prima ricerca sociologica sul panorama italiano*, 2024

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

L'UNIVERSITÀ DALL'AUTONOMIA ALL'ETERONOMIA? COME RIEQUILIBRARE UN PERCORSO CRITICO

a cura di
Andrea Casavecchia, Marco Pitzalis,
Donatella Poliandri

12 SOCIOLOGIA E
SERVIZIO SOCIALE



Roma TrE-Press
2025

La collana “Sociologia e servizio sociale” intende rappresentare l’area scientifica di sociologia e servizio sociale con una prospettiva multidisciplinare, multiprospettica e multidimensionale. È orientata allo studio della complessità culturale, sociale ed educativa, nonché dei processi economici ed organizzativi. Ha una particolare vocazione alla ricerca sociologica applicata anche nel campo del servizio sociale, con l’intento di informare le *public policy* di settore, in relazione alle emergenze poste dalla contemporaneità e agli obiettivi di uno sviluppo globale, inclusivo e sostenibile.

Direzione della Collana:

Marco Burgalassi (Università di Roma Tre), Antonio Cocozza (Università di Roma Tre).

Comitato scientifico della Collana:

Marco Accorinti (Università di Roma Tre), Vicente Ballesteros Alarcón (Universidad de Granada), Andrea Bilotti (Università di Roma Tre), Vincenzo Carbone (Università di Roma Tre), Luis Carro (Universidad de Valladolid), Andrea Casavecchia (Università di Roma Tre), Cecilia Romana Costa (Università di Roma Tre), Luca Diotallevi (Università di Roma Tre), Milena Gammaitoni (Università di Roma Tre), Mauro Giardiello (Università di Roma Tre), Enzo Lombardo (Università di Roma Tre), Emanuela Proietti (Università di Roma Tre), Paolo Ruspini (Università di Roma Tre), Claudio Tognonato (Università di Roma Tre).

Il volume pubblicato è stato sottoposto a previa e positiva valutazione nella modalità di referaggio *double-blind peer review*.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Elaborazione grafica della copertina: **MOSQUITO**.mosquitoroma.it

Caratteri tipografici utilizzati:

Avenir Next, Bellota Text, Quicksand (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

Impaginazione e cura editoriale: Colitti-Roma colitti.it

Edizioni: *Roma TrE-Press*©

Roma, maggio 2025

ISBN: 979-12-5977-462-0

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest’opera è assoggettata alla disciplina Creative Commons attribution 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.



L’attività della *Roma TrE-Press* è svolta nell’ambito della
Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Indice

<i>Tra autonomia ed eteronomia: alla ricerca di un equilibrio. Un'introduzione</i> di ANDREA CASAVECCHIA, MARCO PITZALIS, DONATELLA POLIANDRI	7
MADDALENA COLOMBO, <i>La mission didattica dell'Università italiana nell'era post-Covid 19</i>	17
ASSUNTA VITERITTI, <i>L'aula universitaria come sfida culturale per la professione accademica nell'università neoliberista</i>	37
ANDREA CASAVECCHIA, <i>Percorsi partecipativi per rinnovare la didattica universitaria</i>	57
CIRO CANGIANO, <i>Come sta cambiando l'orientamento universitario? Processi, contesti e attori</i>	73
ALESSIO CECCHERELLI, <i>Dalla riproduzione alla produzione di sapere. L'avvicinamento alla ricerca nei processi di apprendimento</i>	91
ORAZIO GIANCOLA E MARTINA VISENTIN, <i>Università, accelerazione, processi di ri-soggettivazione. Note critiche per un'agenda di ricerca</i>	105
MARIALUISA VILLANI, <i>Early Career Academics in Italia: scenari in divenire delle riforme del pre-ruolo</i>	121
PAOLO DO, <i>Macchine, algoritmi ed esseri umani. L'accademia verso una produzione di conoscenza distribuita</i>	141
AGNESE DESIDERI, SILVIA PEZZOLI, SANDRO LANDUCCI, <i>L'emergere della Terza Missione nell'università italiana: tra affermazione del New Public Management ed eclisse dell'autonomia</i>	159
EMANUELA PROIETTI E FAUSTA SCARDIGNO, <i>L'Apprendimento Permanente nelle Università italiane: tra valorizzazione delle conoscenze e istituzionalizzazione di servizi</i>	175
STEFANIA CAPOGNA, <i>L'università di fronte ai cambiamenti. Tra digitalizzazione e spazio europeo condiviso</i>	189
LEONARDO PIROMALLI, <i>L'università digitale tra Stato e mercato. Il caso degli atenei telematici in Italia</i>	211
DANIELA SIDERI, <i>L'istanza educativa nell'economia di mercato: apologia e critica della higher education marketization</i>	227

*Tra autonomia ed eteronomia: alla ricerca di un equilibrio.
Un'introduzione*

Andrea Casavecchia*, Marco Pitzalis**, Donatella Poliandri***

Negli ultimi decenni, il sistema universitario italiano è stato attraversato da profonde trasformazioni che hanno ridefinito il suo assetto istituzionale, organizzativo e culturale. L'equilibrio tra autonomia ed eteronomia (Pitzalis, 2002), tra libertà accademica e regolazione esterna, è divenuto sempre più precario, con un impatto significativo sulla didattica, sulla ricerca e sul ruolo sociale dell'università. Questa istituzione, tradizionalmente concepita come dedita alla produzione e trasmissione del sapere, è oggi soggetta a logiche di performance e accountability che ne ridefiniscono gli obiettivi e le strategie (Slaughter & Rhoades, 2004, De Feo & Pitzalis, 2017).

L'introduzione di modelli di governance ispirati ai principi del New Public Management (NPM) ha imposto nuove metriche di valutazione, una competizione crescente tra gli atenei e un'integrazione sempre più stretta tra formazione, ricerca e mondo economico. Se da un lato questi processi hanno favorito una maggiore internazionalizzazione e visibilità delle università italiane, dall'altro hanno generato nuove disuguaglianze, precarizzato il lavoro accademico e messo in discussione la libertà scientifica e didattica, modificando il ruolo dell'università all'interno della società.

A partire da questo scenario, il volume nasce dall'esigenza di riflettere criticamente su tali processi e interrogarsi sulle loro implicazioni future. Lo spunto per questa riflessione è stato offerto dal seminario "L'università dall'autonomia all'eteronomia. Come riequilibrare un percorso critico", promosso dalla Sezione di Sociologia dell'Educazione dell'Associazione Italiana di Sociologia e ospitato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre all'inizio del 2024. In quell'occasione, studiosi, ricercatori e docenti hanno approfondito e discusso il crescente condizionamento che attori esterni, come *agenzie*

* Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre.

** Dipartimento di Scienze politiche e sociali, Università di Cagliari.

*** Area Innovazione e Sviluppo, Invalsi. Le opinioni espresse in questo contributo sono attribuibili esclusivamente all'autrice e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici.

di valutazione, enti finanziatori, organismi di governance e dinamiche di mercato, esercita sulle università e le comunità accademiche.

1. L'Università tra New Public Management e Platformisation

Tradizionalmente, nell'università dei 'professori' (Charle, 2018), le comunità scientifiche disciplinari godevano di un'autonomia pressoché ampia. A partire dagli anni Novanta, tuttavia, con una nuova ondata di riforme di stampo neo-liberista (Pitzalis, 2008; Vaira, 2003) il sistema universitario italiano ha subito una trasformazione strutturale, caratterizzata dalla progressiva introduzione di forme esterne di regolazione e valutazione. Tale processo ha ridotto significativamente l'autonomia accademica tradizionale, introducendo logiche proprie del New Public Management, che hanno ridefinito le finalità e il funzionamento stesso delle università.

La riforma Gelmini rappresenta, da questo punto di vista, un passaggio cruciale: da un lato, si assiste all'indebolimento del Consiglio Universitario Nazionale (CUN) e degli organismi di autogoverno del sistema, come la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI); dall'altro, emerge un nuovo attore a livello di sistema, l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), investita di una funzione di regolazione esterna.

L'università, originariamente concepita come luogo di produzione e trasmissione del sapere con una missione di servizio pubblico, si è progressivamente trasformata in un'istituzione vincolata a logiche esterne, modellata dalle pressioni del New Public Management (Hood, 1991; Deem, 1998). Questo processo ha comportato una ridefinizione degli obiettivi istituzionali e organizzativi, spingendo gli atenei ad agire secondo criteri sempre più orientati alla competitività, alla sostenibilità economica e alla misurabilità della performance accademica (Marginson, 2014).

Il successivo processo di platformisation (Van Dijck, Poell & de Waal, 2018) ha ulteriormente accelerato e reso più invasive le procedure organizzative e gestionali, accentuando la tensione tra le missioni tradizionali dell'università — legate all'inclusione e alla diffusione del sapere — e le logiche di mercato, che impongono strategie di branding, digitalizzazione dei servizi e una gestione dell'istruzione superiore sempre più orientata a criteri aziendali (Molesworth, Scullion & Nixon, 2010). L'introduzione di una cultura manageriale basata sull'accountability, la performance measure-

ment e la competizione per le risorse (Olssen & Peters, 2005) spinge, infatti, le università a trasformarsi in attori autonomi nel mercato dell'istruzione superiore, conservando, però, gli elementi fondamentali della sua missione originaria. Cambiano così gli equilibri di potere e la vita universitaria.

In questo contesto, l'università appare sempre più come uno spazio in cui i dirigenti dell'amministrazione – spesso affiancata, almeno per ora, da figure accademiche con ruoli manageriali (rettori, prorettori, delegati, direttori di dipartimento) – insieme ai loro staff, giocano un ruolo rilevante nella definizione degli obiettivi culturali dei corsi universitari e nella formulazione delle strategie di reclutamento, investimento e crescita.

Questa profonda trasformazione dei modi di vita universitari (Pitzalis, 2002) ha favorito l'emersione di una opposizione latente tra gli obiettivi istituzionali, legati all'impatto sociale e all'ideologia dell'istruzione come bene comune, e quelli organizzativi, inscritti in una logica di mercato che privilegia gli interessi dell'università come azienda (Bourdieu, 2013). Se da una parte l'università è chiamata a garantire l'accessibilità e la diffusione del sapere, dall'altra le pressioni legate ai finanziamenti competitivi, ai ranking internazionali e alla competizione globale impongono delle strategie di gestione improntate all'efficienza, alla misurabilità e all'attrattività sul mercato (Münch, 2014).

Al New Public Management si affianca, quindi, la platformisation, concorrendo all'ampliamento dell'eteronomia delle università (Williamson, 2018): le piattaforme digitali non sono solo mezzi di erogazione della didattica e gestione amministrativa, ma rappresentano veri e propri dispositivi di governance dell'istruzione superiore (Decuyper & Landri, 2021). Gli atenei hanno, infatti, progressivamente adottato piattaforme per la raccolta e analisi dei dati, utilizzate per migliorare la loro posizione competitiva e per implementare strategie di recruitment mirato (Kohljenovic, 2021). Tuttavia, l'acritico affidamento al ruolo delle piattaforme rischia di enfatizzare la personalizzazione dell'offerta educativa per fini di marketing, mettendo in secondo piano le reali esigenze formative (Van Dijck et al., 2018). Infatti, l'uso delle piattaforme è spesso orientato alla massimizzazione delle iscrizioni e delle entrate finanziarie, mirando a categorie di studenti capaci di sostenere economicamente l'istituzione. Una tale dinamica potrebbe tradursi in strategie di marketing da parte delle università, sempre più orientate ad attrarre studenti di provenienza internazionale o appartenenti a fasce di reddito più elevate (Naidoo & Williams, 2015). In questo contesto, l'università — che per sua natura dovrebbe essere uno spazio di produzione e diffusione della conoscenza (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001) — si confronta con l'introduzione di

criteri legati al branding e al posizionamento competitivo (Ball, 2012), i quali, attraverso i meccanismi delle ricerche algoritmiche, possono indurre le istituzioni a selezionare i contenuti da rendere visibili secondo logiche che non sempre coincidono con la qualità scientifica.

Una seconda tensione riguarda la trasformazione delle pratiche di orientamento, che dovrebbero offrire un supporto personalizzato per aiutare gli studenti a compiere scelte consapevoli. Un uso orientato al mercato tende invece a ridefinirle come strumenti di promozione istituzionale (Pitzalis, 2012). Questa tendenza spinge le università a sviluppare strategie di comunicazione sempre più persuasive, alimentando aspettative che non sempre corrispondono alla reale esperienza accademica degli studenti (Maringe, 2006).

Un'ultima tensione riguarda la progressiva trasformazione dell'istruzione superiore (Fisher, Rubenson, Jones & Shanahan, 2009): le università si trovano sempre più vincolate a dinamiche esterne, che ne condizionano l'organizzazione, le strategie di reclutamento e le modalità di interazione con gli studenti. L'opposizione tra la missione pubblica e gli obiettivi organizzativi è oggi più evidente che mai: da un lato, l'università è chiamata a essere uno spazio di diffusione della conoscenza e di equità sociale; dall'altro, è costretta a competere per le risorse, la visibilità e il posizionamento nel mercato globale dell'istruzione (Hazelkorn, 2015).

L'università italiana si trova quindi di fronte a una sfida cruciale. Ripensare il proprio modello di sviluppo per evitare di perdere la propria identità di istituzione di produzione critica della conoscenza, garantendo, al tempo stesso, la sostenibilità economica e l'interazione con il contesto globale.

Il dibattito che questo volume intende alimentare è volto a individuare prospettive e strategie per un riequilibrio possibile tra autonomia ed eteronomia, affinché l'università possa continuare a svolgere la sua funzione sociale ed educativa senza snaturarsi.

2. Un focus sulle missioni dell'università

Le tensioni delineate attraversano l'intero sistema universitario, incidendo in particolare sulle sue tre missioni fondamentali: la didattica, la ricerca e la terza missione. Tutte vivono oggi una fase di profonda ridefinizione, in cui le pratiche consolidate si trovano a convivere e interagire con nuove logiche organizzative, generando intrecci inediti tra significati tradizionali e innovazioni emergenti.

Questo volume intende aprire uno spazio di riflessione sulle trasformazioni in atto e, allo stesso tempo, gettare le basi per costruire un pensiero collettivo sulla possibilità di ripensare l'università attraverso un nuovo progetto culturale e istituzionale, orientato a un'idea condivisa di società inclusiva e solidale. Gli interrogativi a cui rispondere sono, però, molteplici.

I contributi delle autrici e degli autori dei saggi raccolti provano a rispondere a questi interrogativi, cercando di riflettere criticamente sui processi che attraversano l'università, assumendo le sue missioni come chiavi interpretative attraverso cui esplorare la qualità dell'insegnamento, le condizioni di lavoro di docenti e ricercatori, le opportunità e i vincoli che caratterizzano la ricerca, nonché il ruolo che l'università svolge nella società contemporanea.

La prima chiave interpretativa è dedicata alla didattica. Quanto emerge dai diversi contributi è una situazione critica nella quale coesistono malcontento per la scarsa attenzione a essa dedicata e libera iniziativa per le buone pratiche individuali e asistematiche che sono assunte. Eppure, un periodo di grave emergenza come quello del lockdown dovuto alla pandemia di Covid-19 si è trasformato in uno stress test che ha dimostrato il modo in cui studenti e docenti siano stati capaci di adattarsi in modo creativo. Come evidenzia Maddalena Colombo nel suo contributo, è emersa la capacità di attivare risorse per innovare la didattica e superare gli ostacoli dell'isolamento forzato. Per non disperdere quelle risorse, però, sarebbe opportuno attivare proposte strutturate in modo da contrastare la deriva della standardizzazione, influenzata dal NPM. Come suggerisce l'autrice, le iniziative dei singoli e le buone pratiche, scaturite dalla crisi, dovrebbero essere messe a sistema per fornire la base per prospettare una missione didattica nel futuro.

Per essere davvero efficaci, le proposte didattiche devono sottrarsi a procedure ripetitive. Nel suo saggio, Assunta Viteritti mette in guardia dal rischio di omologare gli studenti entro uno schema rigido fatto di crediti formativi, obblighi didattici e valutazione. Come emerge dalle interviste rivolte agli studenti nella sua ricerca, le esperienze di sperimentazione didattica sono efficaci sia quando si considerano le specificità e soggettività degli studenti, sia quando si tengono presenti la pluralità dei contesti che confluiscono in uno spazio sociale particolare come l'aula. Prendersi cura nella didattica non è solo un metodo di trasmissione dei contenuti, quanto una sfida culturale alla logica neoliberista per la professione accademica.

Investire nell'innovazione didattica può diventare un campo che rende consapevoli gli studenti dell'integrazione tra teoria e ricerca,

promuovendo relazioni tra pari che consolidano le scelte, come mostra Andrea Casavecchia. Un laboratorio di sociologia visuale diventa un'attività che introduce e costruisce una comunità accademica composta non soltanto da professori e ricercatori. L'esperienza diventa un esempio di attivazione della partecipazione e cooperazione che stimola risorse per contrastare l'abbandono degli studi, come emerge dalle affermazioni degli studenti coinvolti. Riprodurre con investimenti mirati esperienze simili può favorire l'inclusione nel sistema universitario, oltre a promuovere esperienze di insegnamento cooperative. Avvicinare gli studenti alle esperienze di ricerca è anche il tema affrontato da Alessio Ceccherelli. Il suo contributo si interroga, infatti, sulle modalità per superare i sistemi di valutazione standardizzati che favoriscono un apprendimento nozionistico a scapito del ragionamento critico: sono possibili proposte valutative ibride che contengano contenuti e attività individuali e di gruppo in modo da avvicinare gli studenti alle proposte di ricerca.

Una seconda chiave interpretativa contiene tre questioni che interrogano il mondo della ricerca. La prima riguarda l'accelerazione dei tempi che – come osservano Orazio Giancola e Martina Visentin – imprime una pressione ai processi e alle fasi di ricerca, chiamata a rispondere ai sistemi di valutazione della qualità da conseguire nelle pubblicazioni. I ritmi compressi, però, invitano a intraprendere scorciatoie, a frammentare i risultati in contrasto con l'aspirazione a conseguire l'eccellenza. La proposta degli autori è l'affermazione di un processo di risogettivazione dei ricercatori in percorsi di *slow academy* che siano riconosciuti dal sistema professionale in modo da assegnare tempi adeguati alla maturazione delle conoscenze e dei saperi. La seconda questione – connessa alla precedente – riguarda la precarizzazione del percorso di inserimento nella carriera accademica. Marialuisa Villani evidenzia l'instabilità vissuta dai giovani ricercatori ai quali sono richieste disponibilità alla mobilità, alla capacità di costruire reti di ricerca e rispondere a sistemi di valutazione esterni. Il NPM rende maggiormente vulnerabili i ricercatori junior che sono chiamati ad aggiungere la capacità imprenditoriale a quelle di eccellenza nella ricerca e chiarezza dell'insegnamento. L'ultima questione affronta il rapporto tra gli algoritmi e gli esseri umani nelle attività di ricerca. Paolo Do sottolinea la diffusione di software sempre più elaborati nella redazione dei rapporti delle indagini. Secondo la sua prospettiva, gli algoritmi interverranno in modo sempre più pervasivo nella produzione scientifica approdando a un sapere "ibrido". Sorgono domande sull'influenza dei motori di ricerca – di proprietà di multinazionali globali –, sulle scelte che indirizzano i processi di analisi, scrittura e pubblicazione di un determinato contributo scientifico.

La Terza Missione è il tema costitutivo di un'ulteriore chiave di lettura. Agnese Desideri, Silvia Pezzoli e Sandro Landucci, attraverso l'analisi dei documenti – prodotti dalle istituzioni, dagli studiosi e dai contenuti delle normative più recenti – descrivono come si stia strutturando la terza missione dell'università. Grazie alla loro analisi, emergono attività assai variegata: la formazione continua, l'impegno sociale, il coinvolgimento nel mondo dell'imprenditorialità, le attività di orientamento. Emanuela Proietti e Fausta Scardigno, in modo puntuale, approfondiscono l'ambito della formazione permanente. Il loro saggio descrive, sulla base di una ricerca che costruisce una mappatura delle attività intraprese negli atenei italiani, il contributo che il sistema universitario può offrire alla strutturazione di politiche di long-life learning. Ciro Cangiano affronta, invece, il tema dell'orientamento. Nella sua ricerca evidenzia, da un lato, la difficoltà delle categorie degli studenti provenienti dai contesti familiari più svantaggiati a relazionarsi con il mondo dell'istruzione terziaria, dall'altro la scarsa attenzione delle università ad avviare efficaci politiche di orientamento. Sarebbe, invece, auspicabile un supporto concreto alle scelte di ingresso e in itinere attraverso attività di informazione, di counseling e di accompagnamento alle scelte dei percorsi più idonei.

C'è poi un'ultima chiave di lettura che interroga il sistema universitario. Stefania Capogna, a partire dai risultati di una ricerca che confronta proposte di diversi europei, evidenzia le criticità e le potenzialità della digitalizzazione che immerge assetti organizzativi, di progettazione e programmazione in una sorta di innovazione distruttiva, da cui emergerebbe l'esigenza di formulare un nuovo modello di riferimento per il sistema. Leonardo Piromalli si interroga sulla trasformazione dell'offerta formativa terziaria in un mercato sempre più competitivo, in cui i decisori politici, gli advisor finanziari, le imprese e le istituzioni educative finiscono per agire in un contesto fortemente condizionato da stakeholder globali. Infine, Daniela Sideri evidenzia come la logica del NPM ha spinto verso una professionalizzazione dei contenuti dell'offerta formativa degli atenei affinché la preparazione si avvicini sempre più alle esigenze del mondo del lavoro: il rischio è quello di favorire una over education nel caso in cui non siano attivati percorsi di avvicinamento al lavoro degli studenti con iniziative puntuali e ben progettate.

In conclusione, la sfida per il futuro dell'università sarà quella di trovare un equilibrio tra queste spinte, garantendo che la trasformazione digitale e la gestione manageriale non compromettano la sua funzione di servizio pubblico e motore di mobilità sociale.

Riferimenti Bibliografici

- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. NY: Routledge.
- Bourdieu, P. (2013). *Homo academicus*. Bari: Ed. Dedalo.
- Charle, C. (2018). *La République des universitaires (1870-1940)*. Parigi, Edition de Seuil.
- De Feo, A., & Pitzalis, M. (2017). Service or market logic? The restructuring of the tertiary education system in Italy. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 58(2), 219-250.
- Decuyper, M., & Landri, P. (2021). Governing by visual shapes: University rankings, digital education platforms and cosmologies of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 17-33.
- Deem, R. (1998). "New managerialism" and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70. <https://doi.org/10.1080/096202198002001>
- Fisher, D. L., Rubenson, K., Jones, G., & Shanahan, T. (2009). The political economy of post-secondary education: A comparison of British Columbia, Ontario and Québec. *Higher Education*, 57, 549-566.
- Komljenovic, J. (2021). The rise of education rentiers: Digital platforms, digital data and rents. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 320-332. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1891422>
- Marginson, S. (2014). University rankings and social science. *European Journal of Education*, 49(1), 45-59.
- Molesworth, M., Scullion, R., & Nixon, E. (Eds.). (2010). *The marketisation of higher education and the student as consumer*. NY: Routledge.
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203768761>
- Naidoo, R., & Williams, J. (2015). The neoliberal regime in English higher education: Charters, consumers and the erosion of the public good. *Critical Studies in Education*, 56(2), 208-223.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Pitzalis, M. (2001). Le forme della continuità nell'università italiana. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 42(2), 329-354.

- Pitzalis M. (2007), "L'université italienne entre marché, formations professionnelles et pouvoir politique", in Charle C., Soulié C. (ed), *Les ravages de la «modernisation» universitaire en Europe*, Syllepse, Paris: 69-88.
- Pitzalis, M. (2012). La costruzione dell'offerta formativa universitaria come dispositivo di regolazione dei sistemi di istruzione. *Scuola Democratica*, 3, 549-568.
- Slaughter, S., Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. JHU Press.
- Vaira, M. (2003). Verso un'Università post-fordista? Riforma e ristrutturazione organizzativa. *Rassegna italiana di sociologia*, 44(3), 337-356.
- Van Dijck, J., Poell, T., De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Williamson, B. (2018). The hidden architecture of higher education: Building a big data infrastructure for the 'smarter university'. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 1-26

La Mission didattica dell'Università italiana nell'era post Covid-19

Maddalena Colombo*

1. *Premessa*

Questo contributo ha per oggetto il cambiamento in corso nel contesto universitario italiano a seguito degli eventi traumatici imposti dalla pandemia, con un'attenzione specifica rivolta a cosa è accaduto – e sta accadendo – alla sua missione didattica. Come altre istituzioni educative, durante e dopo l'emergenza Covid-19 tutti gli atenei hanno vissuto un'accelerazione di cambiamenti sul piano organizzativo (Ramella, Rostan, 2022), con impatti diretti sull'insegnamento, nella direzione di una maggiore flessibilità ma anche di una più marcata proceduralizzazione e standardizzazione delle prassi. Terminata l'emergenza, non tutte le innovazioni introdotte nella didattica sono state mantenute, in certi casi si è tornati alla precedente normalità, ma l'era post Covid induce a interrogarsi su cosa è stato appreso da questa esperienza. L'obiettivo è analizzare, secondo una prospettiva di Sociologia dell'educazione, se e come la *mission* didattica dell'università in era post-Covid è in grado di svolgere efficacemente il suo duplice ruolo:

- da un lato, come pilastro dello sviluppo di competenze professionali e *life skills*, l'università offre un sostegno alla socializzazione dei giovani italiani in uscita dall'istruzione secondaria, caratterizza il loro attuale status (la *studentry*, cfr. Parsons, Platt, 2006) e si presenta come un canale forte di partecipazione democratica¹ che tocca una porzione non trascu-

* Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore.

¹ L'università costituisce il livello terziario di istruzione ed incorpora, come gli altri segmenti educativi, una base linguistica e culturale che mira non solo alla formazione individuale ma anche al mantenimento del modello valoriale e normativo necessario alla pacifica convivenza tra cittadini in un dato Paese. Per questo, nei Paesi a regime democratico, alle istituzioni educative e al loro curriculum viene assegnato il compito di contribuire alla democrazia (e specialmente all'Università a cui è attribuita legittimazione

rabile di soggetti (Ciampi, 2017) visto che il tasso di passaggio all'università è del 51,4% ed è rimasto stabile negli ultimi anni (Istat, 2024);

- dall'altro lato, come agente di *learnfare* (Lodigiani, 2020), l'università sostiene il PNRR, ossia lo sviluppo socioeconomico del paese, ma opera anche nella direzione di ridurre le disuguaglianze e di contrastare la disoccupazione, l'inattività e la sotto-occupazione dei giovani, considerate gravissime piaghe per l'Italia (Negrelli, 2020).

Partendo dalla prospettiva degli studenti, dopo una breve panoramica dei mutamenti generali che hanno ricadute sulla didattica, il saggio prosegue con l'analisi degli impatti del lockdown sugli ambienti di apprendimento e sulla partecipazione degli studenti. Si vedrà infine come supportare l'*engagement* degli studenti e dei docenti per adeguare la *mission* didattica ai bisogni emergenti. In sostanza, malgrado le falle (strutturali e culturali) che caratterizzano ogni sistema formativo, che è frutto di avanzamenti e retrocessioni imposti dalla sua storia e dal contesto socio-economico, facciamo nostro l'invito dell'Unesco (2023) a trarre profitto dall'esperimento globale rappresentato dalla pandemia per auto-migliorarsi e, in prospettiva, venire a supporto dei sistemi sociali in vista delle prossime sfide.

2. Università italiane tra riforme ed emergenza Covid-19

Le università italiane si sono trovate di fronte alla prova del Covid-19 dentro una cornice di riforme istituzionali, organizzative e socio-culturali che avevano già gradualmente modificato i loro assetti (Moscati, Vaira, 2008). Da circa due decenni, è stato assunto il paradigma del New Public Management (NPM), ossia l'applicazione di teorie e tecniche della gestione d'impresa alle pubbliche amministrazioni, per aumentare l'efficienza e la competitività del sistema universitario in rapporto al panorama internazionale e scardinare il regime tradizionale (humboltiano) che imponeva un'aura di protezione degli interessi degli accademici rispetto alle ingerenze di tipo economico e politico esterne al sistema (Moscati, 2015). Le tendenze imposte dalla nuova filosofia gestionale, che hanno interessato tutte le sue missioni compresa quella didattica

in funzione del massimo grado di astrazione e innovazione dei contenuti, e di sofisticazione dei metodi didattici-formativi) e di rinforzare l'autorità dello Stato democratico, nell'interesse di tutti gli strati sociali (Meyer, 1977).

(Colombo, Salmieri, 2022), possono essere sintetizzate in tre punti:

1) *managerialismo*, ossia modelli di coordinamento e controllo di gestione dei processi interni, che permettono la comparazione, valutazione e classificazione degli atenei in base a prodotti e risultati;

2) crescente *autonomia* dei singoli atenei che possono decidere sull'offerta formativa, applicare regolamenti locali, anche nel campo del reclutamento, e possono stabilire partenariati, ecc., sviluppando leadership e gruppi di potere interni attorno agli interessi emergenti;

3) meccanismi spuri di *finanziamento*: il carico finanziario degli atenei si sposta dal pubblico al privato, con vari gradi di partecipazione al sostegno economico delle istituzioni universitarie sia da parte dello studente (che diventa cliente) sia da parte di enti pubblici (regioni ed enti locali, ma anche organismi internazionali e Ue) ed enti privati (fondazioni e imprese), da cui derivano nuovi accordi di scambio tra i saperi erogati e i doveri dell'ateneo nei confronti dei contributori, in particolare la dipendenza dei fondi ricevuti da risultati dimostrabili.

A monte e a valle di questi mutamenti gestionali vi è la crescente digitalizzazione, che produce la cosiddetta *datificazione* (Williamson, Bayne, Shay, 2020; Piromalli, 2023), ossia la trasformazione in dato di ogni azione compiuta dentro al sistema accademico, quindi la misurazione e oggettivazione sia della produzione di conoscenza che del suo trasferimento ai discenti. Non solo, operare in una università digitalizzata significa anche accettare una maggiore dipendenza dalle infrastrutture, quindi dipendenza dalle *big tech* che si spartiscono il mercato di tali infrastrutture (e l'implicito rafforzamento degli squilibri di potere tra chi è in grado di estrarre valore da ogni servizio e risorsa digitale e chi rimane ai margini di questo mercato, come gli utenti stessi).

Una università globalmente più efficiente, senza dubbio, è stata disegnata in questo lasso temporale e più proiettata all'esterno rispetto al passato: si pensi alla valorizzazione della terza missione a seguito della L. 240/2010 (Boffo, Moscati, 2015; Pitrone, 2016) e all'impulso verso l'internazionalizzazione, reso indispensabile anche per accedere ai fondi europei e procacciarsi le risorse più competitive (Trivellato, 2015; Regini, Ghio, 2022). L'universo accademico è cambiato profondamente da allora, con flussi di mobilità crescente in entrata e uscita, sia di studenti che di docenti e ricercatori, dando luogo a una intensa multiculturalità, o se si vuole una sprovincializzazione, degli atenei (Teichler, 2017).

Non è quindi in un contesto statico che è intervenuta l'emergenza Covid-19, bensì quest'ultima ha costituito un ulteriore capitolo di una storia di stravolgimenti, alcuni evidenti, altri sotterranei, che hanno reso la

missione didattica sempre più ancillare rispetto alle altre. Infatti, essendo l'insegnamento libero per definizione costituzionale, la mission didattica assume il valore di un'azione sociale particolaristica, poco misurabile e programmabile al livello di dettaglio necessario al managerialismo. Pertanto, al di là di una quantificazione standard in termini di carico orario per il docente, la didattica rappresenta un'area sgravata dagli interessi competitivi più *hard*. Certo, nel mestiere accademico poter insegnare e saper insegnare restano competenze su cui si esercita un certo potere, ma si tratta più che altro di un *soft power*, che viene catturato solo in parte dai processi di valutazione e di *rating*. Non di meno, è l'unica funzione che ha un impatto diretto sulla popolazione studentesca, quindi su quella variabile di sistema (l'utenza o il destinatario del servizio di alta formazione) che costituisce lo *stakeholder* principale.

Durante la pandemia, tutte le università hanno osservato quanto imposto dal DPCM 4 marzo 2020, ossia la completa trasposizione dell'attività didattica ordinaria su piattaforme online, infrastrutture digitali che in alcuni atenei erano già esistenti e funzionanti, ma in molti casi sono state implementate ulteriormente per fare fronte all'aumento esponenziale del flusso informativo². La chiusura delle aule e degli spazi studio ha provocato un disagio profondo in tutta la componente studentesca che viveva l'università come ambito di socializzazione e di autonomia dalla famiglia. Alcuni studi svolti a ridosso del lockdown hanno rilevato il forte rischio ansiogeno generato dall'interruzione della routine (Cardano *et al.*, 2020) e, per gli studenti fuori sede, l'impatto del rientro a casa e di una possibile regressione dai livelli di autonomia già raggiunti (Alietti *et al.*, 2021). Lo studio di Bozzetti *et al.* (2021) nell'ateneo di Bologna ha confermato che solo gli studenti pendolari hanno tratto soddisfazione dall'apprendimento a distanza (esami compresi), mentre la maggioranza degli intervistati ha dichiarato poco o per nulla soddisfacente la modalità online per mantenere i contatti con la realtà accademica, soprattutto per la dimensione della partecipazione socio-politica e dell'uso degli spazi urbani, mentre quella più strettamente relazionale coi pari sembra essere

² È opportuno ricordare che fra gli interventi messi in campo dal MUR non c'è stata solo «la digitalizzazione e il potenziamento delle dotazioni informatiche degli atenei, con l'obiettivo di fronteggiare gli effetti del distanziamento sociale», ma - con l'emanazione del d.m. n. 435/2020 - il MUR ha previsto anche la revisione dei piani triennali degli atenei, chiedendo di «aggiornare gli obiettivi strategici definiti dalla programmazione triennale 2019-2021(d.m. n. 989/2019), in linea con le esigenze imposte dalle misure anti-contagio del Governo» (Lombardinilo, Canino, 2021: 85).

stata ben sostituita dall'uso dei *social network*³.

È chiaro che il repentino passaggio da una modalità d'uso del digitale intermittente e per scelta, ad una permanente e senza alternative, può aver causato un senso di disorientamento⁴, con il forte rischio di venir meno agli impegni assunti e di rimanere intrappolati nel circolo vizioso della fatica-frustrazione-risentimento. Anche lo studio svolto a Palermo (Di Maggio, 2022) ha rilevato che pochissimi studenti (2%) ritengono la DAD un regime che possa sostituire per sempre la didattica in presenza, mostrando un alto livello di «emotività pandemica» tra i rispondenti (Di Maggio, 2022: 113), carica di esperienze negative (stress, fatica, disimpegno, noia, solitudine) e, se prolungata, foriera di una reazione *blasé* da parte dell'utente digitale. In generale, il lockdown ha inciso negativamente sul benessere degli studenti universitari italiani aumentando la loro «infelicità percepita» e la tendenza a sentirsi tesi, soli e depressi (Bertani, 2021:159).

3. La lezione del Covid-19. Gli ambienti di apprendimento

Malgrado ciò, se gli atenei italiani hanno retto lo sforzo e la prova del Covid-19, lo si deve al fatto che la DAD è stata applicata ovunque con successo dal punto di vista operativo – e gli atenei tradizionali hanno cercato di tenere il passo con quelli telematici che erano già predisposti alla didattica a distanza. Il suo uso massivo è stato accolto e praticato come standard di servizio, sia dai docenti sia dagli studenti per i successivi due anni accademici permettendo a tutti di non inficiare i risultati previsti: corsi, esami, e acquisizione dei titoli di studio. L'apprendimento a distanza non solo ha favorito la ripresa e la tenuta delle immatricolazioni (MUR, 2024), per ora al riparo dalle conseguenze negative della denatalità che affligge l'Italia (Talents Venture, 2023), ma ha anche generato nuove

³ In un'altra indagine presso l'università di Roma Tre emerge che siano stati gli studenti lavoratori ad esprimere soddisfazione per la DAD e per la modalità di esame online; infatti pur nell'emergenza, la digitalizzazione massiccia di tutte le attività didattiche ha costituito «anche una soluzione in grado di dare risposta ai problemi che di solito penalizzano lo studente-lavoratore e cioè il non poter partecipare alle attività didattiche frontali», riducendo «il rischio di una mancata integrazione accademica» (Burgalassi, Casavecchia, 2021: 182).

⁴ Come si esprime una studentessa intervistata, durante la DAD – didattica a distanza – lo schermo diventa «un muro», fisico e simbolico, che si frappone tra il sé e il mondo là fuori (cfr. Bozzetti *et al.*, 2020: 368).

richieste da parte degli studenti, attivando un tipo di protagonismo fin qui inedito. Ad esempio, ha fatto elevare il numero di iscritti e di corsi delle università telematiche, che paiono venire considerate da una fetta sempre più larga di opinione pubblica non un ripiego ma una soluzione a problemi di conciliazione (familiare, territoriale, professionale ecc.) e comunque ben attrezzate a servire l'utente portatore di bisogni particolari anche dal punto di vista dei costi⁵. Inoltre, ha mostrato che gli studenti (e le famiglie) possono apprezzare la razionalizzazione dei contenuti imposta dalla DAD⁶, la standardizzazione delle procedure, e ha favorito l'avvicinamento virtuale al docente nonché l'abitudine a inviare feedback o lasciare traccia della propria partecipazione, seppure solo mediante input telematici.

La sfida della pandemia e il rinnovamento della didattica si giocano quindi, per tutti gli atenei, tradizionali e telematici, in un mercato dell'offerta universitaria sempre più vasto e vivace dove le tendenze non sono mai stabilizzate (e non solo a causa dei fattori di turbolenza sistemica, ma anche dei trend demografici, economici e alla fine anche delle mode culturali) e l'unica costante è l'accelerazione dei processi di mutamento. Si pensi – ad esempio - alla necessità di modificare la propria identità e impronta digitale nel portale dell'ateneo ogni tre mesi, fatto microscopico che impatta sulla vita accademica di ogni attore coinvolto (studente, docente o personale tecnico-amministrativo che sia), richiamandolo al ruolo che riveste nella struttura accademica e alla sottile connessione con il macro-universo tecnologico che determina in modo esogeno il suo spazio-tempo e il suo ritmo. È importante quindi riflettere su quali cambiamenti e innovazioni abbia prodotto la didattica a distanza e quali processi di de-costruzione e ricostruzione delle relazioni sociali in ambito accademico possano oggi essere sostenuti grazie alla lezione del Covid-19.

La prospettiva che assumiamo qui è quella dello studente, cioè dell'attore accademico che fa della didattica il *core business* della sua esperienza di apprendimento: il dato inconfutabile è che, anche in regime di DAD, gli studenti presenti a lezione sono in genere più numerosi all'inizio dei corsi, mentre via via che il corso si sviluppa organizzano lo studio in modo più autonomo (spesso volendo o dovendo conciliare la frequenza

⁵ Si veda l'inchiesta del 2021 di Skuola.net e Centro Formativo Universitario, sull'intenzione dei maturandi di immatricolarsi in un ateneo telematico piuttosto che in uno tradizionale. <https://www.linkiesta.it/blog/2021/05/universita-telematiche-laurea-online-e-learning-dad/>

⁶ Scrivono Ramella e Rostan (2020: IV): «La didattica si è semplificata, tornando al modello tradizionale, quello trasmissivo, per quanto arricchito dalla discussione con gli studenti».

a lezione con attività di contorno, es. studio, lavoro e socializzazione). Diversamente dal personale docente o tecnico-amministrativo, per lo studente la didattica rappresenta il pilastro spazio-temporale che influenza le sue scelte all'interno dell'ambiente universitario, detta le condizioni di vita e di lavoro, e infine determina la sua carriera di studio e – forse – anche quella professionale.

Inoltre, fornisce i codici (linguistici e cognitivi) di accesso alle discipline, fa intravedere le diverse *nuances* date dalle scuole di pensiero e metodologiche che attraverso il docente si esplicitano e trovano un corrispettivo pratico, e soprattutto dà il metodo di studio. La didattica è l'esempio vivente (*live*) del metodo di studio suggerito, che si dovrebbe adattare alla personalità sia del docente che del discente ma che – in tempi di managerialismo, sotto la spinta dell'ideale del ritorno economico – viene sempre più incanalato in forme standard e modalità strumentali di uso dei materiali, delle fonti e dei copioni di insegnamento-apprendimento. Si pensi alla mole di appunti, riassunti, bigini, test simulati, slide e testi da utilizzare per compiti, tesi e tesine, ecc. che vengono condivisi fra gli studenti, generando anche *business*.

La didattica in università, in sostanza, conferisce senso ai vari tipi di conoscenza (ciò che conta sapere) e dà una forma alle aspirazioni (ciò che conta essere) di un'intera generazione, nel senso che funge da mediatore intergenerazionale, supponendo che valga il principio dell'autorità del docente in forza della sua anteriorità temporale e superiorità cognitiva, autorità che in tempi recenti tende a scemare (Benasayag, Schmit, 2005) e non solo a causa della digitalizzazione.

Analizzando quanto è successo durante il lungo lockdown, quando le aule virtuali hanno sostituito in modo totalizzante l'ambiente di apprendimento già conosciuto, tutto il personale accademico è stato costretto a concentrarsi sulla funzione didattica quale indicatore di «reattività» positiva (Ramella, Rostan, 2020, p. 13) alla crisi sanitaria e all'incertezza del momento, procurando una certa soddisfazione nel corpo docente che si è così misurato – per circa la metà degli accademici - con un ambiente nuovo e ha trovato in esso il *modus operandi* adatto alla situazione. Le sole infrastrutture tecniche e informatiche hanno fatto le veci della struttura socio-tecnica consolidata e lo hanno fatto in modo efficace nonostante tutto, liberando gli attori da procedure considerate (prima) essenziali, poi rivelatesi al contrario non insostituibili.

È l'esperienza dello spaesamento, creata dal regime di rischio (senso di incredulità, tentativo di far ricadere la responsabilità su altri, ecc.) a cui segue una spinta all'azione-reazione, sia di tipo individualistico (si salvi

chi può), sia di tipo altruistico (mal comune mezzo gaudio): essendo la percezione del pericolo non del tutto razionale ma sempre culturalmente orientata, sono possibili entrambi i modi (cfr. Douglas, 1991). Dopo l'assettamento-adattamento vi è una progressiva presa di distanza critica dall'esperienza stravolgente e la creazione spontanea di attese riguardo al dopo. Gradualmente si delineano possibilità diverse, polarizzate, riguardo al modo di superare l'emergenza, cioè da conservatori o da innovatori: qualcuno prova nostalgia per ciò che c'era prima e si affretta a restaurare l'ordine perduto; qualcun altro va a cavalcare la novità, per non rimetterci a seguito degli sforzi fatti, già adattandosi al nuovo ordine.

Se applichiamo queste dinamiche non solo ai docenti e al personale tecnico dell'università, ma anche agli studenti, si può affermare che per loro i due anni di pandemia (2019/20 e 2020/21) hanno costituito uno spartiacque sia esperienziale sia teorico-cognitivo tra due mondi: l'università delle *relazioni* (prima) e l'università delle *prestazioni* (dopo) (Chicchi, Simone, 2017). Anche se negli anni successivi (2021/22; 2022/23) molti atenei sono tornati alle modalità didattiche tradizionali, o miste presenza-distanza, gli studi mettono in evidenza una frattura creatasi rispetto ad abitudini, zone di confort e aspettative dei giovani verso l'università e il loro futuro. Da molti anni, infatti, le nuove generazioni sono orientate al principio di relazione piuttosto che a quello di prestazione (Besozzi, 2009; 2012) e oggi molti si trovano a disagio nell'allinearsi con le richieste prestazionali, con manifestazioni di regressione nei loro comportamenti in ambito pubblico – indipendentemente dal frequentare o meno l'università (Benasayag, 2023) - proprio per la difficoltà a refigurare il futuro in modo lineare⁷.

In questo quadro di sospensione dell'ordinario, la pandemia può aver fornito un macroscopico pretesto per sperimentare prassi didattiche diverse e inconsuete, autorizzando docenti e studenti a cimentarsi nel nuovo (Perla, 2020) e in una certa misura a coprire le distanze sociali. L'ambiente digitale è per sua natura *learner-centered* e la generazione attuale di studenti mostrava già prima della pandemia delle esigenze di maggiore

⁷ Il disagio giovanile è vissuto naturalmente con modalità eterogenee a seconda delle posizioni e stili di vita. Riferisce l'indagine di Delli Zotti e Blasutig (2020: 222) svolta dopo lo scoppio della pandemia: «Molti giovani intervistati vivono il futuro non solo in generale, ma anche sul piano personale con ansia, paura e incertezza, soprattutto pensando alle ricadute economiche e lavorative della crisi in corso. Tuttavia, ciò raramente sfocia in un abbandono allo scoramento e alla rassegnazione. I giovani intervistati dimostrano, in generale, di voler tenere la barra salda e dritta verso i progetti di vita personali. Tali progetti personali comprendono i valori e i bisogni più semplici e di base: lo studio, il lavoro (non raramente immaginandolo all'estero), una vita autonoma, una casa, affetti stabili e una propria famiglia».

stimolazione per mantenere gli elevati ritmi di attenzione richiesti dal modello cattedratico. Facendo leva sulla familiarità e padronanza con le tecnologie e con l'interoperabilità, che è ormai patrimonio di molti giovani (anche se non tutti), il lockdown ha accelerato la convergenza tra i due versanti del processo didattico. Sono così uscite dal limbo le *teaching abilities* di molti docenti, che scontano spesso gli effetti di una visione troppo «singolare», e troppo poco «ecologica» o «sistemica» della didattica, imposta dall'approccio managerialista delle riforme dopo la L. 240/2010 (Perla, 2020: 563). In sostanza, si è realizzata un'effervescenza di innovazioni didattiche grazie al mutato scenario tecnico, senza particolari raccomandazioni da parte del *management* accademico, e senza un *training* specifico (vedi le inchieste sui docenti), poiché i tempi di reazione al lockdown non lo permettevano:

- le aule virtuali si trasformavano in «laboratori di intelligenza collettiva» (Braga, 2017: 423), spingendo sull'attivazione dello studente non solo nella partecipazione e co-progettazione della lezione ma anche in procedure di auto-valutazione;
- si producevano moduli interdisciplinari, rompendo la barriera dei settori scientifici e dei campi di competenza (che spesso rivelano delle 'spartizioni' fra docenti non intelligibili da parte degli studenti) (Pompili, Viteritti, 2020);
- si facevano entrare nella didattica contenuti della vita reale, estemporanei, locali, avvicinando didattica e terza missione (Mazza, Valentini, 2020);
- si creavano spontaneamente strutture di interazione tra studenti (e con i docenti) simili a comunità di pratica in cui gli scambi diventano più informali e la struttura decisionale è de-verticalizzata, con sperimentazioni interessanti come quella delle figure di sistema – i *change agent* (Fedeli, 2020) – incaricate di supportare la didattica digitalizzata e spesso presenti alla lezione in forma di 'uditore'.

In definitiva, con il salto di qualità tecnico-tecnologico, e una bassa soglia di sorveglianza dall'alto (infatti, i sistemi di AQ non hanno né premiato né sanzionato i vari usi di dispositivi didattici durante l'emergenza), è stato possibile per molti rinnovare temporaneamente le modalità didattiche, per lo più in maniera puntuale e non sistemica.

4. La lezione dal Covid-19. Il feedback e la partecipazione degli studenti

Sul tramonto del modello frontale o cattedratico esiste un'abbondante letteratura in ambito pedagogico e didattico, e vi è ormai in tutte le scienze sociali e della formazione una consapevolezza generalizzata dei limiti (cognitivi e socio-affettivi) di una trasmissione del sapere a senso unico. Paradigmi innovativi e creativi sono già stati introdotti nelle scuole e nelle università, dal *cooperative learning* alla *flipped classroom*; dalle pratiche riflessive alla didattica enattiva; dall'apprendimento situato alla didattica multilingue/interculturale, ecc.. Sono moltissimi gli appigli che i docenti possono trovare per rovesciare il processo didattico e favorire l'attivazione dello studente; ma è noto come i professori universitari siano particolarmente resistenti al cambiamento e, forse, non incentivati a sufficienza a considerare la metodologia trasmissiva equivalente – in termini di impegno ma anche di carriera professionale – ai contenuti trasmessi⁸. Pompili e Viteritti (2020) individuano i quattro problemi endemici della didattica nell'università italiana: non si fa nessun *training* iniziale né obbligatorio per insegnare in accademia ma ci si affida al *learning by doing*; tra gli accademici, si considera doveroso far cimentare i più giovani con l'attività cattedratica, e quindi sono ancora molti i docenti più anziani che delegano le lezioni ai colleghi giovani (specialmente quelle dei primi anni, che sono le più importanti dal punto di vista orientativo); non ci sono standard di qualità per l'insegnamento; non ci sono evidenze che dimostrino come un insegnamento di qualità possa migliorare gli apprendimenti degli studenti.

In mancanza di sufficienti pressioni sistemiche dall'alto, negli ultimi anni la voce degli studenti (coinvolti anche nei processi di AQ) e le aperture verso l'esterno imposte dalla terza missione hanno prodotto alcuni spostamenti, verso una didattica più centrata sull'apprendente (Corbo, Michellini, Uricchio, 2019; Lotti *et al.*, 2021). In particolar modo sono cresciute le attenzioni verso:

1) i bisogni educativi speciali (DSA, disabilità, studenti internazionali e rifugiati, studenti lavoratori ecc.) che rimandano all'idea di una didattica più personalizzata e una interazione docente-studente mediata anche dai servizi di accoglienza e tutorato (Cfr. Amendola, Camargo Molano, 2021; Antonelli, 2023; Girasella, 2025);

⁸ Non così accade in altri Paesi, tra cui la Svezia, dove ad esempio «*The Faculty of Engineering rewards teachers with a clear focus on student learning and a developed capability to reflect scholarly on their teaching practice*» (Olsson, Roxa, 2013).

2) le competenze trasversali che rimandano al problema dell'occupabilità dei giovani (cfr. Caffarena, Cornali, 2021).

Due temi dirompenti, quindi, che potrebbero contribuire nettamente a misurare il *public engagement* delle università (Lo Presti, Marino, 2020)⁹ e sulla cui spinta dovrebbe crescere la sensibilità degli accademici: per ora – a parte casi singoli – vi è una sostanziale chiusura di una buona parte del sistema sia ai bisogni formativi individuali¹⁰, sia alle aspettative del mercato del lavoro e della società nei confronti dei laureati.

Durante la pandemia, con l'e-learning in sostituzione della presenza in aula, viene meno «l'arma più forte» che il sistema di insegnamento-apprendimento aveva, cioè la comunicazione istantanea: «Abbiamo perso l'arma che ci salvava; in classe fai due scritte alla lavagna, in cinque minuti, hai capito tutto» (studente intervistato, cfr. Minoggio, Poletti, 2021:135). Diventa indispensabile per il docente raggiungere gli studenti dietro allo schermo, ottenere il loro feedback. Non si tratta solo di considerare lo studente un partecipante attivo al processo (lo sarebbe comunque, in quanto destinatario della lezione) ma di saper cogliere il senso, positivo o negativo, di ogni informazione proveniente dai riceventi – resa possibile dall'apertura di un adeguato canale comunicativo – come «conseguenza di una performance» (Hattie, Timperley, 2007:81): e se il canale varia, anche le strategie per ottenere il feedback devono adeguarsi, altrimenti non si colma il divario tra “ciò che viene capito” e “ciò che si sarebbe dovuto capire”. Il feedback non serve solo al docente: è anche il modo più efficiente con cui lo studente può «confermare, aggiungere, confutare, immagazzinare in memoria le informazioni ricevute» (Ivi, p. 82), sicché il suo potere si estende non solo al versante cognitivo e metacognitivo ma anche a quello personale (veicola l'immagine di sé e la visione dei compiti da svolgere).

Poiché i docenti universitari interpellati durante e dopo la pandemia hanno segnalato (cfr. ad es. Biasi *et al.*, 2021) un generale senso di sovraccarico e il rischio di perdere la motivazione ad insegnare online, ciò può derivare da un feedback insufficiente o insoddisfacente, che – sommato alla carenza di istruzioni dall'alto e alla mancanza di preparazione/famiglia-

⁹ Il condizionale è d'obbligo perché il *public engagement*, nel dibattito attuale, è associato più alla terza missione che alla didattica *student-centered*.

¹⁰ L'indagine riportata da Martini e Tombolato (2021), sull'inclusione universitaria dei soggetti con disabilità intellettive, riporta: «il 43% degli intervistati dichiara di aver insegnato a persone con disabilità in ambito universitario pur non avendo mai ricevuto una formazione specifica; il 31% dichiara l'assenza, nei rispettivi Atenei di afferenza, di servizi e attività di supporto (formazione, *counselling*, ecc.) per i docenti che insegnano a studenti con disabilità intellettive» (Martini, Tombolato, 2021: 91).

rità con la DAD prima della crisi sanitaria¹¹ – ha generato il cortocircuito che ha portato molti atenei a ripristinare appena possibile la normale routine didattica, in attesa di veder tornare gli studenti in aula.

Ma qual è la vera natura di ciò che «abbiamo perso» (Salmieri, Visentin, 2020)? Stando ad una indagine svolta negli USA (Means, Neisler, 2020: 7), se i corsi in DAD hanno dato, rispetto alla didattica tradizionale o mista, più elementi agli studenti per: 1) capire cosa il docente voleva da loro; 2) capire come il docente vedeva i punti di forza e di debolezza dei discenti; 3) avere un canale più diretto per chiedere aiuto individuale; d'altra parte, hanno lasciato la maggioranza degli studenti insoddisfatti dei corsi. Infatti, non è limitandosi a trasferire online i contenuti (sia con modalità sincrona che asincrona) che gli studenti possono sentirsi più interessati, né più inclusi, dato che dietro allo schermo manca loro tutta l'esperienza di condivisione fisica e quindi il senso di appartenenza al gruppo in formazione. Ci vuole ben altro, a partire dalla capacità del docente di puntare sulla comunicazione come elemento trasformativo; quindi, dal saper progettare e poi governare situazioni di scambio alla pari, in cui anche gli elementi non cognitivi siano in gioco.

Come ben sottolinea Piromalli (2023:77), gli studenti – anche se nativi digitali – non vivono le tecnologie come canali di apprendimento ma perlopiù come intrattenimento; per questo hanno mostrato durante la pandemia di essere ricettori più passivi e individualistici di quanto i docenti non dessero per scontato. L'uso intensivo dei *devices* e le loro abilità di connessione, condivisione, interoperabilità, sono spiegati da motivi pragmatici, logistici, opportunistici e sociali, più che dal desiderio di imparare meglio e di più. Questa è la lezione principale che deriva dall'esperienza del lockdown.

5. Conclusioni: la triangolazione necessaria

Le esperienze di innovazione intentate grazie alla didattica d'urgenza non sono un patrimonio a perdere, ma non possono nemmeno essere idealizzate, in quanto per la gran parte si sono sviluppate senza una analisi preventiva dei bisogni, quindi secondo un approccio individualistico e

¹¹ La carenza di formazione alla DAD, sia prima che durante l'emergenza, è stata avvertita in molti, ma non tutti gli atenei italiani; si veda, ad esempio, il caso di UniMore dove è stata offerta una formazione intensiva, a cui hanno partecipato numeri molto elevati sia di docenti, sia di personale tecnico sia infine di studenti (Bellini *et al.*, 2021).

non sistematico. Nella fase post-pandemica il rinnovamento della didattica, invece, dovrebbe puntare a servire obiettivi più ambiziosi, anche esterni alla didattica stessa, e quindi più collegiali (Marini, Reale, 2016). Ad esempio, a ridurre la quota del dropout universitario e quindi ad elevare i tassi di istruzione terziaria; e a migliorare l'inclusione, contrastando la grave disparità di livelli di *achievement* tra gli atenei, due obiettivi fondamentali del sistema università per i quali il PNRR è stato creato, favorendo l'autonomia e l'integrazione fra le policy (Capano, Regini, 2021).

Ma diversi ostacoli – come abbiamo cercato di argomentare – si frappongono in questa prospettiva, primo fra tutti la difficile conciliazione, per i docenti universitari di oggi (indipendentemente dalla anzianità nel ruolo), tra prima e seconda missione, cioè tra didattica e ricerca. Come sottolineano Striano e colleghi (2020: 611) «dare tempo alla didattica vuol dire per i ricercatori togliere tempo alla ricerca» e sarà quindi solo modificando le fondamenta (purtroppo interiorizzate dalla gran parte degli accademici) del modello cattedratico basato su unilaterali, uniformità, risparmio di tempo, ecc. che si può aspirare a introdurre un anti-modello pedagogico conforme alla nuova *mission*. Sulla complessità della gestione del tempo per gli accademici, anche la ricerca di L. Barbanera (2022:162), ha confermato che le regole implicite ed esplicite per la carriera universitaria hanno già creato un effetto di marginalizzazione della didattica, che grosso modo raggiunge al massimo il 30% dell'impiego temporale a disposizione del docente, sovrastata dalla ricerca, dagli adempimenti burocratici e altri incarichi. Non estranei, quindi, al rischio di alienazione cognitiva (o dissonanza tra la visione ideale e quella pratica-sostanziale della propria professionalità), in questa fase i docenti universitari hanno seriamente bisogno di stimoli per la riflessività, ovvero per comprendere la natura innovativa o conservatrice di ciò che fanno abitualmente, o che sperimentano accidentalmente. Servirebbe soprattutto rendersi consapevoli che ogni opzione didattica non è solo tecnica ma è anche una scelta di politica educativa perché può amplificare o rimuovere gli ostacoli e le falle strutturali del sistema in cui operano.

Stimoli per rilanciare l'investimento nella *mission* didattica possono essere molti, offerti in maniera obbligatoria o volontaria, a seconda della policy d'ateneo, per filoni disciplinari o trasversali; per esempio, come suggeriscono Bellini et al. (2021), i docenti avrebbero bisogno di accompagnamento per smontare e rimontare il flusso informativo che mandano agli studenti, ripensando tempi, canali, *tasks* e diversificando all'interno del medesimo corso le attività (ma per far questo devono

possedere un repertorio più vasto di alternative possibili). Ciò ripristinerebbe la giusta importanza o, meglio, la centralità di questa *mission* che potrebbe trarre spunto da ciò che le altre due missioni portano alla luce, molto di più di quanto non avvenuto finora. Ma la triangolazione tra didattica, ricerca e terza missione, indispensabile alla luce di quanto detto, non si avvera senza un rovesciamento dei requisiti di qualità richiesti agli accademici e alle strutture universitarie docenti per progredire e competere nel mercato della formazione di terzo livello (Lombardinilo, 2017).

È urgente quindi un ripensamento del sistema di valutazione e AQ che includa, misuri e incentivi l'impegno nella didattica alternativa o innovativa, comunque *learner-centered* e basata sul feedback. Non si intende, tuttavia, con questo promuovere la didattica digitale *tout court*, bensì una nuova centralità della relazione tra docenti, apprendenti e canali di comunicazione (plurimi, diversificati, interconnessi, ecc.), che includa non solo il pluralismo come valore – per controbilanciare le tendenze standardizzanti del corso attuale delle riforme - ma anche il *liminale* o *postdigitale* (Ball et al., 2022) di cui ci parla il diffuso bisogno di benessere della attuale generazione di studenti.

Riferimenti bibliografici

- Alietti, A., Marchetti, E.; Pierucci, P. (2021). Indagine sulle condizioni di studio e di vita degli studenti e studentesse dell'Università di Ferrara al tempo della pandemia. In Favretto, A.; Maturo, A., Tomelleri, S. (a cura di). *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli, 373-383
- Amendola, A., Camargo Molano, J. (2021). L'innovazione didattica per gli studenti affetti da DSA. Il caso della peer education nell'ateneo di Salerno, *Scuola Democratica*, 2, 377-386.
- Antonelli, C. (2023). The Italian Case: The Role of Learning Processes in University Inclusion. *Sociology Study*, 13 (6), 281-287.
- Ball, J., Savin-Baden, M. (2016). *Postdigital Learning for a Changing Higher Education, Postdigital Science and Education*; <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00307-2>
- Barbanera, L. (2022). *L'orologio di Minerva. La tirannia del tempo nel lavoro intellettuale*. Torino: Marietti.
- Bellini, C., De Santis, A., Sannicandro, K., Minerva, T. (2021). TEACH@HOME: la formazione durante il lockdown su didattica a distanza e strumenti digitali. In Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F., Scellato, E. (a cura di) (2021). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, Genova: Genova University Press, 261-270.
- Benasayag, M. (2023). Il disagio giovanile e la fine di un mondo. *Vita e Pensiero*, 5, 13-16.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Besozzi, E. (2009). Diventare adulti tra realtà locale e società globale. In Besozzi, E. (a cura di). *Tra sogni e realtà. Adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci, 9-34.
- Besozzi, E. (2012). Verso una riconcettualizzazione della condizione giovanile, *Studi di Sociologia*, 50 (1), 3-15.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., Nirchi, S., Patrizi, N. (2021). La didattica universitaria online ai tempi del COVID-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità. In Carbone, V. et al. (a cura di). *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. Quaderni del Dipartimento Roma3, 2, Roma: Roma3 University Press, 151-163.
- Boffo, S., Moscati, R. (2015). La Terza missione dell'università. Origini, problemi, indicatori. *Scuola Democratica*, 2, 251-272.
- Bozzetti, A., De Luigi, N., Girardi, F. (2021). La condizione studentesca ed universitaria ai tempi del Covid-19. In Favretto, A., Maturo,

- A., Tomelleri, S. (a cura di). *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli, 373-383.
- Braga, A. (2017). La didattica universitaria. Una rotta per il futuro delle università. *Scuola Democratica*, 2, 417-432.
- Burgalassi, M., Casavecchia, A. (2021). *La formazione universitaria a distanza nell'emergenza coronavirus: una opportunità per gli studenti-lavoratori?*. In Carbone, V. et al. (a cura di). *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. Quaderni del Dipartimento Roma3, 2, Roma: Roma3 University Press, 181-194.
- Caffarena, A., Cornali, F. (2021). Transversal Skills in Higher education. Insights from UniToSkillCase project. *Scuola Democratica*, 2, 353-366.
- Capano, G., Regini, M. (2021). Le politiche universitarie al tempo del Covid-19: le risposte parallele. *Politiche sociali*, 2, 281-304.
- Cardano, M., Scavarda, A., Tomatis, S. (2021). La fatica di essere comunque se stessi. La salute mentale e la qualità della vita degli studenti universitari durante la pandemia, In Favretto, A., Maturo, A., Tomelleri, S. (a cura di). *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli, 341-350.
- Chicchi, F., Simone, A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Ciampi, M. (2017). Socializzazione e identità dello studente universitario fra tradizione e modernità. *Scuola Democratica*, 2, 433-442.
- Colombo, M., Romito, M., Vaira, M., Visentin, M. (Eds.) (2022). *Education & Emergency in Italy. How the education system reacted to the first-wave of Sars-Cov2*. Leiden: Brill Open.
- Colombo, M., Salmieri, L. (2022). Higher Education in Italy between New Public Management and Autonomy. *Revue d'Histoire des sciences sociales*, 41, 285-306. <https://journals.openedition.org/rhsh/7764>
- Corbo, F., Michelini, M., Uricchio, A.F. (a cura di) (2019). *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani*. Bari: GEO – Università degli studi di Bari.
- Delli Zotti, G., Blasutig, G. (a cura di) (2020). *Di fronte al futuro. I giovani e le sfide della partecipazione*. Roma: L'Harmattan.
- Di Maggio, U. (2022). From classroom to screen. An Exploratory Study on University Students in Sicily during the Covid-19 Lockdown. In Colombo, M.; Romito, M.; Vaira, M.; Visentin, M. (Eds.) (2022). *Education & Emergency in Italy. How the education system reacted to the first-wave of Sars-Cov2*. Leiden: Brill Open, 104-121.
- Douglas, M. (1991). *Come percepiamo il pericolo*. Bologna: Il Mulino.
- Fedeli, M. (2020). Change agent e comunità di pratica. Uniti per affrontare la pandemia. *Scuola Democratica*, 3, 573-582.

- Girasella, E. (a cura di) (2025). *L'università per il rafforzamento dei servizi di accoglienza ai migranti Esperienze di public engagement in co-progettazione*. Roma: Aracne.
- Hattie, J.; Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Istat (2024). *Rapporto BES – Benessere Equo e sostenibile*. Roma: Istat.
- Lodigiani, R. (2020). Attualizzare il learnfare: un nuovo legame tra lifelong learning e welfare. *Sociologia del lavoro*, 156 (1), 72-95.
- Lombardinilo, A. (2017). L'università dei requisiti flessibili. La revisione della didattica e i cortocircuiti dell'accREDITAMENTO. *Scuola Democratica*, 2, 279-297.
- Lombardinilo, A., Canino, M. (2021). Gli obiettivi dell'università pubblica, tra valutazione della performance, sostenibilità del bilancio e contrasto alle disuguaglianze del sistema. *Rivista della Corte dei conti*, 54 (2), 84-92.
- Lo Presti, L., Marino, V. (2020). *Il Public Engagement Universitario. Dimensioni, approcci manageriali e best practices*. Torino: Giappichelli.
- Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F., Scellato, E. (a cura di) (2021). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, Genova: Genova University Press.
- Marini, G., Reale E. (2016). How does collegiality survive managerially led universities? Evidence from a European Survey. *European Journal of Higher Education*, 6 (2), 111-127.
- Martini, B., Tombolato, M. (2021). Formazione rivolta ai docenti universitari sulle disabilità intellettive: un'indagine esplorativa. In: Lotti, A. et al. (a cura di). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova: Genova University Press, 82-94.
- Mazza, B., Valentini, E. (2020). The synergy between innovative didactics and third mission to integrate the three university missions. *Scuola Democratica*, 3, 521-544.
- Means, B., Neisler, J. (2020). *Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic*. San Mateo, CA: Digital Promise.
- Meyer, J.W. (1977), The Effects of Education as an Institution, *American Journal of Sociology*, 83 (1), 55-77.
- Minoggio, W., Poletti, F. (2021). Bilancio della didattica a distanza nell'era della pandemia: un'esperienza nella Svizzera italiana, In: Lotti, A. et al. (a cura di). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova: Genova University Press, 131-143.

- Moscato, R. (2015). Sistemi di governance. In Trivellato, P.; Triventi, M. (a cura di). *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Roma: Carocci, 67-88.
- Moscato, R., Vaira, M. (a cura di) (2008). *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, Bologna: Il Mulino.
- MUR – Ministero Università e Ricerca (2024). *Monitoraggio del numero di immatricolati*. Roma. https://ustat.mur.gov.it/media/1283/monitoraggio_immatricolati_apr2024.pdf
- Negrelli, S. (2020). La disoccupazione giovanile in Italia: un fenomeno non solo socialmente, ma anche economicamente gravissimo. *Sociologia del lavoro*, 156 (1), 243-247.
- Olsson T., Roxa T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40-61.
- Parsons, T., Platt, G. (2006). Studenti e processi di socializzazione nell'istruzione superiore. In Colombo. M. (a cura di). *E come educazione. Concetti e parole-chiave della sociologia*. Napoli: Liguori, 279-290.
- Perla, L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente universitario. *Scuola Democratica*, 3, 561-572.
- Piomalli, L. (2023). *L'università digitale. Uno sguardo sociologico*, Roma: Carocci.
- Pitrone, M. (2016). Di cosa parliamo quando parliamo di Terza missione. *Studi di Sociologia*, 4, 387-400.
- Pompili, G., Viteritti, A. (2020). Challenges in Higher Education. Teaching innovation between experimentation and standardization. *Scuola Democratica*, 3, 417-436.
- Ramella, F., Rostan, M. (2020). *Universi-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, Working Papers CLB-CPS, Torino.
- Ramella, F., Rostan, M. (2022). A New World Is Open? Distance Teaching in Italian Universities during the Covid-19 Emergency. In Colombo, M.; Romito, M.; Vaira, M.; Visentin, M. (Eds.). *Education & Emergency in Italy. How the education system reacted to the first-wave of Sars-Cov2*. Leiden: Brill Open, 122-150.
- Regini, M., Ghio, R. (a cura di) (2022). *Quale Università dopo il PNRR?*. Milano: Milano University Press.
- Salmieri, L., Visentin, M. (2020). Il mondo che abbiamo perso. L'università e l'ecologia della presenza. *Scuola Democratica*, early access.

- Strano, M., Cesarano, V.P.; Priore A. (2020). Migliorare la didattica attraverso la riflessione sulle pratiche. *Scuola Democratica*. 3, 605-614.
- Talents Venture (a cura di) (2023), *Università e demografia: il declino demografico minaccia tutto il sistema universitario*, comunicato stampa. <https://www.talentsventure.com/wp-content/uploads/2023/04/Comunicato-stampa-D2023-1-Universit%C3%A0-e-demografia.pdf>
- Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 1 (5), 177-216.
- Trivellato, P. (2015). L'internazionalizzazione delle università europee. In Trivellato, P., Triventi, M. (a cura di). *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*. Roma: Carocci, 247-270.
- UNESCO (2023), *Global Monitoring Education Report. Technology in education – A tool on whose terms?* Paris: UNESCO.
- Williamson, B., Bayne, S., Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in higher education*, 25 (4), 351–365.

*L'aula come sfida culturale per la professione accademica
nell'università neoliberista*

Assunta Viteritti*

L'aula rimane lo spazio di possibilità più radicale dell'accademia
bell hooks

1. *Premessa*

L'aula universitaria è un mondo sociale complesso in cui soggetti diversi, per cultura, per provenienza, per valori e per desideri si confrontano ogni giorno. La didattica universitaria richiede una sempre maggiore consapevolezza delle trasformazioni culturali, relazionali e sociali delle nuove generazioni e richiede una radicale trasformazione della postura della professione docente. L'aula universitaria è un contesto eterogeneo per provenienza sociale, lingua, culture, abilità, generi, credo religioso e questa varietà mette alla prova il modello accademico più consolidato basato esclusivamente sulla formazione della sfera cognitiva. Gli studenti portano in aula i loro corpi, sono portatori di istanze, incertezze, timori e desideri che chiedono di emergere nelle loro differenze. L'aula diventa un mondo sociale plurale, non privo di tensioni, che rischia di essere silenziato dai processi di proceduralizzazione e datificazione (Williamson et al 2020) della pratica accademica ispirata ai soli criteri dell'accountability, dove la didattica diventa il mondo dei crediti formativi, degli obblighi didattici e del tempo sottratto alla ricerca. Questo contributo intende proporre una riflessione, anche a partire dall'osservazione di esperienze di sperimentazione didattica, su come l'aula universitaria viene trasformata dagli e con gli studenti. Il contributo intende interrogare criticamente la professione accademica e il rapporto con l'aula universitaria come luogo di produzione sociale e culturale della conoscenza.

* Dipartimento di Scienze economiche e sociali, Università di Roma Sapienza.

2. La professione accademica: elementi del dibattito e domande di ricerca

Negli ultimi due decenni, la professione accademica (Rostan 2011) è stata coinvolta in processi su scala globale (Barnett, 2014), come l'affermazione della società delle reti (Castells, 2004) e gli effetti pervasivi della società della conoscenza (Rullani, 2004; Olssen e Peters, 2005). Ai docenti universitari viene richiesto di essere imprenditori, attivatori di reti, tutor per gli studenti, negoziatori, pianificatori di attività e molto altro. Il lavoro accademico subisce la cosiddetta imprenditorializzazione (Slaughter e Leslie, 1997; Clark, 1998; Normand, 2016), un cambiamento influenzato dall'attuazione del cosiddetto Processo di Bologna nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Capano e al. 2017; Luzzatto e Turri 2016). D'altra parte, nel contesto della managerializzazione delle amministrazioni pubbliche, le università subiscono gli impatti del New Public Management (NPM) e l'introduzione della valutazione e successivamente dei sistemi di Assicurazione della Qualità (QA) (Harvey e Green, 1993; Westerheijden e al., 2007; Amaral e Rosa, 2010). Questi processi implicano un intreccio di impatti sull'insegnamento e la crisi del tradizionale modello universitario della torre d'avorio (Moscati e al. 2010): il processo di Bologna ne ridisegna l'architettura mentre la QA diventa una questione di governance. Questi processi non solo hanno profondamente influenzato il sistema dell'Istruzione Superiore (Bleiklie, 1998; Marra e Moscati, 2018), ma anche l'esperienza professionale degli accademici (Moscati, 2001; Musselin, 2013; Fassari e Lo Presti, 2017). In uno studio ancora recente (Jógi et al 2015), emerge che le visioni di sviluppo delle università, la crescente eterogeneità degli studenti a tutti i livelli e i cambiamenti nell'istruzione superiore stanno incrementando le aspettative sulla professionalità degli accademici e sulle loro pratiche didattiche. Questo perché le esperienze di apprendimento e le metodologie di insegnamento adottate in ambito universitario influenzano le scelte future degli studenti e favoriscono il loro apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita. I risultati dello studio evidenziano una significativa discrepanza poiché da un lato gli studenti percepiscono l'insegnamento prevalentemente come un processo di trasmissione unidirezionale del sapere, mentre il personale accademico lo considera una pratica collaborativa volta a sostenere la crescita e lo sviluppo degli studenti. Questa divergenza di visioni tra i docenti e gli studenti sottolinea la necessità di un ripensamento delle metodologie.

Alla luce di questi dibattiti questo lavoro mira a esplorare se e come le sfide contemporanee alla professione accademica mettono in questione e

in tensione il lavoro didattico in aula dei docenti universitari (Evans e al. 2015; Fabbri e Romano 2022).

Viene esplorato come la didattica rimane uno spazio autonomo o viene piuttosto attirata nelle conformità delle regole del NPM e del suo impatto sull'istituzione universitaria (Turri, 2011; Luzzatto e Turri, 2016; Van Vught, 2018). Cosa succede alle pratiche didattiche e al lavoro in aula dei docenti nell'università neoliberale? Dopo aver delineato alcune linee del dibattito sulla professione accademica, verranno mostrati alcuni risultati sul campo riguardanti lo studio delle pratiche di insegnamento dal punto di vista degli studenti, come gli studenti descrivono, valutano, riflettono sulla pratica della didattica universitaria.

L'istruzione universitaria è diventata un tema centrale nel dibattito della Commissione Europea a partire dal 2000 (Keeling, 2006). Più recentemente anche a livello dei documenti UE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017) si afferma che la qualità dell'insegnamento non può essere data per scontata. Le ragioni di questa affermazione si basano su una serie di problemi condivisi dalla maggior parte dei paesi europei, tra cui: la mancanza di iniziative mirate alla formazione didattica di docenti universitari, giovani ricercatori e dottorandi; la tendenza a delegare l'insegnamento a docenti junior o di medio livello (ricercatori postdoc, assistenti) e sempre più raramente a docenti senior; la definizione ancora poco chiara di cosa si intenda per "qualità dell'insegnamento" e "qualità dell'apprendimento". Nonostante il rapido sviluppo dei sistemi di qualità negli ultimi decenni, infatti, questa dimensione è stata inclusa tramite indicatori che differiscono tra paesi (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Agli accademici è richiesto di riferire sempre più frequentemente sulle loro attività e carriere, nonostante le variazioni tra i diversi paesi (Musselin, 2013), ma l'importanza attribuita allo studente nella politica sembra rimanere solo a livello retorico, evidenziando una dissonanza tra le procedure QA e i risultati di apprendimento degli studenti (Harvey, 2018). Questo contributo vuole invece guardare a come gli studenti universitari riflettono sulle modalità didattiche dei loro docenti.

Le domande di ricerca, formulate nell'ambito di un progetto di studio sul senso della didattica universitaria, sono state sperimentate attraverso interviste condotte con gli studenti del corso di Sociologia dell'Educazione, parte del programma di laurea in Sociologia presso l'Università La Sapienza di Roma, nell'arco degli ultimi tre anni accademici (2022-2023, 2023-2024, 2024-2025). Nel corso di questi tre anni, sono state realizzate circa 40 interviste, accompagnate da osservazioni dirette in aula e colloqui di gruppo, tutti focalizzati sul tema della didattica universitaria. Il presente

lavoro si propone di dare conto delle analisi emerse da queste sperimentazioni, pur riconoscendo che non si tratta di un'analisi esaustiva.

L'obiettivo principale non è quello di offrire una panoramica completa, ma piuttosto di suggerire alcuni spunti di riflessione utili per una comprensione più profonda del significato e del valore del lavoro didattico nelle aule universitarie. In questo contesto, sono stati selezionati alcuni temi specifici, ai quali sono stati dedicati approfondimenti, attraverso i punti di vista e le esperienze dirette degli studenti. Ogni tema scelto rappresenta un aspetto fondamentale della didattica universitaria, e ogni riflessione si basa sulle testimonianze raccolte durante le interviste e le discussioni.

L'intento è quello di stimolare un dibattito costruttivo sul ruolo degli accademici e sul senso della professione accademica nel contesto contemporaneo, cercando di esplorare come gli studenti percepiscono il lavoro didattico, la relazione tra docenti e studenti e le sfide che caratterizzano l'insegnamento universitario oggi. Così facendo, si desidera contribuire a una maggiore consapevolezza circa l'evoluzione della didattica universitaria e al contempo suscitare una riflessione sul modo in cui le università possono rispondere alle nuove esigenze di una società in continua trasformazione.

Le domande poste agli studenti hanno riguardato in particolare: la visione dei docenti da parte degli studenti; alcune riflessioni sullo spazio didattico dell'aula universitaria; i modelli didattici; l'aula universitaria come spazio pubblico.

Le domande hanno l'intento di osservare da vicino la divaricazione tra le procedure del NPM che negli ultimi anni hanno investito la professione accademica e lo spazio dell'aula, quello spazio quotidiano di lavoro e di relazione che a volte sfugge alle maglie della razionalizzazione e della mercatizzazione dell'istituzione accademica. Quale distanza si crea tra questi due piani? Quanto gli studenti percepiscono dei processi di managerializzazione della professione accademica? Lo spazio didattico è preservato dai processi di mercatizzazione dello spazio accademico? Le riflessioni che seguono vogliono proporre qualche riflessione sul valore sociale e culturale dell'aula universitaria intesa come spazio pubblico di relazione per vedere da vicino come e se l'aula universitaria rimane uno spazio di senso o viene piuttosto completamente assorbita dalle dinamiche di mercatizzazione a cui è oggi esposto lo spazio universitario. Le questioni che seguono vogliono guardare da vicino alla vita dei "prof" (Fassari 2009) nello spazio dell'esperienza didattica, come i docenti si pongono nei confronti degli studenti, come gli studenti universitari giudicano la professione docente. Quali pregiudizi vengono messi in azione dai docenti nella pratica didattica? Come lavorano in aula i docenti universitari? Quale modello di università praticano?

3. *L'aula universitaria come spazio pubblico*

3.1. *Nell'aula universitaria si seleziona o si promuove la conoscenza e la democrazia?*

Una domanda interessante e profonda, che tocca il cuore di ciò che dovrebbe essere il ruolo dell'educazione superiore nella società. L'università dovrebbe essere il luogo dove si seleziona la conoscenza (nel senso di fornire strumenti per acquisirla, svilupparla e applicarla) e dove si dovrebbe promuovere la democrazia, intesa come partecipazione attiva, con dibattito aperto e riflessione critica. Tuttavia, nella pratica, spesso c'è una tensione tra questi due aspetti. Da un lato, le università sono luoghi di selezione del sapere e applicano un processo di valutazione rigoroso coloro che sono in grado di gestire e sviluppare quella conoscenza in modo autonomo. Questo processo appare nei fatti meno democratico, in quanto privilegia competenze specifiche e talvolta esclude chi non rispetta determinati criteri accademici. Dall'altro lato, però, l'università è una palestra di democrazia. Il dibattito tra pari, la libertà accademica, la possibilità di esplorare idee controverse e la valorizzazione della pluralità di opinioni sono tutte dinamiche che dovrebbero essere promosse. Ma le università che vivono le tensioni del mondo neoliberale stanno riuscendo a mantenere questo equilibrio tra selezione della conoscenza e promozione della democrazia?

Dagli anni '60 '70 facciamo i conti con l'università di massa che in qualche maniera introduce una dimensione più democratica del sapere e della conoscenza e quindi anche della formazione. Questa idea della democratizzazione della conoscenza non è entrata nella consapevolezza di tutti i docenti universitari, permane in molti di loro, l'idea che l'università deve selezionare e quindi la relazione pedagogica è improntata verso un meccanismo più selettivo che partecipativo. Quale modello universitario coltivano i docenti all'interno dei diversi contesti epistemici delle diverse discipline?

spesso i professori è come se avessero in testa l'università di una volta, quell'università che insegnava solo ai figli di papà, ma pure chi non è figlio di papà ha diritto di studiare all'università, questo credo io (Giovanni, III anno di Sociologia).

L'osservazione di Giovanni apre un vaso di Pandora: quale università pensano i docenti universitari? L'università degli anni 2000 non è e non

può più essere l'università dei "Delfini" (Bourdieu 2006), è piuttosto l'università dove imparare il mestiere dello studente (Coulon 1997), dove nuove generazioni provenienti da classi sociali popolari accedono all'istruzione terziaria perché ambiscono a un lavoro professionale e intellettuale più qualificato rispetto ai loro genitori.

3.2. *(pre)Giudizi di valore: come mi vedi, come ti vedo?*

I docenti universitari sono in grado di ascoltare gli studenti senza (pre)giudizi di valore? La capacità dei docenti universitari di ascoltare gli studenti senza (pre)giudizi di valore è una questione centrale nel contesto della didattica universitaria contemporanea. Si tratta di un tema che tocca aspetti fondamentali del rapporto docente-studente, della qualità dell'insegnamento e, più in generale, dell'efficacia del processo educativo. Ascoltare senza pregiudizi significa essere in grado di accogliere le esperienze, le opinioni e le difficoltà degli studenti in modo aperto, senza far prevalere preconcetti che potrebbero derivare da stereotipi legati al retroterra culturale, sociale o personale degli studenti stessi. È importante riconoscere che ogni studente porta con sé un'esperienza unica, sia dal punto di vista del percorso di studi che da quello della formazione personale e sociale. L'ascolto non giudicante consente al docente di comprendere meglio le difficoltà individuali e le aspettative degli studenti, e di adattare il proprio approccio didattico in base a tali esigenze. Tuttavia, affinché questo accada, il docente deve essere consapevole delle proprie inclinazioni personali e dei propri pregiudizi, spesso inconsci, che possono influenzare il suo giudizio o la sua capacità di ascolto.

La presenza di pregiudizi, infatti, non è sempre un fenomeno evidente, ma può emergere in vari modi, ad esempio nelle modalità con cui un docente interpreta le risposte o il comportamento di uno studente in aula. Ad esempio, un docente potrebbe inconsciamente dare maggiore valore alle risposte di uno studente che appartiene a un gruppo sociale o culturale a lui affine, mentre potrebbe essere meno incline a prestare attenzione o ad apprezzare la risposta di uno studente che proviene da un contesto diverso, percepito come "altro". Questo tipo di dinamiche può compromettere l'efficacia dell'insegnamento e della comunicazione, oltre a minare la fiducia reciproca tra docente e studente.

D'altra parte, l'ascolto senza pregiudizi non significa ignorare le differenze individuali o culturali, ma riconoscerle e affrontarle in modo rispettoso, con l'intento di arricchire il processo di apprendimento. L'ascolto senza

(pre)giudizi implica anche una riflessione costante da parte del docente sulla propria posizione di autorità. L'autorevolezza accademica, infatti, non si costruisce solo sulla competenza e sull'esperienza, ma anche sulla capacità di mettersi in discussione e di riconoscere i propri limiti. Un docente che sa ascoltare con attenzione le ragioni degli studenti, che sa accogliere le critiche e che è disposto a modificare il proprio approccio in base ai feedback ricevuti, dimostra una maturità professionale che va al di là delle mere nozioni teoriche e che arricchisce il rapporto educativo.

Tuttavia, è importante sottolineare che ascoltare senza pregiudizi non è sempre facile. Gli stessi docenti possono trovarsi a fronteggiare pregiudizi legati alla loro formazione accademica, alle proprie convinzioni politiche o culturali, o ai contesti socio-economici in cui vivono e lavorano. In questo senso, l'ascolto critico e la riflessione sulla propria posizione diventano pratiche fondamentali per evitare che il docente, consapevolmente o inconsapevolmente, riproduca dinamiche di esclusione o di discriminazione.

In conclusione, la domanda su se i docenti universitari siano in grado di ascoltare gli studenti senza pregiudizi di valore è strettamente legata alla loro capacità di mettersi in gioco, di rinnovare continuamente le proprie pratiche pedagogiche e di riconoscere l'importanza della diversità come risorsa. Un ascolto senza pregiudizi non è un obiettivo immediato o facilmente raggiungibile, ma una pratica che deve essere coltivata costantemente, promuovendo una cultura di inclusività e di rispetto che possa realmente arricchire l'esperienza didattica per tutti gli attori coinvolti.

Ma vediamo cosa emerge dal campo:

Mi è capitato negli anni, in alcune situazioni, di avvertire una sorta di pregiudizio da parte di alcuni docenti che ho incontrato. Non sono una da trenta, lavoro per mantenermi e vivo lontano dalla mia famiglia, faccio quello che posso, non riesco a rendere come vorrei ma sentirsi dire: "ma perché hai scelto l'università?" Questo mi ha amareggiata ... però non ho mollato (Ester, III anno di Sociologia).

I docenti sono in grado di proporre sperimentazioni che mettano in questione i modelli consolidati di insegnamento?

In aula mi annoio, spesso aule numerose, persone in silenzio e il prof. che parla con slide lunghissime, non c'è interazione, mi chiedo a volte, forse meglio se studio da solo e faccio gli esami, per fortuna non è sempre così, ho incontrato anche docenti che ci provano a coinvolgerci, ma non è comune (Michele, III anno di Sociologia).

lei prof. ci ha portato a fare lezione a villa borghese, mai successo, abbiamo parlato in aula di violenza di genere, abbiamo vissuto in modo diverso il nostro lavoro, ci siamo conosciuti tra noi e lei non è un'estranea (Angela, III anno di Sociologia).

Cosa i docenti universitari portano nelle aule universitarie e cosa portano gli studenti?

I docenti spesso sono come freddi, non tutti però alcuni sono glaciali, entrano in aula fanno la loro lezione e non sai nulla di loro, non ti comunicano nulla, non è bello, noi studenti a volte vorremmo sapere di più, di cosa si occupa il docente, come lavora, parlare di cose che succedono, dopo tutto facciamo sociologia (Carla, III anno di Sociologia).

Come i docenti universitari si preoccupano (o meno) dei rischi di abbandono della carriera universitaria da parte degli studenti?

al primo anno eravamo il doppio, man mano diverse persone sono come sparite, io non so se questo interessa veramente i docenti... (Matteo, III anno di Sociologia)

Permane il rischio di una visione culturale della conoscenza di tipo elitario che si riproduce nella dimensione quotidiana della pratica dell'insegnamento. I docenti sono intrappolati in visioni tradizionali, guardano alla pratica dell'insegnamento come un'attività di selezione, non sembrano essere interessati ai destini individuali degli studenti e paiono riprodurre modelli di insegnamento obsoleti in cui vengono proiettati spesso giudizi di valore che rischiano di produrre dinamiche di diseguaglianza sociale (Giancola e Salmieri 2024).

3.3. Lo spazio didattico dell'aula universitaria

Lo spazio dell'aula universitaria resta un luogo in cui entrano in relazione ruoli sociali formali o si aprono spiragli per la costruzione di relazioni autentiche e di apprendimento reciproco? Questa domanda tocca un aspetto fondamentale della dinamica che si crea all'interno dell'aula universitaria, ed è proprio lì che si gioca una delle sfide più complesse dell'educazione superiore: la tensione tra il formalismo dei ruoli e la possibilità di costruire relazioni genuine e di apprendimento reciproco.

Da un lato, le università sono ambienti strutturati e gerarchizzati, dove esistono ruoli ben definiti: il docente, il ricercatore, lo studente, ognuno con aspettative e modalità di interazione precise. Questo modello formale può, in effetti, limitare la possibilità di entrare in contatto su basi più autentiche, creando un ambiente in cui le relazioni tendono a essere più funzionali, spesso orientate al raggiungimento di obiettivi accademici o professionali. In un contesto così, il docente può essere percepito come una figura di autorità e gli studenti come “ricevitori” di conoscenza, piuttosto che come partecipanti attivi al processo di apprendimento.

Tuttavia, dall'altro lato, le aule universitarie sono anche luoghi ricchi di potenziale per la costruzione di relazioni autentiche e di apprendimento reciproco, seppur dipendenti dal tipo di interazione che viene promossa. In molte università moderne, c'è una crescente attenzione verso metodi di insegnamento che favoriscono la collaborazione, il dialogo e l'inclusività, come il lavoro di gruppo, le discussioni aperte, e i seminari interattivi. In questi spazi, il docente non è solo un “trasmettitore” di sapere, ma diventa un facilitatore, una figura che stimola il pensiero critico e incoraggia il confronto tra studenti.

In un contesto così, gli studenti possono sentirsi liberi di esprimere le proprie opinioni, mettersi in gioco e apprendere gli uni dagli altri, in un processo di reciprocità. Questo può creare un ambiente che non solo promuove la conoscenza, ma aiuta anche a costruire legami più autentici tra persone di diverse provenienze e esperienze.

Tu come la vedi? Pensi che oggi ci siano aule universitarie dove davvero si riesca a scardinare questa divisione tra ruoli formali e relazioni autentiche, o pensi che, in fin dei conti, la struttura e le aspettative accademiche tendano a limitare questa possibilità? Gli intervistati rispondono così:

il docente non si interroga su di noi, chi siamo, cosa amiamo fare, spesso non sanno davvero nulla di noi, il ruolo di docente è come uno schermo, studia, impara, fai l'esame ma non resta nulla delle relazioni, delle parole... (Alberto, III anno di Sociologia)

L'aula universitaria può essere uno spazio di soggettivazione?

però in certi corsi è diverso, mi ricordo il corso di sociologia della ricerca, in quel corso mi sono davvero interrogata su me stessa, forse in quel momento ho iniziato a capire cosa volesse dire fare sociologia, la mia scelta fino ad allora era del tutto inconsapevole, l'ho cominciato a capire al secondo anno, fino ad allora ero sono una che faceva esami e provava a stare a galla (Marco, III anno di Sociologia)

in un paio di corsi mi sono trovata a interrogarmi su cose davvero importanti, per esempio sulle diseguaglianze di genere o sulla violenza feroce degli uomini sulle donne, il corso di sociologia del mutamento sociale mi ha dato strumenti per capire il mondo ma anche me stessa (Luisa, III anno di Sociologia).

L'aula universitaria è uno spazio sociale complesso in cui si sperimentano modelli culturali che possono produrre autonomia e soggettività (Fontanari 2022). La vita quotidiana nelle aule universitarie è luogo di produzione di senso, è uno spazio dove si sperimenta la propria voce, il proprio punti di vista e di osservazione sul mondo. Il rischio è che questi processi accadano senza la piena consapevolezza dei docenti.

3.4. *I modelli didattici*

La trasformazione dei modelli didattici (apprendimento tra pari, lavori di gruppo, aula capovolta, pratiche di valutazione formativa ecc.), l'uso sempre maggiore di tecnologie (piattaforme, computer cellulari), le fragilità di cui gli studenti e le studentesse sono portatori in aula, tutti questi aspetti confermano una pratica didattica orientata alla riuscita formativa e alla competizione o si possono aprire spazi di cooperazione che consentono l'emergere di nuove configurazioni relazionali e progettuali e di nuovi valori da costruire collettivamente in aula?

in aula mi sembra che ci siano sempre di più colleghi più fragili, studenti che si definiscono DSA, con problemi di lettura o di scrittura o di panico, non so, è una cosa che nella laurea triennale non ricordo, forse oggi hanno più consapevolezza e meno timore di affermare le loro fragilità (Anna, II anno di Sociologia).

la didattica a distanza è stata un trauma ma ricordo il corso di sociologia generale, era il primo anno, eravamo 120 a seguire, strano ma alla fine è stato un modo anche quello per stare insieme, ora a pensarci sembra quasi irreali (Luisa, III anno di Sociologia).

gli esami si pensa solo agli esami, fare gli esami, portare a casa il risultato, una università fatta solo per gli esami, non so mi aspettavo una cosa diversa quando mi sono iscritto... a volte anche con i docenti vorresti parlare di più, riflettere di più, ma alla fine non c'è mai tempo... (Matteo, III anno di Sociologia).

alcune volte mi è capitato di fare una lezione diversa, quando i docenti ci danno spazio, quando possiamo portare i nostri pensieri, abbiamo fatto un lavoro di gruppo riflettendo proprio sulla vita universitaria, sui nostri spazi, su come viviamo, abbiamo fatto delle interviste ai colleghi, sai abbiamo sempre problemi con le aule, l'università è la nostra casa ma a volte ci sentiamo estranei (Anna, II anno di Sociologia).

Il lavoro didattico riproduce le comunità epistemiche di stampo disciplinare o apre a molteplicità di saperi?

ogni professore pensa solo alla sua disciplina, non mi sembra che abbiano grandi rapporti tra loro, ogni esame è come una scatola, solo una volta ho visto due docenti che si sono organizzati per fare una lezione insieme, è stato interessante (Luca, II anno di Sociologia).

faccio la magistrale di sociologia, dedicata ai temi ambientali, alla sostenibilità, ho la sensazione che i docenti si siano organizzati insieme per pensare questa laurea, hanno pure fatto un libro insieme, alla triennale non era così. (Luigi, II anno magistrale Sociologia).

Le sfide poste dalle nuove generazioni nelle aule universitarie richiedono ai docenti di superare i luoghi comuni e di affrontare con consapevolezza le istanze emergenti. I giovani che varcano le soglie dell'università chiedono di essere ascoltati, invocano una trasformazione dei modelli didattici, auspicano un utilizzo più consapevole e maturo delle tecnologie e necessitano di supporto per affrontare le fragilità che portano con sé in aula. Questi aspetti evidenziano l'urgenza di una pratica didattica capace di orientarsi, da un lato, verso le esigenze individuali e, dall'altro, verso la cooperazione, al fine di far emergere nuove configurazioni relazionali e progettuali, nonché nuovi valori da costruire collettivamente nell'ambiente universitario.

3.5 L'aula universitaria come spazio disciplinato

Un'ulteriore questione riguarda i modelli di conoscenza di cui i docenti sono portatori. In generale si ha l'idea di una conoscenza già pronta per l'uso, una conoscenza precostituita che i docenti si limitano a portare in aula, un tipo di conoscenza che risponde a un modello trasmissivo in una dimensione unidirezionale che di fatto semplifica e sterilizza la relazione formativa. Peraltro, è proprio in questo modo che sono configurate le aule

universitarie, che di fatto, dal punto di vista della configurazione spaziale (Löw 2016) prevedono che il sapere provenga da una sola direzione.

Spesso nell'aula universitaria ci sentiamo come bambini, tra i banchi, tutti in fila, nell'università dovremmo sperimentare modi diversi di stare insieme ma spesso gli spazi sono limitati, ci obbligano a stare nei banchi come a scuola, l'università dovrebbe insegnare a stare nello spazio più aperto, nello spazio della società ma restiamo sempre nei banchi (Anna, II anno di Sociologia)

Come docenti e studenti viviamo in strutture per lo più costruite in maniera tradizionale, architetture disciplinate (Foucault 1976), che richiedono, se si vuole innovare, un'alterazione e processi di arrangiamento della sola direzione trasmissiva. Oggi, seppure rare, parliamo dell'Italia, ci sono alcune architetture che tengono conto di questa cosa e che prevedono spazi mobili che in qualche maniera aiutano a orientare, anche spazialmente, una nuova pedagogia accademica.

4. Una didattica tra luoghi (molti) luoghi comuni e (poche) sperimentazioni

L'innovazione didattica è un tema che è stato molto dibattuto in ambito scolastico, pensiamo alla pedagogia libertaria di Montessori, alla pedagogia steineriana, alla pedagogia degli oppressi di Freire, alla pedagogia democratica di Dewey, oppure la pedagogia spontanea di Rousseau, tutti esempi che hanno portato a un ricco sviluppo di riflessioni e pratiche in ambito scolastico. Ma come portare questo patrimonio nello spazio universitario che ha incorporato e naturalizzato per troppo tempo un modello di docenza che "tiene la distanza", presenta i contenuti e ne valuta l'assimilazione? Si tratta di un modello tradizionale che incorpora uno schema "uno a molti", l'esperto parla e gli studenti ascoltano (spesso subiscono). Ma è possibile pensare a relazioni di altro tipo in ambito accademico? Se il primo passaggio fosse partire dai loro saperi, il secondo passaggio dovrebbe essere quello lavorare sulla capacità di connettere le conoscenze. Il lavoro didattico dovrebbe essere un lavoro di connessione tra sistemi di conoscenza sperimentati come corpi vivi, storici e materiali (Gilbert e al. 2021). Sperimentare un lavoro didattico connettivo è un comportamento che si può acquisire, soprattutto per quei docenti che non hanno una spontanea attitudine nel farlo. Per comportamento si intende una formazione per i

docenti, una sperimentazione anche alla pari con altri colleghi. In molte Università negli ultimi dieci anni si stanno facendo esperienze di formazione docente per innovare i modelli culturali di insegnamento, si tratta di formazione volontaria o obbligatoria per i nuovi ricercatori che in collaborazione con altri colleghi sperimentano nuove attività didattiche. Tutto questo lavoro è rivolto a formare docenti capaci di scardinare la postura silenziosa e non partecipativa di studenti e studentesse anche per suscitare la dimensione dell'emozione e della conoscenza legata all'emozione.

La conoscenza non è mai individuale, è collettiva, nella sua produzione e nel suo uso, il lavoro universitario dovrebbe quindi lavorare nell'ottica della produzione e uso collettivo della conoscenza e inoltre lavorare nella doppia direzione, relazionale ed emozionale. La postura del docente in aula è importante: dove si posiziona, come si muove in aula, quali materiali didattici utilizza, innova i suoi materiali didattici? È pronto per l'improvvisazione? Ci sono momenti in cui diventa importante e necessario praticare forme di improvvisazione situata in cui far prendere vita a esempi e situazioni connesse a quello che si sta vivendo in quel momento. Programmazione assolutamente sì, ma anche coinvolgimento e sperimentazione. Ci sono i colleghi che, guardando le nuove generazioni, riproducono luoghi comuni quali: "questi studenti non capiscono niente", "la scuola non forma più, arrivano all'università che non sanno nulla, dici una cosa e non la sanno, non capiscono niente" (Mastrocola e Ricolfi 2021). I docenti portatori di questi luoghi comuni non dovrebbero insegnare in aule che hanno provenienze sociali e culturali diversificate. La questione rilevante è che la scuola di massa e l'università di massa porta in aula persone che provengono da famiglie con capitali culturali e sociali che non sono quelli che avevano l'enciclopedia a casa o la biblioteca in casa. I docenti universitari spesso non sono pronti per studenti che spesso sono i primi laureandi in famiglia (Romito 2021). Il contesto di apprendimento conta tantissimo e l'aula universitaria diventa lo spazio in cui sperimentare un mix di normatività e libertà, di partecipazione e di ascolto, uno spazio plurale in cui al centro è lo scambio e la partecipazione.

5. Conclusioni

Partendo dai risultati empirici, propongo alcune riflessioni che si concentrano sui cambiamenti nelle pratiche didattiche e accademiche, sui modi di creare e condividere la conoscenza, sul ruolo che l'insegnamento assume

nel campo professionale accademico, così come sulla complessità organizzativa e istituzionale in cui avvengono le trasformazioni dell'insegnamento.

Dalla ricerca emerge l'esigenza da parte degli studenti di pratiche di insegnamento più partecipative e condivise. Queste richiedono il superamento della modalità trasmissiva tradizionale, fino a ora delegata ai progetti personali dei singoli docenti. Ai docenti è richiesto di sperimentare nuovi approcci (Schlauch, 2019) capaci di coinvolgere la collaborazione e la partecipazione degli studenti (Fry et al., 2008) nella costruzione della conoscenza.

Gli approcci emergenti dalla pratica mostrano un cambiamento profondo e diffuso: dalla modalità tradizionale uno-a-molti verso pratiche di apprendimento in cui il docente diventa un facilitatore. Il campo di ricerca evidenzia che le nuove pratiche di insegnamento non rappresentano azioni pianificate e condivise, ma emergono come innovazioni silenziose, ordinarie, quotidiane e situate. I docenti non sono percepiti come innovatori, ma dalle narrazioni degli studenti sulle loro pratiche quotidiane emergono, accanto alle criticità, anche segnali di superamento della modalità trasmissiva della conoscenza disciplinare e dell'approccio frontale in aula (Trowler et al., 2012; Gibbons et al., 2000). In questi casi, la conoscenza offerta nell'insegnamento non appare come un pacchetto preconfezionato estratto da una "scatola chiusa" che gli studenti devono assorbire in modo acritico.

L'insegnamento diventa, in questi casi, uno spazio in cui sperimentare competenze complesse mirate a strutturare le abitudini e le visioni professionali degli studenti, andando oltre le conoscenze formali e procedurali. Tuttavia, una cultura collettiva e istituzionale orientata agli studenti sembra non essersi ancora sviluppata, tranne in quei pochi casi in cui l'insegnamento assume i tratti di un progetto locale organizzato. Le esperienze innovative rimangono per lo più una questione individuale e, anche quando condivise, non vengono discusse nei consigli di corso di laurea, prevale invece la modalità informale, personale e singolare che non cerca feedback tra colleghi e che non diventa nuova pratica istituzionale (Laici 2021; Lotti e Lampugnani 2020). Sembra quindi necessario lavorare su questa frammentazione delle pratiche di insegnamento innovative che dovrebbero diventare parte di un modello organizzativo più visibile, condiviso e riconosciuto, nonostante le tensioni e la spinta verso l'autonomia che caratterizzano la professione accademica.

La pratica dell'insegnamento universitario è coinvolta in numerosi cambiamenti avvenuti nell'istruzione superiore negli ultimi decenni. È quindi necessario ampliare la panoramica delle esperienze di insegnamento e apprendimento ponendosi dal punto di vista degli studenti al fine di meglio organizzare i contenuti dei corsi di laurea; selezionare metodi di

insegnamento innovativi e situati nelle diverse situazioni di apprendimento; ampliare e sperimentare nuovi metodi di valutazione per gli studenti (Ramsden 2003).

In un recente articolo Lesley Goulay (2024) esplora l'impatto della sorveglianza digitale e della datafication nell'istruzione superiore. L'autrice sottolinea come la tecnologia digitale abbia "trasformato" l'istruzione superiore, promuovendo narrazioni di "apprendimento attivo" e "classi capovolte". Ma queste pratiche enfatizzano la performance degli studenti, e minacciano la libertà accademica mentre intensificando la sorveglianza e la regolazione attraverso strumenti digitali. Queste tecnologie di datafication rischiano di danneggiare la ricchezza e la varietà delle pratiche accademiche in aula, promuovendo una standardizzazione che può minare la libertà e la creatività nella ricerca e nell'insegnamento. L'autrice invita a resistere ai "discorsi di inevitabilità" che circondano l'uso di queste tecnologie, sostenendo che la riduzione delle pratiche accademiche a dati quantificabili può compromettere la complessità della vera esperienza educativa e di ricerca. Dobbiamo fare nostra questa resistenza all'inevitabilità dentro l'esperienza d'aula che resta lo spazio vivo e denso dell'esperienza accademica di docenti e studenti.

Mi faccio accompagnare in queste conclusioni da due autori che di recente hanno contribuito ad arricchire la visione dell'insegnamento, bell hooks e Hartmut Rosa.

L'istruzione è gravemente in crisi. Gli studenti spesso non vogliono imparare e gli insegnanti non vogliono insegnare. Più che mai nella storia recente di questa nazione, chi lavora nel campo dell'educazione deve confrontarsi con i pregiudizi che hanno modellato nel tempo le pratiche di insegnamento nella nostra società, e riuscire a creare nuovi modi di conoscere, strategie differenti per la condivisione della conoscenza (...). Le nostre istituzioni educative sono profondamente fedeli all'educazione depositaria, motivo per cui gli insegnanti sono maggiormente premiati quando non vanno controcorrente. La scelta di andare controcorrente, di sfidare lo status quo ha spesso conseguenze negative. (...) Nei college e nelle università, l'insegnamento è spesso il meno apprezzato dei nostri numerosi compiti professionali. (...) Idealmente l'educazione dovrebbe essere tale per cui la necessità di diversi metodi e stili di insegnamento venga considerata importante, incoraggiata, vista come essenziale per l'apprendimento. A volte anche gli studenti si preoccupano quando un corso non è conforme all'educazione depositaria. (...). Molti professori sono riluttanti a essere coinvolti in qualche pratica pedagogica che enfatizzi la partecipazione reciproca di insegnante e studente, perché per svolgere questo lavoro sono necessari più tempo e maggiori sforzi. Tut-

tavia, una pedagogia impegnata è l'unico modo di insegnamento che genera eccitazione in classe, che consente a docenti e studenti di provare la gioia di apprendere (...). L'aula rimane lo spazio di possibilità più radicale dell'accademia. Per anni è stato un luogo in cui l'educazione è stata compromessa da insegnanti e studenti, che l'hanno usata come palcoscenico delle proprie preoccupazioni opportunistiche piuttosto che come luogo di apprendimento (hooks, b. 2020)¹.

Quando l'insegnante riesce a catturare l'attenzione dei suoi allievi al punto di far "crepitare" la classe ne sortiscono momenti in cui a livello emotivo si tocca e si viene toccati reciprocamente. Anche quando il crepitio si verifica perché in classe si avverte un conflitto o perché vi è una diversità di opinioni e si sviluppa una discussione animata (...). E tuttavia perché ciò avvenga occorre innanzitutto una scintilla che si propaghi. Ma se i miei sforzi restano senza risonanza, senza eco, se nulla torna indietro, se ho la sensazione di parlare nel vuoto, se insomma non c'è alcuno spazio di risonanza i rapporti di interazione restano muti. (...). Un apprendimento vivo al contrario si dipana in un clima che mi sprona a stabilire un certo tipo di relazione con il mondo (Rosa 2020, pp 59-60)

Per concludere si può certamente affermare che le nuove generazioni che entrano e entreranno nelle aule universitarie sono una sfida per l'innovazione culturale dei docenti e delle loro pratiche. Resta ai docenti di trovare la strada per accogliere le nuove generazioni per contrastare, come afferma bell hooks, la fedeltà delle nostre istituzioni educative all'educazione depositaria e per provare a creare quella pedagogia della risonanza di cui parla Hartmut Rosa.

¹ La lunga citazione dal testo di *bell hooks* è un mio estratto che raccoglie alcuni punti di riflessione espressi dall'autrice nel testo. Le frasi sono riprese da vari pagine del testo ed è quindi difficile uno numero di pagine. Questo è anche un pretesto per invitare a leggere questo libro-testimonia che molto ha da dire a ognuno di noi.

Riferimenti bibliografici

- Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris: Presses universitaires de France,
- Amaral, A. and Rosa, M. J. (2010). Recent trends in quality assurance. *Quality in Higher Education*, 16(1), 59-61.
- Barnett, R. (2014), *Thinking and rethinking the university: The selected works of Ronald Barnett*. London: Routledge.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the evaluative state: New public management ideals in higher education. *Journal of Public Affairs Education*, 87-100.
- Bourdieu P. (2006). *I Delfini. Gli studenti e la critica*. Rimini: Guaraldi.
- Capano, G., Regini, M., e Turri, M. (2017). *Changing governance in universities: Italian higher education in comparative perspective*. Milano: Springer.
- Castells, M. (2004). *The network society A cross-cultural perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Issues in higher education*. NY: Elsevier.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, L., e Nixon, J. (Eds.). (2015). *Academic identities in higher education: The changing European landscape*. London: Bloomsbury Publishing.
- Fabbri, L., Romano, A. (2022). Transformative teaching in higher education. *University, Teaching e Research*, 2, 1-258.
- Fassari, L. G. (2009), *L'esperienza del prof. Che cosa si fa nelle università italiane*. Milano: FrancoAngeli.
- Fassari, L. G., Lo Presti, V. (2017). La mela bacata. Per una riflessività culturale sulla professione accademica. *Scuola democratica*, 8(2), 367-386.
- Felisatti, E., Serbati, A. (Eds.). (2018). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fontanari, E. (2022). Dentro e fuori l'accademia. Le sfide delle etnografie militanti nell'università neoliberale. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 15(3), 495-502.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

- Fry, H., Ketteridge, S., e Marshall, S. (Eds.). (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. London: Routledge.
- Gourlay, L. (2024). Surveillance and datafication in higher education: Documentation of the human. *Postdigital Science and Education*, 1-10.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2024). *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Gibbons, M., Nowotny, H., e Scott, P. (2000). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Gilbert, A., Tait-McCutcheon, S., Knewstubb, B. (2021). Innovative teaching in higher education: Teachers' perceptions of support and constraint. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 123-134.
- Harvey, L. (2018). Lessons learned from two decades of Quality in Higher Education. In *Research handbook on quality, performance and accountability in higher education* (pp. 15-29). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment e evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Jögi, L., Karu, K., & Krabi, K. (2015). Rethinking teaching and teaching practice at university in a lifelong learning context. *International Review of Education*, 61, 61-77.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European journal of education*, 41(2), 203-223.
- Laici, C. (2021). *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Lotti A., Lampugnani P. (a cura di) (2020). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle università italiane*. Genova: GUP Genova University Press
- Löw, M. (2016). *The sociology of space: Materiality, social structures, and action*. Basel: Springer.
- Luzzatto G. e Turri M. (2016), Introduzione alla Special Issue: Innovazioni Didattiche nelle Riforme Universitarie, *Scuola Democratica*, n. 3/2016: 595-602.
- Marra, A., e Moscati, R. (2018). Il rapporto tra politica e burocrazia nel sistema universitario italiano. *Scuola Democratica*, 9 (3), 637-658

- Moscato, R. (2001). Italian university professors in transition. *Higher Education*, 41(1-2), 103-129.
- Moscato, R., Regini, M., e Rostan, M. (2010). *Torri d'avorio in frantumi?: dove vanno le università europee*. Bologna: Il Mulino.
- Musselin, C. (2013). How peer review empowers the academic profession and university managers: Changes in relationships between the state, universities and the professoriate. *Research Policy*, 42(5), 1165-1173.
- Normand, R. (2016), *The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* (Vol. 3). Cham: Springer.
- Olssen, M., e Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Mastrocola P. e Ricolfi, L. (2021). *Il danno scolastico. Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Nave di Teseo Editore spa.
- Romito, M. (2021). *First-Generation Students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Roma: Carocci.
- Rostan, M. (Ed.). (2011). *La professione accademica in Italia: Aspetti, problemi e confronti nel contesto europeo*. LED Edizioni Universitarie.
- Rullani, E. (2004). *Economia della conoscenza: creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- Schlauch M. [2019], Learning as a Matter of Concern. Reviewing Conventional, Sociocultural and Sociomaterial Perspectives, in *TECNOSCIENZA. Italian Journal of Science and Technology Studies*, 10, 2, pp. 153-172.
- Slaughter, S., e Leslie, L. L. (1997), *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. The Johns Hopkins University Press.
- Trowler, P., Saunders, M., e Bamber, V. (Eds.). (2012). *Tribes and territories in the 21st century: Rethinking the significance of disciplines in higher education*. London: Routledge.
- Turri, M. (2011). *L'università in transizione: governance, struttura economica e valutazione* (Vol. 1). Milano: Guerini Studio.
- Van Vught in Craft, A. (Ed.). (2018). *International developments in assuring quality in higher education* (Vol. 6). London: Routledge.
- Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351-365.

Westerheijden, D. F., Stensaker, B., e Rosa, M. J. (Eds.). (2007). *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation* (Vol. 20). Berlino: Springer Science e Business Media.

Percorsi partecipativi per rinnovare la didattica universitaria

Andrea Casavecchia*

1. Introduzione: innovare la didattica per contrastare l'abbandono

Un articolo de *Il Sole24ore* pubblicato il 19 maggio 2022 riferiva che l'80% degli studenti italiani avrebbe preferito seguire i corsi da remoto. Aggiungeva poi che durante il lockdown per adattarsi a una didattica trasferita tutta sulle piattaforme web il 67% dei professori non aveva modificato di molto il contenuto e la struttura delle lezioni (Redazione Scuola 2022).

L'articolo in modo molto sintetico lascia emergere due tendenze, portate alla luce e forse anche accelerate dall'emergenza pandemica. Di entrambe occorrerebbe prendere atto, quando ci si confronta sulla missione didattica dell'Università: da un lato esiste una porzione consistente – con percentuali variabili, più o meno ampie – della popolazione studentesca che non scorge nella didattica in presenza un'opportunità. Dall'altro lato c'è una fatica da parte dei docenti a riadattare le modalità proposte di insegnamento, che come riportato dall'indagine faticano a conciliare contenuti da trasmettere e mezzo con cui comunicarlo.

Pubblicati più o meno nello stesso periodo, i dati del Miur sull'anno accademico 2021-2022 evidenziavano l'aumento dell'abbandono degli studi universitari da parte degli iscritti. Il 7,3% degli studenti dei corsi di laurea triennali tendeva a lasciare il percorso di studi tra il primo e il secondo anno. Un'inchiesta dell'Ires evidenziava che l'abbandono è frequente sia nelle discipline scientifico-tecnologiche, sia in quelle umanistico-sociali. Tra l'altro i dati rilevati confermavano che il background familiare era un forte predittore della decisione di abbandono: gli studenti i cui genitori hanno conseguito soltanto un titolo di studi secondario di primo grado e/o sono in difficoltà economiche, più facilmente decideranno di non proseguire gli studi (Ires-Emilia Romagna 2022).

Alla maggiore richiesta di percorsi online e alla difficoltà di proporre

* Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Roma Tre.

un'offerta formativa flessibile si aggiunge una terza tendenza: il fenomeno del dropout universitario particolarmente importante per un paese come l'Italia con un basso numero di persone che conseguono un titolo di istruzione terziario. Il tasso è, infatti, tradizionalmente inferiore alle medie degli altri paesi Ocse. Anche se in confronto alle generazioni più anziane quelle più giovani conseguono in media un livello di istruzione più elevato le distanze con gli altri paesi rimangono più o meno simili (OCSE 2024). C'è poi un ulteriore fattore da tenere in considerazione quando si ragiona sulle immatricolazioni all'Università: la consistenza numerica della popolazione studentesca rischia un forte ridimensionamento a causa dell'assottigliarsi delle coorti anagrafiche più giovani, proprio quelle a cui è rivolta tradizionalmente la proposta di istruzione terziaria. Per mantenere livelli adeguati di iscritti, che garantiscano una sostenibilità economica, alle Università è richiesto di aprire la proposta formativa a un target di studenti più ampio del passato

In un contesto mutevole e complesso rinnovare la didattica interroga il sistema universitario italiano. La sfida centrale è conservare un'alta qualità della proposta e allo stesso tempo rivolgersi a una popolazione studentesca ampia. La sfida è estremamente complessa soprattutto se si vuole conservare e migliorare l'offerta con proposte integrate e contemporaneamente innalzare il numero di iscritti e contrastare l'abbandono, affinché il maggior numero di studenti concluda il percorso.

Dopo aver descritto alcune delle difficoltà della traduzione in pratica della missione didattica universitaria in Italia e aver individuato il modello di integrazione degli studenti come punto di partenza per un'analisi, si analizza un'attività di innovazione didattica per mostrare le potenzialità di promuovere percorsi partecipativi durante le proposte formative.

2. La didattica universitaria tra orientamento e scoraggiamento

Il passaggio forzato dalla didattica in presenza alla didattica a distanza per arginare la diffusione del virus ha permesso (obbligato) a tutti – studenti e docenti – di confrontarsi con strumenti didattici digitali e di interrogarsi e verificare le modalità delle proposte di insegnamento (Zannoni 2020).

In maniera imprevedibile sono state riformulate le modalità di insegnamento da un lato e di apprendimento dall'altro. Il passaggio alla digitalizzazione è stato rapidissimo; sicuramente la capacità di adattamento organizzativo ha permesso l'erogazione delle lezioni e gli studenti e docenti si sono trovati a gestire un percorso formativo in modo nuovo (Luppi, Neri,

Vannini 2020). Però le soluzioni sono state a volte improvvisate senza una sperimentazione precedente. L'impatto e le reazioni al cambiamento sono stati differenti anche tra gli studenti. Una ricerca ha rilevato che, mentre quelli abitualmente frequentanti hanno dichiarato di preferire la didattica in presenza a cui erano stati costretti a rinunciare, quanti non frequentavano le aule universitarie hanno dichiarato di essere a proprio agio con la didattica a distanza. L'offerta formativa che utilizzava le varie piattaforme online forniva materiali (lezioni in streaming o registrate, documenti e articoli) che in precedenza non avevano a disposizione (Burgalassi, Casavecchia 2021).

Una volta trascorsa l'emergenza diventano più ordinarie le opportunità di usufruire o di proporre una didattica blended (Anderson 2011) dove si coniughi presenza e distanza, diretta streaming e fruizione asincrona delle lezioni. L'esperienza ha mostrato che è possibile pluralizzare le modalità di insegnamento. Alcuni studi sull'e-learning avevano già evidenziato opportunità e rischi del cambiamento: tra le prime sono considerati i vantaggi di maggiori possibilità di accesso alle lezioni, la riduzione dei tempi per gli spostamenti o dei cambi di residenza, e la possibilità di conciliare studi e lavoro; tra i secondi emergono le controindicazioni come la mancanza di interazioni face to face, la distanza con i colleghi universitari, la relazione tra docenti e studenti, la minore incisività della comunicazione online (Sadeghi 2019).

L'esperienza trascorsa diventa occasione per un ripensamento della didattica alla luce di alcune delle criticità strutturali. Considerare nuove proposte che integrino linguaggi diversi e introducano un modo diverso di interazione docenti/studenti potrebbe essere importante per minimizzare l'abbandono e rendere la proposta formativa più attrattiva.

Per ora il sistema dell'educazione terziaria non ha modificato la sua struttura tradizionale, così la policy legata alla centralità degli studenti rimane spesso un esercizio di retorica (Harvey 2018). A dispetto del dibattito sulla qualità dell'insegnamento universitario in Europa (Keeling 2006) e del sistema di qualità introdotto dal processo di Bologna che invita a promuovere la missione accademica della didattica con una specifica attenzione (Marra, Moscati 2018). La resistenza al cambiamento è da attribuirsi alla chiusura verso metodologie di insegnamento, alla scarsa condivisione e pianificazione delle attività didattiche (Pompili, Viteritti 2020) alla crescente burocratizzazione e alla marginalità del peso specifico della didattica nella costruzione delle carriere accademiche (Normand 2016).

L'obiettivo di innalzare il livello di istruzione della popolazione passa per l'aumento del numero dei laureati. Come abbiamo visto: aumenta la richiesta di una didattica in "assenza" che finisce per svuotare le aule, assistiamo a una difficoltà di una parte dei docenti di aggiornare la loro

offerta per coniugare modalità di insegnamento e contenuti di qualità, prosegue un alto tasso di abbandono degli studenti che si sono iscritti. In un panorama di decrescita demografica l'obiettivo aumentare il numero delle lauree triennali o magistrale appare assai compromesso e la proposta di una didattica a distanza rischia di essere una scorciatoia di breve durata.

Arginare gli abbandoni dovrebbe essere una delle questioni chiave per uscire dall'*empasse* attuale. I dati di accesso al primo anno mostrano una disponibilità a intraprendere gli studi terziari da parte degli studenti: infatti, negli ultimi anni le immatricolazioni raggiungono quasi il 40% del numero complessivo di quanti concludono il ciclo di istruzione secondaria superiore. Però l'alto tasso di abbandono è da considerarsi un grave punto nevralgico del sistema universitario (Almalaurea 2020). Questo primo segnale di insuccesso formativo è generato da alcune fragilità sistemiche sulle quali non si sono ancora elaborate proposte di soluzione efficace.

Innanzitutto, le analisi mostrano che le proposte di orientamento non sono organizzate in modo strutturale. Tutti gli studenti che ottengono un diploma superiore hanno diritto di iscriversi a un corso di istruzione terziario, però è ancora assente un sistema efficace di valutazione delle competenze e di sostegno alla scelta di un indirizzo tra l'ampissimo ventaglio dell'offerta di corsi di laurea.¹ Inoltre – e probabilmente anche a causa della scarsa efficacia dell'orientamento – gli studenti che non sono fortemente motivati e quelli che non riescono a progredire in modo costante nel percorso scelto finiscono per rimanere bloccati all'interno del sistema universitario (Colombo, Salmieri 2022). In entrambi i casi si genera un effetto scoraggiamento che finisce per portare lo studente all'abbandono del progetto di raggiungere un titolo universitario o, nella migliore delle ipotesi, di rallentarlo inesorabilmente (Ballarino 2011, Trivento Trivellato 2015).

Un'altra criticità che tende ad alimentare l'insuccesso formativo è la sempre più diffusa condizione lavorativa dello studente (Theune 2015, Di Paolo, Matano 2020). Alle difficoltà descritte in precedenza gli studenti lavoratori aggiungono problemi di organizzazione del tempo dedicato allo studio che deve essere bilanciato con gli orari lavorativi, la frequenza alle attività didattiche è la prima a essere abbandonata e poco dopo si aggiunge

¹ Sebbene il PNRR abbia individuato tra gli obiettivi per la ripresa l'innalzamento del livello di istruzione e siano stati finanziati progetti per orientare gli studenti al percorso universitario, le iniziative che connettono sistema scolastico e sistema universitario sono ancora eterogenee nei diversi territori. Inoltre ancora non è stato strutturato un percorso di orientamento complessivo, anche se alcuni tentativi – come la piattaforma Miur sulla valutazione delle competenze degli studenti avrebbe dovuto rispondere all'obiettivo, anche se sembra più rivolta al mercato del lavoro e a rispondere alla domanda delle aziende.

l'indebolimento delle relazioni con gli altri studenti e con il corpo docente. Quanti non frequentano infatti perdono la ricchezza del contesto accademico (Burgalassi 2019, Burgalassi, Casavecchia 2021).

Quando si riflette sulla debolezza delle scelte dovute alla mancanza di una chiara proposta di orientamento e agli effetti di scoraggiamento, che derivano dai primi ostacoli incontrati nel corso di studi e dalla sovrapposizione della difficoltà di conciliare attività lavorative e formazione, appare ancora più chiaramente che il nodo della questione sia meno centrato sull'alternativa distanza/presenza e più focalizzato sulla partecipazione ai percorsi per promuovere l'apprendimento di competenze e conoscenze.

L'innovazione della didattica passa dal completamento di una transizione: da insegnamenti frontali e direttivi a modelli partecipativi, durante i quali gli studenti guidati dai loro docenti innanzitutto comprendono meglio il percorso che hanno scelto e poi sono coinvolti nella produzione di contenuti nei quali acquisiscono conoscenze e competenze. Infatti, all'interno di pratiche collaborative, favorite da alcuni strumenti – come le tecnologie digitali- dalla presentazione di alcune esperienze – come testimonianze di esperti o di professionisti – o dalla partecipazione ad attività di ricerca, si sviluppa una nuova organizzazione della didattica meno incentrata sul docente e più focalizzata sul processo di apprendimento e sull'azione degli studenti (Pompili, Viteritti 2020).

D'altronde gli attuali studenti sono attratti da modalità di insegnamento più eterogenee rispetto al passato. La mera trasmissione di contenuti da uno a molti non è più sufficiente. Gli strumenti per accedere alle informazioni sono molteplici e il web offre risorse di ricerca ampie. Il ruolo del docente nella didattica diventa più di orientamento, di critica verso i contenuti, di stimolo alla ricerca delle questioni aperte, di promozione del confronto tra pari sulle aree problematiche e sulle modalità per affrontarle (Perla 2020).

3. Framework teorico

Le indagini che si sono concentrate sui successi e gli insuccessi dei percorsi didattici degli studenti universitari si sono soffermate su una serie di fattori che concorrono a caratterizzare la carriera dei singoli, oltre ovviamente al loro impegno individuale. Le stesse proposte didattiche possono contribuire alla scelta di abbandonare gli studi come evidenza un report

dell'Unione Europea (Quinn 2013). Alcune caratteristiche dei percorsi offerti andrebbero a incidere sul rendimento degli studenti più fragili: programmi poco flessibili, che limitano le possibilità di personalizzare i percorsi; metodologie didattiche tradizionali che trascurano l'interazione; sistemi di valutazione standardizzati, che omologano studenti con stili di apprendimento diversificato; disuguaglianza nell'accesso alle risorse (laboratori, biblioteche, supporti tecnologici).

Un punto di riferimento per analizzare il fenomeno è il modello di integrazione degli studenti elaborato da Vincent Tintò (1993). Lo strumento suggerisce di considerare quattro dimensioni, che guardano non solo il risultato conclusivo del percorso universitario, ma aprono lo spettro al processo formativo all'interno del quale gli studenti sono, o dovrebbero essere, immersi:

1. *L'integrazione accademica* punta a rilevare la frequenza alle lezioni e la qualità della partecipazione, l'interazione con i docenti e il rendimento. Il maggiore coinvolgimento tenderebbe ad alimentare un valido senso di appartenenza alla comunità universitaria.
2. *L'integrazione sociale* mira a osservare l'inserimento degli studenti nelle reti sociali con i loro colleghi, la loro partecipazione ad attività extracurricolari. Questa dimensione mostra il livello di inclusione nella comunità tra pari degli studenti.
3. *L'impegno istituzionale*, invece, misura gli interventi, le iniziative e le pratiche che un'Università propone per supportare il coinvolgimento accademico e sociale degli studenti.
4. *L'interazione tra integrazione accademica e quella sociale* evidenzia le connessioni tra le prime due dimensioni. Quando gli studenti riescono a essere inclusi in entrambe, il loro percorso curricolare ne risulterebbe rafforzato.

Questo modello permette di tenere presente il percorso dello studente e le relazioni in cui è coinvolto all'interno della sua vita accademica. Gli studi di Braxton (Braxton, Vesper, Hassler 1995 e Braxton, Miller e Sullivan 2000) aggiungono altri fattori che influiscono sulle possibilità di supportare e sostenere gli studenti. Alle dimensioni precedentemente osservate si affiancano, da una parte, l'importanza delle motivazioni dello studente e la percezione dell'efficacia del percorso per il proprio futuro; dall'altra parte, la centralità di migliorare le modalità della pratica di insegnamento, soprattutto attraverso lo stimolo di un apprendimento attivo. Entrambi gli aspetti aprono lo spettro delle dimensioni considerate alla formulazione delle strategie di azione degli studenti e dei docenti.

L'osservazione delle indagini lasciano emergere sia motivi strutturali sia motivi soggettivi che incidono sul successo e sull'insuccesso nei corsi universitari intrapresi. In entrambi i casi le cause emerse possono concorrere ad agevolare od ostacolare gli studenti. Soprattutto le ricerche sull'abbandono del percorso universitario aiutano a chiarire gli effetti e quali sono alcuni fattori che intervengono a caratterizzare la biografia degli studenti (Larsen et al. 2013). I fattori che incidono sul *drop out* sono eterogenei e spesso convergono sugli stessi soggetti: mantenere il ritmo del carico di studio e rispondere in un modo di soddisfacente agli standard previsti dai docenti; lo scarso interesse o la perdita di motivazione nel proseguire il corso di studi scelto; la vulnerabilità economica, che si proietta sui costi universitari diretti (come le tasse da pagare) o indiretti (come il tempo dedicato allo studio che non è immediatamente remunerativo); le vulnerabilità individuali o familiari, che incidono sul tempo di studio; la mancanza di supporto sociale (reti fra pari all'interno dell'Università e reti di prossimità più ampie).

4. *Un'esperienza partecipativa per il coinvolgimento degli studenti*

Si descrive ora un'attività di didattica innovativa, proposta da tre anni all'interno dell'insegnamento di Sociologia dei processi culturali e della religione dal Corso di laurea di Sociologia e Servizio sociale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Si vuole evidenziare da un lato la possibilità di stimolare gli studenti attraverso un metodo partecipativo, dall'altro lato si mostra come, in un progetto che richiede cooperazione, il confronto in itinere e il prodotto finale dell'attività lascino emergere le difficoltà e le incertezze, le risorse e le potenzialità degli studenti.

L'attività si sviluppa in forma laboratoriale ed è indirizzata all'insegnamento di modalità di svolgere una ricerca apprendendo tecniche di sociologia visuale. L'obiettivo diretto è portare i gruppi di studenti a realizzare una video-ricerca. L'obiettivo indiretto è di promuovere un clima costruttivo e attivare relazioni per l'integrazione accademica e sociale degli studenti attraverso il loro coinvolgimento. In particolare, si diversificano i linguaggi, si ampliano gli standard valutativi, si reimpostano le relazioni tra docenti e discenti. Il ruolo del docente nella didattica diventa più di orientamento, di critica verso i contenuti, di stimolo alla ricerca delle questioni aperte, di promozione del confronto tra pari sulle aree problematiche e sulle modalità per affrontarle (Perla 2020).

Agli studenti che scelgono di partecipare al laboratorio viene proposto un *topic* e un soggetto su cui costruire il percorso di indagine. Un anno gli studenti sono stati invitati a realizzare una ricerca sulla festa e analizzarla a partire dal ruolo delle comunità religiose, un altro anno la proposta è stata diretta all'analisi della partecipazione delle nuove generazioni. Gli studenti divisi in gruppi sono stati seguiti lungo le fasi di ricerca. La proposta didattica si alterna in momenti in cui si descrivono le possibili tecniche di rilevazione (osservazione, interviste, storie di vita) da utilizzare e le modalità di realizzazione attraverso riprese video (Loperfido 2021).

Fase 1: descrizione del progetto agli studenti e divisione nei gruppi di lavoro/ricerca

Fase 2: definizione dell'argomento di analisi (topic e soggetto)

Fase 3: illustrazione delle tipologie di documentari

Fase 4: rilevazione: tecniche di indagine e realizzazione dei filmati video

Fase 5: raccolta dati e racconto di ricerca (sceneggiatura/montaggio)

Ogni fase del processo di ricerca richiede una serie di scelte: quale approccio teorico tra quelli studiati utilizzare, quale domanda di indagine esplorare dentro il binomio topic-soggetto assegnato; quale tecnica è più appropriata per la rilevazione su campo, poi nelle fasi di sceneggiatura e di montaggio rientrano le scelte di restituzione delle informazioni raccolte attraverso la selezione delle immagini e degli audio da inserire. Il ruolo dei docenti è di introdurre i gruppi a un disegno metodologico che parta dalla legittimazione della relazione tra ricercatore e soggetto «*sia per poter cogliere con le immagini, il loro punto di vista, sia per non recare loro danni nel momento in cui li si registra e successivamente, quando si pubblicheranno i risultati della ricerca*» (Faccioli, Losacco 2003: 69).

Una video-ricerca permette, inoltre, di esplorare dimensioni multiple del significato: espressioni, gesti, ambiente (Loperfido 2017). In un secondo tempo i docenti accompagnano all'interpretazione delle rilevazioni per veicolare il significato più vicino a quello che il soggetto vuole trasmettere: «*il vero senso di un messaggio, infatti, dipende dalla nostra abilità di dire se è, ad esempio, trasmesso seriamente, sarcasticamente, a titolo di esperimento oppure come citazione riportata, e nella comunicazione faccia a faccia queste informazioni-cornice derivano per definizione dagli indizi polilinguistici*» (Goffman 2009: 16). Il percorso laboratoriale non è soltanto un'occasione offerta alle studentesse e agli studenti per osservare come applicare i contenuti teorici appresi, l'esperienza diventa anche l'opportunità di attivare un confronto riflessivo sulle scelte operate durante le carriere di studio.

5. *Gli studenti nella didattica: accoglienza e ostacoli*

Il risultato del laboratorio di sociologia visuale è un prodotto video che deve rendere conto dei risultati della breve ricerca condotta in gruppo dagli studenti. La semplice osservazione delle informazioni emerse dai lavori completati ci mostrano indicazioni sulle difficoltà incontrate durante l'inserimento nel percorso accademico e le risorse che possono essere attivate.

Si prendono in esame – in questa occasione – due diverse video-ricerche: la prima, eseguita da un gruppo di studenti nell'A.A. 2022-2023, indaga il rapporto tra giovani e università e la seconda, condotta da un gruppo nell'A.A. 2023-2024, indaga il tema della festa. Nel primo caso sono state utilizzate interviste focalizzate per rilevare le informazioni da studenti a corsi di laurea differenti, mentre nel secondo caso è stata scelta una storia di vita, documentata attraverso l'osservazione. Quanto emerso dai video permette di evidenziare alcune indicazioni rispetto all'integrazione accademica e all'integrazione sociale (Tintò 1993).

La partecipazione alla vita nella comunità universitaria degli studenti ha permesso loro di inserirsi nell'ambiente come evidenzia un intervistato:

Sono stato “ben sorpreso” perché è un ambiente molto accogliente. Nonostante le mie difficoltà ho trovato persone con i miei stessi interessi e le mie stesse attitudini (m. secondo anno Sociologia e Servizio sociale).

Conoscere altre persone che hanno scelto lo stesso percorso permette di affrontarlo insieme:

ho avuto modo di incontrare diversi colleghi abbiamo iniziato a studiare insieme, a fare progetti, ed è iniziato un nuovo viaggio (f. iscritta al secondo anno, Formazione primaria).

Lo descrive in modo estremamente chiaro una giovane:

La Dad durante il Covid ha portato a un'individualizzazione dello studio. Ho iniziato a costruire amicizie solo nel momento in cui siamo ritornati in presenza (F. iscritta al terzo anno, Educatore di nido e servizi per l'infanzia).

Altre esperienze ruotano sul tema dell'integrazione sociale. La vita accademica non solo facilita l'inserimento all'interno dell'ambiente universitario ma apre a spazi di socialità più ampi come mostrano le dichiarazioni

delle successive due interviste. La prima evidenzia il passaggio da un contesto di provincia a un contesto metropolitano:

Nonostante io provenga da un paesino di provincia, l'impatto è stato piacevole perché c'è stato il piacere della scoperta. Per me è stato positivo e molto naturale. (F, secondo anno, iscritta a Sociologia e servizio sociale)

La seconda mostra l'ingresso in un ambiente multiculturale e multireligioso, come racconta nella sua storia una studentessa ebrea. Per lei anche il tempo scorre in modo differente:

Noi non siamo nel 2023. Noi non contiamo dalla nascita di Cristo, Noi contiamo dalla presunta creazione del mondo, infatti, ci troviamo nel 5784 (f, secondo anno, iscritta a Sociologia e servizio sociale).

e aggiunge che prima di iscriversi all'Università viveva in una specie di bolla:

Nella mia dimensione c'erano solamente persone di religione ebraica: parenti ebrei, amici ebrei, conoscenti ebrei. Fino a che ho dovuto iniziare un'Università pubblica... lì sono nate le prime paure, prime insicurezze. È lì che si è rotta la bolla (f, secondo anno, iscritta a Sociologia e servizio sociale).

Le critiche che emergono riguardano la dimensione dell'integrazione accademica. In particolare, dalle interviste effettuate nel primo gruppo di lavoro, si evidenzia la difficoltà a vedere nella fatica di un percorso di studio definito "lungo" la possibilità di inserirsi in un percorso lavorativo coerente, sostiene un'intervistata:

penso che il percorso sia troppo lungo. Più studi, più vorresti fare qualcosa conforme a quello che hai studiato. Però non è sempre vero. ... non è detto che dopo cinque anni tu riesca a fare il lavoro dei tuoi sogni (f. iscritta al primo anno, Sociologia e Servizio sociale).

La critica viene rivolta a tutto il sistema universitario che si vede lontano dal mondo produttivo:

Il sistema universitario italiano credo sia arretrato. Il sistema di altri paesi credo sia più vicino al mondo del lavoro, abbia più un'applicazione laboratoriale. Il nostro sistema dà più importanza alla teoria (F iscritta al secondo anno, Formazione primaria).

Un'altra critica, invece, è diretta all'atmosfera condizionata da un sistema di valutazione meritocratico, come esprime un intervistato:

Il sistema italiano mi sembra tanto formativo, quanto tossico e competitivo. Molto spesso non viene considerato il percorso. Tutto quello che bisogna fare per arrivare alla laurea: le problematiche o le esperienze positive. Si considera solo il risultato: il voto e il tempo che ci hai impiegato (M., iscritto al secondo anno, educatori di nido e prima infanzia).

6. Conclusione

L'analisi dei frutti scaturiti da un laboratorio di sociologia visuale mostra le potenzialità di una proposta relazionale tra docenti e studenti. Forse la replicabilità dell'esperienza specifica potrebbe essere complessa, perché il corso ha usufruito di un finanziamento per l'innovazione didattica che ha permesso di invitare docenti esterni documentaristi ed esperti di sociologia visuale. Tuttavia il nucleo della pratica laboratoriale che riproduce le dinamiche della progettazione di una ricerca sociologica può aiutare gli studenti a comprendere e sperimentare la declinazione della teoria nella pratica.

I risultati evidenziano l'emersione dell'esigenza autoriflessiva degli studenti, che sentono il bisogno di indagare su alcune loro condizioni di vita (ad es. il rapporto progetto di vita e Università o la verifica del percorso scelto). Emerge una "conversazione interiore" (Archer 2009) che accompagna gli studenti durante il percorso universitario, un processo riflessivo che si attiva quando si presentano ostacoli o affrontano scelte nel loro corso di studi.

L'individuazione di alcuni punti critici tratti dall'osservazione della pratica del laboratorio può aiutare a sottolineare alcuni tasselli per elaborare nuove proposte educative oltre che circoscrivere i rischi di *drop out* nell'*higher education*. Attivare pratiche partecipative può stimolare la costruzione comune di significati e di conoscenza e allo stesso tempo attraverso l'interazione tra studenti e docenti innestare modalità di orientamento e auto orientamento in itinere per accompagnare lo studente durante la sua carriera accademica.

In società dove il numero delle persone con livelli di istruzione superiore è aumentato e nelle quali le occasioni formative si moltiplicano, l'istruzione universitaria è chiamata a svolgere anche compiti di democratizzazione, di

innovazione e di promozione sociale (Biggs e Tang 2011). All'interno di un contesto caratterizzato dal processo di digitalizzazione è richiesto un cambiamento nelle relazioni educative e una nuova attenzione ai contenuti da proporre. In futuro i processi educativi e di istruzione di qualità avranno bisogno di immaginare una formazione integrale della persona che valorizzi la sua specificità e diversità (Laval 2022) e consideri l'educazione all'interno di un continuum che tenga presente le diverse fasi della vita e i diversi agenti educativi (Merico Scardigno 2022).

Riferimenti bibliografici

- Almalaurea (2020), *XXII Indagine. Profilo dei laureati 2019*. Bologna: www.almalaurea.it.
- Anderson, T. (2011). *The theory and practice of online learning*. Edmonton. AU Press.
- Archer, M. S. (2009), *Riflessività umana e percorsi di vita. Come la soggettività umana influenza la mobilità sociale*. Trieste: Edizioni Erickson.
- Ballarino G. (2011), “Le politiche per l’Università”, in Ascoli U. (a cura di), *Il welfare in Italia*, Bologna: Il Mulino, p. 197-224.
- Biggs J, Tang C. (2011), *Teaching for quality learning at University*, Maidenhead, SRHE/Open University Press.
- Braxton, J. M., J. F. Miller, and A. S. Sullivan (2000), The influence of active learning on the college student departure process. *Journal of Higher education*, 71(5): 569-90.
- Burgalassi M. (2019). *La performance formativa del sistema universitario. Il caso degli studi di area socioeducativa*. Milano, FrancoAngeli.
- Burgalassi, M., Casavecchia, A. (2021). “La formazione universitaria a distanza nel periodo del lockdown. Una opportunità per gli studenti-lavoratori?” In C.G. Carbone V. (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del COVID-19* (pp. 181-194). Roma: Roma Tre Press [10.13134/979-12-5977-021-9]
- Colombo, M., & Salmieri, L. (2022). Higher Education in Italy. Between New Public Management and Autonomy. *Revue d'histoire des sciences humaines*, (41), 285-306.
- Di Paolo A. e Matano A. (2020), The Impact of working while studying on the Academic and Labour Market Performance of Graduates: The Joint Role of Work-Intensity and Job-Field Match, *working paper*.
- European Commission (2015), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Faccioli P., Losacco G. (2003). *Manuale di sociologia visuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Goffman E. (2009). *L'interazione strategica*. Bologna: Il Mulino.
- Harvey L. (2018), “Lessons learned from to decades of quality in Higher education”, in E. Hazelkorn, H. Coates e A. C. Mc Cormick (a cura di), *Research Handbook on quality, performance and accountability in Higher education*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 15-29.
- Ires Emilia Romagna (2022), *Chiedimi come sto. Gli studenti al tempo della pandemia*, working paper, www.spiweb.it

- Keeling R. (2006), The Bologna process and the Lisbon research agenda: the European commission expanding role in Higher education discourse, in *European Journal of Education*, 41, pp. 203-223.
- Larsen et al (2013), *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Laval C., Vergne F. (2022), *Educazione democratica. La rivoluzione che verrà*, Anzio-Lavinio: Novalogos.
- Loperfido M. S. (2021). A “Light” for Sociological Passengers, with the Camera Around the Neck, *Italian Journal of Sociology of Education*, 13(3), 135-138. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2021-3-7.
- Loperfido M. S., Vincenti M. (2017). “La metodologia della ricerca: la sociologia visuale e la sua didattica”. In Canta (a cura di), *Voci di donne del Mediterraneo*. Canterano (Rm): Aracne Editrice: pp. 157-174.
- Luppi E., Neri B., Vannini I. (2020), Innovare la didattica nell’emergenza. Il percorso dell’Università di Bologna, *Scuola Democratica*, 3, pp. 591-603.
- Marra A., Moscati R. (2018), Il rapporto tra politica e burocrazia nel sistema universitario italiano, in *Scuola Democratica*, 3, pp. 637-658.
- Merico M., Scardigno F. (a cura di) (2022), *Il continuum dell’educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*, Milano: Laemme.
- Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?*. Cham: Springer.
- Ocse (2024). *Education at glance 2024. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Perla L. (2020), Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione dell’esperienza TLL dell’Università di Bari, in *Scuola Democratica*, 3: 561-572.
- Pompili G., Viteritti A. (2020), Challenges in higher education. Teaching innovation between experimentation and standardization, in *Scuola Democratica*, 3, pp. 417-436.
- Quinn, J. (2013), *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among Students from Under-represented Groups*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Redazione Scuola (2022), Università post-pandemica: 8 studenti su 10 preferiscono l’e-learning. Allarme abbandono studi: sono oltre 500 000, in *www.ilsole24ore.com*: pubblicato online il 19 maggio 2022.

- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. DOI: 10.29252/ijree.4.1.80
- Theune K. (2015), The working status of students and time to degree at German universities, *Higher Education*, 70, 725-752.
- Tintò V. (1993), *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Press of Chicago.
- Triventi M. e Trivellato P. (2015), a cura di, *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Roma, Carocci.
- F. Zannoni (2020) La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale. *Media Education* 11(2): 75-84. Doi: 10.36253/me-8979.

*Come sta cambiando l'orientamento universitario?
Processi, contesti e attori*

Ciro Cangiano*

1. *Introduzione*

Negli ultimi due decenni la tematica dell'orientamento ha assunto un'inedita centralità nel dibattito pubblico, tanto da configurarsi come una questione ineludibile quando si parla delle nuove generazioni, delle loro traiettorie educative e professionali e delle loro prospettive future. Secondo De Feo e Pitzalis (2017), la nuova rilevanza accordata oggi ai processi orientativi va ricondotta, da un lato, alla crescente preoccupazione istituzionale per la dispersione scolastica e, dall'altro, alla graduale affermazione di un discorso esperto focalizzato sul *lifelong learning* (Field, 2006; Benasso e Pandolfini, 2020). Il punto è che l'orientamento permetterebbe ai ragazzi e alle ragazze non soltanto di definire in *maniera efficace* il loro destino dentro e fuori le mura della scuola, ma anche di sviluppare la *capacità di costruirsi* come soggetti flessibili, in grado di adattarsi ai rapidi cambiamenti del mercato del lavoro, di affrontare l'incertezza contemporanea e di acquisire nuove competenze nell'intero arco della loro vita (Kelly, 2001; Besley, 2006; Bengtsson, 2011).

Tuttavia, nonostante rappresenti oramai una *issue* di rilievo nella sfera pubblica, l'orientamento resta un oggetto di studio poco esplorato nella letteratura sociologica italiana. La scarsa attenzione generalmente riservata all'azione orientativa è ascrivibile, almeno in parte, al fatto che si tratta di un problema sociale complesso, in cui si intrecciano e si sovrappongono fattori politici (il versante istituzionale) e fattori identitari (il versante strettamente individuale). Del resto, l'accompagnamento alle scelte formative e lavorative è legato tanto a logiche quali il raccordo tra istruzione e mondo del lavoro, quanto a dimensioni di natura più soggettiva, come la definizione della propria identità sociale (Vouillot, 2007).

* Università degli Studi di Napoli Federico II.

In particolare, nel nostro Paese a essere meno indagato e problematizzato è l'orientamento universitario, quello volto cioè a fornire un supporto alla popolazione studentesca che decide di proseguire gli studi oltre il diploma di maturità e si accinge a entrare nel campo accademico. Le attività orientative verso l'istruzione terziaria vengono realizzate sia dalle scuole di secondo grado (licei, istituti tecnici e istituti professionali), sia dalle istituzioni universitarie. Nel primo caso, è stato mostrato come, sebbene le scuole facciano propria la retorica relativa al *lifelong learning* e al *lifelong guidance*, nella pratica quotidiana l'orientamento assuma spesso una funzione meramente informativa¹, che si concretizza nella raccolta di dati e di indicazioni sull'offerta didattica di terzo livello attraverso il web o delle presentazioni formali organizzate dal personale accademico (Calidoni e Cataldi, 2016). Nel secondo caso, le indagini condotte hanno portato alla luce diversi aspetti che, essendo particolarmente rilevanti per il lavoro che si sta presentando, occorre inquadrare nel dettaglio.

In linea generale, è stato osservato come le pratiche orientative messe in campo dagli atenei siano caratterizzate al contempo da una *logica di servizio*, basata sulle esigenze degli studenti, e da una *logica di mercato*, centrata invece su principi di natura economica e aziendalistica. Una delle tesi avanzate a riguardo dalla letteratura di riferimento è che la prevalenza dell'una o dell'altra dipende principalmente dalla posizione occupata nella gerarchia accademica nazionale e internazionale, ma il fine ultimo resta guadagnare terreno nella lotta per il prestigio. La logica di servizio prevale dunque nelle università dominanti – ovvero quelle egemoniche sul piano economico e culturale – e rinvia a strategie di distinzione volte a preservare il proprio status e la propria reputazione attraverso il misconoscimento della competizione istituzionale. Mentre la logica di mercato prevale nelle università dominate – ossia quelle che si trovano in una condizione di subalternità materiale e simbolica – e rimanda a strategie promozionali dirette a migliorare la propria attrattività (De Feo e Pitzalis, 2017).

L'affermazione del paradigma economico nel campo dell'istruzione terziaria emerge anche dall'analisi delle piattaforme digitali che erogano

¹ Questo non deve indurre a credere che la scuola di provenienza non abbia alcun peso sulle scelte universitarie della platea studentesca. Come messo in evidenza nel contesto francese da van Zanten (2015), infatti, le istituzioni scolastiche operano una canalizzazione socialmente differenziata delle decisioni in materia di istruzione superiore, per cui gli studenti iscritti in scuole *d'élite* vengono orientati perlopiù verso formazioni di pregio e molto selettive, mentre gli studenti che frequentano scuole marginali vengono indirizzati principalmente verso settori disciplinari considerati poco prestigiosi e che consentono un rapido ingresso nel mercato del lavoro.

servizi orientativi e delle fiere dello studente. Per quanto riguarda le piattaforme digitali destinate all'orientamento, è stato evidenziato come il funzionamento dei *software* tenda a individualizzare le traiettorie formative e a eclissare la dimensione collettiva dell'esperienza scolastica e universitaria, spingendo così a interiorizzare gli imperativi dell'autonomia, della flessibilità e dell'autodeterminazione (Romito et al., 2020). In aggiunta, accanto alle risorse digitali messe a disposizione dalle istituzioni pubbliche e dagli enti del terzo settore, si stanno recentemente diffondendo piattaforme sviluppate e controllate da imprese private (Cornali e Prunotto, 2024), che perseguono innanzitutto obiettivi di vendita². Quanto alle fiere dello studente, la ricerca sociologica ha messo in luce come esse si strutturino intorno a tre dimensioni: la dimensione sociale, la dimensione politica e quella commerciale. Le fiere sono eventi sociali perché inducono attori apparentemente indipendenti – la famiglia, la scuola e l'università – a negoziare concezioni e pratiche dell'orientamento, contribuendo in questo modo a plasmare le scelte della platea studentesca. Sono eventi politici non solo perché godono del sostegno delle autorità pubbliche, ma anche perché incarnano nei fatti lo spirito delle *policy* educative, basate sul dogma della diversificazione istituzionale e della concorrenza. In ultimo, le fiere sono eventi commerciali perché usano dispositivi pubblicitari, comunicativi ed estetici per mobilitare la loro *clientela* (gli espositori, gli studenti e il personale scolastico e universitario) in un gioco di intrattenimento collettivo (De Feo e Pitzalis, 2018).

L'enfasi sulle fiere dello studente chiama in causa la principale linea di differenziazione che caratterizza il campo accademico italiano: quella tra le aree settentrionali e le aree meridionali. È stato rilevato, a tale proposito, come la grande maggioranza delle manifestazioni fieristiche si svolga nel Mezzogiorno, ma non per il Mezzogiorno. Gli atenei del Nord, infatti, prendono parte massicciamente alle fiere del Sud per attrarre nuovi studenti e per accrescere il proprio bacino di utenza, mentre gli atenei del Sud e delle Isole puntano soprattutto a salvaguardare il loro pubblico locale e regionale (De Feo e Pitzalis, 2017).

Alla luce delle evidenze empiriche presentate, l'obiettivo di questo saggio – basato su una ricerca di stampo qualitativo³ realizzata tra il 2021

² Nella letteratura sui processi di digitalizzazione in ambito educativo, Landri (2018) sottolinea il rischio che in un futuro non molto lontano la moltiplicazione delle piattaforme e degli applicativi informatici possa condurre a forme inattese e controverse di *governance* digitale basata sui dati.

³ La ricerca empirica è stata condotta nell'ambito del progetto CONCRETE

e il 2022 – è quello di esplorare le principali direttrici di cambiamento che attraversano l'orientamento verso la formazione superiore. Di seguito saranno discussi gli aspetti metodologici del lavoro sul campo, per poi focalizzare l'attenzione sui risultati emersi. Verrà proposta, infine, una riflessione sul peso esercitato dalle pratiche orientative nei processi di riproduzione delle disuguaglianze.

2. *Le coordinate metodologiche della ricerca*

La ricerca, volta a indagare le trasformazioni che hanno interessato le attività di orientamento e di comunicazione nella fase di accelerata piattaformizzazione indotta dalla crisi pandemica da Covid-19, ha coinvolto i 19 atenei pubblici di grandi dimensioni (da 20 mila a 40 mila iscritti) censiti dalla classifica Censis-Repubblica 2021. Sono state realizzate, in particolare, 17 interviste in profondità da remoto, a cui hanno complessivamente partecipato 21 referenti dell'orientamento in ingresso e 5 delegati del rettore all'orientamento. La traccia di intervista – strutturata in 14 *items* – è stata costruita in maniera tale da garantire una certa elasticità al colloquio, con l'intento di approfondire le questioni di maggiore interesse per l'indagine empirica e, al contempo, di cogliere le istanze e le sollecitazioni provenienti dagli interlocutori. I principali temi trattati sono stati: l'articolazione del sistema di orientamento, i servizi erogati, le attività messe a punto, i cambiamenti intervenuti a seguito dell'emergenza da Coronavirus, il bacino di utenza di riferimento, il rapporto con l'ufficio comunicazione, le collaborazioni con le istituzioni scolastiche del territorio, l'andamento delle iscrizioni e il *background* familiare, formativo e professionale degli intervistati. Le interviste hanno avuto una durata media di 65 minuti, con un minimo di 44 minuti e un massimo di 90 minuti. Per garantire la *privacy* di coloro che hanno preso parte alla ricerca, le trascrizioni sono state anonimizzate e sono state omesse le informazioni sensibili. Negli stralci riportati viene indicato il genere dell'intervistato, il suo ruolo accademico e l'area geografica dell'ateneo di afferenza.

Alla campagna di interviste sono seguite sessioni di etnografia digitale

(Comunicazione sostenibile e inclusiva in casi di emergenza negli atenei, <https://sites.unica.it/progetto-concrete/>), finanziato dal Ministero dell'università e della ricerca attraverso i fondi FISR 2020 Covid-19 e coordinato dal Dipartimento di Scienze politiche e sociali dell'Università di Cagliari. Il gruppo di ricerca che si è occupato di orientamento includeva Alessandro Lovari, nel ruolo di PI, Marco Pitzalis e chi scrive.

(Pink et al., 2015), con cui sono stati raccolti dati sui siti internet istituzionali e sui canali social (Facebook, Instagram, Twitter e TikTok, dove presenti) delle università che hanno preso parte al progetto. Il ricorso all'osservazione diretta delle pagine web ha consentito, da un lato, di spostare l'accento dal "cosa viene fatto" nell'ambito dell'orientamento verso la formazione di terzo grado (quali attività vengono realizzate, che tipo di servizi vengono proposti alle scuole...) al "come viene fatto" (come si articolano praticamente le attività implementate, come vengono siglati e cosa prevedono gli accordi con le scuole...); dall'altro, di prendere in esame le modalità con cui gli atenei oggetto di studio si interfacciano con i futuri studenti e le future studentesse. Nello specifico, questo strumento di ricerca ha avuto come obiettivo prioritario quello di esplorare i codici comunicativi e i linguaggi (verbale, iconico-visivo e sonoro) adottati dalle università, così da mettere in luce le diverse strategie discorsive utilizzate per *presentarsi* e per presentare l'orientamento alla platea studentesca.

Il materiale empirico raccolto è stato analizzato dal gruppo di lavoro attraverso l'approccio *grounded theory* (Glaser e Strauss, 1967), nell'ottica di interpretare le molteplici dimensioni del fenomeno sociale in questione e di giungere alla comprensione del senso che viene ad assumere l'azione orientativa per gli attori sociali coinvolti.

3. *L'orientamento universitario in divenire*

Nell'illustrare le principali linee di cambiamento che marcano il sistema di orientamento in generale e l'accompagnamento istituzionale alle scelte universitarie in particolare, il focus verrà posto su tre livelli di analisi: il livello processuale, vale a dire quello relativo alle modalità con cui gli atenei supportano la transizione accademica della popolazione studentesca in ingresso; il livello contestuale, quello che riguarda cioè il modo in cui l'azione orientativa si intreccia alle proprietà strutturali del campo universitario italiano e prende forma concretamente nei territori; il livello intersoggettivo, ovvero quello che fa riferimento alle dinamiche sociali e relazionali che plasmano le decisioni in materia di istruzione terziaria.

3.1 Processi: l'ibridazione tra l'orientamento e la comunicazione

L'analisi dei dati qualitativi raccolti evidenzia che con il protrarsi dell'emergenza pandemica legata alla diffusione del Covid-19, e il conseguente passaggio al digitale in ambito accademico, sono emerse forme inconsapevoli di ibridazione tra le pratiche orientative, tradizionalmente pensate per sostenere gli studenti nella costruzione del loro percorso formativo e professionale, e le pratiche comunicative, centrate principalmente sulle esigenze delle istituzioni universitarie. Il confine tra l'orientamento e la comunicazione sta divenendo infatti sempre più labile, al punto che oggi i ragazzi e le ragazze in uscita dal sistema scolastico non vengono considerati tanto come cittadini a cui offrire un servizio pubblico volto al benessere collettivo, quanto piuttosto come potenziali clienti a cui vendere un prodotto o una prestazione (Molesworth et al., 2011). In altri termini, l'azione orientativa sta contribuendo alla trasformazione del campo accademico in un'arena competitiva (van Zanten e Legavre, 2014), in uno spazio sociale istituzionalizzato in cui gli attori in gioco lottano per perseguire i propri interessi (Bourdieu, 1984).

Alcuni stralci delle interviste condotte sono particolarmente indicativi di quanto si è detto e mostrano bene la contrazione della dimensione più strettamente pedagogica dell'orientamento, a vantaggio di una spinta verso il *marketing*:

noi collaboriamo per tutte le nostre iniziative con l'ufficio comunicazione... tutto quello che è promozione all'esterno noi ci appoggiamo all'ufficio comunicazione, e quindi ci coordiniamo con loro per le... per i comunicati stampa, per le campagne social, quando partire, come uscire, i contenuti. Quindi è ovvio che la comunicazione, cioè il contatto e la collaborazione è stretta con l'ufficio comunicazione proprio per il tipo di attività che noi svolgiamo, ma questo accade un po' ovunque, cioè lo abbiamo visto confrontandoci pure con i nostri colleghi di altri atenei. [...] Abbiamo realizzato dei video con loro, abbiamo ovviamente... soprattutto nella fase della pandemia, anche se noi cercavamo di farlo anche prima eh, però diciamo che nella fase della pandemia ci siamo dovuti ingegnare di più, e abbiamo cercato di implementare le informazioni sul sito soprattutto con il loro aiuto (donna, responsabile dell'ufficio orientamento allo studio, lavoro e placement, università del Nord);

l'ufficio comunicazione cura la divulgazione dei nostri eventi... in prossimità diciamo delle scadenze cercano sempre di darci una mano con le pubblicità, con la cartellonistica, i volantini e con i social

network. [...] Diciamo che l'orientamento e la comunicazione devono viaggiare insieme, devono avere un... devono essere in sintonia diciamo così, perché comunque è vero che la comunicazione al giorno d'oggi è fondamentale. Una buona attività di comunicazione permette che tutte le notizie vengano raggiunte nel momento giusto e pure con la misura giusta, con le parole giuste. Se sappiamo che abbiamo raggiunto tutti coloro che volevamo raggiungere, siamo tranquilli che le nostre attività abbiano valore e siano efficaci, ecco (uomo, caposettore orientamento agli studi universitari, università del Nord).

L'analisi etnografica delle pagine web istituzionali conferma la sostanziale sovrapposizione tra l'ambito di intervento delle attività di orientamento e quello delle attività di comunicazione. Come si può osservare dalla figura 1, infatti, l'accompagnamento alla scelta accademica si sta progressivamente configurando come un insieme di iniziative dirette ad attirare nuovi studenti o, meglio, come un mezzo attraverso cui sviluppare delle strategie di *branding* e promuovere commercialmente l'università.

Perché Unipv

Studiare è più facile in un'università inclusiva, che ti accoglie riconoscendo il tuo valore e le tue esigenze. All'Università di Pavia farai parte di una comunità internazionale del sapere, della ricerca e dell'innovazione, vivendo in una città dove tutto ciò che ti serve è accessibile, vicino e ben collegato.

PAGINA

ARGOMENTI

Orientamento

Campus



Figura 1: sezione orientamento del sito web dell'Università di Pavia

3.2 Contesti: uno sguardo al Mezzogiorno

Come si è anticipato, gli atenei delle regioni meridionali si sono tradizionalmente focalizzati sulla preservazione del loro bacino di utenza locale, sottraendosi così alla competizione con le altre università del Mezzogiorno e con quelle del Centro e del Nord, in ragione della carenza di capitale economico (risorse finanziarie) e di capitale simbolico (reputazione, fama e notorietà). Dall'analisi condotta emerge però che, negli ultimi anni, le

istituzioni accademiche del Sud e delle Isole, spinte soprattutto dalla progressiva riduzione degli iscritti dovuta all'emigrazione della popolazione studentesca verso le città settentrionali (Pitzalis e Porcu, 2015), stanno pian piano ampliando il loro raggio d'azione.

Nella maggioranza dei casi, le attività di orientamento e di comunicazione promozionale messe a punto oggi dagli atenei meridionali mirano, da una parte, a mantenere e a fidelizzare la loro abituale platea di riferimento e, dall'altra, ad attrarre nuovi studenti dalle regioni limitrofe. Come mostra il brano di intervista che segue, infatti, per evitare l'isolamento istituzionale e allontanare il rischio di un drastico calo delle immatricolazioni le università del Mezzogiorno hanno iniziato a farsi concorrenza:

negli ultimi anni abbiamo riscosso anche successo al di fuori della regione, nel senso che noi cerchiamo di coprire tutto l'avellinese, l'alto avellinese e poi il Matese, la Puglia e la Basilicata. Anche la parte più settentrionale della Calabria, quindi la provincia diciamo di Cosenza e tutta l'area circostante, perché comunque oggi rientra anche quell'area nel nostro bacino... possiamo dire che abbiamo un bacino molto ampio. All'inizio... parliamo di 10 o 15 anni fa, quando noi abbiamo iniziato a muoverci come orientamento, la situazione era sicuramente molto diversa, perché non uscivamo dalla regione (donna, referente del centro di ateneo per l'orientamento e il tutorato, università del Mezzogiorno).

Un caso a parte è rappresentato dalle istituzioni accademiche meridionali che hanno sede in città – il più delle volte capoluoghi di regione – marcate da una forte tradizione universitaria. Si tratta di atenei che, non avendo particolari preoccupazioni rispetto al *trend* delle iscrizioni, hanno sfruttato la fase pandemica e post-pandemica per riprogrammare le attività di *marketing*, di comunicazione e di supporto alla scelta da remoto (figura 2), con l'obiettivo di raggiungere aree del Paese difficilmente raggiungibili in presenza.

Orientamento

L'Ateneo organizza ogni anno le Giornate di Orientamento per fornire ai partecipanti informazioni sulle materie e sugli sbocchi occupazionali dei Corsi di Laurea e dei Corsi di Laurea Magistrale a ciclo unico.

Partecipano alle Giornate i docenti, i rappresentanti del mondo del lavoro, il personale della Direzione per la Didattica e l'Orientamento, i coordinatori didattici, i tutori dell'orientamento, il personale dei servizi dell'Ateneo.

GIORNATE DI ORIENTAMENTO & OPEN DAY

L'Università degli Studi di Cagliari ha sempre organizzato le Giornate di Orientamento, due giornate di incontro e presentazione tra l'Ateneo e gli studenti degli ultimi anni delle scuole superiori: **in seguito alla situazione sanitaria internazionale, dal 2020 l'evento è stato rimodulato e organizzato online.** Anche quest'anno l'Università degli Studi di Cagliari ha quindi organizzato gli **OPEN DAY ONLINE UniCa 2021, in cui verranno presentati i Corsi di Laurea, i percorsi formativi, gli sbocchi occupazionali** e molto altro.



UniCa_BannerWeb_2021.jpg

Figura 2: home page del sito web dell'Università di Cagliari

Emblematiche, a riguardo, sono le parole di un giovane referente di un'università campana, il quale racconta che con il passaggio al digitale si è aperta la possibilità di organizzare eventi di orientamento in tutte le regioni del Centro-Sud, così da intercettare nuovi possibili bacini di utenza e da aumentare la visibilità e l'attrattività dell'ateneo:

noi ultimamente diciamo che con gli eventi a distanza stiamo cercando di essere presenti in tutto il Centro-Sud. Quindi Lazio, Umbria, Puglia... vabbè la Campania non la nomina neanche, Calabria e Basilicata... forse in Basilicata la fiera proprio no, perché non organizzano proprio la fiera, ci sono gli interventi nelle scuole in Basilicata, invece... e anche in Umbria. Quindi in Umbria e in Basilicata facciamo soprattutto interventi nelle scuole, cioè andiamo a presentare la nostra offerta didattica ai ragazzi direttamente nelle scuole. Invece Lazio, Campania, Puglia e Calabria manifestazioni... proprio fiere. [...] Cioè vogliamo farci conoscere bene un po' in tutte le regioni del Centro-Sud, questo è il nostro obiettivo oggi, che i ragazzi quando sentono il nostro nome ci conoscono e sanno noi chi siamo e che cosa facciamo (uomo, vice capufficio attività studentesche, università del Mezzogiorno).

3.3 *Attori: la scelta universitaria come affaire de famille*

Se sul piano dell'offerta le principali linee di cambiamento che attraversano l'orientamento universitario riguardano l'ibridazione tra le pratiche pedagogiche e le pratiche promozionali e l'aumento delle logiche concorrenziali nell'azione istituzionale degli atenei del Mezzogiorno, sul piano della domanda la novità più significativa concerne il ruolo giocato dalla famiglia. L'analisi del materiale empirico raccolto mette in luce, infatti, che i genitori manifestano oggi l'esigenza di conoscere il nuovo assetto dell'università e la volontà di supportare i figli nella costruzione del loro percorso accademico e professionale, fino a partecipare massicciamente alle attività orientative e agli eventi di presentazione dell'offerta didattica e dei servizi erogati. Dal punto di vista sociologico, la centralità assunta dalla famiglia nei processi di orientamento verso l'istruzione terziaria va inquadrata sia nella crisi dei modelli tradizionali di trasmissione dell'eredità, che spinge le famiglie a elaborare strategie di conversione del capitale economico in capitale culturale (Bourdieu, 1994), sia nel prolungamento della gioventù, che vede le nuove generazioni restare in una condizione di dipendenza materiale, simbolica e decisionale dai loro genitori più a lungo di quanto non avvenisse in passato (Spanò, 2019).

Le risposte istituzionali ai bisogni di compartecipazione e di coinvolgimento espressi negli ultimi anni dalle famiglie non sono affatto omogenee, in quanto emergono differenze rilevanti tra gli atenei del Centro-Nord e quelli del Mezzogiorno. In effetti, i primi propongono iniziative specificatamente rivolte ai genitori (figura 3), nell'ottica di presentarsi come università attente alle esigenze familiari e di accrescere il proprio prestigio:

noi abbiamo organizzato anche fin dal 2016 un'attività per i genitori. Per cui quando erano in presenza sostanzialmente c'era un momento in plenaria, in cui nella nostra aula magna davamo un'accoglienza a tutti e iniziavamo un po' a introdurre dei concetti legati al processo di scelta, alle modalità e alle variabili che bisogna tenere in conto, e lì genitori e figli erano seduti accanto. Poi c'era una seconda parte dell'iniziativa in cui i genitori avevano un seminario dedicato su come accompagnare i figli nel percorso di scelta... cioè i genitori venivano accompagnati in un'aula e c'era un seminario dedicato a loro, e parallelamente i figli invece potevano scegliere altri eventi in programma divisi per area tematica. [...] Questo è un servizio che il nostro ateneo offre alle famiglie, a testimonianza dell'attenzione che abbiamo per le famiglie e per i ragazzi, che trovano così nella nostra

offerta formativa il corso più adatto a loro (donna, responsabile area didattica e servizi agli studenti, università del Nord).

BICOCCA ORIENTA

Questa sezione del sito, ideata per consentire ai giovani e alle giovani di orientarsi rispetto alle scelte da compiere in merito al proprio futuro universitario e professionale, propone un ricco ventaglio di opportunità: eventi, servizi, lezioni, video, materiali di approfondimento utili per conoscere la nostra offerta formativa, i nostri docenti, la vita nel campus e per approfondire temi di attualità.

Il nostro obiettivo è quello di garantire una risposta integrata e competente alle esigenze di orientamento di voi studenti affinché possiate scegliere con consapevolezza il percorso di studi da intraprendere e possiate vivere un'esperienza formativa stimolante e ricca di molteplici esperienze.

Una volta individuato il corso di interesse, per facilitare la navigazione sul sito e per capire dove trovare le informazioni pratiche per iscriversi è possibile guardare il video "Scuola superiore e poi? Quale corso scegliere e come iscriversi?".



Figura 3: sezione orientamento del sito web dell'Università di Milano Bicocca

Gli atenei del Mezzogiorno invece, pur rilevando una presenza massiccia delle famiglie agli eventi orientativi, non hanno trovato le modalità e le risorse per mettere a punto attività dedicate in modo mirato ai genitori e per aumentare, di riflesso, la propria platea di riferimento:

l'influenza della famiglia sul giovane è ovviamente molto elevata o, meglio, il giovane si fa molto condizionare da due cose: dalla famiglia e dagli amici. Nel nostro ateneo una campagna diciamo educativa nei confronti dei genitori a supportare il figlio, che è diverso dal convincere il figlio diciamo, non c'è ancora, non è ben maturata nel nostro contesto [...]. Abbiamo visto che le famiglie erano presenti a tutti gli eventi che organizzavamo, i ragazzi non vengono quasi mai più da soli. E abbiamo avviato qualche anno addietro... stavamo iniziando a studiare come trovare attività stimolanti per i genitori, quali potevano essere diciamo le tematiche interessanti per loro, ma non è stato proprio semplice, sia per questioni di budget e di risorse più in generale, ma anche proprio per la concettualizzazione dei contenuti. Ma poi... diciamo così, è arrivata la pandemia e abbiamo azzerato tutto (uomo, direttore del centro di ateneo per l'orientamento, la formazione e il placement, università del Mezzogiorno).

4. *Riflessioni conclusive: “orientati” e “orientatori”*

Come è noto, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso le istituzioni accademiche hanno dovuto fare i conti con una lunga serie di trasformazioni che, avviate in nome di una politica di modernizzazione e di democratizzazione della formazione di terzo grado, hanno profondamente alterato i loro assetti interni, le loro modalità di funzionamento e i loro obiettivi istituzionali. Le novità intervenute sul fronte dell'istruzione superiore – e in particolare il sempre più massiccio ingresso delle ragazze e dei giovani di posizione sociale inferiore nelle università – hanno decretato infatti il declino del carattere elitario del sistema accademico, imponendo così di riformulare i termini con cui fino ad allora veniva trattata nel dibattito pubblico e scientifico la questione delle disuguaglianze educative (Cangiano, 2021).

L'idea che l'avvento della scolarizzazione di massa rappresentasse il primo passo verso la scomparsa delle disparità in materia di istruzione terziaria si è rivelata però del tutto infondata. Gli studi empirici condotti negli anni più recenti hanno dimostrato, in questo senso, come nel campo universitario continuino ad operare meccanismi di produzione e di riproduzione degli squilibri sociali. La ricerca quantitativa, ad esempio, ha messo in luce come i diplomati degli istituti tecnici e degli istituti professionali proseguano meno frequentemente gli studi rispetto ai diplomati dei licei (Ballarino e Panichella, 2016) e abbiano delle probabilità decisamente maggiori di laurearsi in ritardo e di lasciare l'università prima del conseguimento del titolo finale (Contini e Salza, 2020). Inoltre, i dati disponibili mostrano che i giovani provenienti da famiglie più istruite hanno un forte vantaggio nella formazione terziaria, che si concretizza in maggiori *chances* di continuare gli studi, in rendimenti più alti e in minori rischi di ritardo alla laurea e di abbandono (Aina, 2013).

Se la ricerca quantitativa ha permesso di individuare le categorie di studenti più svantaggiate nel rapporto con l'*higher education* e di identificare i principali fattori che sottendono le condizioni di disagio, l'analisi qualitativa ha consentito di spostare lo sguardo sulle esperienze concretamente vissute da chi attraversa con molta difficoltà il mondo dell'istruzione terziaria. È stato evidenziato, infatti, come gli studenti e le studentesse che provengono da contesti marginali e da *milieu* familiari deprivilegiati non possano contare né su *archivi di esperienze* capaci di fornire una guida tangibile nella transizione accademica (Romito, 2021), né tanto meno sul sostegno materiale, culturale e simbolico di genitori che hanno dimestichezza con la vita universitaria (Cangiano, 2023).

La persistenza di squilibri sociali nel passaggio agli studi superiori sottolinea la necessità di dotarsi di un sistema di orientamento in grado di favorire processi di equità e di perequazione. Tuttavia, nonostante le attività di informazione, di *counseling* e di accompagnamento alla scelta potrebbero rappresentare una forma di supporto concreta per tutti coloro che si avvicinano al mondo accademico in generale e per quanti sono scarsamente equipaggiati in termini di risorse familiari, culturali e relazionali in particolare, allo stato attuale gli eventi di orientamento e le pratiche orientative messe in campo dagli atenei hanno – come si è mostrato – effetti piuttosto limitati nel contrastare i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali e territoriali. In altre parole, più che essere focalizzata sulle esigenze e sulla valorizzazione degli “orientati”, l’azione istituzionale mira soprattutto a perseguire gli interessi delle università e a migliorare la loro posizione nel gioco della competizione nazionale ed internazionale.

Diverse sono le ragioni per cui l’orientamento universitario fatica a promuovere processi di uguaglianza e a porre al centro del suo operato gli studenti e la costruzione del loro avvenire. In primo luogo, il progressivo consolidamento dei principi del *New Public Management* (NPM) e la crescente enfasi sulla valutazione hanno reso, di fatto, meno politico il *decision making* nella formazione superiore e hanno spinto verso una *governance* tecnocratica dell’accademia, plasmata dal discorso managerialista e dai mantra dell’efficienza, della razionalizzazione dei costi e della qualità (Gambardella et al., 2019). In secondo luogo, l’Italia riserva storicamente all’istruzione formale una percentuale di spesa pubblica molto bassa, che la colloca agli ultimi gradini nel panorama europeo per quanto riguarda gli investimenti nella scuola e nell’università. Nel dettaglio, il gap italiano concerne principalmente l’educazione post-secondaria, alla quale viene dedicata una quota di finanziamento sul Prodotto Interno Lordo (PIL) pari allo 0,83%, contro una media europea del 1,7% (Ciarini e Giancola, 2016). Questo si traduce, naturalmente, in una drammatica carenza di servizi e di prestazioni da destinare alla popolazione universitaria. In ultimo, nel nostro Paese si registra una mancanza di cultura professionale legata all’orientamento. A tale proposito, sebbene la ricerca presentata non abbia alcuna pretesa di esaustività e di rappresentatività statistica, vale comunque la pena notare che la quasi totalità dei referenti dell’orientamento intervistati non hanno un *background* formativo coerente con la posizione ricoperta, né tanto meno presentano un percorso professionale capace di offrire loro quelle conoscenze e quelle abilità necessarie per governare i processi orientativi.

In definitiva, nel campo accademico italiano ritroviamo da una parte “orientati” che, non disponendo di un capitale scolastico e familiare in linea

con le attese e le logiche istituzionali, hanno bisogno oggi più che mai di una guida nel dare forma alla loro traiettoria educativa e al loro assetto di vita; dall'altra, "orientatori" che non sono nelle condizioni di promuovere forme di emancipazione sociale e non hanno le risorse e le capacità sufficienti per supportare in modo adeguato la transizione universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Aina, C. (2013). Parental Background and University Dropout in Italy. *Higher Education*, 65(4), 437-456.
- Ballarino, G. e Panichella, N. (2016). Social Stratification, Secondary School Tracking and University Enrolment in Italy. *Contemporary Social Science*, 11(2-3), 169-182.
- Benasso, S. e Pandolfini, V. (2020). Discorsi emergenti nelle politiche di Lifelong Learning per i giovani adulti: riflessioni su due casi studio in Italia. *Quaderni di sociologia*, 84, 91-116.
- Bengtsson, A. (2011). European Policy of Career Guidance: The Interrelationship Between Career Self-Management and Production of Human Capital in the Knowledge Economy. *Policy Futures in Education*, 9(5), 616-627.
- Besley, T. (2006). *Counselling Youth: Foucault, Power and the Ethics of Subjectivity* (2nd ed.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105, 3-12.
- Calidoni, P. e Cataldi, S. (a cura di) (2016). *L'orientamento illusorio: marketing scolastico e persistenti diseguaglianze. Una ricerca sul campo in Sardegna*. Cagliari: CUEC.
- Cangiano, C. (2021). Democratizzazione o massificazione dell'istruzione terziaria? Una comparazione tra Italia e Francia. *Scuola democratica*, 1, 149-168.
- Cangiano, C. (2023). *Gli ultimi arrivati. I giovani delle classi popolari nell'università di massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciarini, A. e Giancola, O. (2016). Le politiche educative in Italia: tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e diseguaglianze persistenti. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2, 61-80.
- Contini, D. e Salza, G. (2020). Too Few University Graduates. Inclusiveness and Effectiveness of the Italian Higher Education System. *Socio-Economic Planning Sciences*, 71.
- Cornali, F. and Prunotto, D. (2024). Resources for Educational Guidance: A Look at the Features and Uses of Digital Platforms. *Italian Journal of Sociology of Education*, 16(1), 87-112.
- De Feo, A. and Pitzalis, M. (2017). Service or Market Logic? The Restructuring of the Tertiary Education System in Italy. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, 219-250.

- De Feo, A. e Pitzalis, M. (2018). Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 251-275.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books.
- Gambardella, D., Grimaldi, E. e Lumino, R. (2019). L'Università italiana e i paradossi della valutazione: processi di depoliticizzazione e spazi di riflessività. In D'Albergo, E. e Moini, G. (a cura di), *Politica e azione pubblica nell'epoca della depoliticizzazione. Attori, pratiche e istituzioni*. Roma: Sapienza Università Editrice, 89-112.
- Glaser, B.G. and Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Kelly, P. (2001). Youth at Risk: Processes of Individualisation and Responsibilisation in the Risk Society. *Discourse*, 22(1), 23-33.
- Landri, P. (2018). *Digital Governance of Education. Technology, Standards and Europeanization of Education*. London: Bloomsbury Publishing.
- Molesworth, M., Scullion, R. and Nixon, E. (eds.) (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. London-New York: Routledge.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. and Tacchi, J. (2015). *Digital Ethnography: Principles and Practice*. London: Sage.
- Pitzalis, M. e Porcu, M. (2015). Passaggio a Nord. Come si ristrutturava il campo universitario italiano?. *Scuola democratica*, 3, 711-722.
- Romito, M. (2021). *First-generation students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Roma: Carocci.
- Romito, M., Gonçalves, C. and De Feo, A. (2020). Digital Devices in the Governing of the European Education Space: The Case of SORPRENDO Software for Career Guidance. *European Educational Research Journal*, 19(3), 204-224.
- Spanò, A. (2019). Gioventù e adultità nella società contemporanea: riflessioni sul dibattito suscitato dai cambiamenti del corso di vita. *Quaderni di sociologia*, 80, 69-86.
- van Zanten, A. (2015). Les Inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ?. *Regards croisés sur l'économie*, 1(16), 80-92.
- van Zanten, A. and Legavre, A. (2014). Engineering Access to Higher Education Through Higher Education Fairs. In Goastellec, G. and Picard, F. (eds.), *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers, 183-203.

Vouillot, F. (2007). L'Orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 2(18), 87-108

*Dalla riproduzione alla produzione di sapere.
L'avvicinamento alla ricerca nei processi di apprendimento*

Alessio Ceccherelli*

1. *Riforme e cortocircuiti*

Da almeno 40 anni, l'educazione universitaria sta attraversando un processo trasformativo caratterizzato da molteplici riforme che, dal DM 509/1999 alla legge 79/2022 fino al recente disegno di legge dell'agosto 2024, hanno toccato e toccano diversi aspetti del sistema accademico nazionale, dalla governance al meccanismo di reclutamento, con un'inevitabile ricaduta sulla ricerca e (seppur in modo meno visibile) sulla didattica. A giudicare dalle tante analisi che nel tempo sono state condotte, si tratta probabilmente di una trasformazione più continua che profonda. All'interno di una dinamica strutturale tra conservazione e cambiamento (Moscati 1997), che comunque interessa l'università così come la scuola e le altre istituzioni sociali, nella letteratura scientifica si è infatti, da un lato, dato rilievo all'impatto che il New Public Management e l'approccio neoliberale hanno avuto sull'ideazione e la formulazione di queste riforme (Commisso 2013; Facchini, Fia & Sacconi 2018; Facchini & Fia 2021); dall'altro si è invece messo in evidenza come il ruolo della regolamentazione statale centrale continui a essere preponderante (Donina, Meoli & Paleari 2014; Ramajoli 2020), tendendo semmai a una maggiore tecnicizzazione e burocratizzazione (Ilardi 2020).

Al di là dei diversi punti di vista sull'effettiva incidenza delle riforme e sul rapporto tra eteronomia e autonomia locale, alcuni elementi meritano una riflessione, perché latori di conseguenze su più piani. La strutturale richiesta di fondi, necessari al funzionamento della macchina universitaria, si scontra con una disponibilità di risorse che – al netto dell'inflazione – tende a diminuire¹, quando non a essere esplicitamente ridotta². Questo

* Università degli Studi "Link Campus University"

¹ <https://m.flcgil.it/universita/ffo-2024-una-gelata-estiva-che-annuncia-un-nuovo-lungo-inverno-per-l-universita-pubblica-del-nostro-paese.flc>

² <https://www.roars.it/la-manina-sulla-bozza-del-ffo-2024/>

spinge di fatto gli atenei, anche quelli pubblici, ad attuare strategie basate in modo più o meno evidente su logiche che non fatichiamo a definire neoliberiste, finalizzate a ridurre i costi e ad ampliare il numero di studenti/clienti (De Feo & Pitzalis 2017). Sebbene, per legge, le entrate derivanti dalle tasse universitarie non possano superare il 20% del Fondo di Finanziamento Ordinario, è altresì vero che uno dei criteri per stabilire l'entità del FFO è proprio la numerosità degli iscritti. Allo stesso tempo, è importante per un ateneo limitare il numero di contratti di docenza esterni, privilegiando docenti incardinati, sia per un discorso economico che di ampiezza dell'offerta formativa possibile. Il problema (uno dei problemi) è che il ritmo di reclutamento di nuovi ricercatori non sembra essere sufficiente rispetto al numero di iscritti e alle esigenze formative della contemporaneità³; e, comunque, la logica alla base della chiamata non si fonda necessariamente sull'effettivo bisogno didattico, ma segue altri criteri.

Se stiamo insistendo su questi e non su altri punti altrettanto rilevanti nel quadro più ampio dell'attuale situazione universitaria, è proprio perché essi generano, o possono generare, specialmente in certi corsi di laurea triennali e in certe discipline, un cortocircuito di carattere didattico e, a cascata, educativo: quello tra numero di docenti e numero di studenti. Si tratta di una discrasia che facilita il ricorso a strategie didattiche e docimologiche conservative, uniformate, in buona parte automatizzabili, con un'attenzione prevalente alla valutazione quantitativa piuttosto che alla comprensione critica (Biggs & Tang 2011), accentuando una situazione che è del resto storica in ambito accademico. Ecco allora la preferenza per prove strutturate (per lo più test a risposta multipla) e semi-strutturate; ed ecco l'inevitabile riduzione, quando non cancellazione, delle prove orali, divenute troppo onerose da sostenere per un singolo docente a fronte di centinaia di studenti. Il risultato è il rafforzamento di una dicotomia insegnamento/apprendimento costruita sull'idea di riproduzione del sapere, in cui gli studenti sono incentivati a memorizzare nozioni e informazioni già note e consolidate, piuttosto che a sviluppare competenze analitiche e critiche nella produzione di nuovo sapere.

Si tratta, a ben vedere, di un ulteriore cortocircuito, se non proprio di un paradosso, che mette in contrasto due diverse visioni: da un lato, la logica riproduttiva tende a conservare il sapere, a standardizzarlo, per rendere più agevole l'apprendimento, ma stimolando così un'idea autoreferenziale e un po' inerte di conoscenza; dall'altro, le politiche universitarie più recenti – in parte ma non del tutto in virtù di un'influenza neoliberale –

³ <https://ustat.mur.gov.it/dati/didattica/italia/atenei#personale>

spingono invece per l'acquisizione di competenze "spendibili" nel mercato del lavoro, dando gran luce sui siti web agli sbocchi lavorativi dei corsi di laurea. Come sollecitare competenze simili, complesse, siano esse tecniche o trasversali, quando gli insegnamenti (almeno alcuni di essi) sono in qualche modo costretti a ridurre la complessità derivante da grandi numeri di studenti? Qui va in realtà aperta una parentesi, in quanto la propensione a reiterare approcci docimologici strutturati e tradizionali è solo in parte legata al problema della quantità di studenti, e discende dalla sostanziale mancanza di attenzione alla preparazione didattica dei docenti universitari. Nell'agenda pubblica, il dibattito è molto acceso per quel che concerne la formazione iniziale degli insegnanti di scuola, sia dal lato scientifico che da quello politico, ma è praticamente assente per quelli universitari, sebbene si riscontri un'attenzione crescente nella letteratura scientifica (Feixas & Euler 2013; Felisatti & Serbati 2017; Feltrin 2020; Coggi 2022; Loiodice 2022).

C'è infine un terzo cortocircuito, strettamente legato agli altri. Che ne è dell'idea di ricerca in tutto questo? Se è vero che, insieme alla didattica, la ricerca è l'altra grande colonna su cui è costruito l'edificio universitario, come è possibile stimolare curiosità e attitudini euristiche se il percorso di studi è teso, da un lato, al mercato del lavoro, e, dall'altro, alla riduzione della complessità didattica (sia essa dovuta alla numerosità degli studenti o a una sostanziale inerzia metodologica)?

Di seguito viene descritta un'esperienza didattica con un alto grado di sperimentazione, soprattutto rispetto all'aspetto valutativo. Si tratta di un tentativo che ha cercato e sta cercando di tenere insieme le diverse variabili in gioco, consapevoli del fatto che esse sono spesso contraddittorie e che è dunque necessario scendere a qualche compromesso. L'approccio adottato ha, comunque, cercato di bilanciare le tradizionali modalità di insegnamento e valutazione con attività di ricerca che stimolassero la produzione di conoscenza.

2. Racconto di un'esperienza didattica

La sperimentazione ha riguardato l'insegnamento di Sociologia dell'Educazione, parte di un corso di studi triennale in modalità mista presso l'Università di Roma Tor Vergata. In particolare, l'insegnamento è stato svolto online, con due momenti in presenza: quello iniziale, di breve illustrazione del percorso didattico e della struttura dell'insegnamento; e quello finale,

riservato alla presentazione dei lavori di gruppo e articolato in due o tre mezze mattinate, a seconda del numero dei gruppi e degli argomenti di ricerca scelti (circa 200 partecipanti ogni anno). Negli ultimi quattro anni accademici, gli iscritti complessivi all'esame sono stati circa 1750, con una media di quasi 500 studenti all'anno. Con questi numeri, è stato necessario impostare la didattica in modo da poter gestire la complessità senza svilire troppo la qualità della relazione docente/studente, ma al tempo stesso senza obbligare il docente a impiegare tempi e risorse esorbitanti rispetto al resto della sua attività accademica.

La prima scelta didattica è stata quella di eliminare la differenziazione tra studente frequentante e studente non frequentante a vantaggio di quella tra modalità di gruppo e modalità individuale. Trattandosi di un insegnamento online e avendo a disposizione le registrazioni delle lezioni, gli studenti hanno potuto decidere come usufruire delle nozioni impartite senza vedere pregiudicata la possibilità di partecipare alla modalità di gruppo, normalmente riservata ai frequentanti. Questa impostazione viene incontro a due questioni: la prima è di carattere metodologico ed epistemologico, in quanto siamo convinti dell'importanza dell'attività collaborativa sia per stimolare competenze trasversali di negoziazione, di *problem solving*, di team working utili alla crescita personale e ai futuri contesti lavorativi (Johnson & Johnson 2009; Ragone, Ceccherelli e Ilardi 2011; Abegglen, Burns, e Sinfield 2023), sia per contrastare “termostaticamente” – riprendendo quanto espresso nell'approccio ecologico di Postman (1979) – la tendenza culturale e sociale all'individualismo e alla competizione. L'altra questione è prettamente funzionale: la suddivisione degli studenti in gruppi riduce la quantità di elaborati da valutare, consentendo così una riduzione della complessità almeno dal punto di vista numerico. Questo richiede ovviamente un (primo) compromesso, in quanto per ragioni di tempi a disposizione, i gruppi sono stati composti anche da 10-11 persone, pregiudicando non poco l'efficacia della collaborazione interna al gruppo stesso, la cui composizione ideale è di 4-5 persone (Slavin 1995; Johnson & Johnson 2009).

La seconda scelta didattica ha riguardato l'impianto valutativo. Innanzitutto, il “cosa”: quali aspetti valutare della preparazione degli studenti? Quindi il “come”: quali strumenti e quali modalità utilizzare per misurare il livello di questa preparazione? Questa scelta prescinde dal caso specifico, prendendo volutamente in considerazione diverse dimensioni e diversi oggetti dell'apprendere (Corsini 2023): le nozioni teoriche e concettuali principali presenti nei manuali in programma, la capacità di argomen-

tare le implicazioni derivanti da queste nozioni, la capacità di affrontare un compito elaborato teso alla predisposizione e “costruzione” di un artefatto cognitivo (Hutchins 1999; Rossi 2016; Ragone & Ceccherelli 2022), spostandosi dunque da una performance riproduttiva di un sapere noto a una produttiva di sapere inedito. Le varie dimensioni sono state suddivise in prove differenti, ognuna con un differente punteggio, e richiedendo ciascuna una diversa abilità da parte dello studente e un diverso giudizio da parte del docente: le nozioni sono state oggetto di test strutturati a risposta chiusa, con assegnazione automatica del punteggio; la capacità argomentativa è stata invece l’oggetto di domande a risposta aperta, in cui l’assegnazione del punteggio è stata manuale e non di rado accompagnata da brevi feedback da parte del docente; l’elaborato complesso è stato infine il contenuto di un project work da consegnare in una relazione scritta e da presentare poi oralmente, con un punteggio associato a un commento più o meno lungo del docente. La somma dei vari punteggi ottenuti ha costituito il voto finale⁴.

Attività	Punti
Test a risposta multipla sui libri di testo	6
Test a risposta aperta sui libri di testo	6
Test a risposta aperta sul libro a scelta	6
Project Work [scritto e orale]	15
Totale	33

Tabella 1 - Articolazione delle prove d’esame

Anche in questo caso, la ragione di tale articolazione è duplice: dal punto di vista dello studente, il voto finale non è più solo espressione della soggettività del professore e della sua capacità di giudizio, ma è l’esito di una composizione variegata e attenta ad aspetti differenti dell’apprendere, correlati a criteri di valutazione trasparenti esplicitati nella spiegazione delle prove; dal punto di vista del docente, l’articolazione del voto aiuta a gestire la numerosità, e a ridurre l’incidenza del plagio (sempre presente) e dei possibili effetti distorsivi legati alla valutazione (anche essi non eliminabili del tutto). Il compromesso da accettare è quello di dover aumentare notevolmente il tempo dedicato alla valutazione, con la convinzione, però, di offrire una qualità maggiore in termini di apprendimento.

⁴ Il punteggio massimo ottenibile va oltre 30 per consentire agli studenti di recuperare eventuali difficoltà in una o più prove. Solo il 33 equivale a 30 e lode.

Il project work ha rappresentato, di per sé, la terza scelta didattica, quella esplicitamente legata al tentativo di avvicinamento alla metodologia e alla pratica della ricerca. Questa prova è quella che più di altre ha spostato l'attenzione sulla natura performativa dell'apprendimento (Saljo 2010) e sull'importanza della negoziazione e del feedback come elementi di arricchimento della relazione didattica (Biggs & Tang 2011; Hattie & Timperley 2007; Vasilev et al. 2024). Gli studenti, sia nella modalità di gruppo che in quella individuale, sono stati coinvolti in una ricerca di tipo desk: attraverso una griglia di analisi predisposta dal docente e composta di dimensioni, criteri e indicatori, gli studenti hanno dovuto prendere in esame alcune rappresentazioni medialità della scuola o opere che trattassero i temi dell'educazione anche in contesti non formali o informali. Sono stati dunque analizzati romanzi, racconti, film, serie tv, canzoni, videogiochi, fumetti, pièce teatrali, dal XIX al XXI secolo. Questa fase di analisi era preliminare alla fase di interpretazione delle informazioni raccolte: nella parte conclusiva del project work era infatti richiesto di leggere trasversalmente le diverse opere nel tentativo di mettere in luce punti di contatto, elementi ricorrenti, differenze, e cercare di delineare un quadro complessivo circa la percezione della scuola e dell'educazione presente nel campione di analisi a disposizione. Riguardo al campione, va detto che prima ancora del lavoro vero e proprio gli studenti (sia in gruppo che individualmente) hanno dovuto ricercare e proporre liste di opere, che potevano essere accolte o modificate, con suggerimenti e annotazioni di eventuali incongruenze.

La struttura complessiva qui descritta ha richiesto non solo i già citati compromessi, ma anche aggiustamenti continui di anno in anno, sulla base dei feedback raccolti: diversa attribuzione dei punteggi delle varie prove d'esame, diversa modalità di valutazione della terza prova, e – in particolare – diversa modalità di project work. Al fine di rendere meno dispersivo il campione di analisi, infatti, anno dopo anno esso è stato connotato in modo sempre più specifico, facendo sì che i gruppi arrivassero a essere incentrati su un solo medium, una sola nazione e un periodo temporale specifico (es.: Cinema Italiano 1940-1979, Serie TV USA 2010-2022, Letteratura francese 1990-2022); al tempo stesso gli studenti in modalità individuale, da un'iniziale libertà di movimento hanno dovuto negli anni successivi limitarsi a un medium specifico, una nazione specifica, un lasso temporale di massimo 15 anni e un criterio ulteriore di selezione (opere riguardanti il bullismo, o l'inclusione, o la disabilità, o incentrate sulla figura del docente, o ambientate in quartieri degradati, etc.). Questi dettagli servono a far comprendere il lavoro di ascolto e di sistemazione continua

richiesti da un'impostazione sperimentale. Nell'ultimo anno, per evitare ripetizioni, si è deciso di modificare ulteriormente il lavoro portando gli studenti a occuparsi degli elaborati dei loro colleghi degli anni precedenti: essi hanno dovuto svolgere sostanzialmente un lavoro di meta-analisi, sistematizzando le informazioni raccolte attraverso un foglio di calcolo costruito dal docente ed estrapolando dunque nuove informazioni, interessanti soprattutto dal punto di vista statistico e diacronico.

Oltre a queste tipologie di analisi desk, sempre per ridurre il tasso di ripetizione ma anche per introdurre un diverso approccio di indagine, negli ultimi due anni è stata resa possibile la scelta di una ricerca di tipo field, con la somministrazione di interviste strutturate a campioni omogenei sia dal punto di vista anagrafico (esperienza scolastica in determinati periodi temporali) che territoriale (esperienza scolastica in zona rurale, zona urbana di grandi o piccole dimensioni, zona periferica o centrale). La struttura del lavoro era in tutto e per tutto simile alla variante desk: svolgimento delle interviste sulla base di una traccia fornita dal docente; analisi e interpretazione trasversale delle informazioni raccolte, con lo scopo di far emergere una percezione e una rappresentazione complessiva del periodo scolastico in un certo territorio e in un certo momento storico.

3. Qualche considerazione

Dopo quattro anni di sperimentazione si possono tratteggiare alcune considerazioni in merito all'efficacia e all'opportunità di un approccio simile. Gli studenti, pur continuando a partecipare a test strutturati, hanno potuto cimentarsi anche in progetti di ricerca che li hanno coinvolti attivamente nella costruzione del sapere. E questo è un risultato di per sé, al di là della qualità effettiva dei lavori svolti e – indirettamente – dell'apprendimento.

Dalla prospettiva della progettazione didattica, questo approccio ha, come detto, richiesto qualche compromesso, dovuto in gran parte proprio alla numerosità degli studenti. Con numeri minori la composizione dei gruppi sarebbe stata senz'altro più adeguata ed efficace, sia in termini quantitativi che per quanto concerne le modalità di composizione (i gruppi si sono creati spontaneamente sulla base di relazioni già presenti o in modo del tutto casuale); e anche la fase di negoziazione tra docente e allievi avrebbe potuto essere più ricca e interessante. Il continuo accomodamento

è stato un'operazione didatticamente indispensabile. Esso ha apportato miglioramenti riscontrabili sia nella gestione d'insieme, sia negli esiti delle prove: l'ultimo anno è stato senza dubbio il migliore dal punto di vista della coerenza complessiva e del bilanciamento tra le diverse prove d'esame. Rispetto al primo anno, al docente è stato richiesto però più impegno, e dunque più tempo, nella fase di valutazione.

Venendo all'apprendimento, e in particolare al project work, la qualità dei lavori svolti è stata molto variabile, sia nella modalità di gruppo che in quella individuale, nonostante siano stati forniti strumenti comuni (la griglia di analisi e la traccia di intervista) e siano state impiegate ogni anno ore di lezione per spiegare le modalità di svolgimento, corredate di esempi concreti. Per moderare questa difformità, nell'ultimo anno si è deciso di mettere a disposizione degli studenti esempi di ottime analisi svolte negli anni precedenti, per dare un'idea del modo in cui si sarebbe dovuta impostare e portare avanti la ricerca nelle sue diverse fasi. Il risultato è stato positivo per un verso (la qualità media dei lavori è senz'altro aumentata), ma negativo per un altro (l'approccio alla ricerca si è standardizzato, divenendo quasi una meccanica applicazione delle informazioni raccolte dentro una cornice preimpostata, tanto che i lavori finiscono ormai col somigliarsi un po' tutti).

Va segnalato che, nel momento in cui è stata resa disponibile, la modalità di indagine field ha riscosso un successo maggiore. Forse l'idea dell'intervista è risultata più familiare rispetto all'analisi di un prodotto mediale, o forse è stata ritenuta più semplice da svolgere (un conto è fare domande e raccogliere risposte, un altro è cercare di comprendere un'opera al di là della sua trama e degli aspetti di superficie). A giudicare dagli elaborati svolti, in effetti, la qualità è stata mediamente più alta rispetto alla modalità desk.

In entrambi gli approcci di indagine, le criticità più grandi sono state due. La prima si colloca nel passaggio dalla raccolta dati alla loro interpretazione. Molti studenti non sono stati in grado di mettere in relazione le informazioni raccolte e confrontarle: alcuni hanno semplicemente descritto di nuovo quanto raccolto; altri hanno proposto osservazioni impressionistiche e superficiali, senza riuscire a bilanciare il riferimento ai dati di partenza con la loro possibile interpretazione. L'altra grande criticità riguarda la tendenza a fare assunti o confronti di carattere generale partendo da un campione ridotto (se i gruppi hanno lavorato su un campione tra i 40 e i 60 intervistati, nei lavori individuali il numero di persone intervistate è stato di 5 o 6). Le considerazioni conclusive tendevano non di rado ad ampliarsi fino a voler descrivere un'intera generazione, o un'intera epoca, oppure si è tentato un confronto tra territori diversi che era però particolarmente

problematico dal punto di vista scientifico, proprio in virtù della scarsa numerosità. Il commento del docente, sia verbale che scritto, ha sempre sottolineato questo problema, non solo per fornire ulteriore riscontro sull'apprendimento, ma anche per aumentare la consapevolezza sulla qualità della loro esperienza di ricerca.

Queste ingenuità sono state evidenziate nella formulazione del commento da parte del docente, e hanno rappresentato pertanto il momento finale dell'apprendimento. Sono ingenuità che mettono in risalto l'azzardo che si è osato in fase di progettazione didattica. Chiedere a giovani poco più che ventenni, con pochissima o nessuna esperienza di ricerca, di raccogliere informazioni, costruire dati e tentare di interpretarli è stato sicuramente audace, ma la motivazione di questa scelta sta nel discorso epistemologico di fondo: la transizione dalla riproduzione alla produzione di conoscenza nell'insegnamento universitario non è solo desiderabile, ma necessaria per formare soggetti che siano non solo depositari di informazioni, ma anche possibili creatori di nuovo sapere. Si tratta, cioè, di stimolare un atteggiamento culturale verso il concetto stesso di conoscenza, che non è dato una volta per tutte, ma va costantemente negoziato (Watzlawick 1988; Spinelli 2009), messo a confronto con nuove informazioni, nuove scoperte, nuovi eventi, nuove percezioni, nuove esperienze, nuovi punti di vista. Se però l'esperienza di apprendimento (prima scolastica e poi universitaria) si basa per 15-20 anni esclusivamente o quasi sull'idea che il sapere è quello contenuto nei libri, diventa complicato per un giovane (e non solo per un giovane) muoversi nel mare magnum di una realtà costruita da informazioni in costante evoluzione, e oggi sempre più soggette a obsolescenza e falsificazione. L'atteggiamento euristico, insomma, prescinde dal dover o voler fare della ricerca il proprio mestiere; è piuttosto un esercizio di scetticismo (Moriggi 2024), un allenamento a leggere la realtà in modo attivo (o, se non altro, meno passivo).

Una nota a latere merita il contesto specifico in cui si è tenuto l'insegnamento. Essendo stato svolto a distanza, si è potuto usufruire di un ambiente online che ha consentito non solo una gestione efficace dell'intero processo (lezioni, prove d'esame, forum di servizio e di coordinamento), ma un tracciamento dell'attività dello studente impossibile in un contesto d'aula tradizionale. Questo, per mettere in evidenza quanto l'utilizzo di ambienti digitali, pensati appositamente per la didattica, sia di notevole aiuto per aumentare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento, a prescindere dal fatto che l'insegnamento venga svolto in presenza o a distanza.

Per concludere, e per riassumere, il passaggio dalla riproduzione alla produzione di conoscenza rappresenta una sfida significativa nel contesto universitario contemporaneo, dove le risorse limitate spesso spingono verso approcci didattici più semplici e standardizzati. Tuttavia, come dimostrato dall'esperienza descritta, con un'adeguata progettazione didattica è possibile integrare elementi di ricerca anche in contesti con numeri elevati di studenti, promuovendo un apprendimento più profondo e significativo. Questo approccio non solo prepara meglio gli studenti al mondo del lavoro, ma li introduce anche ai principi fondamentali della ricerca, a nostro avviso un elemento chiave di cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Abegglen, S., Burns, T., Sinfield, S. (Eds.) (2023). *Collaboration in Higher Education. A New Ecology of Practice*. London: Bloomsbury.
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4th ed). Maidenhead (UK): Open University Press.
- Coggi, C. (a cura di) (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi* IRIDI. Milano: Franco Angeli.
- Commisso, G. (2013). Governance and Conflict in the University: The Mobilization of Italian Researchers against Neoliberal Reform. *Journal of Education Policy*, 28(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.695805>
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- De Feo, A., Pitzalis, M., (2017). Service or market logic? The restructuring of the tertiary education system in Italy. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2/2017, 219-250. doi: 10.1423/87308
- Donina, D., Meoli, M., Paleari, S. (2014). Higher Education Reform in Italy: Tightening Regulation Instead of Steering at a Distance. *Higher Education Policy*. 28(2), 215-234.
- Facchini, C., Fia, M., Sacconi, L. (2018). La governance universitaria in Italia, tra mutamento legislativo e adattamento istituzionale. *Politiche Sociali, Social Policies*, 3/2018, 363-386. doi: 10.7389/91916
- Facchini, C., Fia, M. (2021). Public Sector Reform in Italian Higher Education: The Governance Transformation of the Universities - A Comparison Among Perceptions of Rectors and Department Chairs. *Higher Education Policy*, 34, 560-581. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00152-2>
- Feixas, M., Euler, D. (2013). Academics as teachers: New approaches to teaching and learning and implications for professional development programmes. *International HETL Review*, 2(12). URL: <https://www.hetl.org/feature-articles/academics-as-teachers-new-approaches-to-teaching-and-learning>. Consultato il 18/08/2024.
- Felisatti, E., Serbati, A. (a cura di) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Feltrin, P. (2020). *Modelli e strumenti per la didattica universitaria*. Bologna: il Mulino.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Hutchins, E. (1999). *Cognitive Artifacts*, in R. A. Wilson, F. C. Keil (Eds.). *MIT Encyclopedia of Cognitive Sciences*. Cambridge (USA): MIT Press.
- Ilardi, E. (2020). L'impero della burocrazia. Una riflessione su istituzioni, emergenza e formazione a partire dall'epidemia di COVID-19. *Mediascapes Journal*, (15), 108–117.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Allyn & Bacon: Boston, MA.
- Loiodice, I. (2022). “Qualità della formazione iniziale e continua dei docenti per la qualità dei sistemi formativi, scolastici e universitari. L'esperienza dell'Università di Foggia”, in A. De Vivo, M. Michellini, M. Striano (a cura di). *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* Napoli: Guida.
- Moriggi, S. (a cura di) (2024). *Postmedialità. Società ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moscato, R. (1997). Chi governa l'università. Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento. Napoli: Liguori.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. *Portale dei dati dell'istruzione superiore*, <https://ustat.mur.gov.it/dati/didattica/italia/atenei#personale>. Consultato il 20/08/2024.
- Postman, N. (1979). *Teaching as Conserving Activity*. New York: Delacorte Press, trad. it. *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*. Roma: Armando, 2019.
- Ragone, G., Ceccherelli, A., Ilardi, E. (2011). L'università delle reti. *Scuola democratica*, 3/2011, 91-114.
- Ragone, G., Ceccherelli, A. (2021). Apprendere nell'atelier artigiano dei media. *Sociologia della comunicazione*, 62/2021, XXXII, 105-120. doi: 10.3280/SC2021-062007
- Ramajoli, M. (2020). “La mai attuata autonomia universitaria”, in A. Marra (a cura di), *L'autonomia universitaria del nuovo millennio*. Roma: Aracne.
- Rossi, P.G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia oggi*, 2, 11-26.
- Saljo, R. (2010). Digital Tools and Challenges to Institutional Traditions of Learning: Technologies, Social Memory and the Performative Nature of Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53-64.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Spinelli, A. (2009). *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*. Napoli: Liguori.

- Vasilev, Y., Vasileva, P., Batova, O., Tsvetkova, A. (2024). Assessment of Factors Influencing Educational Effectiveness in Higher Educational Institutions. *Sustainability*, 16, 4886. <https://doi.org/10.3390/su16124886>
- Watzlawick, P. (a cura di) (1988). *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli.

*Università, accelerazione, processi di ri-soggettivazione.
Note critiche per un'agenda di ricerca*

Orazio Giancola*, Martina Visentin**

L'accademia è un mondo psicotico
affetto da una grave dispercezione della realtà,
popolato da individui dotati di fama estremamente limitata (..)
che operano in un settore marginale e assolutamente indigente
come quello della cultura, e che nondimeno si sentono delle rockstar,
e hanno ego e comportamenti commisurati a questa loro convinzione.

Dario Ferrari, *La ricreazione è finita*, 2023, pag.154

1. Accelerazione sociale e Accademia: dimensioni critiche

Nel 2007, un curioso saggio di Thomas Hylland Eriksen mostrava alcuni elementi in comune fra diversi aspetti della cultura pop, la vita quotidiana, la società dell'informazione e l'Accademia. La logica comune che caratterizza questi ambiti è la stessa (in un'epoca in cui non si parlava ancora di accelerazione sociale): siamo tutti vittime dell'affastellamento verticale. Prima di essere finalmente pronti a sedersi a lavorare a qualcosa che può fare la differenza, c'è sempre qualcos'altro che deve essere fatto. Nella quotidianità di ogni studioso, sempre più frequentemente, le azioni che compiamo, sembrano accodarsi vicendevolmente come mattoni diversamente colorati che compongono torri giganti di Lego. Senza dimenticare che ogni mattone non ha nulla in comune con l'altro, tranne il fatto che si incastrano tra loro. Questo è l'idea che sta alla base dell'affastellamento verticale e fonda la tirannia del momento e dell'istante che tutti subiamo nel nostro 'ampio presente' (Eriksen 2001; Gumbrecht 2019).

In molti campi la tendenza all'estrema compressione del tempo è evidente, basti pensare all'ambito dei consumi, del lavoro, fino ad arrivare alla formazione dell'identità personale. Qualche anno più tardi il tema diven-

* Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, Università La Sapienza, Roma.

** Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali, Università degli Studi di Padova.

terà sempre più dibattuto prendendo il nome di “accelerazione sociale” (Rosa 2013) o “società surriscaldata” (Eriksen 2016). Nel diagnosticare l’esperienza sociale dell’accelerazione, Rosa e Scheuerman (2009) affermano che la crescente pressione all’accelerazione sta gradualmente smantellando il mondo della vita soggettiva.

Senza dubbio le culture accademiche contemporanee richiedono un comportamento rapido e veloce, spesso espresso in metafore come “*publish-or-perish*” (pubblicare o morire) o “*racine*” (gareggiare) con un’ enfasi su prestazioni, risultati ed efficienza come postulato dall’ideologia neoliberista del New Public Management (Colarusso e Giancola, 2020). La caduta del valore marginale dell’acquisizione lenta di conoscenza all’interno del mondo accademico ci mostra sempre di più un’Università del mondo occidentale dominata dall’accelerazione sociale, che diventa sinonimo di un adattamento costante alle richieste del mercato della conoscenza (Piromalli, 2023). E invece potrebbero affermarsi come Istituzioni capaci di produrre una controcultura fondata sulla lentezza, la profondità e la riflessione, recuperando così la loro vocazione originaria.

All’opposto, spesso, i prodotti accademici (su tutti i libri e le curatele, ma anche i capitoli in volume e altre forme di diffusione della produzione scientifica) sembrano sempre più dei collage di taglia-incolla con stralci di paper di conferenze e pezzi di articoli per riviste. Ciò che accomuna la quotidiana esperienza degli accademici è il paradossale fatto che hanno sempre cinque minuti da impegnare in qualche mansione (Giancola et al. 2016), spesso intere ore, ma mai cinque anni per ricerche di ampio respiro (Eriksen 2019, 70). La questione diventa più ampia ancora se entriamo dentro la valutazione della ricerca. Vale la pena segnalare, anche se riguarda più il contesto anglofono, la recente critica di Saltelli (2023) al lavoro di Pardo-Guerra (2022). Saltelli sostiene che, nonostante Pardo-Guerra riconosca i problemi della quantificazione, la sua soluzione di “solidarietà riflessiva” non sia sufficiente a contrastare l’influenza del neoliberismo nell’ambiente accademico. Saltelli suggerisce che una maggiore consapevolezza politica e un’azione collettiva siano necessarie per contrastare la tendenza alla standardizzazione e alla competizione che caratterizza il sistema di valutazione della ricerca. A fronte di questo scenario di accelerazione e frammentazione, si è sviluppato un dibattito sempre più acceso sulle alternative possibili, tra cui il movimento Slow Academic, che propone un modello accademico basato su ritmi di ricerca più lenti, riflessività e resistenza alle logiche produttivistiche dominanti.

1.1. *La vita accademica: dal Fast allo Slow Academic. Un dibattito aperto*

Le più note ricerche sulla vita accademica individuale sembrano mostrare due narrazioni polarizzate in cui, in un punto troviamo lo studio sulla cosiddetta ‘accelerazione accelerata’ in Accademia, vista essenzialmente come qualcosa di negativo o comunque raramente positivo. Dall’altra parte, vi è un polo – estremamente positivo – rappresentato dal cosiddetto *Slow Academic* (Berg et al. 2016), che viene presentato come l’alternativa possibile agli effetti di una Accademia vittima dei processi di accelerazione sociale. In tal senso, vale la pena sottolineare il noto e più recente lavoro di Vostal che sembra muoversi fra queste due polarizzazioni. L’analisi dell’esperienza vissuta e descritta nei primi contributi di Vostal sull’accademia (2015; 2016) rivela che, nonostante l’accelerazione sociale sia un fenomeno ambivalente e ricco di contraddizioni, l’accelerazione dei ritmi della vita accademica appare sufficientemente contenuta e non drammaticamente subita. Ciò è dovuto al fatto che ha intervistato principalmente accademici senior e di ruolo che perciò godono di una certa autonomia temporale all’interno di istituzioni di eccellenza¹. Non ha quindi considerato l’esperienza, ad esempio, di dottorandi/e e il processo di socializzazione al ruolo accademico, né di titolari di posizioni post-doc o, ancora, ricercatori/trici nei primi anni di carriera (i cosiddetti *Early Career Researcher*)². I risultati sarebbero stati molto diversi se in queste ricerche fossero stati inclusi ricercatori giovani e in condizione precaria (vedi il lavoro svolto in Giancola et al. 2016; Giancola Toscano 2017). In ogni caso, il suo studio merita attenzione perché prova a inquadrare il vissuto di alcuni accademici rispetto all’accelerazione sociale. Vostal delinea una tipologia, con qualche eco weberiano, in cui tipologizza l’accelerazione accademica nella quotidianità rispetto all’uso del tempo (Vostal 2016, 124-141). Emergono così quattro categorie con precise caratteristiche.

La prima, la cosiddetta, *Acceleration embraced.*, parte dal presupposto che i piaceri della vita accademica, “i vantaggi e le opportunità della velocità “sono raro oggetto di indagine” (Rosa e Scheuerman, 2009), gli accademici intervistati riportano che l’esperienza dell’accelerazione nella vita accademica può essere deliberatamente e attentamente abbracciata e ricercata. Alcuni accademici hanno suggerito di sperimentare positivamente

¹ Vostal ha intervistato membri del cosiddetto ‘Russell Group institutions’, ossia le principali Università di eccellenza in Gran Bretagna.

² Si veda ad esempio, fra i più recenti: Receveur et al. 2024; Boyinton 2021; Osbaldiston, N., Cannizzo, F., e Mauri, C. 2019; Martell 2020.

te l'accelerazione, anche se non si tratta di un'accelerazione fuori dai limiti e dal controllo, ma piuttosto un ritmo e un'accelerazione su cui sentono di avere il pieno controllo.

La seconda è la cosiddetta *Acceleration juggled*. Gli accademici che trasmettono questo tipo di esperienza riconoscono un'accelerazione dei cambiamenti legati alla loro vocazione come nel posto di lavoro, nei riassetto istituzionali, nei cambiamenti della burocrazia universitaria, nella natura degli insegnamenti erogati, nel rapido sviluppo del settore universitario sotto gli imperativi dell'economia della conoscenza, della competitività e dell'eccellenza. E non trovano particolari problemi significativi legati a implicazioni personali o psicologiche.

La terza tipologia è la *Acceleration wrestled*. Questa categoria si differenzia dalla precedente perché l'accelerazione è vissuta come una situazione di disagio. Tuttavia, anche in questo caso, gli accademici sembrano disporre di strategie e tattiche esplicite che li aiutano a mantenere e sostenere le loro agende e i loro tempi in modo tale da non soccombere del tutto ai tempi dettati dal ritmo di lavoro. Inoltre, rispetto alla categoria precedente, gli accademici non trovano l'accelerazione un evento naturale. Riconoscono che sta accadendo nel loro ambiente e la sperimentano direttamente. Ciò che differisce sono le loro reazioni e gli effetti, nonché i 'costi' percepiti dell'accelerazione.

Infine, si trova l'*Acceleration resented*. Gli accademici di questa categoria hanno espresso una notevole preoccupazione per il lato accelerato della vita accademica derivante dai cambiamenti sopracitati. Anche se in minima parte, questo gruppo di intervistati riporta frustrazione, insoddisfazione e segni di estraneità e risentimento rispetto al vissuto quotidiano in un costante clima di massima performatività.

Lo studio rimane plasmato su una dimensione di piena soggettività che ci porta comunque a riflettere sull'accelerazione come a un fenomeno ambivalente. Per questo non possiamo limitarci a criticare la velocità in quanto tale. A volte è un bene fare le cose in fretta. Quando si va a una conferenza, ci si diverte ad ascoltare le presentazioni che vanno al sodo e lo fanno in modo strutturato.

Nel mondo accademico sta però nascendo un movimento di lentezza più costruttiva, che è simile al movimento sullo *slow food* avviato da Carlo Petrini. La motivazione è identica. Pensare a una *Slow science* non è un segnale di pigrizia, ma appare più come una rivolta contro un regime di produzione che rende (noi) più competitivi che profondi e le nostre pubblicazioni superflue. Così come cucinare un ossobuco succoso e tenero

può richiedere mezza giornata, capire Bourdieu o analizzare le relazioni etniche alle Mauritius non è qualcosa che si può fare velocemente senza perdere la sostanza (Eriksen e Visentin, 2023). C'è ancora qualcosa da dire sugli effetti dannosi dell'accelerazione nel mondo accademico. Ciò che sta accadendo nell'editoria è solo un altro sintomo. Bisognerebbe anche studiare, con metodi qualitativi, la qualità degli articoli che oggi vengono vomitati con una frequenza così spaventosa dalle riviste, vecchie e nuove. Dobbiamo anche interrogarci sul fatto che la lingua inglese è diventata improvvisamente l'unico elemento con cui giocare realmente nel campo accademico. Questo è positivo per gli indicatori quantitativi che abbiamo ereditato dal mondo anglofono, ma è molto negativo per l'originalità, l'eloquenza, la diversità e la giustizia. Molti di noi sono costretti a pubblicare nella loro seconda o terza lingua: se tutte le tue pubblicazioni sono in italiano, semplicemente si è invisibili nella scena internazionale. Una crescita della quantità, una perdita della diversità: questo è l'effetto più palpabile del surriscaldamento performativo del mondo accademico (*Ibidem*, rielaborazione nostra). Cercando quindi di trarre una conclusione (per quanto necessariamente provvisoria), il dibattito sulla velocità e la lentezza nell'Accademia non può essere ridotto a una semplice dicotomia tra Fast e Slow Academic. L'analisi di Vostal evidenzia come l'esperienza dell'accelerazione sia vissuta in modi differenti, a seconda del grado di controllo percepito dagli accademici stessi. Tuttavia, resta il fatto che l'attuale ritmo produttivo rischia di compromettere la profondità della ricerca e la diversità culturale del sapere accademico. La crescita esponenziale della produzione scientifica, unita alla pressione della pubblicazione (in inglese e con collocazioni editoriali ad alto fattore di impatto), solleva interrogativi critici sulla qualità della ricerca e sulla giustizia epistemica. In questo scenario, il movimento per una Slow Science appare non come una resistenza nostalgica, ma come una necessaria riflessione sulla sostenibilità del lavoro intellettuale.

2. Un'ipotesi interpretativa: spinte contrapposte alla prova

Dal nostro punto di vista, si definisce quindi un campo caratterizzato da tre elementi. Il primo pertiene alla sfera delle riforme valutative dell'università. La spinta (iper)valutativa tocca sia gli atenei, che i dipartimenti, per arrivare ai singoli ricercatori o docenti (Lumino et al. 2017). Tale pressione valutativa si riflette, innanzitutto, su scala istituzionale, andando a influen-

zare l'organizzazione e l'allocazione delle risorse all'interno degli atenei.

A livello dipartimentale, l'intensificazione dei processi valutativi diventa un filtro che condiziona la progettualità accademica e la definizione delle priorità didattiche e di ricerca. A cascata, a questa accelerazione sono corrisposti enormi mutamenti nei processi di selezione, ingresso e stabilizzazione (Colarusso e Giancola, 2020), con una crescente spinta all'iper-produzione e alla competizione. I ricercatori e i docenti si trovano quindi non solo a dover rispondere agli standard imposti dalle politiche universitarie, ma anche a una pressione sociale che esige sempre più risultati visibili e quantificabili. Questo clima, dominato dalla logica del *publish-or-perish*, non lascia spazio alla ricerca esplorativa o alle collaborazioni meno produttive a breve termine, incentivando invece una competizione continua.

Allo stesso tempo, gli adempimenti valutativi indotti da processi quali la VQR, le Abilitazioni, ma anche le varie valutazioni ANVUR sui corsi di laurea (per esempio l'implementazione del sistema AVA "Autovalutazione – Valutazione – Accreditamento"; Torrigiani 2023) producono un enorme surplus lavorativo che ricade sul corpo docente. I docenti devono spesso destinare una parte significativa del loro tempo a redigere documenti e a partecipare a procedure valutative, sottraendo risorse preziose alla didattica e alla ricerca vera e propria. Questo surplus burocratico, lungi dall'essere una misura temporanea, si configura come un tratto strutturale del sistema accademico contemporaneo.

Alla spinta (iper)valutativa, al binomio che lega la spinta all'iper-produzione al sovraccarico valutativo imposto dalle nuove politiche, si legano poi le strategie individuali. Queste, in una sorta di bipolarità indotta, conducono o a strategie di accelerazione (*fast academia*) o di rallentamento volontario (*slow academia*). La *fast academia* porta alla ricerca di pubblicazioni rapide e frequenti, sacrificando spesso la qualità per la quantità. Questa pressione costante verso l'accelerazione e la produzione influisce non solo sulla qualità del lavoro accademico, ma anche sul benessere psicologico dei ricercatori e dei docenti, che si trovano frequentemente in uno stato di stress cronico (Martell, 2020). Tale stress può derivare dall'ansia di non soddisfare le aspettative produttive imposte, dalla paura di non essere abbastanza "competitivi" rispetto ai colleghi o di compromettere le proprie prospettive di carriera. L'intensità del lavoro e l'assenza di momenti di pausa, legate a questo modello accelerato, portano infatti a fenomeni di *burnout* (Padilla-González e Londoño, 2022), che compromettono non solo la qualità della vita, ma anche l'efficacia delle stesse attività di ricerca e insegnamento (Maisano et al. 2023). In questa cornice, la *slow academia* rappresenta una risposta più

riflessiva e selettiva, ma è spesso vista come una scelta controcorrente che comporta sacrifici in termini di visibilità e competitività. Entrambe le strategie rappresentano dunque risposte divergenti alla stessa pressione sistemica, delineando un panorama accademico in cui la resistenza e l'adattamento si manifestano in forme eterogenee, ma entrambe sintomatiche dello stesso clima di iper-competizione e delle sue ricadute psicologiche (Berg et al. 2016). A partire da queste dinamiche generali, il caso italiano si distingue per una combinazione peculiare di ostacoli all'ingresso e incertezze sulla stabilizzazione, che ne accentuano le criticità.

3. La specificità italiana: fra un difficile accesso e un incerto punto di arrivo

Le riforme valutative dell'università si sono sostanziate in varie forme. Per un verso si è andata rafforzando la valutazione delle istituzioni a vari livelli (Dipartimenti, Atenei), passando per la valutazione della produzione scientifica (o di parte di essa) degli accademici appartenenti alle varie istituzioni.

Un esempio di questo tipo di valutazione nel caso italiano è la VQR. Accanto a questa forma aggregata (ma che passa necessariamente attraverso i singoli) si è consolidato un sistema di valutazione in relazione alle carriere dei docenti, introducendo criteri che in principio hanno spiazzato la comunità accademica e che sono man mano stati metabolizzati andando poi a condizionare (in modo spesso eteronomico) il lavoro dei ricercatori e dei professori.

Nel complesso, queste riforme hanno come obiettivo dichiarato quello di migliorare la qualità dell'insegnamento, della ricerca e del contributo accademico complessivo dei docenti, nonché a fornire riconoscimento e incentivi adeguati al loro lavoro.

Le riforme valutative possono coinvolgere diversi aspetti delle carriere dei docenti. Ad esempio, possono essere introdotte revisioni dei criteri e dei meccanismi di valutazione della ricerca, con l'adozione di standard più rigorosi e l'inclusione di indicatori di impatto e produttività scientifica. Allo stesso modo, possono essere implementate misure per valutare e migliorare l'insegnamento, come strumenti di valutazione dei corsi da parte degli studenti, promozione di buone pratiche didattiche e riconoscimento della formazione continua dei docenti.

Le attività di servizio, come la partecipazione a comitati e la consulenza

accademica, possono anche essere valutate e considerate come parte delle riforme valutative. Inoltre, possono essere apportate modifiche ai criteri di promozione, con l'obiettivo di renderli più trasparenti, obiettivi ed equi, e di promuovere l'equità e la diversità nelle opportunità di avanzamento di carriera.

In definitiva, le riforme valutative dell'università si propongono di creare un sistema di valutazione e promozione dei docenti che favorisca l'eccellenza accademica, stimoli l'innovazione e contribuisca al miglioramento complessivo dell'istruzione superiore. I processi valutativi nelle università, sebbene abbiano l'obiettivo di migliorare la qualità e l'efficienza del sistema accademico, possono anche comportare alcuni effetti negativi. Ecco alcuni degli effetti negativi che possono derivare da tali processi:

1. *Standardizzazione e perdita di diversità*: L'enfasi sui criteri di valutazione può portare a una maggiore standardizzazione delle carriere accademiche, favorendo la conformità rispetto alla diversità di approcci e stili di ricerca. Ciò può ridurre la libertà accademica e l'innovazione, limitando la creatività e l'originalità dei docenti e degli studenti.
2. *Focalizzazione sull'output quantitativo*: I processi valutativi possono spingere verso una maggiore enfasi sull'output quantitativo, come il numero di pubblicazioni scientifiche, i finanziamenti ottenuti o le citazioni ricevute. Ciò può incoraggiare una mentalità orientata alla quantità anziché alla qualità della ricerca, e può penalizzare le ricerche di carattere più sperimentale, interdisciplinare o a lungo termine.
3. *Effetti sulla salute mentale e benessere*: I processi valutativi intensi, come le valutazioni periodiche o le revisioni dei contratti, possono mettere i docenti sotto una pressione significativa. La competizione per ottenere risultati misurabili può aumentare lo stress e l'ansia, minando il benessere mentale degli accademici e compromettendo il loro equilibrio tra lavoro e vita privata.
4. *Disuguaglianze e discriminazioni*: I processi valutativi possono esacerbare le disuguaglianze già presenti nel sistema accademico. Le valutazioni basate su indicatori oggettivi possono non tener conto del contesto e delle sfide che alcuni ricercatori possono affrontare. Ciò può portare a discriminazioni nei confronti di gruppi svantaggiati, come le donne, le minoranze etniche o i ricercatori provenienti da paesi in via di sviluppo.
5. *Effetti sulla cultura accademica*: L'attenzione eccessiva alle valutazioni può influenzare negativamente la cultura accademica, promuovendo

una mentalità di “produttività a tutti i costi”. Ciò può portare a una minore collaborazione e condivisione delle conoscenze tra i ricercatori, poiché l’accento è posto sull’individualismo e sulla competizione.

È importante riconoscere che questi effetti negativi non si verificano necessariamente in tutti i contesti e possono variare a seconda delle politiche e delle pratiche specifiche adottate. Tuttavia, è essenziale considerare attentamente gli impatti potenziali dei processi valutativi e adottare misure per mitigare tali effetti negativi.

In relazione a questi cambiamenti, anche i processi di selezione dei ricercatori all’università sono cambiati nel corso degli anni, con alcune tendenze comuni osservate. Una delle principali evoluzioni riguarda l’aumento dell’importanza attribuita all’eccellenza accademica nella selezione dei ricercatori. Le istituzioni accademiche valutano attentamente il curriculum accademico dei candidati, tra cui il livello di istruzione raggiunto, eventuali master o dottorati conseguiti, le pubblicazioni scientifiche realizzate e la partecipazione a conferenze o progetti di ricerca. Oltre all’eccellenza accademica, vi è una crescente considerazione delle competenze trasversali. Le istituzioni accademiche cercano ricercatori che abbiano competenze come la capacità di comunicazione efficace, la collaborazione, la leadership, il pensiero critico e la risoluzione dei problemi. Questo è importante per favorire la collaborazione interdisciplinare e il lavoro di squadra. Un altro aspetto che influenza la selezione dei ricercatori è l’esperienza di ricerca pregressa. Le istituzioni accademiche valutano l’esperienza dei candidati nella ricerca, come ad esempio la partecipazione a progetti di ricerca durante il percorso di studi, borse di studio o contratti di ricerca, e collaborazioni con altri ricercatori. Alcune istituzioni accademiche prendono in considerazione anche l’impatto della ricerca dei candidati. Oltre alle pubblicazioni scientifiche, valutano le citazioni ricevute, i finanziamenti di ricerca ottenuti e le collaborazioni internazionali. Inoltre, è stato un obiettivo diffuso quello di rendere i processi di selezione più trasparenti e inclusivi.

Le istituzioni accademiche cercano di promuovere un accesso equo alle opportunità di lavoro, adottando criteri di selezione obiettivi e favorendo una maggiore diversità e rappresentanza all’interno della comunità accademica. Tuttavia, va sottolineato che le tendenze nei processi di selezione dei ricercatori possono variare a seconda del campo di studio e delle politiche specifiche di ogni istituzione accademica.

Il sistema universitario è caratterizzato da una forte precarietà per diversi motivi che variano da paese a paese. Una delle ragioni principali è rappresentata dalle politiche di finanziamento governativo, che spesso non

forniscono risorse sufficienti per garantire una stabilità lavorativa agli accademici. I tagli di bilancio, l'aumento della competizione per le sovvenzioni e i finanziamenti limitati possono portare a una riduzione dei posti di lavoro a tempo pieno e all'aumento delle posizioni precarie. Inoltre, la struttura spesso gerarchica del sistema accademico contribuisce alla precarietà e amplifica gli effetti delle politiche nazionali. Le posizioni di docenza e ricerca a tempo pieno sono limitate, generando una forte competizione e lasciando molti accademici senza un'occupazione stabile. A ciò si aggiungono le pressioni per la produttività: la cultura accademica moderna enfatizza la quantità di pubblicazioni, i finanziamenti e l'impatto accademico, spingendo i ricercatori a inseguire costantemente opportunità di finanziamento e pubblicazioni, spesso attraverso contratti a breve termine o precari. Infine, la natura stessa del lavoro accademico, che richiede flessibilità e mobilità geografica, contribuisce ulteriormente alla precarietà. Gli accademici possono essere costretti a spostarsi da un istituto all'altro o da un paese all'altro per trovare opportunità di lavoro o per seguire progetti di ricerca. Questo può portare a un senso di instabilità e precarietà nella vita professionale e personale degli accademici. Infine, i cambiamenti nelle politiche educative possono influenzare la struttura e la stabilità del sistema universitario. Ad esempio, l'aumento delle università private o l'introduzione di modelli di finanziamento basati sulle tasse possono portare a una maggiore competizione e a una riduzione della sicurezza lavorativa. Affrontare la precarietà richiede interventi sia a livello individuale che sistemico. Ciò include politiche di finanziamento più sostenibili, riforme strutturali e un cambiamento culturale nella valutazione accademica, che tenga conto di una visione più ampia di successo accademico oltre alla mera produttività.

Dalla Legge Gelmini (L. 240/2010) in poi, l'accesso alla carriera accademica in Italia è notevolmente cambiato. Sono state introdotte numerose riforme che hanno modificato i processi di selezione, stabilizzazione e valutazione dei docenti e dei ricercatori che hanno avuto un impatto non trascurabile. Con l'eliminazione del ruolo di ricercatore a tempo indeterminato e il diffondersi di contratti temporanei, è aumentata la precarietà del personale accademico. Questo ha portato molti giovani ricercatori a percorsi di carriera frammentati e incerti, con conseguenze psicologiche e professionali spesso sfavorevoli. La legge ha istituito due nuovi tipi di contratti a termine per i ricercatori, chiamati RTD-A (tempo determinato di tipo A) e RTD-B (tempo determinato di tipo B), sostituendo in gran parte il precedente ruolo di ricercatore a tempo indeterminato. Questo sistema prevede un percorso di precarietà iniziale: solo il contratto RTD-B

permette, infatti, l'accesso al ruolo di professore associato al termine di un periodo valutativo positivo, ma la selezione resta comunque altamente competitiva. A complicare la situazione, in tempi molto recenti e cioè con Legge di Bilancio 2023, le figure di RTD-A e RTD-B sono soppresse (anche se al momento della stesura di questo capitolo ci sono ancora bandi in corso secondo questa modalità di inquadramento) con l'introduzione della figura ricercatore a tempo determinato di tipo tenure track (RTT): gli effetti di questa nuova riforma sono al momento difficili da prevedere, anche se plausibilmente ci sarà una continuità con gli andamenti registrati negli ultimi anni. La legge ha poi introdotto l'ASN, un sistema di abilitazione per l'accesso alle posizioni di professore associato e ordinario, basato su una valutazione nazionale delle pubblicazioni scientifiche e degli indicatori bibliometrici. L'ASN ha aggiunto un ulteriore livello di selezione, richiedendo ai candidati di soddisfare specifici parametri di produzione scientifica per poter aspirare a un avanzamento di carriera. Uno degli effetti è quindi stato quello dell'intensificazione della competizione e cultura dell'iper-produzione (Colarusso e Giancola, 2020), poiché le nuove regole hanno aumentato la pressione sui giovani accademici per produrre pubblicazioni di alto impatto in tempi brevi.

L'enfasi sulle metriche e sugli indicatori quantitativi ha incentivato una "corsa alla pubblicazione", portando a una cultura accademica in cui quantità e visibilità della ricerca sono diventati criteri cruciali di valutazione. Si è registrato un costante ampliamento dei poteri dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), la quale valuta periodicamente gli atenei e i loro corsi di laurea. Il focus sulla valutazione come criterio per l'assegnazione delle risorse ha aumentato la pressione sugli accademici, influenzando le scelte di ricerca e le prospettive di carriera. In sostanza le politiche universitarie degli ultimi 15 anni hanno prodotto un sistema in cui il percorso di accesso e avanzamento nella carriera accademica è diventato più lungo, incerto e caratterizzato da una competizione intensa e da un'enfasi sulla produttività. Questo ha avuto implicazioni rilevanti per il benessere dei giovani ricercatori, favorendo una cultura dell'"accademia veloce" e spesso penalizzando la qualità e la libertà della ricerca. In conclusione, le riforme valutative hanno trasformato profondamente il sistema universitario, incidendo sulla selezione, la carriera e la stabilità lavorativa degli accademici. Sebbene l'introduzione di criteri di valutazione più strutturati abbia avuto l'obiettivo di migliorare la qualità della ricerca e dell'insegnamento, questi cambiamenti hanno anche comportato effetti collaterali rilevanti, tra cui la precarizzazione del lavoro

accademico, la pressione sulla produttività e il rischio di standardizzazione della ricerca. La sfida principale per il futuro sarà trovare un equilibrio tra meritocrazia e inclusione, tra eccellenza e sostenibilità, affinché il sistema universitario possa valorizzare al meglio il contributo dei ricercatori senza penalizzarne il benessere e la libertà scientifica.

4. Conclusioni: per un'agenda di ricerca fra lo *slow* e il *fast*

Negli ultimi anni, il dibattito sulla trasformazione dell'università ha evidenziato una crescente tensione tra produttività e qualità della ricerca. L'accelerazione dei ritmi accademici ha imposto modelli di lavoro sempre più esigenti, spingendo studiosi e istituzioni a massimizzare la produzione scientifica a scapito della riflessione e della sostenibilità. Questo scenario ha dato origine a una critica diffusa, che si è concretizzata nell'alternativa della *slow academia*, un approccio che invita a ripensare tempi e modalità del lavoro accademico. Al contempo, il mondo accademico ha subito quindi un'accelerazione senza precedenti, trasformandosi in un contesto iper-competitivo e orientato alla produttività, fenomeno noto come *fast academia* (di cui abbiamo parlato in precedenza). In questo sistema, gli accademici sono costantemente spinti a pubblicare articoli in rapida successione, a ottenere finanziamenti e a mantenere alti livelli di produttività, in una dinamica di competizione continua. Il modello della *fast academia* favorisce la crescita della cosiddetta "scienza veloce", in cui il valore della ricerca viene giudicato in base a parametri numerici (come il numero di pubblicazioni o le citazioni) piuttosto che sulla sua profondità o rilevanza. Questo approccio ha l'effetto di penalizzare la riflessione, la ricerca creativa e collaborativa, la salute mentale e la qualità della vita dei ricercatori. In contrapposizione, è emerso il movimento della *slow academia*, che propone un modello alternativo, volto a recuperare tempi di lavoro più umani e una ricerca più sostenibile, meno legata alla produttività immediata e più concentrata sul valore della conoscenza.

Nel contesto accademico, la *slow academia* cerca di contrapporsi alla cultura del "*publish-or-perish*" (pubblica o perisci), che pone un'enfasi eccessiva sulle pubblicazioni scientifiche e sulla produttività a scapito di altri aspetti importanti come la riflessione, la collaborazione, la cura di sé e la qualità della vita. I sostenitori della *slow academia* promuovono valori come la lentezza, la riflessione, la collaborazione, la creatività e la qualità nella

ricerca e nell'insegnamento. Cercano di creare un ambiente accademico più sostenibile e salutare, in cui gli studiosi possano dedicare il tempo necessario per sviluppare idee originali, approfondire le proprie conoscenze e godersi il processo di apprendimento senza le pressioni e le aspettative eccessive.

Nella pratica, la *slow academia* può tradursi in scelte individuali, come prendersi il tempo per riflettere su un argomento, dedicarsi alla lettura piuttosto che cercare continuamente di pubblicare, privilegiare la qualità sulla quantità, trovare un equilibrio tra lavoro e vita privata e creare una comunità accademica più inclusiva e collaborativa. È importante notare che la *slow academia* non rigetta completamente l'importanza della produttività o del progresso scientifico, ma cerca di ristabilire un equilibrio e di promuovere un approccio più sano e sostenibile all'accademia. Allo stesso tempo la questione della precarietà nel mondo accademico è certamente una sfida significativa quando si parla di *slow academia*. La precarietà può manifestarsi attraverso contratti a breve termine, mancanza di stabilità lavorativa e pressioni per produrre risultati rapidamente. Tuttavia, molti sostenitori della *slow academia* cercano di affrontare anche queste problematiche, promuovendo una cultura che metta in primo piano il benessere degli studiosi e la qualità della ricerca. In letteratura (riprendendo i già citati Berg e Seeber, 2016), si lanciano alcune possibili strategie per conciliare la *slow academia* con la precarietà:

- *Creazione di comunità di supporto*: Gli studiosi possono cercare di costruire reti di sostegno all'interno dell'ambiente accademico, collaborando con colleghi che condividono gli stessi valori e sostenendosi a vicenda. Queste comunità possono offrire supporto emotivo, condivisione di risorse e opportunità di collaborazione.

- *Bilanciare il tempo*: Nonostante le pressioni esterne, gli studiosi possono cercare di bilanciare il loro tempo dedicato alla ricerca, all'insegnamento e alla cura di sé. Questo può richiedere una gestione attenta delle priorità e delle aspettative, nonché la capacità di dire "no" a progetti o richieste che possono compromettere il benessere personale.

- *Valorizzare la qualità sulla quantità*: Invece di concentrarsi esclusivamente sulla quantità di pubblicazioni o sulla produttività a breve termine, gli studiosi possono cercare di valorizzare la qualità della ricerca e del lavoro svolto. Ciò può significare dedicare più tempo alla fase di ricerca e scrittura, lavorando su progetti che abbiano un impatto significativo e investendo nella loro crescita professionale a lungo termine.

- *Sostenere il cambiamento sistemico*: I sostenitori della *slow academia* possono lavorare per promuovere un cambiamento sistematico nel mondo

accademico, cercando di affrontare le questioni strutturali che contribuiscono alla precarietà. Ciò può implicare attivismo, partecipazione a movimenti per i diritti dei lavoratori accademici e il sostegno a politiche che favoriscano la stabilità e la sostenibilità nella carriera accademica.

È importante riconoscere che le sfide della precarietà e dell'iper-accelerazione non possono essere risolte solo a livello individuale, ma richiedono anche interventi a livello istituzionale e politico. Tuttavia, adottare principi della *slow academia* può comunque fornire uno spazio personale e professionale più sostenibile all'interno delle circostanze esistenti. Ciò non significa né muoversi nella direzione di un "appiattimento" degli standard di produzione scientifica né favorire le dinamiche di una "sana" competizione accademica. Quello che sosteniamo è che le tendenze iper-accelerate possano (noi riteniamo che debbano) essere mitigate o perlomeno dovrebbero mescolarsi o ibridarsi con pratiche di lavoro sostenibili tanto sul piano del lavoro accademico quanto su quello del benessere psico-fisico e dell'equilibrio tra lavoro e vita privata, a beneficio tanto delle persone che lavorano nel vasto mondo della ricerca quanto della qualità aggregata della produzione scientifica. Di fronte alle sfide imposte dalla fast academia, il ripensamento delle pratiche di ricerca e insegnamento non può essere ridotto a una scelta individuale, ma dovrebbe coinvolgere istituzioni, politiche accademiche e comunità scientifiche. Un modello che integri produttività e sostenibilità, competizione e collaborazione, può contribuire a restituire alla ricerca il tempo e lo spazio necessari per favorire la qualità del sapere e il benessere di chi lo produce.

Riferimenti bibliografici

- Berg, M., e Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: University of Toronto Press
- Berg, M., Huijbens, E. H., e Larsen, H. G. (2016). Producing anxiety in the neoliberal university. *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, 60(2), 168-180.
- Boyinton, P. (2021), *Being Well in Academia. Ways to Feel Stronger, Safer and More Connected*. London: Routledge.
- Colarusso, S., e Giancola, O. (2020). *Università e nuove forme di valutazione: Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali* (Vol. 59). Roma: Sapienza Università Editrice.
- Ericksen, T. H. (2003). Tempo tiranno. Velocità e lentezza nell'era informatica. Milano: Elèuthera.
- Eriksen T.H. (2016) *Overheating: An Anthropology of Accelerated Change*, Pluto, London; trad.it. Eriksen T.H., Melloni C. (2017), *Fuori controllo: un'antropologia del cambiamento accelerato*, Einaudi, Torino
- Eriksen, T. H., e Visentin, M. (2023). Slow and Fast Academic Life. In *Acceleration and Cultural Change: Dialogues from an Overheated World*. In T.H. Erikson e M. Visentin (a cura di), *Acceleration and cultural change: Dialogues from an overheated world*. 57-67. Cham: Springer International Publishing.
- Giancola, O., e Toscano, E. (2017). Tra passione e sopravvivenza. Prospettive, condizioni e aspettative dei lavoratori della conoscenza negli atenei italiani. In F. Coin, A. Giorgi, e A. Murgia (a cura di), *In/disciplinate: soggettività precarie nell'università italiana* (Vol. 4, pp. 25-41). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Giancola, O., Grüning, B., e Toscano, E. (2016). L'università dei precari: la destrutturazione di un ruolo e le strategie individuali di risposta. In V. Pellegrino (a cura di), *(R)esistenze Precarie* (pp. 88-98). Verona: Ombre Corte.
- Gumbrecht, H. U. (2019). *Il nostro ampio presente*. Milano: Bompiani.
- Lumino, R., Gambardella, D., e Grimaldi, E. (2017). The evaluation turn in the higher education system: Lessons from Italy. *Journal of Educational Administration and History*, 49(2), 87-107.
- Maisano, D. A., Mastrogiacomo, L., e Franceschini, F. (2023). Empirical evidence on the relationship between research and teaching in academia. *Scientometrics*, 128(8), 1-33.

- Martell, J. L. (2020). The Impacts of Fast Academia on Early Career Researchers: A Cultural Analysis of Academic Work and Anxiety. *Higher Education Quarterly*, 74(4), 475-489.
- Osbaldiston, N., Cannizzo, F., e Mauri, C. (2019). 'I love my work but I hate my job'—Early career academic perspective on academic times in Australia. *Time e Society*, 28(2), 743-762.
- Padilla-González, L., e Londoño, D. (2022). Burnout in academia: A systematic review of its prevalence, antecedents, and consequences in higher education institutions worldwide. *Educational Research Review*, 35
- Pardo-Guerra, J. P. (2022). *The quantified scholar: How research evaluations transformed the British social sciences*. New York: Columbia University Press
- Piomalli, L. (2023). *L'università digitale: Uno sguardo sociologico*. Roma: Carocci Editore.
- Receveur, A., Bonfanti, J., d'Agata, S., Helmstetter, A. J., Moore, N. A., Oliveira, B. F., ... e Veytia, D. (2024). David versus Goliath: Early career researchers in an unethical publishing system. *Ecology Letters*, 27(3), e14395.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.
- Rosa H., Scheuerman W. E. (2009), *High-speed society. Social Acceleration, Power, and Modernity*, Pennsylvania State University Press, Pennsylvania.
- Saltelli, A. (2023). The Impossible Moderation of Pardo-Guerra. A Review of Juan Pablo Pardo-Guerra's *The Quantified Scholar. How Research Evaluation Transformed the British Social Sciences*. *Sociologica*, 17(3), 157-161.
- Torrigiani, C. (2023). Le istituzioni pubbliche della valutazione in Italia. *RIV: Rassegna italiana di valutazione*: 85/86, 1/2, 2023, 36-54
- Vostal, F. (2015). Academic life in the fast lane: The experience of time and speed in British academia. *Time e Society*, 24(1), 71-95.
- Vostal, F. (2016). Acceleration in the academic life-world. In F. Vostal (a cura di), *Accelerating Academia: The Changing Structure of Academic Time*, 115-141. London: Palgrave Macmillan.

Early Career Academics *in Italia*: *scenari in divenire delle riforme del pre-ruolo*

Marialuisa Villani*

1. *Introduzione*

Negli ultimi decenni, lo spazio universitario italiano ed europeo ha subito profonde trasformazioni che hanno ridefinito la professione accademica (Normand, 2016). In questo contesto, il processo di reclutamento accademico, noto anche come *pre-ruolo*, ha subito significative modifiche che hanno contribuito alla crescente precarizzazione degli early career academics (ECA) in Italia. L'obiettivo di questo contributo è analizzare tali trasformazioni, evidenziando le implicazioni per i giovani ricercatori e il loro inserimento nella carriera accademica.

Le politiche universitarie di tipo top-down hanno favorito l'introduzione di isomorfismi organizzativi tra i diversi sistemi nazionali, pur mantenendo le specificità dei mercati del lavoro (Neave e Maassen, 2007). Al centro di questi cambiamenti si collocano i ricercatori e i docenti, in particolare le nuove generazioni di studiosi, che si confrontano con un contesto caratterizzato da crescente incertezza e precarietà. L'adozione di nuovi modelli di governance e accountability ha avuto un impatto diretto sulla professione accademica, ridefinendo i percorsi di carriera e le competenze richieste agli ECA. L'introduzione delle nuove logiche di governance (Neave e Maassen, 2007) ha comportato una progressiva managerializzazione delle università, le quali sono sempre più orientate all'efficienza e alla competitività. Questo ha trasformato il ruolo accademico, che non si limita più all'eccellenza in ricerca e insegnamento, ma richiede anche competenze imprenditoriali, come la capacità di attrarre finanziamenti e costruire reti internazionali (Deem e Brehony, 2005; Normand, 2016). Tale cambiamento si inserisce nel quadro più ampio dell'adozione del New Public Management nelle istituzioni accademiche. A partire dagli anni

* RTDa, Dipartimento Scienze Politiche e Sociali Unibo.

'90, iniziative come il Processo di Bologna (Neave e Maassen, 2007) e la Strategia di Lisbona hanno promosso l'eccellenza e la standardizzazione della qualità nell'istruzione superiore europea, con l'obiettivo di costruire un'Europa della conoscenza competitiva (Balaban e Wright, 2017).

In questo scenario, gli ECA si trovano in una posizione altamente precaria all'interno delle istituzioni accademiche, con prospettive di stabilizzazione strettamente legate al numero e all'impatto delle pubblicazioni (Van Dalen e Henkens, 2012). La crescente competizione nella ricerca, influenzata dalle gerarchie accademiche (Bourdieu, 1984), spinge molti giovani studiosi a iper-specializzarsi per accelerare la pubblicazione di articoli, a discapito dell'interdisciplinarietà. Un fenomeno diffuso è il *salami slicing*, in cui un'unica idea di ricerca viene frammentata in più articoli per aumentare la produzione scientifica (Van Dalen e Henkens, 2012). Anche una volta ottenuta una posizione stabile, gli ECA continuano a subire pressioni legate alla produttività scientifica, spesso a scapito dell'insegnamento e della collaborazione interdisciplinare (Van Dalen e Henkens, 2012).

Nell'ambito accademico italiano ed europeo, il riconoscimento della produzione scientifica d'eccellenza rimane un obiettivo centrale, sebbene i criteri di valutazione risultino spesso invisibili e soggettivi (Van Dalen e Henkens, 2012). Per i giovani ricercatori, le aspettative accademiche risultano particolarmente gravose, imponendo eccellenza simultanea in ricerca, insegnamento, leadership e finanziamenti, in quello che viene definito il modello del *sheep with five legs*. La gestione del tempo e la scarsità di risorse, tra cui fondi e network, rappresentano ulteriori ostacoli alla costruzione di una carriera stabile (Van Dalen e Henkens, 2012; Djerasimovic e Villani, 2020). In particolare, l'accesso a reti internazionali, ormai imprescindibile per la progressione accademica, richiede un investimento pluriennale ed è spesso limitato per coloro che non appartengono a circoli accademici influenti (Djerasimovic e Villani, 2020).

Le nuove dinamiche professionali hanno inoltre messo in evidenza le persistenti disuguaglianze di genere, già osservabili nel fenomeno del *tetto di cristallo* (Bozzon et al., 2018; Van den Brink e Benschop, 2012). Parallelamente, l'introduzione di logiche di accountability ha modificato l'identità dei ricercatori, influenzando la formazione sin dalla fase dottorale. Negli ultimi venticinque anni, i programmi di PhD hanno adottato criteri di valutazione sempre più selettivi, aumentando le richieste di produttività individuale già nel percorso dottorale (Musselin, 2005, 2018; Enders e Musselin, 2008). Questa tendenza ha anticipato la competizione accademica, che in passato caratterizzava principalmente la fase post-doc (Enders e Musselin, 2008; Baker e Pifer, 2011), accentuando ulteriormente

la pressione sugli ECA e contribuendo alla precarizzazione della carriera accademica.

2. *L'Italia e i cambiamenti degli ultimi 25 anni*

Le trasformazioni avvenute nel primo quarto di secolo hanno portato tre grandi riforme che hanno modificato profondamente la professione accademica e il processo di reclutamento in Italia: la Legge 230/2005 (Riforma Moratti), la Legge 240/2010 (Riforma Gelmini), e il Decreto-legge n. 36/2022 legato al PNRR (Riforma del pre-ruolo). Tali riforme sono state inserite in un contesto di cambiamenti legati all'implementazione del processo di Bologna (Legge 509/99), che ha ristrutturato l'architettura del sistema di istruzione terziaria in Italia.

La Riforma Moratti del 2005 ha segnato un cambiamento radicale, introducendo nuove forme contrattuali, come il *ricercatore a contratto* (art. 1, comma 14), avviando un processo di precarizzazione nel mondo accademico (Colarusso e Giancola, 2020). Questa riforma, insieme ai cambiamenti del mercato del lavoro, ha promosso l'uso di contratti a termine, agevolando la flessibilizzazione delle posizioni accademiche e aprendo la strada alle successive riforme (Falcinelli e Guglielmi, 2014).

La Legge 133/2008, antecedente alla Riforma Gelmini, ha comportato una riduzione dei fondi destinati alle università e ha limitato il turnover del personale, permettendo la sostituzione solo del 50% dei pensionamenti, con un impatto negativo sul rinnovamento generazionale e sulle opportunità di carriera (Donina et al., 2015). La Legge 240/2010 ha poi eliminato la figura del Ricercatore a Tempo Indeterminato (RTI), introducendo due nuove tipologie: il Ricercatore a Tempo Determinato di tipo A (non-tenured) e di tipo B (tenured), che offre un percorso di tenure-track (Colarusso e Giancola, 2020). Questo sistema richiede il conseguimento dell'Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN), necessaria per accedere alle posizioni di professore associato o ordinario (Giancola et al., 2016).

Nonostante la promessa di stabilizzazione tramite l'RTDb, il numero limitato di posizioni disponibili rispetto al numero di candidati ha creato un *collo di bottiglia* nel percorso di carriera (Borrelli e Stazio, 2018). Inoltre, l'incertezza legata alla valutazione finale e alle politiche di bilancio degli atenei ha reso precario il passaggio a professore associato, aumentando la pressione sui ricercatori per produrre pubblicazioni di alto livello in tempi brevi (Coin et. al, 2017). Questa situazione ha accentuato le disuguaglianze

tra le università, con un impatto diretto sulla qualità della didattica e della ricerca (Viesti, 2016). La differenziazione tra le istituzioni universitarie si è progressivamente strutturata in termini di dotazioni finanziarie, consistenza del corpo docente afferente ai diversi dipartimenti e atenei, entità del personale amministrativo impiegato e numero di studenti iscritti. Tale processo ha determinato una stratificazione verticale del sistema universitario, dando origine a una distinzione tra università di “serie A” – caratterizzate da corsi di laurea e programmi di dottorato di elevato prestigio, nonché da attività di ricerca avanzata – e università di “serie B”, costituite prevalentemente da atenei periferici, il cui focus è orientato alla didattica di base e con una presenza marginale di attività di ricerca (Viesti, 2016). Già nel 2016, Viesti evidenziava come questa differenziazione non derivasse da un incremento selettivo di risorse ministeriali a favore delle università di *serie A*, bensì da una riduzione sistematica dei finanziamenti assegnati alle università di *serie B*. La stratificazione verticale si è ulteriormente consolidata a seguito della riforma introdotta dalla Legge Gelmini (L. 240/2010) e del decreto attuativo Profumo (D.M. 49/2012), con un impatto significativo anche sulle modalità di reclutamento del personale accademico nei diversi atenei. A partire dall’entrata in vigore del decreto Profumo, il reclutamento è stato vincolato alla disponibilità di *punti organico* assegnati a ciascun dipartimento. Tuttavia, l’attribuzione di questi punti organico non segue criteri equi tra gli atenei, poiché è influenzata da indicatori di indebitamento e di spesa per il personale, entrambi con valenza negativa. Nel tempo, il sistema di attribuzione si è ulteriormente articolato, portando alla definizione di tre tipologie di punti organico che incidono sulle possibilità di reclutamento del personale accademico, in particolare degli ECR:

- Punti organico da cessazioni: determinati sulla base del numero di cessazioni (pensionamenti, trasferimenti, dimissioni o decessi) registrate.

- Punti organico base: quota garantita per ciascun ateneo, indipendentemente dalle sue performance, calcolata come percentuale dei punti organico derivanti dalle cessazioni dell’anno precedente (20% nel 2014, 30% nel 2015 e 2016, 50% dal 2017 al 2020).

- Punti organico premiali: assegnati sulla base di criteri di *virtuosità* dell’ateneo, definiti attraverso specifici decreti attuativi del Ministero dell’Università e della Ricerca.

L’introduzione di queste misure ha rafforzato le disuguaglianze strutturali tra gli atenei, contribuendo a un’ulteriore polarizzazione del sistema universitario nazionale.

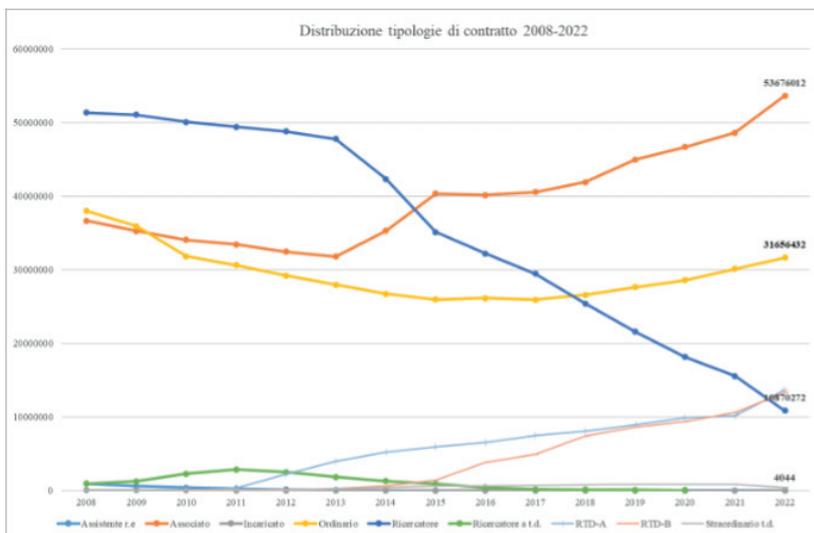


Fig. 1 Distribuzione delle diverse forme contrattuali dal 2008-2022
elaborazioni autrice (Dati UNRest¹ fonte MIUR-Cineca)

Nei primi anni successivi all'entrata in vigore della Legge Gelmini, il sistema di reclutamento accademico italiano si è articolato in due percorsi paralleli, accentuando la competizione all'interno di un contesto caratterizzato da regole asimmetriche per i diversi partecipanti. Da un lato, i ricercatori a tempo indeterminato (RTI) potevano contare su un curriculum consolidato, un numero più elevato di pubblicazioni e una maggiore esperienza di ricerca. Dall'altro, i giovani studiosi provenienti dal dottorato e dal post-dottorato si trovavano in una posizione svantaggiata, dovendo competere con i colleghi più esperti all'interno del sistema dell'Abilitazione Scientifica Nazionale. Entrambe le categorie erano dunque chiamate a sottoporsi a un processo di valutazione che, pur formalmente unitario, di fatto penalizzava chi si trovava nelle fasi iniziali della carriera accademica, contribuendo a una dinamica di stratificazione e consolidamento delle disuguaglianze nel reclutamento universitario.

La prima tornata dell'Abilitazione Scientifica Nazionale svolta nel 2014, pur se concepita per rendere la valutazione più oggettiva e trasparente, nella pratica ha continuato a favorire i candidati con più anni di esperienza accademica e quelli già inseriti in reti consolidate, attraverso diversi meccanismi di cooptazione (Marini, 2017).

¹ UnRest-Net è una piattaforma collaborativa per la ricerca sull'università.

Questo fenomeno sembra emergere nelle discipline non bibliometriche, come giurisprudenza ed economia, dove la valutazione della produzione scientifica si basa ancora su criteri tradizionali, come monografie e pubblicazioni in riviste selezionate, piuttosto che su indicatori quantitativi come il numero di citazioni (Marini, 2017). Di conseguenza, i candidati più anziani hanno mantenuto un vantaggio rispetto ai più giovani, confermando che, almeno nelle prime edizioni, il sistema ha mostrato una forte resistenza al cambiamento (Harley et al., 2004).

Le riforme del sistema accademico hanno prodotto una frammentazione delle carriere, con effetti negativi non solo sugli individui, ma anche sull'intero funzionamento del sistema universitario (Viesti, 2016; Baccini et al., 2019; ANVUR, 2023). La contrazione delle posizioni stabili ha causato una competizione tra ricercatori strutturati e non-strutturati per la stabilizzazione, generando iniquità nel processo di reclutamento (Toscano et al., 2014). I ricercatori non stabilizzati, nonostante spesso abbiano una produzione scientifica rilevante, affrontano maggiori difficoltà rispetto agli RTI, che beneficiano di percorsi più sicuri (Murgia e Poggio, 2018).

Le riforme non solo hanno aumentato l'insicurezza lavorativa, ma hanno reso difficile la pianificazione a lungo termine delle attività accademiche. La dipendenza da contratti a termine ha compromesso la creazione di team di ricerca stabili e ha ostacolato la qualità delle ricerche di lungo termine, riducendo la capacità delle università di competere a livello internazionale (Bozzon et al., 2018). Inoltre, la scarsità e l'incertezza dei finanziamenti alla ricerca, aggravate da una frequente rotazione del personale, rendono difficile garantire continuità e sostenibilità progettuale (Kinman, 2014). Questa instabilità ha contribuito alla fuga di talenti verso l'estero, aggravando ulteriormente la carenza di risorse umane qualificate nel sistema accademico italiano (Murgia e Poggio 2018; Djerasimovic e Villani, 2020).

Le riforme introdotte, quindi, hanno accentuato la precarizzazione del lavoro accademico, frammentato i percorsi di carriera e ridotto la stabilità del personale universitario. Le conseguenze di queste trasformazioni non riguardano solo le carriere individuali, ma influiscono sulla qualità complessiva dell'università italiana, limitandone la capacità di innovare e di svolgere efficacemente il proprio ruolo strategico nella società (Coin et al., 2017).

3. *La stabilizzazione della precarizzazione: un ossimoro che caratterizza la professione accademica italiana*

Le trasformazioni del reclutamento accademico hanno accentuato i livelli di disuguaglianza già presenti all'interno del sistema universitario, riproducendo e amplificando meccanismi discriminatori. Oltre ai tradizionali fattori di discriminazione sociale, quali genere, origine socioeconomica e background migratorio, si sono aggiunti nuovi fattori di disuguaglianza specifici del contesto accademico italiano (Giancola e Toscano, 2017; Bozon et. al 2018; Djerasimovic e Villani, 2020; Colarusso e Giancola, 2020).

Come anticipato all'interno del testo, i cambiamenti avvenuti nel mercato del lavoro italiano e nel sistema contrattuale accademico hanno fatto registrare nel corso del tempo un aumento di posizioni non strutturate come collaborazioni a progetto, contratti occasionali e consulenze a partita IVA, che sfuggono alle statistiche ufficiali (Coin et. al., 2017). Questo fenomeno, definito da alcuni studiosi come *lavoro invisibile* (Ferri e Murgia, 2017) e di conseguenza un *preariato invisibile*, ha contribuito a creare un sottobosco di lavoro accademico difficilmente quantificabile e regolamentabile. Tale dinamica ha ulteriormente compromesso le prospettive di stabilizzazione degli ECA, aumentando il rischio di loro esclusione dal sistema accademico. Tra le diverse forme di lavoro sommerso a oggi includono:

- a) *Assegnisti di ricerca*: Pur essendo una figura riconosciuta, gli assegnisti spesso svolgono funzioni equivalenti a quelle dei ricercatori strutturati, ma con minori tutele e prospettive di carriera (Bellè et al., 2017).
- b) *Docenti a contratto*: Professionisti esterni che tengono corsi universitari con compensi spesso inadeguati e senza prospettive di stabilizzazione (Busso e Rivetti, 2014). La figura del docente a contratto esiste dal 1980², ma il sistema universitario italiano ha iniziato a farne ricorso maggiormente dopo il 2003 (De Angelis e Grüning, 2020). La managerializzazione della governance universitaria ha fatto sì che la connessione tra mercato e università crescesse con l'affidamento di docente temporanee a figure non accademiche, ma con esperienza nel mondo del mercato privato e allo stesso tempo ha mantenuto il personale non strutturato all'interno del sistema con contratti non adeguati alla prestazione offerta (De Angelis e Grüning, 2020, Villani et. al, 2021).
- c) *Collaboratori di ricerca*: Figure che lavorano su progetti specifici con contratti a termine, spesso rinnovati ripetutamente senza una chiara progressione di carriera (Murgia e Poggio, 2018).

² La figura del professore a contratto è stata istituita attraverso la legge n°. 382/1980.

d) *Borsisti e stagisti*: Giovani ricercatori che lavorano con borse di studio o tirocini, spesso non retribuiti o sotto-retribuiti (Armano e Murgia, 2013). Tutte queste figure sono state influenzate dagli effetti della riforma Gelmini e dalle precarizzazioni del mercato del lavoro, sperimentando una condizione di insicurezza economica e professionale che perdura dal 2010 fino a oggi (Toscano et al., 2014).

Nel corso degli ultimi 15 anni, a partire dall'implementazione della Legge Gelmini, si è assistito a una riorganizzazione significativa dei meccanismi di valutazione, accesso e consolidamento della carriera accademica. Questo processo ha generato strategie adattive eterogenee e frammentate, con ricadute non solo sulle pratiche lavorative, ma anche sulle traiettorie biografiche di ricercatrici e ricercatori (Villani et al., 2021). In particolare, il restringimento dell'accesso alle carriere accademiche è evidente nell'analisi delle diverse tipologie contrattuali all'interno del sistema universitario, come mostra la distribuzione illustrata nella Figura 1. Numerosi studi (Giancola e Toscano, 2017; Colarusso e Giancola, 2020; Djerasimovic e Villani, 2020) hanno documentato una significativa riduzione del numero di posizioni disponibili per i giovani ricercatori, accompagnata da un aumento della competizione per le opportunità rimaste.

La letteratura evidenzia un declino costante nelle nuove assunzioni e una crescente precarizzazione dei contratti di ricerca (Giancola e Toscano, 2017). Tali dinamiche hanno consolidato forme di disuguaglianza, riconducibili sia a fattori strutturali di tipo macroeconomico sia alla carenza di risorse a disposizione dei dipartimenti per stabilizzare il personale di ricerca. Ciò ha determinato disparità geografiche e disciplinari nella distribuzione delle opportunità, con alcune aree del paese e settori disciplinari particolarmente colpiti (Colarusso e Giancola, 2020).

Le disuguaglianze di genere costituiscono un ulteriore elemento discriminatorio prodotte nel mondo accademico e che aumentano il livello di difficoltà affrontato dagli ECA. Diversi studi hanno rilevato una sottorappresentazione delle donne in specifici ambiti scientifici (De Vita e Giancola, 2017; Bozzon et al., 2018; De Angelis e Grüning, 2020), che non si limita alle difficoltà di stabilizzazione, ma si estende agli avanzamenti di carriera (Anzivino e Vaira, 2017; Cannito et al., 2023), con una scarsissima presenza femminile nei ruoli decisionali dell'accademia. All'interno del contesto accademico, le donne tendono a essere maggiormente coinvolte in attività di insegnamento e amministrative, che sono spesso meno valorizzate rispetto alla ricerca nei processi di promozione (Cannito et al., 2023). Questo scenario si aggrava ulteriormente per coloro che decidono di intraprendere un percorso di maternità, le quali sono esposte a dinamiche di penalizza-

zione (Lutter e Schröder, 2019; Cannito et al., 2023), aumentando così il rischio di discriminazioni lungo la loro carriera, specialmente per le ricercatrici precarie (Bozzon et al., 2018; Cannito et al., 2023).

Non meno rilevante è il fenomeno delle asimmetrie di genere nei processi di valutazione (Van den Brink e Benschop, 2012), particolarmente evidente nei settori STEM, dove le ricercatrici devono confrontarsi con pregiudizi di genere radicati in criteri di eccellenza modellati su standard maschili. A ciò si aggiunge l'effetto delle reti professionali maschili *old boys networks*, che avvantaggiano gli uomini nei processi di reclutamento e avanzamento di carriera (Murgia e Poggio, 2018). Il reclutamento tende infatti a privilegiare i candidati interni al dipartimento, riducendo ulteriormente le opportunità per le donne di accedere a posizioni di leadership accademica. Anche a parità di merito, le donne si trovano spesso a dover affrontare maggiori ostacoli nel percorso di promozione (Cannito et al., 2023).

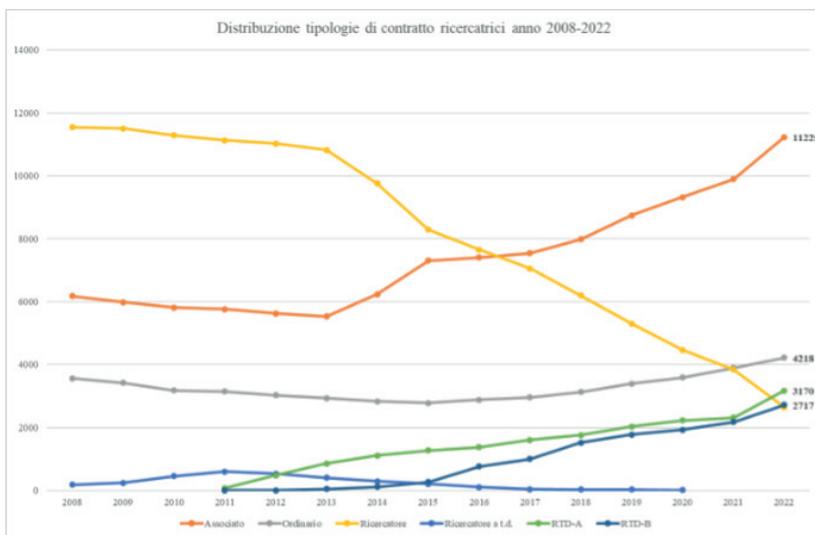


Fig. 2 Distribuzione delle diverse forme contrattuali per le ricercatrici dal 2008-2022 elaborazioni autrice (Dati UNRest fonte MIUR-Cineca)

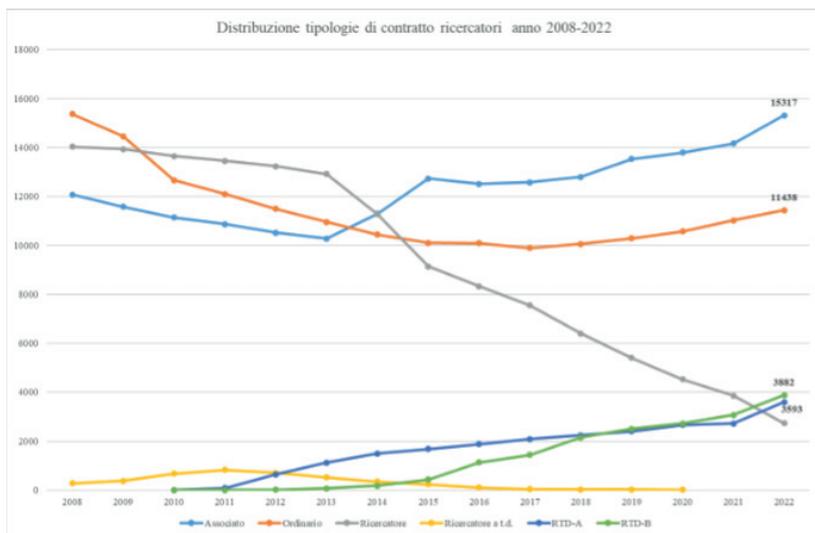


Fig. 3 Distribuzione delle diverse forme contrattuali per i ricercatori dal 2008-2022 elaborazioni autrice (Dati UNRest fonte MIUR-Cineca)

Dallo scenario della precarietà accademica esistono delle figure completamente invisibili, ovvero le ricercatrici e i ricercatori con disabilità o con background migratorio di cui a oggi non è possibile avere contezza, se non attraverso pochi lavori (Peruzzo, 2020; AlmaLaurea, 2024).

4. Ultime trasformazioni del preruolo e futuro incerto

Negli anni successivi all'emergenza COVID-19, il contesto accademico italiano ha subito trasformazioni significative e repentine. Sulla base degli elementi attualmente disponibili, è possibile individuare tre principali effetti derivanti da tali cambiamenti: un'accelerazione nel cambiamento del processo del reclutamento accademico, il quale sembrava aver raggiunto una fase di relativa stabilizzazione attraverso la riforma del pre-ruolo; una crescente stratificazione verticale delle carriere accademiche, con un conseguente aumento della competizione; un impatto recessivo sul sistema universitario, determinato dai tagli previsti dalla legge di bilancio 2024. Esaminiamo nel dettaglio questi tre meccanismi, analizzandone le implica-

zioni all'interno del quadro accademico contemporaneo.

Il sistema di reclutamento del personale accademico in Italia ha subito una trasformazione significativa con l'introduzione del Decreto PNRR2, in particolare con l'articolo 14 del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36. Tale riforma ha l'obiettivo di ristrutturare il percorso pre-ruolo universitario, apportando rilevanti modifiche alle figure professionali e ai contratti destinati ai giovani ricercatori.

Uno degli interventi più significativi riguarda le borse di ricerca, ora riservate esclusivamente agli studenti pre-dottorali. Questa misura sembra orientata a concentrare le risorse sui primi stadi della formazione accademica, incentivando l'avvio alla ricerca fin dalle fasi iniziali del percorso universitario. Parallelamente, gli assegni di ricerca, tradizionalmente considerati uno dei primi passi della carriera accademica post-dottorato, vengono aboliti e sostituiti dal contratto di ricerca, caratterizzato da una durata biennale, rinnovabile. Questa innovazione rappresenta un cambiamento sostanziale nella struttura della carriera accademica, potenzialmente offrendo maggiori garanzie di stabilità e progressione a medio termine per i giovani ricercatori. Tuttavia, emergono alcune criticità: sebbene il contratto di ricerca preveda diritti e tutele non garantiti dagli assegni di ricerca, il suo costo per i dipartimenti risulta significativamente più elevato, oscillando tra i 36.000 e i 40.000 euro annui, avvicinandosi a quello di un contratto RTDa. In assenza di un adeguato incremento dei fondi ordinari, questa riforma potrebbe ridurre le opportunità di accesso per un numero maggiore di giovani ricercatori, determinando un effetto paradossale di esclusione.

Un ulteriore intervento riguarda l'abolizione delle figure di RTDa (Ricercatore a Tempo Determinato di tipo A) e RTDb (Ricercatore a Tempo Determinato di tipo B), sostituite dalla nuova figura del RTT (Ricercatore a Tempo Tenured). Questa figura sarà finanziata attraverso i fondi ordinari, ma la redistribuzione delle risorse potrebbe accentuare il divario tra i grandi atenei e i piccoli centri, intensificando la competizione sia tra gli atenei stessi sia tra i dipartimenti e i singoli ricercatori.

Il decreto introduce, inoltre, due nuove figure professionali: il tecnologo ricercatore e il ricercatore AFAM. Il primo potrebbe fungere da ponte tra la ricerca accademica e le applicazioni tecnologiche, favorendo il trasferimento di conoscenze e innovazioni. Il secondo, invece, riconosce la specificità del settore dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica, integrandolo pienamente nel contesto della ricerca accademica.

All'entrata in vigore del Decreto PNRR2 si è auspicato che il nuovo sistema di reclutamento potesse stabilizzarsi, garantendo, almeno in linea

teorica, un maggiore livello di tutela contrattuale per i ricercatori. Tuttavia, nella fase iniziale di applicazione, le indicazioni relative alle modalità di attivazione dei nuovi contratti si sono rivelate poco chiare, lasciando agli atenei un ampio margine di discrezionalità. Fino a dicembre 2024, è stato ancora possibile attivare assegni di ricerca e contratti RTDa e RTDb, contribuendo a una transizione graduale ma potenzialmente confusa.

L'insieme di questi interventi ha portato alla creazione di un sistema di reclutamento duale, fenomeno già osservato negli anni successivi all'implementazione della legge Gelmini. Ciò ha determinato un'ulteriore stratificazione verticale tra le figure accademiche emergenti (ECA), con la conseguenza di accentuare la competizione tra nuovi dottori di ricerca, ex-assegnisti e RTDa, tutti caratterizzati da esperienze di ricerca e insegnamento differenti. Questo assetto rischia di generare disparità competitive tra i candidati, compromettendo l'equità nei processi di selezione e avanzamento accademico.

Con l'insediamento del governo Meloni nel settembre 2022, è stata manifestata la volontà di introdurre ulteriori modifiche al percorso pre-ruolo, accelerando così il processo di trasformazione già in atto. In questo contesto, il decreto ministeriale del 5 ottobre 2023, n. 1310, firmato dalla ministra dell'Università e della Ricerca Anna Maria Bernini, ha istituito un gruppo di lavoro incaricato di analizzare la normativa vigente e di formulare proposte per il riordino, il coordinamento e la razionalizzazione delle disposizioni relative ai contratti e agli assegni di ricerca.

Successivamente, il 20 settembre 2024, la ministra Bernini ha presentato al Senato un disegno di legge sulla valorizzazione e promozione della ricerca, che modifica il decreto PNRR2 introducendo nuove tipologie contrattuali: i contratti post-doc, le borse di assistente all'attività di ricerca (senior e junior) e i contratti di professore aggiunto. Nello specifico, il contratto post-doc sostituisce il contratto di ricerca previsto dal PNRR2, con una durata variabile tra 1 e 3 anni e la possibilità per i ricercatori di svolgere attività di didattica, ricerca e terza missione. La figura del professore aggiunto (PA), esterna all'ateneo, avrà invece un contratto di durata variabile tra tre mesi e tre anni, con funzioni analoghe. Tuttavia, il PA sarà reclutato senza una valutazione da parte dei dipartimenti e delle commissioni accademiche, con un parere del senato accademico non vincolante. Questa disposizione solleva dubbi sulla trasparenza e sull'equità delle procedure di selezione, mentre entrambe le nuove figure contrattuali sembrano confermare la volontà di mantenere elevata la quota di precarietà nel percorso pre-ruolo.

Attualmente, il sistema di reclutamento degli ECA si trova in una fase di forte incertezza, con ricadute significative sulla capacità del sistema accademico di garantire stabilizzazione ai ricercatori precari, che costituiscono una parte essenziale del panorama della ricerca e dell'insegnamento universitario. È inoltre rilevante sottolineare che il DDL 1240 non prevede alcun onere di spesa per il ministero, scaricando interamente la responsabilità finanziaria sui singoli atenei e dipartimenti.

A oltre due anni dall'avvio delle trasformazioni del pre-ruolo, la condizione dei ricercatori precari rimane incerta. I fondi straordinari del PNRR si stanno progressivamente esaurendo, mentre le nuove forme contrattuali introdotte dal PNRR2 sono state implementate solo parzialmente dagli atenei, in particolare per quanto riguarda la figura del RTT. Allo stesso tempo, i contratti di ricerca non sono stati ancora attivati, mentre gli atenei cercano di mantenere in vita il maggior numero possibile di assegni di ricerca e RTDa prima della loro definitiva disattivazione.

Queste trasformazioni rischiano di avere un impatto recessivo sull'intero sistema accademico italiano. Sebbene l'aumento dei finanziamenti PNRR tra il 2022 e il 2024 abbia facilitato l'attivazione di numerosi contratti a tempo determinato, la legge di bilancio 2024 prevede una riduzione dei Fondi di Finanziamento Ordinari (FFO). Questo comporterà un effetto di bolla speculativa nel reclutamento accademico, favorendo una nuova ondata di fuoriuscita di giovani ricercatori dal sistema universitario. La contrazione delle risorse non solo penalizza coloro che aspirano a entrare nel mondo accademico, ma incide negativamente anche su chi è ancora in una condizione di instabilità e su chi, dopo anni di precarietà, ha ottenuto una posizione permanente, subendo tuttavia un rallentamento nelle progressioni di carriera. Questa situazione accentuerà ulteriormente la frammentazione tra atenei di grandi e piccole dimensioni, amplificando le disparità e ostacolando la stabilizzazione del personale precario. Parallelamente, il mancato turn over (ANVUR, 2023) penalizzerà anche il personale strutturato, rallentando le progressioni di carriera e aumentando il carico di lavoro in ambito didattico, di ricerca e di accountability. La progressiva riduzione del numero di professori associati e ordinari comporterà pressioni crescenti in termini di produzione scientifica e valutazione della performance, con conseguenze inevitabili sulla qualità della ricerca e dell'insegnamento (ANVUR 2023, p. 73).

5. Conclusioni

Le trasformazioni del sistema di reclutamento accademico in Italia hanno ridefinito profondamente il percorso professionale degli *Early Career Academics*, generando un contesto segnato da precarietà, competizione e incertezza. Le riforme introdotte nell'ultimo ventennio, dalla Legge Moratti alla Legge Gelmini, fino ai più recenti interventi legati al PNRR2 e al DDL 1240, hanno contribuito a creare un sistema sempre più segmentato, in cui l'accesso alla stabilità lavorativa è regolato da criteri selettivi stringenti e da vincoli finanziari che penalizzano le università meno dotate di risorse (Giancola e Toscano, 2017; Colarusso e Giancola, 2020).

Dall'analisi degli scenari emergono tre tendenze particolarmente critiche. In primo luogo, si è consolidata una forma di precarietà istituzionalizzata, con percorsi di carriera frammentati che rendono l'ingresso nella professione accademica sempre più incerto e selettivo (Bozzon et al., 2018). A questo si aggiunge una crescente competizione e l'accentuarsi delle disuguaglianze tra atenei di diversa capacità economica e geografica, così come tra ricercatori con opportunità di carriera diseguali (Viesti, 2016). L'effetto recessivo dell'università non solo limita le opportunità di ingresso nel mondo accademico, ma ha anche conseguenze dirette su chi già vi opera in condizioni di precarietà. I ritardi nella stabilizzazione e le difficoltà nelle progressioni di carriera colpiscono in particolare coloro che sono entrati nel sistema dopo anni di incertezza contrattuale. Infine, il rischio di un impatto regressivo sulla qualità della ricerca e della didattica appare sempre più concreto: la pressione sulla produttività scientifica, unita all'assenza di prospettive di stabilizzazione per le figure più giovani, compromette la possibilità di sviluppare progetti di ricerca a lungo termine e di garantire continuità nell'insegnamento universitario (Van Dalen e Henkens, 2012).

Per evitare un'ulteriore polarizzazione e la perdita di ricercatori e docenti altamente qualificati, è necessario intervenire con strategie mirate. Una delle azioni più urgenti riguarda la revisione delle politiche di finanziamento, attraverso un incremento strutturale dei Fondi di Finanziamento Ordinari (FFO) che consenta di sostenere le nuove figure contrattuali senza compromettere l'accesso alle carriere accademiche (Donina et al., 2015). Parallelamente, sarebbe fondamentale rivedere i percorsi di tenure track, riducendo la frammentazione contrattuale e garantendo prospettive di stabilizzazione più chiare e accessibili per i giovani ricercatori (Borrelli e Stazio, 2018).

Anche le modalità di valutazione del merito necessitano di un riequilibrio: l'attuale sistema, fortemente orientato alla produttività scientifica,

dovrebbe riconoscere con maggiore equità il valore della didattica, del lavoro amministrativo e della terza missione, evitando di incentivare logiche di iper-specializzazione che rischiano di penalizzare l'innovazione e la multidisciplinarietà (Harley et al., 2004; Marini, 2017). Inoltre, l'adozione di politiche più incisive in materia di equità e inclusione potrebbe contribuire a ridurre le discriminazioni di genere, razziali e abiliste, facilitando l'accesso alla carriera accademica per categorie tradizionalmente svantaggiate (Bozzon et al., 2018; Cannito et al., 2023, Peruzzo, 2020; AlmaLaurea, 2024).

Tuttavia, nessuna di queste misure può prescindere da un ripensamento complessivo del modello di governance universitaria. Superare l'attuale paradigma competitivo e promuovere un sistema più sostenibile e collaborativo rappresenta una sfida cruciale per il futuro dell'università italiana. Solo attraverso un approccio integrato e multidimensionale sarà possibile costruire un sistema accademico più equo, capace di valorizzare il contributo delle nuove generazioni di studiosi e di garantire continuità e innovazione nella produzione di conoscenza (Murgia e Poggio, 2018; Djerasimovic e Villani, 2020).

Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea (2024). *Profilo dei Dottori di ricerca 2023*. Report 2024
https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2024-07/dottori_profilo_report2024.pdf
- ANVUR. (2023). *Rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca—2023*. ANVUR. <https://doi.org/10.20367/9788832041040>
- Anzivino, M., Vaira, M. (2017), Gender gap e dinamiche di carriera accademica delle donne nell'università italiana, in Murgia, A., Poggio, B. (a cura di), *Saperi di genere: prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali*, Trento, Università degli studi di Trento: 382-401.
- Armano, E., e Murgia, A. (2013). The precariousnesses of young knowledge workers: A subject-oriented approach. *Global Discourse*, 3(3), 486–501. <https://doi.org/10.1080/23269995.2013.865313>
- Baccini, A., Petrovich, E., & De Nicolao, G. (2019). Evaluating Italy's ranking boom. *Nature*, 576(7786), 213–213. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03808-6>
- Baker, V. L., e Pifer, M. J. (2011). The role of relationships in the transition from doctoral student to independent scholar. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515569>
- Balaban, C. Wright, S. (eds)(2017). *European Governance and Doctoral Education: The 'Knowledge Worker' in the EU*. UNIKE Notes on Doctoral Education No. 4. Available at:<https://eurodoc.net/sites/default/files/attachments/2017/202/4europeangovernanceanddoctoraleducationtheknowledgeworkerintheeu2017.pdf>
- Bellavista, A. (2013), Il reclutamento dei professori e dei ricercatori universitari dopo la legge Gelmini, in Carinci, F., Brollo, M. (a cura di), *Abilitazione scientifica per i professori universitari*, Milano, Wolters Kluwer Italia.
- Bellè, E., Bozzon, R., Murgia, A., Peroni, C., Rapetti, E. (2017), Inside/Out Storie di precarietà nell'università italiana, i Coin, F., Giorgi, A., & Murgia, A. (eds) *In/discipline: Soggettività precarie nell'università italiana*. Università Ca' Foscari Venezia, Italia. <https://doi.org/10.14277/978-88-6969-136-2n>
- Borrelli, D., e Stazio, M. (2018). La grande trasformazione dell'università Italiana. *Rivista Trimestrale Di Scienza Dell'amministrazione*, 1, 1–19. <https://doi.org/10.32049/RTSA.2019.1.1>

- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*, Paris. Minuit.
- Bozzon, R., Murgia, A., and Poggio, B. (2018) Gender and Precarious Careers in Academia and Research: Macro, Meso and Micro Perspectives. In: Murgia, A. and Poggio, B. (eds.) *Gender and Precarious Research Careers: A Comparative Analysis*, pp. 15–49. UK: Routledge.
- Bozzon, R., Murgia, A., Poggio, B., e Rapetti, E. (2017). Work-life interferences in the early stages of academic careers: The case of precarious researchers in Italy. *European Educational Research Journal*, 16(2-3), 332–351. <https://doi-org.ezproxy.unibo.it/10.1177/1474904116669364>
- Busso, S., & Rivetti, P. (2014). What's Love Got to Do with it? Precarious Academic Labour Forces and the Role of Passion in Italian Universities. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45(2), 15–37. <https://doi.org/10.4000/rso.1243>
- Cannito, M., Naldini, M., e Santero, A. (2023). Investigating the Glass Ceiling in Italian Academia. Women's Strategies and Barriers to Career Advancement. *Sociologica*, 93-114 Pages. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1971-8853/17592>
- Coin, F., Giorgi, A., & Murgia, A. (2017). *In/disciplinate: Soggettività precarie nell'università italiana*. Università Ca' Foscari Venezia, Italia. <https://doi.org/10.14277/978-88-6969-136-2>
- Colarusso, S., Giancola, O. (2020) *Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*, Rome, Sapienza Università.
- De Angelis, G., e Grüning, B. (2020). Gender Inequality in Precarious Academic Work: Female Adjunct Professors in Italy. *Frontiers in Sociology*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00087>
- De Vita, L., e Giancola, O. (2017). Between Education and Employment: Women's Trajectories in STEM Fields. *Polis*, 1, 45–72. <https://doi.org/10.1424/86079>
- Deem, R., & Brehony, K. J. (2005). Management as ideology: The case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217–235. <https://doi.org/10.1080/03054980500117827>
- Djerasimovic, S., e Villani, M. (2020). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*, 19(3), 247–268. <https://doi.org/10.1177/1474904119867186>
- Donina, D., Meoli, M., e Paleari, S. (2015). Higher Education Reform in Italy: Tightening Regulation Instead of Steering at a Distance. *Higher Education Policy*, 28(2), 215–234. <https://doi.org/10.1057/hep.2014.6>

- Enders, J., Musselin, C. (2008). Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. In *OECD, Higher Education to 2030*, Volume 1, Demography (pp. 125–150). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264040663-5-en>
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>
- Falcinelli, D., Guglielmi, S. (2014), “Genere, precarietà e carriere scientifiche”, in Armano E., Murgia A. (eds), *Generazione precaria. Nuovi lavori e processi di soggettivazione*, Bologna, Odoja.
- Ferri, D., e Murgia, A. (2017). Senza limiti, ma con passione. Senza riconoscimento, ma con ottimismo. Lavorare con un assegno di ricerca nell’università italiana. *SOCIOLOGIA DEL LAVORO*, 145, 184–201. <https://doi.org/10.3280/SL2017-145011>
- Giancola O, Grüning B., Toscano E. (2016) L’università dei precari: la destrutturazione di un ruolo e le strategie individuali di risposta in Pellegrino V. (a cura di) *(R)esistenze Precarie*, Ombre Corte, Verona, pp. 88-98.
- Giancola, O., Toscano, E. (2017). “Tra passione e sopravvivenza. Prospettive, condizioni e aspettative dei lavoratori della conoscenza negli atenei italiani”, F. Coin, A. Giorgi, A. Murgia, *In/disciplinate: soggettività precarie nell’università italiana*, Culture del lavoro, 4, 25-41.
- Harley, S., Muller-Camen, M., e Collina, A. (2004). From academic communities to managed organisations: The implications for academic careers in UK and German universities. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 329–345.
- Harley, S., Muller-Camen, M., e Collina, A. (2004). From academic communities to managed organisations: The implications for academic careers in UK and German universities. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 329–345. [10.1016/j.jvb.2002.09.003](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2002.09.003)
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (eds). (2013). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4614-5>
- Kinman, G. (2014). Doing more with less? Work and wellbeing in academics. *Somatechnics*, 4(2), 219-235.
- Lutter, M., e Schröder, M. (2019). Is There a Motherhood Penalty in Academia? The Gendered Effect of Children on Academic Publications (MPIfG Discussion Paper No. 19/2). *Max Planck Institute for the Study of Societies*. <https://hdl.handle.net/21.11116/0000-0003-009A-F>
- Maassen, P., Stensaker, B. (2011), The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications, *Higher Education*, 61 (6), 757–69. [10.1007/s10734-010-9360-4](https://doi.org/10.1007/s10734-010-9360-4)

- Marini, G. (2017). New promotion patterns in Italian universities: Less seniority and more productivity? Data from ASN. *Higher Education*, 73(2), 189–205. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0008-x>
- Moscato, R. (2020). Academics Facing Unpredictable Changes, in *Scuola Democratica*, 3, pp. 405-15.
- Murgia, A., Poggio, B. (a cura di, 2018). *Gender and Precarious Research Careers: A Comparative Analysis*. London: Routledge.
- Musselin, C. (2005). European academic labor markets in transition. *Higher Education*, 49(1–2), 135–154. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2918-2>
- Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education1. *Socio-Economic Review*, 16(3), 657–683. <https://doi.org/10.1093/ser/mwy033>
- Neave, G., & Maassen, P. A. M. (2007). The Bologna Process: An Intergovernmental Policy Perspective. In P. Maassen, & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 135-153). (Higher Education Dynamics; No. 19). Springer.
- neoliberal European academic framework, in *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica “Reinventing Education”*, VOL. 3, Pandemic and Post-Pandemic Space and Time, 271-283.
- Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* Cham, Springer International Publishing.
- Peruzzo, F. (2020). “I am not disabled: Difference, ethics, critique and refusal of neoliberal academic selves”. In N. Brown e J. Leigh(Eds.), *Ableism in academia* (pp. 31–50). UCL Press.
- Toscano E., Coin F., Giancola O., Grüning, B., Pontecorvo E., e Vitucci, F. M. (2014), *Ricercarsi. Indagine sui percorsi di vita e di lavoro del precariato universitario*, disponibile al seguente link: http://www.ricercarsi.it/images/Ricercarsi2014_Indagine_sui_percorsi_di_vita_e_di_lavoro.pdf
- Van Dalen, H. P., e Henkens, K. (2012). Intended and Unintended Consequences of a Publish-or-Perish Culture: A Worldwide Survey. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1983205>
- Van den Brink, M. and Benschop, Y. (2012). Gender practices in the construction of academic excellence: sheep with five legs. *Organization*, 19(4), 507–524. <https://doi.org/10.1177/1350508411414293>
- Viesti, G. (2016). *Università in declino: Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*. Donzelli editore.

Villani, M., Djerasimovic, S., Giancola, O. (2021). The hard path of academic stabilisation into a Neoliberal European Academic Framework, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica “Reinventing Education”, Vol. 3, *Pandemic and Post-Pandemic Space and Time*, 271-283

Macchine, algoritmi e esseri umani.
L'accademia verso una produzione di conoscenza distribuita

Paolo Do*

1. *Verso un ecosistema dei saperi*

Questo contributo presenta l'università come un emergente *ecosistema dei saperi* dove agenti eterogenei danno vita a una produzione di conoscenza *distribuita* (Enfield, Kockelman, 2017; Rammert, 2008; 2012) fatta di continui assemblaggi e combinazioni tra attori istituzionali pubblici, aziende private e attanti *more-than-human* (Latour, 1993).

Tracciando le connessioni tra queste diverse entità, questo studio sociologico si propone di analizzare la produzione di sapere scientifico. In particolare, si concentra sul lavoro di quegli accademici che, sempre più frequentemente, utilizzano i servizi a pagamento offerti da sempre più numerose aziende e multinazionali. Si tratta di *software-as-a-service*¹ che si rivolgono a vari aspetti della vita accademica e del lavoro di ricerca, influenzando così il modo in cui la conoscenza viene prodotta e condivisa.

Sebbene esistano ricerche sulle università come istituzioni e sui loro

* Università di Trento. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale.

¹ Tra i più noti strumenti di collaborazione digitale possiamo citare *Slack*, un'applicazione di messaggistica istantanea ampiamente utilizzata per connettere e coordinare i partecipanti di un team di ricerca, offrendo canali tematici e comunicazione in tempo reale; *Asana*, uno strumento completo di gestione dei progetti che consente di organizzare e monitorare facilmente i flussi di lavoro, facilita la collaborazione tra team, aiuta a gestire le scadenze e dividere efficacemente le responsabilità tra colleghi. A questo elenco possiamo aggiungere *Dropbox*, software basato sul cloud per la condivisione sicura e sincronizzazione di file di grandi dimensioni tra dispositivi diversi; la piattaforma *Zoom* che, fondata da oltre un decennio, ha registrato un'impennata di popolarità durante la pandemia Covid-19, offrendo un modo affidabile e intuitivo per connettersi a distanza attraverso videoconferenze. Infine, *Google Workspace*, la suite completa di strumenti di lavoro che comprende, oltre al servizio e-mail Gmail, Google Docs che consente la modifica collaborativa in tempo reale di documenti, Google Sheets che trasforma i tradizionali fogli di calcolo in strumenti interattivi per la gestione e l'analisi dei dati.

legami con le multinazionali (Hazelkorn, Altbach, 2024; Benjamin *et al.*, 2003; Aronowitz, 2001), mancano studi su come questi servizi influenzino la routine della ricerca accademica, le sue pratiche e la natura stessa del sapere. L'intento di questo articolo è colmare tale lacuna esaminando l'uso di questi strumenti nelle varie fasi di scrittura e pubblicazione di articoli su riviste scientifiche in inglese peer review.

Premessa di questo testo è la grande importanza delle pubblicazioni nel definire l'ambiente accademico, dove la vita universitaria è segnata dalla costante pressione a pubblicare (Franzoni, 2011). La quantità e la qualità delle pubblicazioni sono utilizzate anche per decidere avanzamenti di carriera e assegnare posizioni permanenti nei dipartimenti, come descritto in modo pionieristico da Kirchhof e colleghi (Kirchhof *et al.*, 2007).

Nell'esaminare l'influenza di questi servizi sul processo di ricerca e scrittura accademica, così come l'emergenza di originali forme di autorialità nell'interazione ibrida tra umano e entità non umane coinvolte nel lavoro accademico, questo lavoro propone un approccio descrittivo ed esplorativo unendo diverse metodologie sociologiche, dalla ricerca on desk a quella sul campo.

L'indagine qualitativa sui servizi e software sviluppati da aziende private è stata condotta inizialmente attraverso una ricerca online e bibliografica che ha consentito di mappare gli strumenti a pagamento per il lavoro accademico, e supportata da tre interviste ai dipendenti di Clarivate (ex Thomson Reuter) presso le loro sedi regionali di Shanghai e Singapore.

Successivamente, per esaminare l'uso quotidiano di questi servizi, ho realizzato quindici interviste semi-strutturate e qualitative ad accademici nelle scienze sociali in cinque università pubbliche tra Hong Kong, Singapore e Shanghai (sia a professori di ruolo che docenti a contratto), svolte tra il 2011 e il 2022. Ho inoltre avuto l'opportunità di dialogare informalmente con molti di loro in varie occasioni, davanti a un caffè o pranzando nelle mense dei campus. Queste conversazioni, annotate su taccuini in forma di appunti di ricerca, hanno ulteriormente arricchito la documentazione sul campo, permettendomi di cogliere le minime sfumature soggettive, i comportamenti, le micropolitiche e le tattiche quotidiane impiegate nel loro lavoro di ricerca.

2. *Forme ibride del far ricerca*

Numerosi ricercatori hanno condotto studi sulle istituzioni della *higher education* a livello globale. In est Asia e in molti altri paesi nel mondo

le università e i centri di produzione del sapere accademico sono stati esaminati evidenziando i loro cambiamenti strutturali (Francis, Foster, 2019; De Bary, 2010; Meng-Huey, Chen, 2024). Altri studiosi hanno delineato l'emergere di un'istituzione interconnessa, interdipendente e flessibile grazie alla struttura modulare dei corsi e dei programmi formativi (Altbach, 1994). Strettamente collegato a questi aspetti, la creazione di consorzi tra università di diversi Paesi così come le reti per facilitare la mobilità di docenti, studenti e programmi di studio hanno aumentato gli attori coinvolti nella produzione di conoscenza (Mok, Dai, 2024; Olds 2009). Altri studi, ancora, hanno mostrato come le innovazioni digitali dei *Massive Open Online Courses* (MOOCs) piuttosto che i *Virtual Learning Environment* (VLE) per la didattica, così come l'adozione del formato digitale per le pubblicazioni scientifiche abbiano trasformato profondamente la ricerca e il lavoro accademico (Ziguras, 2018; Zhang, 2020; López *et al.*, 2019). Emergono servizi innovativi, segmenti di nuove clientele di utenti in cerca di funzionalità sempre più sofisticate anche grazie all'uso dell'IA (Rahayu, 2023). Quest'ultimo grande mutamento si accompagna al ruolo prominente delle multinazionali (private) al servizio delle istituzioni educative (pubbliche) che trasformano la produzione di sapere accademico in una merce (Holmwood, Servós 2019; Rana, 2024), sempre più dipendente da portali e piattaforme di servizi a pagamento. Si tratta di

1. Software e servizi *business to business*, commercializzati alle università o ad altre istituzioni del sapere. Sono strumenti che influenzano le decisioni e la gestione nei dipartimenti accademici. Comprendono vari servizi per la valutazione della ricerca e la produttività degli accademici basati su dati bibliometrici e l'uso di algoritmi (Moed, 2005).
2. Piattaforme, servizi e software *business to customer*, rivolti ai singoli accademici (che possono anche acquistarli a proprie spese) progettati per affiancare e supportare l'attività di ricerca, assistere nell'organizzazione delle idee, migliorare la scrittura accademica, facilitare la presentazione di articoli scientifici e la pratica della pubblicazione nel suo complesso (Bairagi, Lihitkar, 2024; Burger *et al.*, 2023).

Israel Martinez López e colleghi (López *et al.*, 2019) hanno creato una classificazione dei sistemi disponibili sul mercato. Questi strumenti consentono di:

1. identificare l'autore di un articolo scientifico tra milioni di accademici, evitando casi di omonimia. Tra i servizi di identificazione questi autori

nominano *Scopus Author Identifier*, *Researcher iD*, *arXiv Author ID*, *Open Researcher & Contributor ID* (ORCID) che è probabilmente il servizio gratuito più conosciuto.

2. Connettere ricercatori accademici a livello mondiale. Le piattaforme social consentono di mostrare studi, esperienze e competenze in vari ambiti disciplinari. Tra questi servizi troviamo *Publons*, un social per ricercatori acquisito recentemente da *Clarivate*, la piattaforma *ResearchGate* con oltre 10 milioni di utenti, o *Academia.edu* che offre anche dati scientometrici di base.
3. Reperire risorse accademiche come articoli, libri e documenti. Questi sono strumenti di ricerca specifici per la letteratura scientifica possono offrire solamente il titolo, il nome degli autori, talvolta l'abstract e un collegamento ipertestuale, o permettere di scaricare l'intero documento, a pagamento o gratuitamente.
4. Guidare nella scelta del giornale più adeguato alla pubblicazione di un articolo accademico. Utilizzando alcuni parametri (abstract o parole chiave) questi servizi di abstract-journal matchmaking generano una lista di riviste consigliate su cui pubblicare. Le case editrici Elsevier, Springer o Wiley-Blackwell offrono questo servizio. Gli autori menzionano anche il servizio gratuito *Jane*, o la piattaforma *SciRev* che valuta i processi di peer review delle singole riviste, e permette agli autori di condividere la loro esperienza.
5. Redigere, strutturare, elaborare il contenuto dell'articolo. *Microsoft Word*, *Open Office*, *LibreOffice* o *LaTeX* sono le scelte più diffuse tra i programmi di scrittura. Oltre alle funzioni di base di elaborazione testi, questi software forniscono strumenti per verificare grammatica, ortografia e sintassi. Alcuni permettono a più persone di lavorare insieme sullo stesso documento (come *Google Drive*, o *Microsoft OneDrive*).
6. Elaborare i dati e generare supporti visivi (come grafici, mappe e strumenti di natura visuale): tra questi strumenti *Microsoft Excell* è forse il più famoso; *NumPy* o *Matplotlib* aiutano nel produrre visualizzazioni di dati in 2D; il software SPSS, commercializzato da IBM, produce analisi statistiche multivariate e la cluster analysis.
7. Semplificare la gestione dei riferimenti all'interno di un testo: *Citavi*, *CiteULike*, *Colwiz*, *EndNote*, *F1000Workspace*, *Mendeley*, *RefWorks* assistono nell'organizzare le citazioni e i riferimenti bibliografici, ovvero la parte dell'articolo utilizzata nei database per valutare l'influenza e l'impatto di un contributo scientifico e del suo autore.

8. Parafrasare un testo, o identificare le parti del manoscritto che infrangono le regole sul plagio. *Writesonic*, o programmi come *Turnitin*, *iParadigm's* o *iThenticate* (usati sia da singoli accademici che da istituzioni) confrontano il manoscritto con milioni di altri articoli, riviste, giornali e testi presenti nei loro archivi.
9. Permettere l'archiviazione di dati scientifici rendendoli accessibili; la piattaforma *Research Data Repositories* o *r3data.org* consentono la conservazione di dati in qualsiasi disciplina. Un altro servizio è *Zenodo* sviluppato dal CERN.
10. Misurare la produttività sia dei singoli autori e l'impatto dei loro contributi nella comunità scientifica internazionale. *Web of Science*, *Scopus*, o *Google Scholar* compiono analisi scientometriche una volta avvenuta la pubblicazione di un articolo (Garfield, 1964; 1979).

Questi strumenti digitali e questi programmi possono abilitare, facilitare, proporre, condizionare, impedire, rendere fattibili certe azioni e non altre influenzando l'attività di chi produce sapere accademico. Tale affermazione considera l'agency, intesa come capacità di agire e di esercitare effetti in un ambiente, come qualcosa di non esclusivo dell'essere umano, e rimanda a una sorta di redistribuzione di questa stessa capacità tra esseri umani e non. Riprendendo quanto sostiene Paola Rebughini (Rebughini, 2023), non si tratta tanto di attribuire un'intenzionalità di agire a tali dispositivi digitali, quanto di intendere l'agency anzitutto come qualcosa di relazionale anziché individuale. Così intesa l'agency, non si può comprendere la pratica del far ricerca se non si considera l'interazione complessa con queste macchine informatiche (AlMarwani, 2020; Hosseini et al 2023; Asmara, Kastuhandani, 2024; Ou, Stöhr, Malmström, 2024). Se nel campo delle scienze sociali la nozione di agency si inserisce nel dibattito teorico ed epistemologico che supera il dualismo soggetto/oggetto, il concetto di cyborg proposto da Donna Haraway si rivela uno strumento analitico prezioso per esplorare il nostro rapporto con la tecnologia e cogliere in questa cornice le sfaccettature e le dinamiche del lavoro accademico.

Nel suo contributo presentato nel 1985 con *Manifesto Cyborg*, la figura fantascientifica dell'organismo cibernetico (CYBernetic ORGanism), metà umano e metà macchina, è descritta come ibrido: «A cyborg is a cybernetic organism, a hybrid of machine and organism, a creature of social reality as well as a creature of fiction» (Haraway, 1985: 150).

Il corpo ibrido del cyborg, né puramente macchina né puramente organismo umano, allude alle forme contingenti dell'essere e del divenire,

partendo dalle intersezioni e dagli assemblaggi che oltrepassano i confini tra fisico e non fisico.

Ma è forse Bruno Latour la figura più importante tra coloro che hanno introdotto il concetto di ibrido nelle scienze sociali. Per questo pensatore, “ibrido” rappresenta la fusione tra umano e non umano, tra oggetto e soggetto in un intreccio che forma la complessa trama del nostro mondo. Latour sostiene che, nonostante la conoscenza scientifica occidentale negli ultimi tre secoli abbia creato due zone ontologiche separate attraverso pratiche di purificazione, ovvero «quella degli esseri umani da una parte e quella dei non umani dall'altra» (Latour, 2018, p.11), noi abbiamo sempre vissuto in un mondo di ibridi (Latour, 2012).

Seguendo Haraway e Latour anche il ricercatore può essere visto come un “ibrido” (Haraway, 1991) dove l'umano e il tecnologico si fondono ridesegnando geografie oltre ogni rigido dualismo (Thrift, 2008; Whatmore, 2002). Questo approccio analitico esamina la relazionalità attraverso cui l'umano e gli altri tipi sono configurati in modi specifici e contingenti (Whatmore, 2002), e consente di passare da un discorso centrato sull'essere umano a una visione *more than human*, plurale e ibrida.

Nel descrivere come il sapere viene creato, codificato e diffuso nel mondo accademico, il tenere in conto gli strumenti e i dispositivi digitali usati dal ricercatore al computer aiuta ad afferrare la complessità della ricerca accademica, anziché semplificarla. In quest'ottica, il presente studio presenta gli accademici come assemblaggi creati con oggetti, macchinari e algoritmi del mondo della ricerca.

Se l'accademico è un assemblaggio, come si può definire l'autore che firma un testo scientifico? Negli ultimi trent'anni alcuni studi hanno cercato di afferrare il concetto di autore oltre l'idea limitata di un unico creatore (Curcio, 2020). Michael Foucault, in particolare, ha opposto la nozione chiave di “funzione-autore” al concetto di autorialità come esemplificazione di soggettività singole (Foucault, 1968). Secondo il filosofo francese esistono in ogni opera ambiguità strutturali che mettono in luce una pluralità di individui agenti e di motivazioni. In questo senso, la funzione autore è utile nel dar spazio ai multipli fattori di produzione che non sono riferibili esclusivamente all'autore come individuo.

Anche nell'accademia la nozione di autore è stata esaminata e scomposta: Mario Biagioli e Peter Galison hanno approfondito il dibattito su cosa sia un autore scientifico e cosa significhi attribuire un'opera a un certo autore (Biagioli, Galison 2003). Focalizzandosi nell'ambito delle scienze dure in particolare, questi autori hanno evidenziato come nella produzione

di conoscenza tanto nella Fisica, quanto nelle ricerche di respiro interdisciplinare, si sia passati dalla pratica dell'autore singolo (una pubblicazione – un autore) a quella del co-autore (una pubblicazione – più autori) orientati un crescente numero di autori firmatari di paper di ricerca. Nel mondo scientifico la co-autorialità è intesa come sinonimo o proxy della ricerca collaborativa e in quanto tale viene studiata a partire dalle sfide e dei conflitti generati su quali autori dovrebbero essere inclusi nell'elenco dei firmatari e in quale ordine (Csiszar, 2018). Esiste anche una classificazione che include ben 14 ruoli diversi di collaborazione (De Fiore, 2023). Tuttavia, questi studi propongono una definizione per così dire “ristretta” della co-autorialità, incapace cioè di includere nello status di co-autore anche altre entità non necessariamente umane. Nel dibattito accademico restio a prendere in considerazione questa possibilità, questo articolo cerca di delineare una concezione “allargata” a entità non necessariamente umane, mostrando come l'autorialità sia fluida e in divenire.

3. In medias res

3.1. *Prima fase: la preparazione*

L'attento esame della letteratura accademica disponibile è il primo passo che si compie nello scrivere un articolo accademico, il cui formato richiede lo stato dell'arte della letteratura sul tema; per far questo c'è chi utilizza *Google Scholar*:

Mi fido e mi affido a questo motore di ricerca, che è diventato un compagno nelle mie ricerche. Alle volte mi sembra quasi che non sia io a cercare e trovare informazioni, ma piuttosto che sia l'algoritmo di *Google* a presentarmi i lavori più pertinenti e utili, basandosi sulle parole chiave che inserisco. Una volta trovati gli articoli che sto cercando, *Shi-Hub* è indispensabile per leggerli (H.P.K., intervista).

Altri ricercatori usano *ResearchGate* o *Academia.edu* per trovare articoli accessibili gratuitamente. Altri ancora combinano questi strumenti con database proprietari come *Scopus*:

Scopus è una sorta di “bolla accademica”, un ambiente in cui si può trovare esclusivamente un certo tipo di letteratura, pubblicata da

case editrici che sono considerate le più rilevanti nel campo. Gli articoli che puoi consultare sono selezionati a monte per raccogliere solo quelli più significativi. Lo uso perché citare articoli pubblicati da queste famose case editrici conferisce al tuo articolo una maggiore credibilità e solidità dal punto di vista accademico aumentando l'affidabilità delle tue argomentazioni (H.Y., intervista).

Altri ancora utilizzano strumenti avanzati che forniscono informazioni predittive, suggerendo articoli che non si ha ancora avuto l'opportunità di esplorare. Questi servizi formulano suggerimenti adottando il cosiddetto "approccio collaborativo": presuppongono che utenti con interessi e comportamenti simili tendano ad avere preferenze analoghe. In questo modo, gli algoritmi analizzano le scelte di lettura fatte di gruppi di utenti per proporre contenuti rilevanti:

Se ti interessa questo articolo, allora potresti trovare interessante anche...": io accetto spesso i suggerimenti che alcune piattaforme offrono quando scarichi un loro articolo. Devo ammettere che, nella maggior parte dei casi, colpiscono nel segno. È sorprendente come un semplice suggerimento alle volte possa arricchire la mia esperienza di lettura e conoscenza (Y.Y., intervista).

Infine, ci sono persone che sfruttano i social network per condividere conoscenze e scoprire nuove letture chiedendo ai propri contatti suggerimenti, o utilizzano i loro contatti avere l'accesso a documenti o risorse:

Uso *Facebook* come una sorta di mente collettiva. Spesso, i suggerimenti e i consigli che ricevo dai miei amici sparsi nelle università di tutto il mondo si rivelano estremamente utili. Grazie all'algoritmo di Facebook riesco a ottenere risposte e informazioni preziose (H.P.K., intervista).

Questi strumenti digitali trasformano il modo in cui apprendiamo e lavoriamo, offrono la possibilità di esplorare e setacciare risorse in un vasto mondo digitale molto più ampio del tradizionale ambiente fisico di una biblioteca. Nel mondo digitale, meno organizzato e strutturato, la ricerca "non lineare" che questi strumenti consentono permette di completare un lavoro che in passato richiedeva mesi, se non anni, in tempi significativamente più brevi:

Ho visitato di persona un'emeroteca per trovare un articolo su una rivista solo una volta negli ultimi tre anni. È stato faticoso. Tuttavia,

mi chiedo quanti articoli scritti, ma non indicizzati in alcun database, rimangono invisibili. È come se non fossero mai stati scritti. *Google Scholar* esercita un'influenza enorme su ciò che scrivo (Y.Y., intervista).

3.2. Seconda fase: la composizione del testo

L'assistenza nella traduzione verso la lingua inglese si rivela una risorsa fondamentale per gli accademici la cui lingua madre non è l'inglese:

Se pubblichi su riviste accademiche in cinese, è come se il tuo lavoro non esistesse. Anche nelle scienze sociali, l'inglese è la lingua che conta per la tua carriera accademica. Questa è una regola non scritta nelle università di Hong Kong e, come spesso accade, le norme implicite sono le più cruciali da rispettare (H.P.K., intervista).

Le interviste hanno confermato l'uso di strumenti avanzati che traducono testi in lingua inglese, forniscono suggerimenti per migliorare la sintassi, offrono consigli per affinare lo stile e la scrittura:

Io non ho una padronanza dell'inglese da madrelingua, ma utilizzo spesso servizi che mi aiutano a migliorare il mio inglese scritto, proprio come fanno molti dei miei colleghi. Spesso ci confrontiamo su quelli che risultano più funzionali ed efficaci per la traduzione nello Standard British English e al General American English, le lingue standard per la pubblicazione accademica (H.P.K., intervista).

Rendendo il processo di scrittura più fluido:

Uno strumento che trovo particolarmente utile è *DeepL* che offre suggerimenti, parole e adesso anche riformulazioni di interi paragrafi. Io gli ho dato in pasto i miei articoli, ma è fondamentale comprendere i limiti della traduzione automatica e investire tempo per personalizzare i risultati, affinché rispecchino il proprio stile e le proprie intenzioni (S.M. intervista).

Inoltre, permettono di ridurre significativamente il tempo e lo sforzo richiesti per completare il lavoro:

I software disponibili per la traduzione sono notevolmente migliorati negli ultimi anni. Il loro utilizzo è diventato comune non solo tra i più giovani, ma anche tra i colleghi più esperti del mio diparti-

mento di scienze sociali. Questo cambiamento ha reso la traduzione più accessibile a tutti consentendo anche a chi non ha una conoscenza sofisticata dell'inglese di sentirsi più sicuro con questa lingua. Grazie a queste tecnologie è possibile proporre articoli a riviste accademiche con maggiore disinvoltura» (S.Y. intervista).

Come fare se devi pubblicare e scrivere in inglese ma non hai le competenze necessarie? Non posso spendere tutti i fondi di ricerca pagando traduttori professionisti. Personalmente, utilizzo un mix tra *Baidu* e *DeepL*. Questi strumenti hanno reso la scrittura in inglese molto più accessibile e meno intimidatoria» (S.Y. intervista).

L'utilizzo di questi strumenti tecnologici sfida profondamente la nozione tradizionale di autorialità, così come la responsabilità dell'autore nel partecipare attivamente alla creazione di ciò che viene prodotto e presentato attraverso la scrittura:

Ho recentemente scoperto i servizi online per parafrasare: li uso per riscrivere gli appunti che ricopio dai testi che leggo. *Writesonic* e *Quillbot* si basano sull'intelligenza artificiale, e sono utili nel raffinare le informazioni, ma anche per migliorare la qualità di un testo. Tuttavia, questi strumenti rimangono inservibili per generare nuovo sapere: ho avuto l'opportunità di provarli personalmente e di valutare i loro limiti (T.T. intervista).

3.3. Terza fase: *submission*

Dove pubblicare? Come sostiene il dottorando S.M.:

Fin dall'inizio del tuo percorso accademico, ti insegnano che è preferibile avere un numero limitato di pubblicazioni, ma di alta qualità. In altre parole, ciò che fa la differenza non è il tipo di lettore che si interesserà al tuo articolo, piuttosto la reputazione e il prestigio della rivista dove pubblicherai (S. M. intervista).

Sono molti i servizi sviluppati per guidare aspiranti autori come D. M. «lungo ogni passo che devono compiere per pubblicare; il processo di pubblicazione può essere complesso e richiede attenzione ai dettagli» (M. G., intervista).

Un esempio è *Elsevier® JournalFinder* che «ti aiuta a trovare le riviste più adatte alla pubblicazione del tuo articolo scientifico»². Basta inserire

² journalfinder.elsevier.com

il titolo e l'abstract del lavoro perché l'algoritmo *machine learning* trovi i migliori risultati per il tuo lavoro.

3.4. Quarta fase: pubblicazione e following up

Una volta pubblicato, l'articolo e i suoi riferimenti bibliografici vengono indicizzati. *Web of Science* di Clarivate, ad esempio, con i suoi dataset SCI, SSCI e A&HCI, misura l'impatto e l'influenza del lavoro accademico, così come la produttività del singolo ricercatore accademico attraverso il numero e il tipo delle pubblicazioni, piuttosto che l'algoritmo *Impact Factor*.

Se vuoi lavorare all'università pubblica di Hong Kong, allora le pubblicazioni sono la cosa più importante. Per rimanere nell'università bisogna ottenere buoni risultati, il che significa che bisogna ottenere buoni risultati con le pubblicazioni. Dobbiamo pubblicare almeno un articolo in una delle riviste più importanti all'anno; ma se il tuo articolo non è in quelle di prima fascia, un articolo non è sufficiente e devi pubblicarne altri. Non avere pubblicazioni significa essere licenziati. Il nostro lavoro viene valutato attraverso l'indice SSCI. Ciò che conta per ottenere una promozione è quante pubblicazioni sono presenti in questo dataset. (A.F., intervista)

Secondo H. T.: «Nel tuo dipartimento il capo è un algoritmo. Non solo quando ti assume. Anche quando ti licenzia» (H.T., intervista). Le università cinesi sembrano aver anticipato, e di molti anni, la tendenza attuale che si osserva in un numero crescente di aziende dove l'analisi dei dati è impiegata per decidere le assunzioni e il licenziamento dei dipendenti.

4. Hic sunt futura? Conclusioni provvisorie

L'attuale dibattito sulle trasformazioni del lavoro nell'accademia sembra essere polarizzato tra posizioni critiche sull'uso trasversale delle tecnologie applicate alla ricerca e i sostenitori della digitalizzazione della produzione della conoscenza del mondo accademico. Il presente contributo ha analizzato l'utilizzo di servizi e software a pagamento da parte della comunità accademica esaminando la letteratura più recente sul tema, oltre a offrire una sorta di messa in scena provvisoria delle connessioni che è riuscita a dispiegare tra gli attori-rete pubblici e privati i cui servizi e tecnologie affiancano, aiutano, sostengono e condizionano le pratiche della ricerca

nel suo complesso. Se da un lato emerge un ecosistema dei saperi la cui produzione è dipendente da servizi commerciali che orientano e guidano il lavoro accademico e della ricerca scientifica, l'uso di questi strumenti digitali, sempre più indispensabili, è spesso associato al rischio di una diminuzione dell'indipendenza degli accademici. L'estensione dell'agency a altri attori non necessariamente umani è spesso associata al limitato controllo e mancanza di approfondita conoscenza del funzionamento dei software e dei loro prodotti, oltre che sottoporre chi le utilizza a regimi di sorveglianza invasiva e continua sul lavoro (Weller, 2011). Questa situazione solleva importanti questioni etiche riguardo all'equilibrio tra innovazione tecnologica e preservazione dell'autonomia accademica, specialmente considerando l'impatto sulla qualità e l'integrità della ricerca scientifica. Questi rischi, che è bene non sottovalutare, fanno parte del complesso intreccio di relazioni (tra istituzioni differenti, pubbliche e private, tra entità economiche e non), di saperi (dati scientometrici e loro analisi), oltre che della relazione tra soggetti umani e *more-than-human* (software, macchine e algoritmi) che danno vita a un ambiente di forze e di azioni reciproche, reti cooperative ed eterogenei modelli di governance.

I servizi offerti al mondo della produzione di sapere da multinazionali e start-up attraversano la vita accademica nel suo complesso eccedono le stesse mura dell'università: invece che nei confini ristretti delle istituzioni educative si dispiegano in un ambiente diffuso dove la logica for profit si affianca a quella dello status e della reputazione, e a spinte differenti corrispondono agency altrettanto eterogenee che si incontrano.

Tra nuove opportunità e altrettanti pericoli, l'ecosistema università è fatto di continue differenziazioni, reti e influenze a distanza, effetti emergenti dove il fare ricerca non riguarda solo gli esseri umani, ma la connessione tra gli esseri umani e gli attori "more than human" in un esercizio co-estensivo e co-partecipato. Ne emerge una costellazione, un arcipelago di persone, macchine e algoritmi che rivela la dimensione multidimensionale della conoscenza e la natura distribuita della ricerca scientifica. Quest'ultima si pratica in sistemi aperti dove agenti diversi collaborano per creare conoscenza, senza chiare distinzioni o linee di separazione essenziali (Enfield, Kockelman, 2017; Rammert, 2008).

Tra assemblaggi ibridi eterogenei (Pile, Thrift, 1995; Thrift, Graham, 2007) il ricercatore è una combinazione di relazioni tra umani e non umani. I ricercatori ci sono ancora, ma non sono più soli al centro del racconto: dalle interviste raccolte l'attività del pubblicare è una sorta di attività "partecipativa" estesa a entità non solo umane.

Considerando la natura “distribuita” del far ricerca (tra persone, corpi e menti, oggetti, luoghi e tempi), chi è l’autore di un articolo scientifico oggi?

Il materiale empirico raccolto espande la nozione di agency (Rebughini, 2023) e interroga cosa può essere considerato un co-autore attivo. Chi produce sapere nel contesto accademico eccede il proprio corpo: è il risultato di una simbiosi reciprocamente costitutiva le cui interazioni non possono essere ridotte alle proprietà individuali dei singoli enti coinvolti (McFarlane, 2011). Questo autore “dilatato” non è una mente umana indipendente e autosufficiente (Pile, Thrift, 1995), ma la somma contingente del contesto, dei legami con le tecnologie e il risultato della mediazione tra differenti agency di entità che lo accompagnano quotidianamente (Wylie, 2010).

L’idea di un autore unico e isolato lascia spazio a una visione più complessa della produzione di sapere scientifico, dove la creazione di conoscenza è frutto di un intreccio di fattori umani e non umani che collaborano in modo dinamico e interconnesso.

Le distinzioni fondamentali tra esseri umani e dispositivi macchinici, così come le differenze tra organizzazioni sociali e configurazioni tecnologiche (Collins, Kusch 1998), diventano meno rilevanti quando azioni umane, funzionamenti meccanici e processi automatizzati si intrecciano così strettamente da creare una rete ininterrotta (Hughes, 1986) di attività e interazioni.

In questo ecosistema dei saperi il contributo evidenzia come un approccio non dualistico è una via promettente per comprendere meglio queste interconnessioni e gettare basi più solide per analizzare e descrivere il lavoro accademico e la produzione scientifica nel mondo universitario.

Riferimenti bibliografici

- Al Marwani, M. (2020). Academic Writing: Challenges and Potential Solutions. *Arab World English Journal (AWEJ)* (6). 114-121.
- Altbach, P.G. (1994). "International Knowledge Network". In T. Husen and T.N. Postlethwaite (eds.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press, pp. 2993–2998.
- Aronowitz, S. (2001). *The knowledge factory: dismantling the corporate university and creating true higher learning*. New York: Beacon Press.
- Asmara, Y. V., Kastuhandani, F. C. (2024). Students' lived experience in utilizing Quillbot as an online paraphrasing tool in academic writing. *Globish: An English Indonesian Journal for English, Education, and Culture*. 13(1), 56-65.
- Biagioli, M., Galison, P. (2003). *Scientific authorship: credit and intellectual property in science*. London: Routledge.
- Burger, B., Kanbach, D. K., Kraus, S., Breier, M., Corvello, V. (2023). On the use of AI-based tools like ChatGPT to support management research. *European Journal of Innovation Management*, 26 (7), 233–241.
- Collins, H., Kusch M. (1998). *The Shape of Actions. What Humans and Machines Can Do*. Cambridge: MIT Press.
- Csiszar, A. (2018). *The Scientific Journal: Authorship and the Politics of Knowledge in the Nineteenth Century*. Chicago; University of Chicago Press.
- Curcio, M. (2020). *L'arte romana oltre l'autore: originalità, imitazione e riproduzione*. Milano,:Mimesis.
- De Bary, B. (2010). Universities in translation: the mental labor of globalization. *Traces 5*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- De Fiore, L. (2023). Who is the author of a scientific article? *Recenti progressi in medicina*, 114(1), 773–778.
- Enfield, N. J., Kockelman, P. (2017), *Distributed Agency*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault M. (1968) *Qu'est-ce qu'un auteur?* trad. it. parziale in Scritti letterari, Milano: Feltrinelli, 1971 [rist. 2004].
- Francis, P., Foster, C. (2019). Thinking critically and realistically about the platform university, in *Discoversociety*, No. 68, May 01.
- Franzoni, C., Scellato, G., Stephan, P. (2011). Changing Incentives to Publish. *Science*, 333(6043): 702–703.
- Garfield, E. (1964). "Science Citation Index"-A New Dimension in Indexing. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 144(3619): 649–654.

- Garfield, E. (1972). Citation Analysis as a Tool in Journal Evaluation: Journals can be ranked by frequency and impact of citations for science policy studies. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 178(4060): 471–479.
- Haraway, D. J. (1985). Manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s. *Socialist Review*, 80: 65–108.
- Haraway, D. J. (1991). *Simian, cyborgs, and women. The reinvention of nature*. Londra: Free Association Books.
- Hazelkorn, E., Altbach, P. G. (2024). Caveat Emptor: Higher Education Rankings as Profit Centers. *International Higher Education*, No. 120. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/18435>.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Hein, T. T. T. (2024). AI tools in teaching and learning English academic writing skills. *Proceedings of the Asia CALL International Conference*, 4: 170-187.
- Holmwood, J., Servós, C. (2019). Challenges to Public Universities: Digitalisation, Commodification and Precarity. *Social Epistemology*, 33(4): 309–320.
- Hosseini, M., Rasmussen, L. M., Resnik, D. B. (2023). Using AI to write scholarly publications. *Accountability in Research*, 31(7): 715–723.
- Hughes, T. P. (1986). The Seamless Web: Technology, Science, Etcetera, Etcetera. *Social Studies of Science*, 16: 281-292.
- Benjamin J., Kavanagh P., Mattson K. (2003). *Steal this university: the rise of the corporate university and the academic labor movement*. London: Routledge.
- Kirchhof, B., Bornfeld, N., Grehn, F. (2006). The delicate topic of the impact factor. *Graef's Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology*, 245(7): 925–927.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. (2018). *Non siamo mai stati moderni*. Milano: Elèuthera.
- Bairagi M., Lihitkar S.R. (2024). *Revolutionizing Research Writing and Publishing by using AI-Powered Tools and Techniques*. Conference paper accessibile a: <https://www.researchgate.net/publication/377241547>
- López M., Barrón-González, S., Martínez L. A. (2019). Which Are the Tools Available for Scholars? A Review of Assisting Software for Authors during Peer Reviewing Process. *Publications*, 7(3), 59. <https://doi.org/10.3390/publications7030059>

- McFarlane, C. (2011). Assemblage and Critical Urban Praxis: Part One. *Assemblage and critical urbanism. City*, 15(2): 204-224.
- Moed, Henk F. (2005). *Citation Analysis and Research Evaluation*. Dordrecht: Springer edition.
- Mok, K.H., Dai, K. (2024), Guest editorial: Transnationalization of higher education: challenges and opportunities. *Asian Education and Development Studies*, 13 (3): 193-194.
- Olds, K. (2009) *Association, networks, alliances, etc: making sense of the emerging global higher education landscape*, Keynote Paper, 3rd Global Meeting of Associations of Universities (GMAIII).
- Ou, A. W., Stöhr, C., Malmström, H. (2024). Academic communication with AI-powered language tools in higher education: From a post-humanist perspective. *System*, 121, 103225. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103225>
- Pile, S., Thrift, N. (Eds.) (1995). *Mapping the subject. Geographies of cultural transformation*. London: Routledge.
- Rahayu, S. (2023). The Impact of Artificial Intelligence on Education: Opportunities and Challenges. *Journal Education FKIP UNMA*, 9(4): 2132– 2140.
- Rammert, W. (2008). Where the Action is. Distributed Agency between Humans, Machines, and Programs. *Paradoxes of Interactivity. Perspectives for Media Theory, Human-Computer Interaction, and Artistic Investigations*, Bielefeld: 62– 91.
- Rammert, W. (2012). Distributed Agency and Advanced Technology: Or: How to Analyze Constellations of Collective Inter-Agency. In Passoth, J.-H., Peuker, B., & Schillmeier, M. (Eds.) *Agency without Actors?: New Approaches to Collective Action*. London, Routledge. doi. org/10.4324/9780203834695
- Rana, T. (2024). The commodification of education: an academic dilemma. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 37(1): 428–429.
- Rebughini, P. (2023). Agency. In *Framing Social Theory* (1st ed., pp. 20–38). Routledge.
- Meng-Huey, S., Chen, C.C. (2024). An Evaluation Model Building for Internationalization of Higher Education Institutions. *ECER 2024. EERA*.
- Thrift, N. (2005). From born to made technology, biology and space. *Transaction of the Institute of British Geographers*, 30(4): 463-476.
- Thrift, N., Graham, S. (2007). Out of order: Understanding repair and maintenance. *Theory culture society*, 24(1): 26-34.

- Weller, M. (2011). *The digital scholar: how technology is transforming scholarly practice*, London: Bloomsbury Academic.
- Whatmore, S. (2002). *Hybrid geographies. Natures cultures spaces*. London, Sage.
- Wylie, J. (2010). Non-representational subjects? In B. Anderson, P. Harrison (Eds.), *Taking-Place: Non Representational Theories and Geography*. Farnham: Ashgate.
- Zhang, Y. (2020). COVID-19 crisis is an opportunity to try out online HE, *University World News*, 14 May.
- Ziguras, C. (2018). Will global online higher education ever take off? *University World News*, 19 January.

*L'emergere della Terza Missione nell'università italiana:
tra affermazione del New Public Management
ed eclisse dell'autonomia*

Agnese Desideri, Silvia Pezzoli, Sandro Landucci*

1. *Introduzione*

L'obiettivo di questo contributo è presentare una ricognizione della letteratura connessa all'emersione della Terza Missione nel sistema universitario italiano organizzata sistematicamente e finalizzata a controllare il sussistere di una connessione tra l'affermarsi del New Public Management (NPM) e la formalizzazione della Terza Missione nell'università italiana, storicamente caratterizzata da una tradizione "napoleonica" di governo.

La ricerca si basa sulla consultazione e interpretazione di documenti di varia natura (cfr. par. 2), per identificare l'emersione della Terza Missione in Italia in relazione ai valori del NPM. I principi e le pratiche di NPM sono stati introdotti in Italia a partire dagli anni Novanta, promuovendo l'adattamento delle politiche pubbliche alla visione neoliberale dello Stato (Donina e Peleari, 2019). Il NPM era nato alla fine degli anni 1970 come parte dell'approccio economico neoliberale noto come *Washington Consensus*:

I proponenti dell'approccio NPM sostengono che, per massimizzare l'efficienza e la qualità delle organizzazioni del settore pubblico si devono adottare pratiche di management del settore privato. Con parole d'ordine quali "più mercato, meno regole e una leadership forte", l'approccio NPM stabilisce di creare "quasi-mercati" per la fornitura di servizi pubblici, enfatizzando la ricerca dell'economicità sulla base dell'uso di indicatori comparativi di performance; nel caso del finanziamento e della direzione delle università pubbliche, quest'ultima strategia è consistita nello sviluppo di vari meccanismi

* Agnese Desideri è assegnista di ricerca, Silvia Pezzoli professore associato e Sandro Landucci ricercatore universitario presso il Dipartimento di Scienze politiche e sociali dell'Università di Firenze. Pur essendo l'intero articolo frutto di un lavoro comune, a Agnese Desideri sono riferibili i parr. 1 e 3, a Silvia Pezzoli il par. 4, a Sandro Landucci i parr. 2 e 5.

di finanziamento basati su esercizi di valutazione costruiti su cosiddetti indicatori di performance e sostenuti da una visione più contrattuale di come finanziare la ricerca» (Mateos-González e Boliver, 2019, 145, trad.¹).

2. Metodologia

Come indicato nell'introduzione, siamo interessati a ricostruire l'emersione della nozione di Terza Missione nel sistema universitario italiano. Tra le ragioni di questa scelta vi è il fatto che la sua tradizione e cultura organizzativa rientra nel modello napoleonico² di università, la cui descrizione ideal-tipica prevede che l'istruzione superiore sia sotto il controllo dello Stato che la organizza e la gestisce in modo centralistico su tutto il territorio nazionale; gli accademici sono considerati parte della gerarchia della funzione pubblica (quindi la libertà di pensiero e di ricerca sono limitate), i diplomi legali statali e in generale le credenziali formali sono i principali beni che il sistema somministra ai suoi utenti, in quanto sono la chiave per l'accesso sia ai ranghi più alti della burocrazia sia alle professioni più prestigiose (legge, medicina, ingegneria) all'interno della società civile (dunque in questo modello la missione educativa prevale ampiamente sulla ricerca) (Charle, 2004, 44).

È noto che invece il NPM è nato e si è affermato prima nel contesto anglosassone (Barzelay 2001); analogamente, riteniamo che le pratiche comunemente considerate come appartenenti alla Terza Missione dell'università siano essenzialmente uno sviluppo interno al modello anglosassone – tipicamente, le università statunitensi *Land Grant* (OECD 1999, 146) e le università britanniche *Red-brick* (Moore 2019, 75), per la loro specifica vocazione al servizio della comunità locale e alle sue necessità di formazione in materie “pratiche”. Inoltre, considerando che l'adozione stessa dell'espressione ‘Terza Missione’ nel dibattito sull'organizzazione e sulle politiche dell'istruzione superiore risale a meno di tre decenni fa, possiamo chiaramente riconoscere che i suoi primi utilizzi si riferiscono ai sistemi di istruzione superiore anglosassoni.

Pertanto la nostra principale domanda di ricerca è: come si è diffuso un prodotto dell'ambiente universitario anglosassone in un sistema con una

¹ Traduzione degli autori.

² Questo modello è solitamente distinto da altri due modelli tipico-ideali di sistema universitario: quello tedesco/humboldtiano e quello anglosassone.

tradizione e una cultura organizzativa diverse?

Non intendiamo certo negare la crescente omogeneità tra i sistemi di istruzione superiore occidentali, fortemente sostenuta dalle politiche di entità politiche nazionali e sovranazionali e dagli sviluppi sociali ed economici di progressiva integrazione tra i diversi paesi – in particolare europei. I sistemi nazionali di istruzione superiore sono sempre più simili, in quanto affrontano sfide simili e competono all'interno di uno stesso ambiente sociale ed economico (ciò non significa che siano sempre più uguali, in quanto ottengono risultati diseguali - sono vincitori o perdenti - in queste sfide e competizioni). Al contrario, vogliamo essere in grado di descrivere e valutare nel dettaglio l'introduzione della Terza Missione all'interno di un sistema universitario di tradizione napoleonica proprio come un episodio di questo processo di omogeneizzazione; assumiamo cioè la continua rilevanza delle differenze culturali-organizzative per descrivere con qualche dettaglio un caso specifico di loro superamento.

Una domanda di ricerca secondaria, ma preliminare a quella principale, è la seguente: qual è il significato prevalente di Terza Missione nei suoi impieghi iniziali? Questo perché vorremmo accertare se una delle sue connotazioni – e, nel caso, quale – prevalga per meglio specificare un nucleo iniziale della nozione; è infatti noto che la crescente diffusione dell'uso di un termine/espressione implica una deriva di crescente vaghezza e complessità semantica; cercheremo quindi di svolgere sulla nozione di Terza Missione un elementare esercizio di approccio genealogico (Foucault, 1971). Ciò non ha nulla a che vedere con l'attribuzione di una priorità epistemica a questa prima connotazione; serve solo a chiarire i ruoli locutivi e illocutivi che essa ha svolto inizialmente per meglio comprendere le dinamiche del suo progressivo affermarsi come etichetta accettata e pertinente per pratiche istituzionalmente sanzionate.

Avendo così specificato al meglio delle nostre capacità le nostre domande di ricerca, dobbiamo ora descrivere il metodo attraverso il quale abbiamo cercato di soddisfarle.

La nostra è una ricerca documentaria *desk*, basata su tre distinti *corpus* di documenti e testi che abbiamo raccolto e analizzato:

1. Leggi e regolamenti sul sistema di istruzione superiore italiano (ad es. ANVUR 2023);
2. Letteratura grigia (rapporti pubblicati da organizzazioni internazionali come l'OECD, l'Unesco, la Commissione europea o da organizzazioni come il Gruppo Russell delle università britanniche) sull'istruzione superiore (ad es. OECD 2019);

3. Letteratura accademica (monografie, volumi editi e articoli su riviste scientifiche) sull'istruzione superiore, che comprende un'ampia gamma di discipline e sottodiscipline delle scienze sociali, dalla sociologia dell'istruzione alla teoria delle organizzazioni e del management, all'economia (ad es. Donina e Paleari 2019).

Nel paragrafo 3 analizzeremo elementi del secondo e terzo *corpus* al fine di specificare una definizione aggiornata e massimamente consensuale di Terza Missione; in seguito, sulla base dell'ordinamento per anno di pubblicazione dei documenti di tutti e tre i *corpora*, recupereremo e analizzeremo i primi usi della nozione di Terza Missione – prendendo in considerazione anche i riferimenti e le citazioni che potrebbero rimandare a impieghi ancora precedenti della nozione – cercando di stabilire la sua prima connotazione e di illustrarla attraverso alcuni esempi (si tratta quindi di un esercizio molto semplice di analisi genealogica del discorso; v. Dunn e Neumann, 2016).

Nel paragrafo 4 descriveremo in dettaglio, analizzando documenti provenienti principalmente dal primo *corpus*, il processo di interventi normativi e amministrativi che ha comportato l'adozione di pratiche di Terza Missione come attività istituzionali all'interno dei sistemi di istruzione superiore italiani.

3. *Analisi della letteratura*

Il termine Terza Missione ovviamente distingue negativamente e aggiunge una terza rispetto alle due tradizionali missioni dell'università: didattica e ricerca. Tale missione consiste nel confronto dell'università con il mondo non accademico, ossia l'industria, le autorità pubbliche e la società (Schoen et al. 2007); comporta la collaborazione tra le istituzioni di istruzione superiore e le comunità più ampie (locali, regionali/statali, nazionali, globali) per uno scambio reciprocamente vantaggioso di conoscenze e risorse (Driscoll, 2008) a beneficio dell'economia e della società (Molas-Gallart et al. 2002).

Secondo Rothaermel et al. (2007) e anche Secundo et al. (2017) le pratiche di Terza Missione sono legate alle attività e agli asset che fanno riferimento a una "università imprenditoriale". La Terza Missione è generalmente definita positivamente in modo piuttosto vago. Il progetto E3M (European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission) suggerisce che le attività legate a questo concetto comprendono le seguenti tre dimensioni (E3M, 2010, 8-9):

1. *Trasferimento Tecnologico e Innovazione (TTI)*. Può essere definito come il trasferimento di un'idea, di una conoscenza tecnica, di una proprietà intellettuale, di una scoperta o di un'invenzione derivante dalla ricerca universitaria (con o senza partner esterni) a un ambiente non universitario. Questi trasferimenti possono portare a benefici sociali ed economici a livello locale, regionale, nazionale o globale.

2. *Formazione continua*. Questa espressione si riferisce a tutte le attività di apprendimento intraprese nel corso della vita, con l'obiettivo di migliorare le conoscenze, le abilità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale (Commissione europea, 2001);

3. *Impegno sociale*. Si tratta di una partnership tra l'università e i settori pubblico e privato per arricchire la cultura, la ricerca e l'attività creativa; migliorare i *curricula*, l'insegnamento e l'apprendimento; preparare cittadini impegnati; affrontare le questioni critiche della società e contribuire al bene pubblico (Committee on Institutional Cooperation, 2005).

Prendendo ora in considerazione gli usi iniziali³ della nozione che abbiamo trovato nei *corpora* della letteratura grigia e accademica, abbiamo trovato e analizzato diciannove casi di questo tipo. Tredici di essi adottano un'accezione economica e imprenditoriale di Terza Missione⁴; tre hanno una connotazione multidimensionale⁵; una sociale, "no profit"⁶; due presentano una nozione poco chiara⁷, soprattutto perché tendono a usare l'espressione come scontata e/o la usano troppo raramente.

³ La costituzione del nostro terzo corpus è stata facilitata da un'interrogazione (sulla presenza in una pubblicazione registrata di almeno una delle espressioni 'terza missione', 'third mission' nel record Title, Abstract o Keywords) su due noti database di pubblicazioni scientifiche, Scopus e Web of science. È utile segnalare il fatto che la prima pubblicazione che si riferisce effettivamente all'università (in contrapposizione, ad esempio, a una terza missione di un satellite artificiale o di un'organizzazione benefica) risale al 2004 su Scopus e al 2006 sul Web of Science - quindi, i documenti precedenti inseriti nei nostri corpora sono il risultato di ricerche bibliografiche effettuate dagli autori in modo non assistito. Abbiamo quindi deciso di stabilire come *terminus ad quem* per i documenti da considerare come impieghi iniziali della nozione l'anno 2009, soprattutto perché nel marzo 2009 un numero speciale della rivista *Science and Public Policy* è stato dedicato a una prima valutazione e del concetto di Terza Missione.

⁴ Sutz (1997); Etzkowitz et al. (2000); Clark (2001); Klein (2002); Molas-Gallart et al. (2002); Vakkuri (2004); Bonaccorsi e Daraio (2005); Minshall et al. (2006); Jones (2007); Woolard et al. (2007); Geunther e Wagner (2008); Van der Steen e Enders (2008); Serarols i Tarrés (2008).

⁵ OECD (1998); Laredo (2007); Montesinos et al. (2008).

⁶ OECD (1999).

⁷ Ahola (2005); Jongbloed et al. (2008).

Tra gli esempi della nozione economica, modale, citiamo innanzitutto Judith Sutz che, pur utilizzando l'espressione terzo ruolo dell'università al posto di Terza Missione, la usa in senso strutturalmente equivalente, in quanto i primi due ruoli sono equivalenti alle prime due missioni universitarie tradizionali (cioè "insegnare e fare ricerca"). In particolare, Sutz dice:

Ciò che è veramente nuovo nel terzo ruolo dell'università è la parziale eliminazione della mediazione tra i risultati prodotti e i loro utenti finali. In passato, l'università in quanto tale – con pochissime eccezioni - non svolgeva le funzioni caratteristiche dell'impresa: non commercializzava le sue capacità, non stipulava accordi che specificassero l'articolo da consegnare o la data di consegna, non compete con agenti universitari o non universitari per vendere la sua produzione intellettuale» (Sutz, 1997, 26, trad.).

In un altro documento influente, il rapporto redatto da un gruppo di esperti della *Science and Technology Policy Research Unit* (SPRU) dell'Università del Sussex (diretto da Jordi Molas-Gallart) e indirizzato al gruppo Russell, l'organizzazione che rappresenta le università più prestigiose del Regno Unito, troviamo un altro caso di interpretazione economica della Terza Missione:

Le università sono state fondate principalmente su due serie di attività: l'insegnamento e la ricerca. Tuttavia, le università hanno sempre contribuito, sia direttamente che indirettamente, al processo decisionale della società in generale; questa è la loro "terza missione" (...) Molti governi di tutto il mondo ritengono che il ruolo delle università nell'emergente economia della conoscenza sia sempre più importante. Questa enfasi sul valore delle università per i risultati economici si riflette in molti dibattiti politici e accademici, incentrati sulle attività commerciali delle università» (Molas-Gallart et al., 2002, 3, trad.).

Minshall et al. (2006, 7) arrivano all'estremo di equiparare la Terza Missione alla "applicazione commerciale" dei prodotti della ricerca. Il primo impiego di terza missione che abbiamo trovato nel nostro corpus di letteratura grigia è in OECD (1998); in questo documento è presente una nozione multidimensionale, analoga a quella che abbiamo esposto all'inizio di questa sezione:

Al tandem consolidato di insegnamento e ricerca, molte università hanno aggiunto una terza missione: il servizio alla comunità. Nelle nostre società ad alta intensità di conoscenza, questa missione foca-

lizza l'attenzione sulle università come centri per l'educazione permanente (e per la professionalizzazione), nonché come centri di servizi scientifici sotto forma di trasferimento tecnologico al settore delle imprese a vantaggio dell'economia nazionale (*ivi*, p. 26, trad.).

Come unico esempio di una nozione prevalentemente sociale, 'no profit', consideriamo OECD (1999):

I contributi che i sistemi universitari hanno sempre dato alla società civile attraverso le attività extramurali del personale (ad esempio nei media, nella politica, nelle arti, nella consulenza agli enti governativi, nelle analisi socio-economiche e tecnologiche) e attraverso l'offerta di istruzione liberale per adulti e di corsi serali e l'accesso a strutture come biblioteche, teatri, musei e conferenze pubbliche vengono raggruppati e riconosciuti come un "terzo ruolo" accanto all'insegnamento e alla ricerca (*ivi*, p. 93, trad.).

Pertanto, consideriamo l'emergere della nozione di Terza Missione come caratterizzata da un focus prevalentemente economico (un approccio orientato al mercato), che sottolinea le attività istituzionali che le università hanno iniziato a svolgere nell'ultimo ventennio del XX secolo. In confronto, le attività non commerciali come la formazione permanente o il servizio alla comunità – in altri termini, il *Public Engagement* – sembrano essere meno considerate.

Le attività di trasferimento tecnologico e di innovazione come spin-off, consulenze, brevetti, sono state al centro dell'attenzione. Un'altra parte della letteratura sulle relazioni università-industria sottolinea il ruolo dell'università nei sistemi regionali di innovazione come motore primario dello sviluppo economico (Bercovitz e Feldman, 2006; Guan e Zhao, 2013; Cesaroni e Piccalunga, 2016, Secundo et al. 2017).

4. *La Terza Missione nella transizione dell'Italia verso un sistema di governance ispirato alla NPM e alla "meritocrazia istituzionale"*

A partire dall'ultimo decennio del Novecento, in Italia le questioni di politica universitaria sono state affrontate attingendo sempre più ai principi e alle logiche del NPM (Mateos-González e Boliver 2019; Donina e Palcari 2019). Ma la piena diffusione delle politiche universitarie ispirate al NPM è un po' più recente, a partire dal 2010 con la legge 240 di quell'anno

(nota come Riforma Gelmini dal nome dell'allora Ministro), che ha messo in atto una riorganizzazione generale del sistema universitario italiano: ha abolito le facoltà a favore dei dipartimenti; ha trasformato la posizione accademica di ingresso (il "ricercatore junior" assunto con contratti a tempo indeterminato è stato abolito e sostituito con ruoli a tempo determinato); ha istituito un nuovo sistema di reclutamento e di carriera per gli accademici, l'Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN).

Più importante ai nostri fini, ha stabilito procedure nazionali per la valutazione delle attività universitarie, istituendo l'Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca (ANVUR)⁸ e incaricandola di progettare e attuare una serie di valutazioni *ex ante*, *in itinere* ed *ex post* del sistema di istruzione superiore, con indirizzi e prescrizioni orientate principalmente a un obiettivo di ranking gerarchico, cioè a valutare e ordinare il livello qualitativo delle prestazioni per premiare le unità più performanti (Università, Dipartimenti, Centri di ricerca, ma anche singole unità di personale), instaurando così una competizione tra di esse.

L'ANVUR è un'agenzia quasi autonoma, i cui membri sono nominati dal Ministro, che opera come staff tecnico e consultivo per la gestione politica e amministrativa del sistema universitario italiano. Questo tipo di agenzie sono una tipica espressione delle politiche di NPM (Cingolani e Fazekas, 2020). Infatti, l'ANVUR è centrale nelle decisioni più strategiche che riguardano le attività delle università italiane: dal finanziamento pubblico all'accREDITAMENTO delle istituzioni di istruzione superiore e dei loro programmi di studio, dalla formulazione degli standard di produttività per il reclutamento e la carriera accademica a quelli che consentono ai singoli accademici di partecipare alle commissioni concorsuali o a comitati scientifici (per una rassegna sistematica delle competenze assegnate all'Anvur, cfr. Balus 2021, in particolare i capp. 4 e 5).

I protocolli e le pratiche di misurazione e gestione della performance dell'ANVUR hanno quindi modificato profondamente la natura e le dinamiche della governance dell'istruzione superiore italiana, secondo il modello della meritocrazia istituzionale (Mateos-González e Boliver, 2019), caratterizzato da una forte competizione interna tra gli attori del sistema, in coerenza con l'approccio NPM.

In questa situazione, contrasta con la dottrina del NPM il fatto che Anvur tende a ingolfare la governance "autonoma" delle università italiane con una pletera di prescrizioni e indirizzi, spesso espressi in modo estremamente dettagliato, teso a escludere margini di discrezionalità, assumendo così la postura del tradizionale potere burocratico più che quella dell'auto-

⁸ d.P.R. 76/2010, un regolamento derivante dalla L. 240. Ma vedi anche d.lgs. 19/2012.

rità orizzontale di un soggetto consultivo. In questo modo la valutazione rischia di essere derubricata a adempimento burocratico e ad ostacolare più che promuovere l'autonomia e l'imprenditorialità. Gianfranco Viesti (2018) denuncia in modo documentato questa situazione. Considerando i requisiti di documentazione e i moduli richiesti dall'Anvur per l'accreditamento e la valutazione della qualità dalle università, (solo uno dei molteplici processi indirizzati da ANVUR nel funzionamento degli atenei italiani): «La compilazione della documentazione predisposta dall'agenzia è un esercizio in grado di impegnare per mesi risorse sostanziali delle università sia tra il personale tecnico che docente» (Ivi, p.100). Questi numerosi segnali appaiono indicare una qualche sopravvivenza del modello napoleonico sotto il prevalere degli approcci e della retorica del NPM.

Fino a poco tempo fa in Italia la Terza Missione non era sufficientemente riconosciuta: in effetti, nelle principali leggi italiane che disciplinano l'Università dalla riforma Ruberti (1989) alla riforma Gelmini (2010), e *a fortiori* nella legislazione precedente non si fa alcuna menzione di una Terza Missione. Primi riferimenti normativi si trovano negli statuti autonomi delle singole università e nei regolamenti (Luzzatto 2010). La prima menzione di rilevanza nazionale di una dimensione propria della Terza Missione si trova, caratteristicamente, nel regolamento di fondazione dell'ANVUR: i suoi compiti comprendono la valutazione della qualità dei processi, dei risultati e dei prodotti delle attività di gestione, formazione e ricerca, *incluso il trasferimento tecnologico* (articolo 3 del regolamento di fondazione del l'ANVUR, d.P.R. 1 febbraio 2010 No 76, *corsivo degli autori*).

Quindi, da un punto di vista genealogico, il trasferimento tecnologico (o, più astrattamente, trasferimento della conoscenza, TC) risulta essere la prima radice della via italiana alla Terza Missione, in conformità con lo sviluppo generale della nozione negli U.S.A. e in altri paesi europei (Secundo et al. 2017) e, aggiungiamo, noi, con politiche ispirate al modello del NPM:

Sebbene le prime attività universitarie esplicite di TC siano state promosse nei primi anni '70, esse sono state considerate come una sorta di epifenomeno. In effetti, le università erano spesso totalmente indifferenti alle attività esplicite di TC e talvolta addirittura si opposero ad esse. Solo di recente (dalla metà degli anni '90), il TC dall'università all'industria ha suscitato un crescente interesse sia tra gli accademici che tra i politici. La maggior parte delle università italiane ha così progressivamente realizzato il potenziale derivante dallo sfruttamento dei risultati della propria ricerca» (Cesaroni e Piccalunga, 2016, 558).

Ora, il TC così declinato è stato comunemente considerato tra gli accademici italiani come un compito riservato alle discipline STEM e in particolare l'ingegneria e il settore biomedico. Ciò non significa che un impegno importante nei confronti della società in generale non rientrasse nelle normali attività dell'università italiana: ad esempio, le attività di consulenza verso istituzioni private e pubbliche (imprese, amministrazione pubblica) erano ampiamente presenti nelle facoltà di diritto, economia e scienze sociali; la storia e le scienze umane sono state profondamente mobilitate nella conservazione e valorizzazione del ricco patrimonio culturale italiano. La ricerca universitaria condotta attraverso contratti specifici su richiesta e per conto di terzi (pubblici o privati) era un'attività comune a qualsiasi ateneo italiano. Inoltre, l'impegno sociale (e politico), a volte orientato verso la militanza, era una parte ben definita dell'immagine e della pratica (come intellettuali) di molti individui e gruppi accademici italiani. Mancava una singola nozione nella quale riassumere l'insieme di queste attività, e la Terza Missione (con la sua connotazione residuale e quindi ampia e ospitale) si è rivelata un'etichetta appropriata. Ma la sua connotazione imprenditoriale è evidente da quanto emerso e sembra quella prevalente.

Soprattutto, l'affermarsi della Terza missione in Italia appare fortemente collegato al suo inserimento come attività istituzionale oggetto di operativizzazione all'interno dei protocolli di valutazione della qualità (VQR) operati nel corso degli anni (dal 2004-2010 al 2020-2024) da ANVUR (Balus 2021, p.167; ANVUR 2015b; ANVUR 2015c). Da questa fonte molto specifica ma strategica, la Terza Missione è venuta acquisendo rilevanza per gli attori del sistema di istruzione superiore italiano principalmente per il potenziale di risorse materiali e simboliche che i suoi governanti potrebbero concedere (ai *meritevoli*) mediante meccanismi premiali costruiti nel sistema italiano di governance dell'università lungo linee tracciate da ANVUR. In questo senso, il destino delle attività di Terza Missione nell'università italiana rischia di essere più legato al peso che i suoi indicatori avranno sui meccanismi di distribuzione delle risorse pubbliche all'interno che dalle risorse e dai risultati che tali attività saranno in grado di mobilitare e ottenere all'esterno del sistema universitario.

5. Conclusioni

È quindi possibile affermare che la versione italiana di Terza Missione sia strettamente legata al ruolo chiave svolto da ANVUR nella governance del sistema. Questo modello di governance, per quanto chiaramente orientato verso una logica NPM, sembra contraddire tale logica nella misura in cui costituisce un sistema centralizzato, nel quale gli strumenti di decisione strategica, valutazione delle prestazioni e gestione sono meno strumenti di autonoma e responsabile azione di un soggetto imprenditoriale autodiretto che prescrizioni da applicare da parte di un soggetto disciplinato sotto la continua direzione del superiore gerarchico (Ministero) e del suo informatore ed esecutore (ANVUR). Per quanto la Terza Missione sia un'espressione tipica di una università autonoma, imprenditoriale e innovativa, queste dinamiche centraliste e burocratiche, espressioni dell'impianto napoleonico dell'assetto dell'università italiana, potrebbero comprometterne lo sviluppo. Considerazioni su questa linea di argomentazione sembrano essere presenti anche in una recente analisi del percorso italiano verso la terza missione, pubblicato dall'OECD:

La capacità di impegno [nella Terza Missione] delle università italiane è influenzata negativamente dal vasto quadro normativo a cui sono soggette in quanto enti pubblici. Sulla base delle prove raccolte negli studi di casi, può esserci una disconnessione tra l'autonomia istituzionale formale delle università e le regolamentazioni farraginose e gli incentivi specifici (talvolta contrastanti) offerti dal governo. Un esempio di questa disconnessione è che il sistema di valutazione tiene conto solo delle prestazioni di ricerca degli istituti di istruzione superiore. Esso fornisce un incentivo negativo alla diversificazione delle strategie istituzionali, limitando de facto l'autonomia di gestione interna delle università. Gli indicatori bibliometrici sono abbastanza comuni nei meccanismi di allocazione basati sulle prestazioni utilizzati in altri paesi europei. Tuttavia, in Danimarca o in Finlandia, per esempio, il meccanismo basato sui risultati che valuta i risultati della ricerca assegna circa il 2% del totale dei fondi pubblici agli istituti di istruzione superiore. In Italia, invece, il sistema di finanziamento privilegia la ricerca a scapito delle altre missioni dell'istruzione superiore. L'attuale enfasi sull'eccellenza scientifica a livello di singole unità di ricerca e ricercatori è ampiamente percepita come un effetto di *crowding out* sulle attività imprenditoriali e di Terza Missione. (OECD 2019, 161, trad.).

Riferimenti bibliografici

- Ahola, S. (2005). Global and local priorities in higher education policies: a headache at the national level? *Tertiary Education and Management*, 11, 37–53.
- ANVUR. (2011). *Valutazione della qualità della ricerca 2004-2010* (VQR 2004-2010) Bando di partecipazione: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2011/11/bando_vqr_def_07_11.pdf (Consultato il 5 ottobre 2024).
- ANVUR. (2015a). *Valutazione della qualità della ricerca 2010-2014* (VQR 2010-2014) Bando di partecipazione. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2015/11/Bando%20VQR%202011-2014_secon-.pdf (Consultato il 6 Settembre 2024).
- ANVUR. (2015b). *Esiti della consultazione sul manuale di valutazione della terza missione*: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/04/Esiti%20consultazione_Manua-.pdf (Consultato il 6 Settembre 2024).
- ANVUR. (2015c). *Manuale di valutazione della terza missione*: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2016/06/Manuale%20di%20valutazione%20TM-.pdf> (Consultato il 3 Settembre 2024).
- ANVUR. (2020) Bando Valutazione della Qualità della Ricerca 2015-2019 (VQR 2015-2019): https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2020/09/Bando-VQR-2015-19_25-settembre_2020_versione-accessibile.pdf (Consultato il 3 Ottobre 2024).
- ANVUR. (2023). Bando Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024): https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/10/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf (Consultato il 1 Ottobre 2024).
- Balus, B. (2021). *La complessità dell'ordinamento universitario nel sistema delle fonti. La problematica attuazione del principio di autonomia per una amministrazione diversamente pubblica*, Tesi di dottorato XXXIII ciclo, Università di Udine - Università di Trieste.
- Barzelay, M. (2001). *The New Public Management: Improving Research and Policy Dialogue*. Berkeley: University of California Press.
- Bercovitz, J., Feldman, M. (2006). Entrepreneurial universities and technology transfer: a conceptual framework for understanding knowledge-based economic development. *J. Technol. Transfer*, 31(1), 175-188.
- Bonaccorsi, A., Daraio, C. (2005). The differentiation of the strategic profile of higher education institutions. New positioning indicators based on microdata, *Scientometrics*, Vol. 74(1), 15–37.

- Cesaroni, F., Piccaluga A. (2016). The activities of university knowledge transfer offices: towards the third mission in Italy, *The Journal of Technology Transfer*, Springer, vol. 41(4), 753-777, August. doi: 10.1007/s10961-015-9401-3.
- Charle, C. (2004). *Patterns*, 33-80 in W. Rüegg (ed.), *A History of the University in Europe*, Vol. III. Cambridge, University Press.
- Cingolani, L., Fazekas, M. (2020). The role of agencification in achieving value-for-money in public spending. *Governance*, 33, 545–563.
- Clark, B.R. (2001). The entrepreneurial university: new foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 13(2), 17-23.
- Commissione Europea. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a reality*. European Commission, COM (2001) 678 final, Brussels.
- Committee on Institutional Cooperation. (2005). *Resource Guide and Recommendations for Defining and Benchmarking Engagement*. https://www.academia.edu/40668805/Resource_Guide_and_Recommendations_for_Defining_and_Benchmarking_Engagement_DRAFT (Consultato il 3 Novembre 2024).
- Donina, D., Peleari, S. (2019). New public management: global reform script or conceptual stretching? Analysis of university governance structures in the Napoleonic administrative tradition, *Higher Education*, 78,193–219. doi:10.1007/s10734-018-0338-y.
- Driscoll, A. (2008). Carnegie's Community-Engagement Classification: Intentions and insights, *Change*, 40(1), 38–41.
- Dunn, K. C., Neuman, I.B. (2016). *Undertaking Discourse Analysis for Social Research*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- E3M. (2010). *Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities*. *E3M: European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission* [online]: <https://www.pi.infn.it/~giorgio/INFN/3M/E3M/Three-dim-third-mission-act.pdf> (Consultato il 10 Ottobre 2023).
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., Cantisano Terra, B.R. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution from ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Res. Policy*, 29, 313–330.
- Foucault, M. (1971). *Nietzsche, la genealogie, l'histoire*, 145-172 in *Hommage à Jean Hyppolite*, Paris, P.U.F.
- Geunther, J., Wagner, K. (2008). Getting out of the ivory tower – new perspectives on the entrepreneurial university. *European Journal of International Management*, 2, 400-417.

- Guan, J., Zhao, Q. (2013). The impact of university–industry collaboration networks on innovation in nano biopharmaceuticals. *Technol. Forecast. Soc. Chang*, 80, 1271–1286.
- Jones, R. (2007). New Terms of Research and Knowledge Production in Scotland: The discourse of knowledge transfer. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 28(1), 101-120.
- Jongbloed, B., Enders, J., Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *High Educ*, 56, 303–324. doi:10.1007/s10734-008-9128-2.
- Klein, J. (2002) ‘More to Third Mission than counting pounds’, Times Higher Education: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=170988§ioncode=26> (Consultato il 27 Luglio 2024).
- Laredo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? *High Educ Policy*, 20, 441–456.
- Luzzatto, G. (2010). “Terza missione” delle università: la situazione italiana: https://www.astrid-online.it/static/upload/protected/Luzz/Luzzatto_terza-missione_scienza-e-societ-.pdf (Consultato il 3 ottobre 2023).
- Mateos-González, J. L., Boliver, V. (2019). Performance-based university funding and the drive towards ‘institutional meritocracy’ in Italy, *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 145–158. doi:10.1080/01425692.2018.1497947.
- Minshall, T., Druilhe, C., Probert, D. (2006). *The evolution of ‘Third Mission’ activities at the University of Cambridge: Balancing strategic and operational considerations*, 7-21 in A. Groen, R. Oakey, P. C. Van der Sijde & S. Kauser. (Eds) *New Technology-Based Firms in the New Millennium*, Volume V, Oxford, Elsevier.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., Duran, X. (2002). *Measuring Third Stream Activities. Final Report to the Russell Group of Universities*. Brighton: SPRU, University of Sussex.
- Molas-Gallart, J., Castro-Martínez, E. (2007). Ambiguity and conflict in the development of Third Mission Indicators, *Research Evaluation*, 16(4), 321-330. doi:10.3152/095820207X263592.
- Montesinos, P., Carot., J.M. Martinez, J.M., Mora. F.J. (2008). Third Mission Ranking for World Class Universities: Beyond Teaching and Research. *Higher Education in Europe*, Vol. 33 (2/3), 248-271.
- Moore, J. C. (2019). *A Brief History of Universities*, London, Palgrave Macmillan.
- OECD. (1998). *University Research in Transition*, Paris, OECD

- Publications Service: https://www.oecd.org/en/publications/university-research-in-transition_9789264166929-en.html (Consultato 10 Ottobre 2024).:
- OECD. (1999). *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*, Paris, OECD Publications Service: https://www.oecd.org/en/publications/the-response-of-higher-education-institutions-to-regional-needs_9789264180550-en.html (Consultato 1 Ottobre 2024).
- OECD. (2019). *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Italy*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, doi:10.1787/43e88f48-en: https://www.oecd.org/en/publications/supporting-entrepreneurship-and-innovation-in-higher-education-in-italy_43e88f48-en.html (3 Ottobre 2024).
- Rothaermel, F.T., Agung, S.D., Jiang, L. (2007). University entrepreneurship: a taxonomy of the literature. *Ind. Corp. Chang.* 16(4), 691–791.
- Schoen, A., Laredo, P., Bellon, B., Sanchez, P. (2007). *Observatory of European University*. PRIME. Position Paper.
- Secundo, G., Perez, S. E., Martinaitis, A. Leitner, K.L. (2017). An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities, *Technological Forecasting and Social Change*, 123, 229-239, doi: 10.1016/j.techfore.2016.12.013.
- Serarols i Tarrés. (2024). Transferencia tecnológica-empresa-universidad: la nueva misión de las universidades, *Dyna*, 83(4), 228-238: <https://revista-dyna.com/index.php/DYNA/article/view/995> (Consultato il 15 Ottobre 2023).
- Sutz, J. (1997). *The Third Role Of The University In The New Academia-Government-Productive Sector Relations*, 26-40 in Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Pinter.
- Vakkuri, J. (2004). Institutional Change of Universities as a Problem of Evolving Boundaries, *Higher Education Policy*, 17, 287–309. doi:10.1057/palgrave.hep.8300056.
- Van der Steen, M., Enders, J. (2008). Universities in Evolutionary Systems of Innovation, *Creativity and Innovation Management*, 17(8), 281-292. doi:10.1111/j.1467-8691.2008.00496.x.
- Viesti, G. (2018) *La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione universitaria*, Roma-Bari: Laterza.
- Woollard, D., Zhang, M., Jones O. (2007). Academic enterprise and regional economic growth, *Industry & Higher Education*, 21(6), 387-403.

*L'Apprendimento Permanente nelle Università Italiane:
tra valorizzazione delle conoscenze e istituzionalizzazione di servizi*

Emanuela Proietti*, Fausta Scardigno**

1. *Introduzione*

Il ruolo dell'università nella costruzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze è definito univocamente dall'Art. 4 della L. 92/2012. A distanza di dieci anni, la Rete Universitaria per l'Apprendimento Permanente (RUIAP) ha promosso la realizzazione di una mappatura sui servizi di apprendimento permanente (AP) realizzando una *survey* con questionario *online*, i cui risultati sono oggetto del presente contributo. Mappare l'istituzionalizzazione dell'AP delle Università italiane ha significato principalmente esplorare la continuità (Merico, Scardigno, 2022) tra formale, informale e non formale quale possibile "operativizzazione" della esigibilità del diritto della persona all'AP.

Inoltre, la mappatura ha inteso comprendere il ruolo delle Università all'interno delle Reti Territoriali per l'AP (ReTAP) chiamate a sostenere la costruzione dei percorsi di apprendimento formale, non formale e informale; il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti; la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita (Art. 55 della L. 92/2012). Si tratta di importanti spazi di condivisione e promozione di politiche innovative di inclusione sociale, formativa, per la promozione dell'occupabilità, ma anche dell'occupazione e di esercizio della cittadinanza (Proietti, 2021). Una particolare attenzione è stata rivolta alla formulazione di un glossario comune: la *survey* presentava nella parte iniziale una declaratoria specifica del dizionario dell'AP che doveva essere utile a disambiguare il costruito AP e a chiarirsi specificatamente sugli oggetti della valutazione. In altri termini, si è cercato di ridurre il margine di discrezionalità interpretativa sull'oggetto

* Università degli Studi Roma Tre.

** Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

di valutazione delimitando il più possibile l'area comune di riferimento e i significati attribuiti (Benevene, Proietti, Scardigno, 2023)¹.

2. *L'Università nel sistema di learnfare*

L'Università è uno dei luoghi in cui si confrontano due approcci al *lifelong learning* (LLL), come descritti da Lodigiani (2020): l'*approccio massimalista* e l'*approccio educazionista*. Se il primo ha evidenziato nel tempo la necessità di rendere il LLL inclusivo, teorizzando la trasformazione della società in una *learning society* come risorsa per tutti; il secondo approccio ha il merito di aver sottolineato che ogni concezione e ogni programma di educazione incorpora giudizi di valore e chiarisce che non si può lasciare sulle spalle della persona l'intera responsabilità del compito educativo, con il fardello di dover portare da solo anche gli eventuali fallimenti e inadeguatezze. Un simile compito, tra l'altro, non può coincidere con il semplice affastellamento di opportunità di apprendimento in cui sperimentare l'esistenza di realtà, prospettive, significati diversi, senza disporre di apparati concettuali utili per interpretarli, pena il rischio di relativizzarne il senso. Inoltre, se l'*approccio massimalista* tende a schiacciare l'educazione sull'apprendimento, finendo con l'essere indeterminato e ideologico nel presupporre il LLL come "inevitabilmente" emancipatorio e capacitante e la *learning society* come "naturalmente" inclusiva, democratica, partecipativa; d'altro canto, quello *educazionista* rischia di non dedicare sufficiente attenzione ai processi di apprendimento informale, dando rilevanza solo a quelli in certa misura istituzionalizzati (Lodigiani, 2020: 76).

L'Università si trova così a confrontarsi con le conseguenze dell'accesso universale – irrinunciabile, ma compromesso dalla scarsità di risorse – e con la disillusione di coloro che sperano di migliorare la propria condizione attraverso lo studio e che poi si scontrano con le disuguaglianze del mercato del lavoro e la crescente "precarizzazione delle sfere di vita" (Berti, Valzania, 2023).

Oggi, è ampiamente riconosciuta l'importanza di attribuire alle politiche di LLL obiettivi diversificati, interconnessi e di pari rilevanza: la fioritura personale, l'inclusione lavorativa e la cittadinanza democratica e attiva. Sebbene l'approccio economicista resti centrale, è evidente l'affermarsi di

¹ Sebbene la scrittura del contributo sia frutto della costante collaborazione delle due autrici, i paragrafi possono essere così attribuiti: a Emanuela Proietti i paragrafi 2 e 4; a Fausta Scardigno i paragrafi 3 e 5; l'introduzione in comune.

una svolta neo-umanistica, che però rischia paradossalmente di rafforzare quella individualistica da tempo in atto, che trasforma il LLL “da diritto a dovere” (Lodigiani, 2020, p. 79), benché ci si trovi ancora a dover realizzare il diritto della persona all’AP (D.lgs 13/2013). Dovere perché non essere coinvolti in qualche forma di apprendimento “utile” non sembra più essere un’opzione (Biesta, 2006).

L’idea dello Stato come garante di una redistribuzione della ricchezza attraverso la fornitura pubblica dei servizi cede il passo alla “privatizzazione” e alla “individualizzazione” della relazione tra lo Stato e i suoi cittadini e alla rielaborazione di tale relazione in termini economici, piuttosto che politici. In questa logica, il LLL tende a essere considerato una *commodity* (bene primario, dunque, ma anche merce) fruibile sul mercato, piuttosto che un bene pubblico – benché pubblica, oltre che individuale, sia la sua utilità e funzionalità – (Lodigiani, 2020). E, sotto le spinte degli orientamenti neo-liberisti, la stessa TM corre il rischio di ridursi a un “mercato”, in un cui il docente diventa un imprenditore nella ricerca, un impiegato nella didattica e lo studente stesso una *commodity* (Formiconi, 2019), rischiando una sorta di esasperazione del paradigma dell’attivazione (Borghi, 2006).

Il diritto all’AP è oggi parte integrante dei diritti di cittadinanza, insieme al lavoro, che diventano elementi costitutivi dello stesso *welfare state*, sebbene il dibattito sui diversi approcci resti acceso. Si passa da quelli definiti *workfaristi*, ispirati alla *liberal activation* – in cui i vincoli di condizionalità sono particolarmente stringenti e l’occupazione, di qualunque tipo sia, è considerata l’espressione massima dell’attivazione –, a quelli definiti *enabling*, che si rifanno alla *universalistic activation* – più orientati a valorizzare le diverse forme di attivazione oltre all’occupazione, in cui la priorità è accordata alla formazione continua, alla riqualificazione e all’*empowerment* dei soggetti – (Barbier, 2004; Colasanto, Lodigiani, 2008; Lodigiani, 2020). La ricerca di una terza via, dopo il *welfare* e il *workfare*, o forse di una sintesi feconda, è oggi ben rappresentata dal *learnfare*: «un sistema di *welfare* attivo nel quale l’istruzione, la formazione professionale e l’apprendimento continuo si configurano come diritto (non solo strumento) di cittadinanza e dunque leva di partecipazione attiva, di occupabilità e di inclusione lavorativa e sociale; un sistema in cui tutti siano messi nelle condizioni di agire il diritto/dovere di apprendere» (Lodigiani, 2020, p. 84).

Il falso dilemma tra la visione economicista e la visione inclusiva, orientata all’*empowerment*, del LLL, è superato da una definizione estensiva e additiva di capitale umano, sino a tradursi in “capacitazione umana” (Sen, 2000); occorre allora costruire un piano d’azione di ricalibratura del sistema di LLL, con interventi correttivi a livello funzionale, distributivo,

politico-istituzionale, discorsivo e normativo. L'intervento pubblico in materia di attivazione può così essere riformulato alla luce di nuovi obiettivi: garantire ai soggetti le risorse necessarie per soddisfare i propri bisogni, ma anche promuovere l'acquisizione delle capacità – tra cui la *capability for lifelong learning* – di sfruttarle ai propri fini, così che essi possano “convertirle” in possibilità reali di scelta e di azione per sé e per la collettività (Lodigiani, 2020). Il passaggio da una prospettiva di *workfare* a una di *learnfare* costituisce il contributo originale della TM rispetto ad altri servizi che sul fronte del *welfare* sono già esistenti. In particolare, sono i servizi di orientamento permanente e le procedure di certificazione delle competenze a poter costituire nodi importanti della rete di alleanze propria del *welfare* territoriale. Grazie ai benefici di efficaci azioni in tale ambito, l'Università può concorrere ad attivare il circolo virtuoso dell'AP, favorendo e agevolando la permanenza e il rientro in formazione (anche grazie a un'offerta didattica *open* e flessibile).

3. Valutare i servizi per l'apprendimento permanente: metodo e campi della ricerca

La L. 92/2012 avvia un concreto percorso di carattere sistemico e normativo, prevedendo un insieme di disposizioni per l'AP tra cui la definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e validazione degli apprendimenti non formali e informali (ISFOL, 2013). Con essi non solo il nostro Paese si allinea alle indicazioni dell'UE, ma avviene un vero cambiamento di paradigma, implicato nella prospettiva dell'AP come “diritto della persona”, che si integra con un capovolgimento dell'approccio: si passa dalla prospettiva della centralità dei servizi, a favore, appunto, della centralità della persona. A partire dall'art. 4 – dal comma 51 al 68 –, della suddetta Legge e dall'Intesa approvata a fine 2012, si gettano le basi per i successivi interventi legislativi volti alla costruzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. Nel loro complesso, tali dispositivi hanno le finalità di:

- definire il concetto di apprendimento permanente e i soggetti che concorrono alla sua realizzazione;
- individuare dei criteri, delle priorità e delle linee guida per la costruzione di sistemi integrati territoriali (attraverso le Reti Territoriali): l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro, orientamento debbono essere collegati organicamente alle strategie per la crescita

economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva (anche da parte degli immigrati);

- definire un sistema nazionale dell'orientamento permanente: dimensione trasversale indispensabile ai fini dell'apprendimento permanente, capace di incidere sulla progettualità e occupabilità della persona e sui fattori di cambiamento economico e sociale;
- definire gli standard dei servizi di validazione e certificazione: di processo, di attestazione e di sistema;
- istituire il “Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali”, oggi disponibile e facilmente accessibile sul portale curato dall'INAPP come *Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni*;
- esplicitare il livello di governance attesa con riferimento anche al coordinamento degli interventi di orientamento posti in essere a livello territoriale, alle azioni e ai risultati attesi;
- riconoscere sull'intero territorio nazionale il valore delle qualificazioni rilasciate dalle regioni e dalle province autonome, rendendole trasparenti per il riconoscimento, attraverso la referenziazione ai sistemi di classificazione delle attività economiche e delle professioni e ai livelli del quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF). Chiude il cerchio il provvedimento del 2021, che recepisce le Linee guida di cui al D.lgs. 13/2013, consentendo l'attivazione dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze.

Sulla base di questo quadro istituzionale, la ricerca risponde soprattutto alla necessità per i sistemi accademici di ascoltarsi e valutarsi “dal di dentro” in un'ottica di riflessività *nel corso dell'azione* (Schön, 1993), che possa anche rimettere in discussione pratiche consolidate, ma non necessariamente efficaci, anche solo per il fatto di non essere mai state analizzate negli effetti realmente generati. È diventato cruciale per la RUIAP (per gli interessi e i valori comuni in materia di AP delle Università della Rete) conoscere e mappare l'*outcome* più rilevante, ovvero il punto di arrivo del livello di istituzionalizzazione dei servizi rivolti alla persona e al suo diritto di AP, dopo un decennio dalla L. 92/2012. Si è scelto di utilizzare un approccio valutativo di tipo costruttivista (Moro, 2005), che ha considerato la scelta degli “oggetti di valutazione” sulla base dei temi rilevanti per gli Atenei associati e che ha avuto come criteri di giudizio i valori degli stessi *stakeholder* nel promuovere il diritto della persona di apprendere lungo

tutto l'arco della vita e di vedersi valorizzate, riconosciute e possibilmente certificate le competenze maturate in contesti non solo formali, ma anche del cosiddetto *no-schooling* (Mongelli, 2006).

Sul piano strettamente metodologico, è stata realizzata una survey con questionario strutturato somministrato *on line* nel 2023 a tutte le Università aderenti (n. 32 in quel periodo), che hanno risposto (in 27) attraverso i propri delegati/delegate Ruiap e che si sono interfacciati con altri ruoli apicali della propria istituzione (Rettorato, Direzioni Internazionalizzazione, Dirigente/Delegati alla Terza Missione o all'AP, dove esistente). Si tratta di una specifica indagine sul livello di istituzionalizzazione dei servizi di AP a dieci anni dalla L. 92/2012 e le informazioni ricevute sono state ottenute da persone "dotate di informazioni di pregio", per il loro ruolo e per il contenuto tecnico oggetto della stessa ricerca. Oggetti di valutazione sono stati:

- i servizi dedicati, come i Centri per l'Apprendimento Permanente;
- altri servizi affini in materia di AP (tra didattica, ricerca e terza missione degli Atenei);
- le azioni formali di riconoscimento dei crediti maturati nei contesti di apprendimento formale, sia non formale (per esempio, corsi di formazione continua o di aggiornamento), che informale (di lavoro e del tempo libero), proprio sulla base del "cambio di paradigma" indicato dal nuovo *framework* normativo;
- servizi di riconoscimento delle competenze nell'ambito dei processi regionali di Individuazione Validazione e Certificazione delle Competenze (IVCC) o di attività propedeutiche alla certificazione delle competenze o a un esame regionale di qualifica professionale;
- eventuali micro-credenziali, come azioni di riconoscimento in ingresso e in uscita di competenze certificabili;
- i servizi di messa in trasparenza di competenze trasversali e *soft skills* acquisite nell'esperienza formativa o professionale (anche nei contesti non formali e informali);
- la promozione di azioni di orientamento, per la RUIAP (meno per Anvur e VQR);
- la partecipazione dell'istituzione accademica a specifiche Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente (proponente o partner).

Per ciascuno dei servizi indagati è stata chiesta una descrizione di merito delle attività promosse; dei tempi di esistenza; del numero e della tipologia di personale coinvolto; dei target a cui i servizi erano rivolti; dell'eventuale presenza di servizi con compiti simili.

4. I risultati della ricerca: un quadro disomogeneo e complesso

Tra i servizi dedicati all'AP degli Atenei rispondenti (27) si ritrovano principalmente quelli di:

- riconoscimento finalizzato e valutazione dei titoli di studio e delle competenze formali;
- di messa in trasparenza, validazione e certificazione delle qualifiche professionali;
- di riconoscimento e validazione delle *soft skills* e delle competenze trasversali.

Tendenzialmente, i servizi di AP sono comunque collegati a quelli forniti da altre strutture che svolgono anche compiti diversi: Career Service; Unità Operative per l'Orientamento, Unità Operative per il *job placement* e i Centri di servizio TLC; Gruppi di lavoro per l'Orientamento, Gruppi di lavoro per certificare le competenze di migranti e rifugiati, i Poli Universitari Penitenziari; le Fondazioni universitarie per la formazione; Uffici didattici.

Nella maggior parte delle Università, anche se non è attivo un servizio dedicato, operano strutture con compiti simili, come:

- Centri Studi e Ricerche sulla Educazione e il *Lifelong Learning*, su educazione permanente e interconnessioni con il mondo del lavoro;
- certificazione delle competenze degli adulti (acquisite in contesti universitari, lavorativi, e informali);
- processi di *lifelong/life deep learning* e di *empowerment*, con un'attenzione particolare alle differenze di genere;
- Servizi di Terza Missione inseriti nei Piani Strategici;
- una Commissione per i Corsi per l'Apprendimento permanente;
- *Teaching & Learning Center* per la formazione e progettazione educativa per docenti interni, esterni e operatori del territorio;
- l'alta formazione e il *lifelong learning*.

N. Atenei	Servizi <i>ad hoc</i>	Servizi per IVC con le Regioni	Apprendimenti Formali	Apprendimenti non formali	Apprendimenti <i>informali</i>	Servizi per <i>soft skills</i>	Micro-credenziali e <i>open badge</i>	ReTAP
27	6	2	21	13	9	12	10	4

Tab. 1 - Servizi e attività di AP

Servizi di Riconoscimento formale

Il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in contesti formali per il quale vengono riconosciuti i CFU acquisiti in precedenti percorsi di istruzione (lauree, acquisite anche all'estero, master di I o di II livello, presso gli Istituti Tecnici Superiori e/o quelli dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) resta complessivamente il più diffuso, come si evince dalla Tab. 1. Tale riconoscimento viene svolto da soggetti diversi: dai coordinamenti dei Corsi di Laurea, dei master o delle scuole, dalla Giunta o dal Consiglio di Dipartimento, dalle segreterie didattiche. Vi sono anche alcune esperienze di particolare interesse, che possono costituire buone pratiche. Un Progetto promosso in uno degli Atenei associati permette di seguire dei corsi disciplinari da 1 a 3 CFU allo scopo di orientare gli utenti rispetto alle proprie future scelte universitarie. Gli utenti possono liberamente scegliere se utilizzare tale esperienza ai fini dei Percorsi sulle Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), oppure se sostenere un esame finale che consente, nel caso in cui decidano di iscriversi a un programma di studio presso l'Ateneo, di vedersi riconosciuti tali crediti come attività a scelta libera ai fini della carriera. L'attività è svolta dall'Unità Operativa Orientamento. In un altro Ateneo, è attivo, dal 2017, un servizio di "riconoscimento finalizzato", rivolto al target studenti internazionali laureati (giovani e adulti, anche lavoratori) che hanno ottenuto lo status di rifugiato politico, richiedenti asilo o titolari di protezione internazionale/sussidiaria/umanitaria (casi speciali). In uno degli Atenei, in un Corso di Laurea Magistrale, in fase di iscrizione, è previsto un colloquio conoscitivo con i futuri studenti per il riconoscimento dei CFU per apprendimenti non formali e informali. In un altro, si svolge, oltre all'attività di riconoscimento dei crediti a studenti, anche quella delle competenze per i docenti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti e per gli operatori del Terzo Settore. L'attività è promossa dal corso di laurea e da un Centro di ricerca. In una Università è attivo, infine, un *Certification Center*, con personale esterno e il servizio è rivolto a futuri studenti, a lavoratori (a volte già immatricolati) e a studenti iscritti.

Servizi di riconoscimento non formale

Per quanto riguarda il contesto non formale, la ricerca mostra la presenza di azioni di riconoscimento di competenze che riguardano: certificazioni linguistiche; certificazioni di competenze digitali; attività per specifiche abilità tecniche; percorsi di eccellenza in collaborazione con aziende convenzionate; attività di riconoscimento del Servizio Civile come esperienza

di apprendimento non formale; attività di volontariato, del Terzo settore o all'interno di altre organizzazioni; attività formative organizzate sempre nell'ambito del volontariato e, infine, attività lavorative progresse.

Servizi di riconoscimento informale

Le attività di riconoscimento dei CFU per l'apprendimento informale sono le meno diffuse e riguardano principalmente le esperienze di volontariato o come specificato da una delle Università partecipanti: «*gli apprendimenti informali, in genere, sono riconosciuti dai corsi di studio e sono riconosciuti all'interno dei CFU che nel Piano degli studi afferiscono alle esperienze di Tirocinio o alle altre attività*».

La ricerca ha poi indagato la presenza di servizi di riconoscimento delle competenze come soggetti titolati per i processi regionali di Individuazione Validazione e Certificazione delle Competenze (IVCC). Si tratta di servizi sperimentali (anche alla luce della differente attuazione regionale del sistema) in materia sanitaria, p.e. sulla figura degli assistenti familiari, un altro servizio di *Certification Center* e una *Academy*; un altro ha riguardato la sperimentazione della certificazione della qualifica di “tecnico della mediazione interculturale”, per due rifugiati utenti del servizio; infine, un altro Ateneo cita una iniziativa con una Regione e con imprese interessate a individuare e riconoscere competenze dei propri dipendenti. Tra le attività di riconoscimento delle competenze, uno specifico *focus* ha riguardato le *soft skills*, e sono emersi in tal senso sia i classici processi di certificazione delle cosiddette competenze trasversali che servizi di riconoscimento specifico di *soft skills* per utenti non tradizionali come richiedenti asilo e rifugiati operatori/operatrici del servizio civile e del volontariato. Con riferimento alla realizzazione di esperienze di riconoscimento in ingresso delle competenze tramite le microcredenziali, alcuni Atenei dichiarano di avere un servizio già attivo nell'ambito delle Alleanze Europee; delle iniziative del T&LC o delle iniziative a catalogo *open badge*. Si tratta di processi di riconoscimento delle microcredenziali che riguardano anche competenze linguistiche, informatiche, di sicurezza o *on demand* su richiesta del territorio. Il dato interessante (trattandosi di un servizio piuttosto nuovo e che attende anche raccomandazioni e linee guida nazionali) è che le Università hanno dichiarato che sono al via delle sperimentazioni.

Infine, la ricerca ha indagato la partecipazione delle singole Università a specifiche Reti territoriali per l'AP (ReTAP – cfr. Tab. 1). Le Università indicano di avere reti attive, promosse da enti diversi (CPIA, Agenzia regionale dei Centri per l'Impiego, Forum Terzo Settore, Edaforum nazionale)

o sulla base di specifici protocolli (con USR, Centri di Ricerca Regionali e MUR sull'Istruzione degli Adulti). Molte sono le appartenenze a Reti nazionali e internazionali, anche se non specifiche per l'AP (per esempio Netval, Apenet o Eucen). Nel caso di reti, anche non formalmente costituite, di organizzazioni che condividono l'obiettivo di promuovere pratiche di AP, le Università danno una risposta affermativa, indicando le seguenti e anche alcuni progetti in corso:

- Reti nazionali e internazionali come RIDAP, EUCEN, European Association of Service Learning, Rete Universitaria Italiana del Service e Learning, Programma Universitario Europeo di Volontariato e Service Learning;
- Reti e convenzioni territoriali come Tavoli e Alleanze Territoriali per la famiglia; Tavolo di Sportello "Xxx città educante"; Convenzioni con Associazioni culturali per Progetti di Formazione Continua; tavoli tecnici dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo; tavoli per i poli penitenziari;
- Reti promosse da soggetti esterni (imprese, reti di scuole) nell'ambito della formazione continua e dell'apprendimento permanente.

Di fatto quindi, sebbene la partecipazione a reti territoriali e nazionali sia intensa, la ricerca non evidenzia un ruolo di protagonista delle università nella promozione di specifiche ReTAP.

5. Verso un dialogo tra missioni accademiche per l'apprendimento permanente

I risultati della ricerca fanno emergere un quadro di istituzionalizzazione dei servizi per l'AP molto complesso e disomogeneo, con una rete davvero articolata di collaborazioni con attori del territorio, nazionali e internazionali, difficili anche solo da mappare. I risultati dei questionari evidenziano che le Università esprimono un bisogno di messa a sistema delle iniziative di AP che sembrano ancora poco consolidate, anche in riferimento alla loro presenza nei piani strategici degli Atenei.

Di fatto la ricerca, con tutti i suoi limiti, mostra come l'Apprendimento Permanente sia ancora una sfida in cui le Università possono e devono giocare un ruolo determinante, ma non certo da sole. Gli sforzi compiuti verso la realizzazione di servizi volti a rendere il diritto all'AP esigibile, dovunque e per chiunque sul territorio nazionale, indicano che i singoli attori - enti titolari e titolati - da soli non posseggono la forza istituzionale e

le risorse per realizzarli e che invece, nelle forme definite dai dispositivi normativi, rappresentano una buona concretizzazione di *learnfare*. Sostenere il diritto all'AP significa rafforzare la capacità di dare corpo alla propria progettualità, mettendo i propri saperi in azione, ma anche qualificare un agire sociale del soggetto più consapevole, più partecipativo e responsabile (Costa, 2016), con ruoli coerenti e coordinati delle istituzioni educative. Il *learnfare* richiede infatti nuove alleanze tra gli *stakeholder* in campo, che si possono realizzare proficuamente grazie all'attivazione delle già citate ReTAP (Palumbo, Proietti, 2020; Proietti, 2021).

A livello normativo, aver sottolineato la centralità della persona nel sistema di AP – in luogo di quella dei servizi – comporta un capovolgimento di prospettiva che rende necessario ora un concreto ripensamento del proprio ruolo da parte degli attori in campo: non solo da parte dei cittadini, chiamati a esercitare il diritto/dovere all'AP, ma anche delle istituzioni, chiamate a rendere i servizi deputati più riconoscibili e accessibili (laddove esistenti), ad assumere, nel quadro di nuove forme di *networking*, un atteggiamento meno autoreferenziale e più orientato ai reali bisogni dell'utenza. La domanda sul perché l'Università dovrebbe dedicare tempo, lavoro e risorse a tali attività resta ancora aperta, soprattutto quando si parla di AP e Certificazione delle Competenze, terreni ancora dai confini molto incerti in termini di reale istituzionalizzazione dei servizi.

L'ipotesi confermata anche nel presente saggio è che l'apprendimento permanente si configura come un campo di dialogo possibile tra le diverse missioni (Palumbo, Scardigno, 2024); la ricaduta della didattica e delle altre attività di valorizzazione della ricerca non solo rafforzano il radicamento dell'Università sul territorio, con conseguente potenziale aumento degli studenti e delle opportunità di finanziamento, ma finiscono per configurarsi come una parte non marginale del *welfare* territoriale.

Una delle "lezioni apprese" dall'indagine è stato rilevare l'importanza del confronto tra vari ruoli istituzionali: delegati/e della didattica, della ricerca, della (ex)Terza Missione, dell'AP, in quanto i diversi attori dovevano dialogare per ricostruire lo scenario di istituzionalizzazione di una materia ancora così profondamente in divenire e che diverrà ancora più rilevante alla luce del recente Decreto Ministeriale del 4 luglio 2024 che consente di estendere la potenzialità dei processi di riconoscimento delle competenze maturate in contesti di AP oltre il limite dei 12 crediti formativi universitari.

Riferimenti Bibliografici

- ANVUR (2021). *Documento sulle modalità di valutazione dei casi di studio. Gruppo di esperti della valutazione interdisciplinare Impatto/Terza Missione*: <https://www.ANVUR.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf>.
- ANVUR (2023). *Bando. Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024)*: <https://www.anvur.it/attivita/vqr/vqr-2020-2024/>.
- Benevene, P., Proietti, E., Scardigno, F. (2023). Apprendimento Permanente e Terza Missione: glossario, confini e domande di valutazione. *EPALE JOURNAL* (14), pp. 19-25.
- Berti, F., Valzania, A. (a cura di) (2023). *Precarizzazione delle sfere di vita e disuguaglianze*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G. (2006). What's the point in Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), pp. 169-180.
- Boffo, S., Moscati, R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica learning for democracy*, 2, pp. 251-272.
- Borghì, V. (2006). Tra individualizzazione e attivazione: trasformazioni sociali ai confini tra lavoro, welfare e logiche amministrative. In Borghì, V., Rizza, R. (a cura di). *L'organizzazione sociale del lavoro. Lo statuto del lavoro e le sue trasformazioni*. Milano: Mondadori.
- Colasanto M., Lodigiani R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Facchini, C., Vargiu, A. (a cura di) (2020). Coesione e innovazione sociale: le università come servizio di utilità collettiva. *Autonomie Locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 1.
- Formiconi, A.R. (2019). "L'università dell'era neoliberista: il docente imprenditore nella ricerca, impiegato nella didattica, lo studente ridotto a commodity". In Federighi, P., Ranieri, M., Bandini, G. (a cura di). *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*. Milano: FrancoAngeli. pp. 101-108.
- Gallino, L. (2014). *L'impresa responsabile. Un'intervista su Adriano Olivetti*. Torino: Einaudi.
- Giorio, G. (2006). "Comunità e servizio sociale: quali prospettive formative. In Corsi di studio in Servizio Sociale Università di Trieste" (a cura di). *Nuove solidarietà nell'allargamento dell'Unione Europea*. Milano: Franco Angeli. pp. 181-189.

- Giorio, G., Lazzari, F., Merler, A. (1999). *Dal micro al macro. Percorsi socio comunitari e processi di socializzazione*. Cedam: Padova.
- ISFOL (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa. Edizione aggiornata 2013*. Roma: ISFOL.
- Lodigiani, R. (2020). Attualizzare il learnfare: un nuovo legame tra lifelong learning e welfare. *Sociologia Del Lavoro*, 156, pp. 73-95. DOI: 10.3280/SL2020-156004.
- Merico M, Scardigno A. F. (2020). Ri-Emergenze. Il ruolo del no-schooling ai tempi del Covid-19. *Scuola Democratica*, Early access.
- Merico, M., Scardigno, A. F. (a cura di) (2022). *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*. Milano: Ledizioni.
- Mongelli, A. (2006). "Il no schooling nel quadro del policentrismo formativo". In Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di). *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*. Milano: Guerini. pp. 369-394.
- Moro G. (2005). *La valutazione delle politiche pubbliche*. Roma: Carocci.
- Palumbo M., Scardigno A.F. (2024), Lunga Vita alla Valutazione (della Terza Missione) degli Atenei: tra rendicontazione sociale e apprendimento permanente. *RIV. Rassegna Italiana di Valutazione*, a. XXVIII, n. 88-89, pp. 17-32.
- Palumbo, M. (2019). Terza missione e sviluppo territoriale: il contributo della valutazione. *Rassegna Italiana di Valutazione*, (23)74, pp. 35-54.
- Palumbo, M., Proietti, E. (2020). Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'Apprendimento Permanente e della Certificazione delle Competenze. *Autonomie Locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 1/2020, pp. 87-105.
- Palumbo, M., Proietti, E. (2022). Dal riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente alla sua esigibilità: un percorso ancora tutto da scrivere. *EPALE JOURNAL. On Lifelong Learning and Continuing Education*, 11/2022, pp. 34-42.
- Proietti, E. (2021). "Le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente. Una nuova governance per l'inclusione, la coesione sociale e la crescita". In CRRS&S (Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia - Rete regionale CPIA Lombardia (a cura di). *Per FARE un TAVOLO ci vuole un FIORE. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente*. pp 47-58: <https://www.saperinrete.cloud/quadernispiegazzati-maggio2021-per-fare-un-tavolo-ci-vuole-un-fiore/>.

- Proietti, E., (2019). La certificazione delle competenze tra istruzione, formazione, lavoro e orientamento. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XI, 1/2019, pp. 37-59: <http://www.qtimes.it/>.
- Proietti, E., Scardigno, F. (2023). L'Apprendimento Permanente nelle università associate alla RUIAP: tra istituzionalizzazione dei servizi e domande aperte. *EPALE JOURNAL* (14), pp. 11-18.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

*L'università di fronte ai cambiamenti.
Tra digitalizzazione e spazio europeo condiviso*

Stefania Capogna*

1. *Introduzione*

La formazione rappresenta un fattore chiave per consentire alle società e alle economie moderne di affrontare le sfide della globalizzazione e del progresso tecnologico. Lo sviluppo delle competenze digitali è essenziale nella società contemporanea per favorire l'apprendimento permanente, ridurre le disuguaglianze e affrontare il rischio di disoccupazione tecnologica (Capogna, 2020). A partire dalla Dichiarazione di Bologna del 1999 (EHEA, 1999), l'Unione Europea (UE) ha promosso la riforma dei sistemi di istruzione superiore dei Paesi membri a livello internazionale, per la costruzione di uno Spazio europeo che adotta un modello condiviso di Assicurazione della Qualità (AQ), in grado di potenziare l'apprendimento permanente (Long life learning) e favorire processi di inclusione attraverso le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ENQA, 2009). Tuttavia, la pandemia ha evidenziato un ritardo generalizzato nei sistemi organizzativi e formativi, comprese le università, costringendo a un'accelerazione inaspettata in termini di digitalizzazione dei processi. Per affrontare le sfide future determinate dalla società digitale e dei dati (Capogna, 2022), la Commissione europea ha sottolineato il ruolo cruciale delle università nella costruzione della conoscenza europea (European Commission, 2003, 2010, 2013; 2015; 2020).

Questo saggio si propone di ricostruire il tentativo di affermare e *tradurre in pratica* la sfida digitale nell'Higher Education (HE), osservando da vicino cosa accade, in questo complesso processo di adattamento, mediante le lenti della *translation theory* (Latour, 1987; 2005; Callon, 1986/1; 1986/b) e della *economy e sociology conventions* (Capogna, 2024).

Sulla base di queste considerazioni, il saggio esamina come le politiche

* Stefania Capogna, Professoressa Associata, Direttrice del centro di ricerca, Centro di ricerca DITES (Digital Technologies Education & Society), Università degli Studi Link: s.capogna@unilink.it.

nazionali abbiano tradotto le politiche europee in pratiche locali, attraverso le due seguenti domande principali:

- D1. Come si sviluppa il processo di “traduzione in pratica” nella costruzione dello spazio europeo dell’istruzione superiore? (Callon, 1986/b; 1991; Dolowitz e Marsh, 2000; Latour, 1987; 2005; Gherardi e Nicolini, 2000; 2005; Sturdy, 2009; Thorpe et al., 2011).
- D2. In che modo il concetto di digitale emerge e trasforma il sistema universitario?

Il saggio sintetizza alcuni dei più importanti risultati di una più ampia ricerca svolta nel quadro del progetto ECOLHE¹. La ricerca, della durata triennale, ha adottato un approccio multi-prospettico, multidimensionale e multi-attore, realizzando cinque casi di studio nazionali e sei casi di studio organizzativi, ispirandosi alla metodologia dei casi di studio multipli (Yin, 2003; Zan, 2006), con l’intento di estrapolare similitudini e differenze nel processo di trasformazione indagato. Il saggio introduce brevemente l’inquadramento teorico e la metodologia, per poi dare conto di alcuni dei più interessanti risultati del lavoro di ricerca.

2. *Il quadro teorico*

Dalla fine degli anni ‘90 del Novecento, in linea con le direttive europee volte a costruire uno spazio comune dell’istruzione superiore (livello meta), le università vivono in uno stato di tensione permanente. Questa trasformazione spinge il livello nazionale a adattare, rivedere e innovare il sistema normativo-istituzionale (livello macro), che orienta l’azione di tutti i diversi attori individuali e collettivi, pubblici e privati che agiscono all’interno di questo flusso trasformativo (livello meso), rimandando alle singole università (livello micro) il compito di definire i propri progetti di sviluppo, tenendo conto del quadro complessivo. Ma come insegna la *translation*

¹ Il progetto ECOLHE si inserisce nella linea di finanziamento Erasmus + (2020-1-IT02-KA203-079176) partenariati strategici, e ha visto la partecipazione di: Centro di ricerca DITES, Fondazione Link Campus University in qualità di capofila; Università Roma Tre (IT), Universitat Oberta de Catalunya (SP), University College of Cork (IR), Università di Patras (GR), Università degli Studi applicati LAUREA (FI) e L’European Association of Erasmus Coordinator (CI). Tutti i rapporti nazionali e i casi di studio sono disponibili sul sito web del progetto: <http://ecolhe.eu/outputs/>. I risultati completi della ricerca sono disponibili in Capogna, Greco (2024).

theory (Callon, 1986/a; Latour, 1987), qualsiasi testo normativo passa attraverso un complesso movimento di *traduzione in pratica* per mezzo di un continuo processo di reinterpretazione che conduce all'emersione di *tradimenti, adattamenti e numerose riproposizioni*, frutto dello sforzo negoziale tra i diversi attori che animano il campo. Studiare la traduzione delle politiche significa esaminare la complessità, l'interdipendenza e l'eterogeneità del fenomeno, tramite una lettura costruttivista. Significa, altresì, esaminarne l'andamento prestando attenzione agli attori politici, al modo in cui essi si impegnano nell'adozione di idee provenienti da altri campi e contesti. Il trasferimento delle politiche non è mai un processo automatico, né privo di problemi o scontato (Lendvai e Stubbs, 2007); bensì è fluido e dinamico, dagli esiti incerti. Esso si insinua nel mondo sociale, dove i significati vengono costantemente trasformati, tradotti, distorti e modificati (Latour, 2005), all'interno di una complicata rete di attori umani e non umani, il cosiddetto *actor network* (Callon (1986/a; 1986/b; Latour 1987; 2005; Law, 1992). In queste reti di attori, tutti e tutto ciò che è coinvolto in tale processo trasformativo appaiono come membri attivi, in grado di esercitare una propria influenza sul corso di azione, agendo come mediatori, modellando e trasformando artefatti, discorsi e interpretazioni, ciascuno secondo la propria prospettiva e le proprie intenzioni (Latour, 1987). La teoria della traduzione, muovendosi oltre l'analisi dell'output, permette di intercettare la ricchezza e la complessità delle relazioni e dei processi attivati a livello locale; di ricostruire i vincoli e i problemi che affliggono il sistema, e di intercettare le differenze culturali che informano l'interpretazione delle norme e la loro attuazione. La teoria della traslazione considera gli oggetti, la conoscenza e i fatti come il risultato dello spostamento di senso, l'eliminazione delle voci dissenzienti o dei *fatti inadatti a adattarsi* (Gebhardt, 1982). Nella *translation theory* si possono distinguere tre prospettive prioritarie (Waeraas e Nielsen, 2015): la teoria dell'attore-rete (Actor Network Theory), la *teoria della conoscenza* e la *Scandinavian institutionalism theory*. Al di là delle particolarità che ogni prospettiva teorica è in grado di offrire, tutte condividono l'idea che il processo di traduzione vada interpretato a livello geometrico, semiotico e politico. Nell'accezione politica si fa riferimento al perseguimento di interessi o di interpretazioni specifici derivati, spesso, da atti di persuasione, giochi di potere e manovre strategiche (Nicolini, 2010). La prospettiva geometrica prede in esame la dimensione spaziale che comprende la mobilitazione di risorse umane e non umane in diverse direzioni, grazie alle quali si può osservare il «lento movimento da un luogo all'altro» (Latour, 1987: 117). Infine, la dimensione semiotica riguarda la modificazione di senso che avviene durante il

movimento dell'oggetto in questione, per mezzo delle diverse reinterpretazioni che, di volta in volta, aggiungono e/o tolgono significato, in funzione di una specifica visione. Tale evoluzione, mai scontata, progredisce con la mobilitazione di una rete di attori che viene ad allearsi e a sostenere le proposte avanzate. Si tratta di un percorso incrementale di attivazione che si può sintetizzare nei seguenti quattro passi identificati da Latour: la problematizzazione (Maguire e Hardy, 2009), l'interessamento (Robson e Ezzamel, 2023), l'adesione (Alcouffe et al., 2008; Bergström, 2007) e la mobilitazione (Bergström e Diedrich, 2011). Seguire il corso di una politica sociale con l'ausilio di questi strumenti concettuali consente di ricostruire la spirale evolutiva, osservando ciò che accade in termini di *spostamento*, *dislocazione*, *trasformazione* e *negoziazione* (Freeman, 2009; Lendvai e Stubbs, 2009). Grazie al linguaggio offerto dalla teoria della traslazione è possibile esplorare «l'interrelazione tra discorso e agency» (Newton, 1996: 731) e ricostruire le dinamiche di potere, interazione e sistema così care alla sociologia. Inoltre, è possibile esplorare le *convenzioni* emergenti che lentamente si stabilizzano nel quadro dei nuovi sistemi di relazione che lo spazio europeo dell'istruzione superiore mira a costruire. Entrare all'interno dei diversi step evolutivi identificati dall'*Actor Network Theory*, mediante le lenti concettuali offerte dall'Economia e dalla Sociologia delle Convenzioni (EC/SC) (Capogna, 2024) aiuta a comprendere i passaggi salienti che contribuiscono, grazie all'affermazione di nuove convenzioni, alla costruzione di un nuovo sistema di riferimento. Le *convenzioni emergenti* nella economia e sociologia delle convenzioni fanno riferimento a una *teoria dell'azione coordinata* e rappresentano una risposta degli attori a una diffusa condizione di incertezza, dove diventa centrale il tema del coordinamento tra gli attori implicati nell'azione/interazione. In questa prospettiva, le *convenzioni* (Latsis et al., 2010): rappresentano un meccanismo di coordinamento tra gli agenti; implicano regolarità nel comportamento, pur riconoscendo una certa arbitrarietà al soggetto. In tal senso, rappresentano una risposta all'incertezza determinata dal processo di trasformazione in atto, offrendosi come strumento di analisi sia rispetto al modo in cui le azioni si raccordano sia in relazione al nuovo equilibrio emergente che viene a consolidarsi.

La connessione tra l'*Actor Network Theory* e l'*Economia e Sociologia delle Convenzioni* consente di esaminare cosa accade nelle diverse fasi e quali nuove soluzioni vengono adottate dal campo di forze che via via trasforma le interazioni accademiche a livello nazionale e sovranazionale, spingendo gli attori a costruire nuovi meccanismi di coordinamento, atti a garantire lo sviluppo e il mantenimento di accordi intergovernativi, con l'intento di allineare i corsi di azione che animano la sfera dell'istruzione terziaria nel nuovo spazio globale.

3. *L'approccio metodologico*

La ricerca della durata triennale si è svolta nel periodo 2020-2023; si è sviluppata facendo riferimento a un modello volto a valorizzare le dimensioni Meta-Macro-Meso-Micro (Sheng e Geng, 2012; Li, 2012; Raub e Voss, 2016), per comprendere il processo di traduzione che va dal livello internazionale (meta), promosso dall'Unione Europea, al livello micro, attuato da ogni università nella sua complessità organizzativa, passando per il livello nazionale (macro), dove prende forma lo spazio intermedio di implementazione a geometrie variabili, chiamato a trasformare le raccomandazioni europee in leggi e azioni nazionali (meso). La ricerca ha adottato un metodo misto per realizzare un'analisi esplorativa e comparativa basata su una raccolta di casi di studio (Yin, 2003; Zack, 2006). I casi di studio hanno consentito di collezionare dati primari facendo riferimento a un quadro teorico-metodologico e a un set di tecniche e strumenti di raccolta, conservazione e analisi condivisi. I casi di studio sono stati analizzati in una prospettiva comparativa, per estrarre somiglianze e differenze tra i contesti nazionali. A tale scopo, la ricerca ha adottato un metodo misto combinando, a diversi livelli di analisi, ricerca qualitativa e quantitativa (Johnson et al., 2007: 123), e triangolando dati e strumenti di analisi.

La scelta dei casi a livello nazionale ha tenuto conto oltre che della dimensione geografica anche del livello di digitalizzazione dei paesi indagati sulla base della classifica dell'indice DESI 2018 (Digitalizzazione dell'Economia e della Società), anno in cui il progetto di ricerca è stato predisposto. Si è cercato, quindi, di includere nei casi di studio un paese per macrogruppo: la Finlandia riconosciuta tra i leader mondiali nel campo della digitalizzazione; l'Irlanda e la Spagna per il significativo progresso registrato tra il 2014 e il 2018, Italia e Grecia in quanto fanalini di coda. Nella selezione si è cercato di rappresentare paesi portatori di modelli e tradizioni educative differenti (anglofona, nordeuropea, mediterranea) per comprendere il processo di adattamento al Processo di Bologna.

I casi di studio organizzativi sono stati scelti con l'intento di includere due università online (Open University della Catalunya in Spagna e l'università e-Campus in Italia) e quattro convenzionali (Università Roma Tre in Italia, LAUREA in Finlandia, Cork University in Irlanda, Patras University in Grecia), partendo dall'ipotesi che la digitalizzazione dei processi organizzativi interni al sistema universitario stia conducendo verso una ibridazione che supera la netta e tradizionale distinzione tra online/offline. Un altro elemento di selezione è stato individuato nella possibilità di indagare trasver-

salmente modelli universitari differenti: università private *versus* università pubbliche; università tecniche *versus* università generaliste e questo per comprendere l'impatto della digitalizzazione in ordine al mandato istituzionale e al target di riferimento. Infine, un ulteriore elemento di selezione dei casi di studio organizzativi è stato il reale interesse degli istituti coinvolti a realizzare la ricerca sul campo in tutte le sue dimensioni, e sulla base di un disegno di ricerca teorico-metodologico rigorosamente condiviso in tutte le sue fasi.

I casi di studio sono stati realizzati nel periodo 2020-2021. Nello specifico, sono state realizzate: a) ricerca qualitativa sulle politiche nazionali volte a “tradurre in pratica” le direttive europee relative alla costruzione dello spazio europeo della formazione terziaria (Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia e Spagna). A questo scopo, è stata svolta: a) un'analisi documentale incentrata sulle politiche europee e nazionali in materia di istruzione superiore in relazione alla ricostruzione del processo di Bologna, con un particolare focus sulla promozione delle TIC nell'istruzione superiore; b) interviste sugli stessi temi a politici e decisori nazionali (minimo 3 per ogni paese) coinvolti nel processo; c) sei casi di studio universitari: 2 in Italia e uno per ciascuno degli altri Paesi, attraverso un approccio qualitativo e quantitativo per raggiungere tutti i target interessati. Per ciascun caso di studio sono state realizzate: minimo 3 interviste agli Organi Accademici; n. 3 focus group per il personale accademico e tecnico-amministrativo; rilevazione quantitativa in autosomministrazione per gli studenti.

4. Principali risultati della ricerca

Nel presentare i risultati della ricerca, per necessità di sintesi, ci si concentrerà esclusivamente sulla dimensione nazionale, soffermandoci dapprima sulla dimensione temporale a livello sovranazionale per poi esplorare le tappe più significative del percorso di adattamento italiano.

4.1. Le tappe della “traduzione in pratica”

Ricostruire il dibattito pubblico sulla costruzione dell'European Higher Education Area (EHEA) attraverso la lente della teoria dell'attore-rete permette di individuare i passaggi chiave nell'evoluzione della visione che lentamente porta all'emersione dell'idea di università digitale. Analizzare questa evoluzione attraverso la traduzione della conoscenza (Dolowitz, 2000;

Røvik, 2016), consente di osservare un progressivo processo di aggiunta e alterazione dei concetti elaborati e condivisi a livello sovranazionale, per promuovere la creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Con l'estensione geografica e temporale della rete di attori progressivamente coinvolti (Dolowitz, 2003), si è potuto ricostruire il processo di profonda modificazione degli obiettivi e dei valori originari. Questi hanno subito un radicale cambiamento di visione con la pandemia, la quale si è imposta come un agente trasformativo in grado di esercitare la propria agency, alterando improvvisamente il percorso tracciato. Guardando la timeline che riassume i momenti più importanti di questo percorso, emergono tre fasi che segnano lo svolgimento del dibattito a livello europeo. Nella prima fase, quella fondativa (1999-2010), le parole chiave che accompagnano lo sforzo definitorio mirano alla costruzione di una visione comune mediante pratiche (convenzioni emergenti) comparabili, in grado cioè di favorire la mobilità e il coordinamento all'interno dell'Unione Europea, sulla scorta della sottoscrizione di un accordo intergovernativo, volto ad avviare nuove forme di collaborazione e scambio tra i firmatari, oltre che ridurre lo spazio di incertezza che caratterizzava questo tipo di interazioni in assenza di un quadro regolatorio comune (esempio mancanza di riconoscimento delle esperienze di studio o lavoro fatte presso università straniere) (Fig. 1).



Fig. 1 - Le tappe salienti nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore
Fonte: Elaborazione personale Analisi documentale

Il 2010 può rappresentare l'avvio della seconda fase rispetto al momento istitutivo (Bologna, 19/06/1999), la Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione viene adottata da 29 Paesi europei, rappresentando la stagione dell'interessamento. In questa nuova fase di maturazione, le parole chiave che orientano lo sforzo europeo di costruzione di un sistema comune

sono: sistema di istruzione superiore a tre cicli; riconoscimento reciproco delle qualifiche e dei periodi di apprendimento all'estero; attuazione di un sistema di garanzia della qualità, riconoscimento dei crediti di studio. Si tratta dei nuovi "passpartout concettuali" attorno ai quali il nascente sistema europeo dell'istruzione terziaria si viene a costituire, consentendo agli attori implicati di ridurre l'incertezza delle interazioni attivate a questo livello.

Il Vertice sociale di Göteborg per un'occupazione e una crescita eque tenutosi nel 2017, a cui hanno partecipato 31 Paesi (tutti i Paesi membri dell'Unione Europea ai quali si sono aggiunti Norvegia, Islanda e Regno Unito), rappresenta un'importante fase di consolidamento in quanto stabilisce venti principi e diritti fondamentali sui quali i convenuti concordano per sostenere mercati del lavoro equi e ben funzionanti, sulla base di tre priorità condivise: pari opportunità e accesso al mercato del lavoro, condizioni di lavoro eque, protezione e inclusione sociale.

Il 2020, con il dramma della pandemia e del trasferimento online di tutte le attività educative e di ricerca, la questione digitale si afferma come emergenza, rappresentando un punto di non ritorno in tutte le dimensioni della vita sociale e personale. In questo nuovo quadro, l'Unione Europea chiede all'università di guidare il cambiamento con rinnovata capacità critica e innovativa. In questo spazio di *governance* frammentato, multilivello e instabile, logiche e razionalità istituzionali diverse si confrontano per motivare il valore della trasformazione digitale nell'istruzione superiore. Tutto quello che viene definito a livello sovranazionale trova applicazione e adattamento all'interno dei quadri regolamentari nazionali. Ovviamente, in funzione delle precipe *legacy* (Pierson, 2004) culturali, istituzionali, normative ed economiche che contraddistinguono i diversi paesi interessati, è possibile ricostruire differenti stadi evolutivi. La Figura 2 sintetizza i momenti salienti che hanno interessato lo sforzo regolamentare adottato in Italia per tradurre localmente i dettati sovranazionali. Uno sforzo che ha portato, nell'arco di venti anni, a smontare il tradizionale modello accademico italiano, organizzato su una formazione terziaria di alto livello, per adeguarsi al cosiddetto 3+2 che, nelle sue intenzioni, avrebbe dovuto rispondere in maniera più efficace alle esigenze di occupabilità della nuova economia della conoscenza. Anche in questo caso, è possibile osservare dalla figura due il proliferare di atti promulgati, a partire dal 2019, per adeguare il sistema educativo del bel paese alle direttive europee.

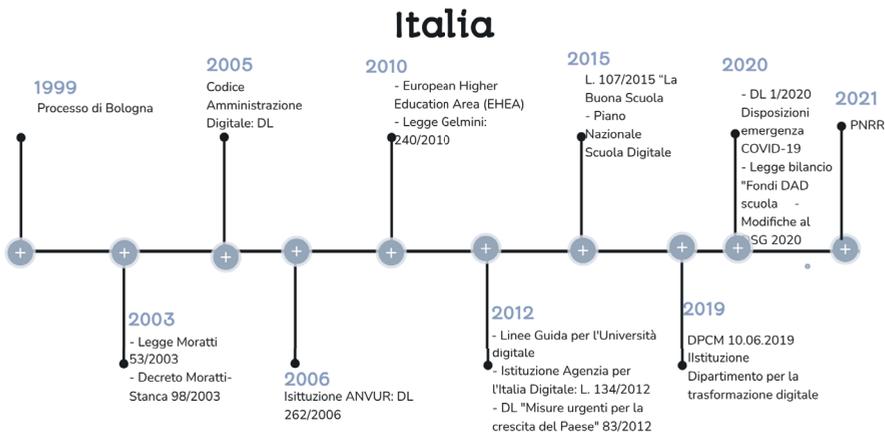


Figura 2 - Le tappe della “traduzione in pratica”. Il Caso Italia

Fonte: Elaborazione personale Analisi documentale

4.2. La configurazione degli attori umani e non umani nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione terziaria

Nel processo di traduzione si possono osservare la rete di attori e la sua progressiva evoluzione. Si possono distinguere, come rappresentato nella Figura 3, gli attori umani e non umani che partecipano al processo di traduzione in pratica dell'EHEA, dal livello sovranazionale a quello locale, i quali concorrono a orientare le necessarie reinterpretazioni e adattamenti, anche in virtù delle contingenze locali. Ad esempio, un diverso grado di sviluppo tecnologico o una differente padronanza nell'adozione dei nuovi strumenti/concetti offerti dal nascente spazio europeo della formazione terziaria.

Come illustra l'Actor Network Theory, la problematizzazione è il momento in cui il nucleo di promotori di un determinato cambiamento cercano di convincere gli altri di avere le soluzioni corrette, cercando di fare alleati. Ciò è accaduto anche nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore terziaria, sotto la spinta del Consiglio d'Europa, quale primo promotore, che nel tempo ha saputo creare uno spazio di dibattito e coinvolgere un numero crescente di istituzioni e attori individuali e collettivi. Attraverso l'analisi delle parole chiave, di volta in volta adottate (European Commission, 2003; 2006; 2010; 2013; 2020), per indirizzare la costruzione dello spazio europeo della formazione terziaria, è possibile ricostruire questo processo di significazione. È questo il livello meta attraverso

il quale l'Unione Europea problematizza la questione dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento permanente, sottolineando le sfide della qualità della didattica, e la necessità di garantire una formazione inclusiva e lungo tutta la vita, mediante la valorizzazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TICs). TICs che si rivelano, sul finire degli anni '90 del Novecento (prima dell'avvento digitale in Europa), una tecnologia promettente, in virtù della loro capacità di ridurre le distanze e accelerare gli scambi. In questa fase, soggetti pubblici e privati, individuali e collettivi si riuniscono intorno alla costruzione di un accordo intergovernativo volto a condividere l'obiettivo di costruire uno spazio comune europeo per favorire la mobilità delle risorse e delle conoscenze.

Con l'allargamento delle adesioni alla Dichiarazione di Bologna si osserva l'ampliamento dei soggetti interessati; il campo si allarga e si consolida grazie al ruolo svolto dalle agenzie nazionali Erasmus nei vari Paesi. In questo processo di isomorfismo organizzativo (Di Maggio, Powell, 1983), si può riconoscere al programma ERASMUS un ruolo centrale, grazie agli ingenti finanziamenti erogati, basati su precise linee di sviluppo e valutazione, ma anche al ruolo di standardizzazione offerto dai formulari in uso, e alla funzione di assistenza tecnica e controllo operato dalle agenzie nazionali che rappresentano il "braccio operativo" della comunità europea che concorre a definire un lessico, utilizzare strumenti concettuali ed operativi comuni, preparando la strada all'emersione di nuove pratiche e forme di collaborazione interistituzionale e inter accademiche.

Dal 2017, con il Social Summit di Göteborg, si assiste a un'accelerazione che porta a un quadro formativo più complesso e a un attore-rete che introduce la dimensione "digitale" nei suoi piani e tra i suoi obiettivi. In questa nuova fase di *enrollement* si crea un grande campo in cui attori diversi, programmi, piani di sviluppo, canali di finanziamento, piattaforme di collaborazione, infrastrutture di rete e strumenti di gestione (cioè attori non umani) vengono incorporati e oggettivati gradualmente, orientando e forzando le università a confrontarsi con la transizione digitale. Tutti questi elementi rappresentano il mezzo attraverso cui lo spazio europeo della formazione terziaria viene *tradotto in pratica* (Callon, 1986/a; 1986/b). Gli adattamenti locali sono inevitabili ma, cristallizzandosi progressivamente vengono a creare un nuovo quadro regolamentare che ridisegna interamente, nell'arco di vent'anni, il campo di azione dell'università a livello nazionale e sovranazionale. Questo radicale mutamento concorre inevitabilmente a ridefinire gli spazi di autonomia e legittimità dell'intero mondo accademico, aprendo fratture e interrogativi rispetto al ruolo e alle missioni che l'università può - e deve - esercitare nella società digitale.

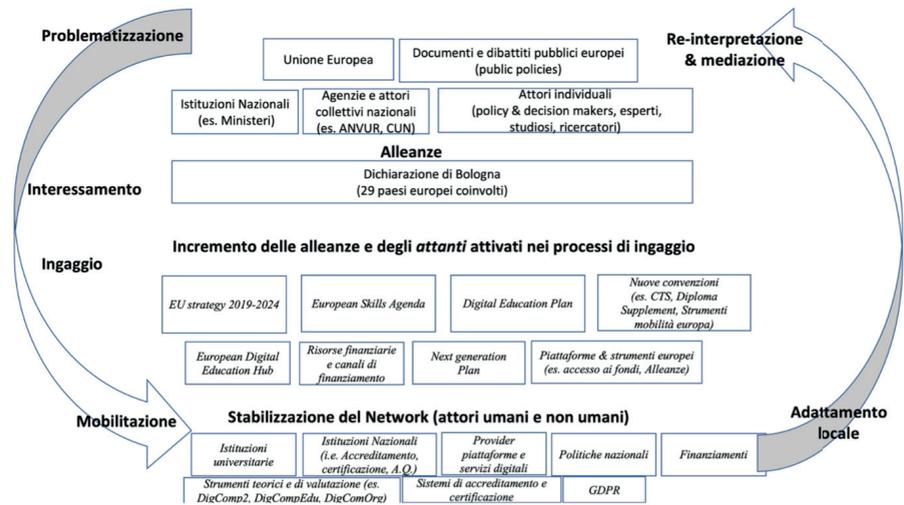


Figura 3 - Configurazione degli attori umani e non umani nella traduzione della transizione digitale dell'EHEA
Fonte: Elaborazione personale Analisi documentale

Dietro la retorica dell'innovazione, del miglioramento, del riconoscimento dei titoli di studio e della mobilità delle conoscenze e delle persone, prende avvio un incessante lavoro di sensibilizzazione volto a interessare un numero crescente di alleati a portare avanti il cambiamento auspicato. Con il passo successivo, l'arruolamento, si assiste alla definizione di quella rete di attori, umani o non umani (gli attori nel linguaggio della Actor-Network Theory) che diventano parte attiva del processo avviando quell'*effetto a palla di neve* che rappresenta la base della successiva mobilitazione. In questo modo, l'Unione Europea viene ad assumere pienamente il ruolo di agente, impegnato a problematizzare il rinnovamento degli Istituti di Istruzione Superiore, dirigendone gli sviluppi e imprimendo la sua agenda.

5. L'emergere del concetto di "università digitale"

La stabilizzazione della rete (Latour, 2005) e il radicamento della prospettiva digitale passano attraverso l'affermazione di concetti e strumenti passe-partout, come Digital Competence Framework for Educators (in

varie forme), European Framework Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA, 2015), o le linee guida che regolano l'accesso ai finanziamenti europei, creando quel terreno comune ove emergono nuove convenzioni (linee guida, raccomandazioni, standard, indicatori, regolamenti) che consentono ai soggetti di superare l'incertezza connessa a un cambiamento travolgente (Latsis, 2010) e di continuare ad acquisire risorse per garantire la sopravvivenza organizzativa. Questo insieme di strumenti e concetti fornisce ai soggetti un lessico condiviso per sviluppare una griglia di interpretazione comune all'interno della quale gli Istituti di Istruzione Superiore, nello spazio sovranazionale, possono ricollocarsi, grazie alla funzione semantico-regolatoria offerta dall'adozione degli standard europei. La funzione semantica degli standard fornisce una base di comprensione e interpretazione tra individui, gruppi e istituzioni. Tali standard servono come punti di riferimento che aiutano a definire, misurare e confrontare la comunicazione, i prodotti e i servizi. Possono inoltre guidare il processo decisionale ed essere utilizzati per garantire qualità e coerenza. Senza questo armamentario lessico-concettuale condiviso (le convenzioni emergenti) non sarebbe possibile la cooperazione e gli scambi internazionali, non sarebbe possibile l'azione coordinata a livello sovranazionale.

In questo lungo processo di adattamento, nuovi attori si sono affermati nel *campo* di azione delle università (Bourdieu, 1992), erodendo progressivamente autonomia e legittimità alla comunità accademica. Accanto al centro organizzativo (interno) e a quello amministrativo (esterno), si è affermato un centro tecnocratico con cui, in questa sede, si rimanda alla pletora di fornitori di piattaforme e servizi digitali che, a vario titolo, governano porzioni di vita accademica orientando tempi, modi e priorità della vita (individuale e organizzativa) dell'università. Si pensi, a titolo di esempio, alle piattaforme che regolano la programmazione didattica, la valutazione della ricerca, i percorsi di carriera, il benchmarking, e che solitamente afferiscono a consorzi pubblico-privati dove non è sempre ben chiaro "chi governa chi".

Nella strategia UE 2019-2024 (European Council, 2019) emerge impetuosamente il tema della digitalizzazione. Il 30 settembre 2020 si può convenzionalmente dire che rappresenti lo spartiacque temporale in cui la UE ha svelato la sua visione per una società digitale attraverso tre proposte strategiche a lungo attese: il *Piano d'azione per l'istruzione digitale* (2021-2027), lo *Spazio europeo della ricerca* e lo *Spazio europeo dell'istruzione* da realizzare entro il 2025. Con la pandemia, l'Unione Europea ha scoperto la

sua impreparazione digitale, culturale e infrastrutturale e si è mossa, sotto l'impeto delle problematiche venute alla luce, nel tentativo di promuovere l'adozione di una visione di innovazione digitale, ispirata a una prospettiva ecosistemica, volta a promuovere un cambiamento di paradigma capace di considerare le implicazioni ecologiche e sociotecniche della transizione in atto. Seguendo lo sviluppo del concetto di digitalizzazione nel discorso pubblico europeo, è possibile costruire la rete di attori progressivamente coinvolti nella definizione di un quadro politico transfrontaliero che permetta una cooperazione transnazionale senza soluzione di continuità, consentendo ad alleanze di istituti di istruzione superiore di far leva sui loro punti di forza, mettendo insieme le loro risorse online e fisiche, i corsi, le competenze, i dati e le infrastrutture tra le varie discipline (European Commission, 2020).

6. Considerazioni di sintesi

Nel tirare le fila del ragionamento sin qui svolto, si proverà a rispondere alle domande iniziali volte a ricostruire il quadro dinamico di quella rivoluzione silenziosa che nell'arco degli ultimi venticinque anni ha trasformato l'università.

D1. Come si sviluppa il processo di traduzione in pratica nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore?

Come si è avuto modo di osservare, la stabilizzazione dell'EHEA è stata un processo lungo, esito di un incessante alternarsi di mediazioni-reinterpretazioni e adattamenti che, nel corso degli anni, hanno condotto alla definizione di una combinazione di diverse convenzioni utili e necessarie a muoversi nello spazio della cooperazione sovranazionale, in adeguamento alle determinazioni assunte a livello europeo. I risultati della ricerca mostrano che negli ultimi venticinque anni tutti i Paesi oggetto di analisi hanno prodotto leggi per regolamentare l'istruzione superiore. La necessità di un supporto legislativo e di una pianificazione efficace per aumentare la cooperazione tra gli istituti di istruzione superiore in un'ottica di digitalizzazione, sviluppo dell'istruzione e apprendimento permanente, come richiesto dal Programma Europa 2020, è stata perseguita in tutti i Paesi dell'Unione, anche se con strumenti e livelli di sviluppo diversi. Indubbiamente, la pandemia ha messo alla prova i sistemi di istruzione superiore in tutta Europa, evidenziando le criticità connesse alla necessità di ripensare il ruolo e la

funzione del digitale per l'esercizio delle sue missioni fondanti: didattica, ricerca, terza missione e inclusione.

D2. *In che modo il concetto di digitale emerge e trasforma il sistema universitario?*

L'idea di educazione digitale e di università digitale, presenti in tutti i documenti europei, fatica a trovare una chiara sistematizzazione e a tradursi in una rinnovata visione di università, capace di definire un nuovo modello organizzativo, e un adeguato paradigma educativo, attraverso la revisione degli organi di funzionamento e delle relative competenze. Sulla base delle analisi documentali, si può affermare che, a partire dal 2017, con un'impena dal 2020 a causa dell'emergenza COVID-19, le linee guida europee hanno iniziato a delineare, anche se mai esplicitamente, il quadro dell'università digitale, tratteggiandone la natura ecologica e sociotecnica. Le università si trovano nel mezzo di una rivoluzione sistemica di cui è ancora difficile comprendere le proporzioni e le prospettive. La tecnologia digitale cessa di essere una tecnologia tra le altre per affermarsi come uno spazio immersivo e trasversale che assume una portata trasformativa per l'intera organizzazione. Come evidenzia Friedmann (1956), la tecnologia digitale incorpora una *razionalità tecnica intensiva*² che altera irrimediabilmente e per sempre l'intera struttura accademica, provocando una serie di impatti imprevisi, non attesi e non voluti (Merton, 1936) sul sistema di relazioni interne ed esterne, con ciò modificando radicalmente gli esiti del suo operato.

Questa "innovazione distruttiva" impone di rivedere *asset* e processi mediante la revisione complessiva dell'intera struttura. Con l'ausilio della logica delle cinque R suggerita da Thompson (1967) si rende necessario ristrutturare, riprogettare, reinventare, riallineare, ripensare ruolo e funzioni dell'università per la società digitale, grazie all'esercizio di una razionalità riflessiva (Schön, 1991), finalizzata a esplorare, problematizzare, contestualizzare e rispondere, con soluzioni creative e innovative, all'introduzione della tecnologia digitale nell'istruzione superiore.

Se si sposta l'attenzione su un altro ordine di considerazioni, si può riconoscere che dal punto di vista europeo, la digitalizzazione rappresenta la chiave per garantire inclusione, innovazione, flessibilità e una più stretta collaborazione tra le istituzioni. Diversamente a livello nazionale, la trasformazione digitale, grazie alla diffusione di piattaforme digitali per il monitoraggio e la valutazione di didattica e ricerca, rappresenta una strategia per

² La "razionalità tecnica intensiva" descrive un processo in cui l'organizzazione del lavoro è dominata dall'approccio tecnico, e ogni decisione e attività vengono valutate esclusivamente in termini di efficacia tecnica e produttività economica, spesso a scapito degli aspetti umani e sociali.

controllare e valutare l'efficacia degli investimenti effettuati e, al contempo, orientare risorse che si presentano, anche in prospettiva, sempre più scarse. In questo spazio di indeterminazione, teso tra necessità di controllo e ricerca di nuove forme di coordinamento (organizzativo e interistituzionale), emerge un fiorente mercato di fornitori di servizi e piattaforme digitali - rivolti a istituzioni, organizzazioni e persone - che propongono soluzioni tecnologiche volte a risolvere problemi non più gestibili all'interno dei sistemi/modelli organizzativi tradizionali. A ciò si aggiunge che in un campo allargato e deteriorato come quello attuale, le università, nell'ambito della loro autonomia statutaria, hanno diverse responsabilità in termini di pianificazione strategica, gestione manageriale e della conoscenza organizzativa e scientifica; questioni alle quali si aggiungono le sempre più pressanti richieste di autovalutazione, miglioramento continuo e *accountability*. Tutti concetti e tendenze che permeano il dibattito interno sotto la spinta delle linee guida e delle policies europee. Queste responsabilità premono verso la trasformazione del ruolo e delle competenze delle figure che, a diversi livelli, operano nella struttura accademica (docenti, ricercatori, staff tecnico-amministrativo, finanche gli organi accademici e direttivi). Il quadro che emerge mostra un'università in profonda trasformazione, alla ricerca di nuovi equilibri in grado di dipanare tanto la complessa rete di interazioni interistituzionali quanto l'emergere di nuovi modelli organizzativi in grado di rispondere alla crescente complessità della vita accademica. La digitalizzazione sta erodendo spazi di autonomia premendo, al contempo, per l'acquisizione di nuove competenze nella gestione della complessità interna ed esterna, al fine di informare i processi decisionali in maniera opportuna, organizzare e garantire flussi comunicativi efficaci, preparare a un futuro che appare oscuro. Si può riconoscere che al di là della retorica dominante che presenta la tecnologia digitale come l'ultima promessa dell'istruzione moderna, in grado di garantire inclusione, uguaglianza e opportunità per tutti, l'idea di cosa - e come - la tecnologia digitale possa concretamente materializzare l'università rimane indeterminata. Anche per questa ragione, forse, l'Unione Europea nelle sue più recenti politiche per l'educazione promuove la condivisione delle migliori pratiche mediante la creazione di HUB per il networking, la ricerca o la progettazione e la realizzazione di alleanze di università europee. Spazi di mediazione e intermediazione, questi, che si rivelano funzionali alla co-costruzione di accordi, regolamenti e convenzioni utili e necessari per dare seguito a una università sempre meno legata al territorio e sempre più orientata alla dimensione globale e digitale. Di fronte alla pluralità di scelte e possibilità nel quadro

multilivello e multi-stakeholder dell'economia globale e digitale, gli attori sociali si trovano ad agire in un ambiente dinamico e mutevole che devono continuamente interpretare e ri-organizzare. Quello che appare complessivamente è un vuoto di leadership e di visione istituzionale e organizzativa osservato ai diversi livelli; le persone si trovano sole, spesso senza mezzi e direzione, a fronteggiare la straordinaria ondata di cambiamento che la pandemia ha normalizzato, e a sopportare il sovraccarico di lavoro cognitivo, emotivo, relazionale e manageriale indotto dalla digitalizzazione della vita accademica.

Le “nuove convenzioni” emergenti sotto la spinta del processo di costruzione di uno spazio comune per la formazione terziaria rappresentano sì una rete di protezione per i soggetti e per le organizzazioni senza che, tuttavia, le implicazioni del loro utilizzo siano sempre pienamente comprese, né siano previsti sufficienti spazi e percorsi di accompagnamento per la comprensione degli impatti sociali su persone, istituzioni e comunità. Quello che resta è il quadro di una università che rincorre un cambiamento senza pur tuttavia avere una direzione. Una università in cerca di un nuovo modello per reinterpretarsi nel mondo che cambia.

Riferimenti bibliografici

- Alcouffe, S., Berland N., Levant Y. (2008). Actor-networks and the diffusion of management accounting innovations: A comparative study. *Management Accounting Research*, 19, pp. 1-17.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bergström, O. (2007). Translating socially responsible workforce reduction - A longitudinal study of workforce reduction in a Swedish company. *Scandinavian Journal of Management*, 23, pp. 384-405.
- Bergström, O., Diedrich A. (2011). Exercising Social Responsibility in Downsizing: Enrolling and Mobilizing Actors at a Swedish High-Tech Company. *Organization Studies*. 32(7): <https://doi.org/10.1177/01708406114070>
- Bourdieu, P. (1992). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford: Stanford Univ Press.
- Callon, M. (1986). "The Sociology of an Actor-Network: The Case of the Electric Vehicle". In: Callon, M., Law, J., Rip, A. (eds) *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-07408-2_2.
- Callon, M. (1986/b). "Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St. Briec Bay". In J. Law (ed.), *Power, action and belief. A New Sociology of Knowledge?*. London: Routledge and Kegan Paul, 196-229.
- Callon, M. (1991). "Techno-economic networks and irreversibility". In J. Law (Ed.), *A sociology of monsters*. London: Routledge, 132-161.
- Capogna, S (2020). The work we shall be amidst organisation and community. *International Journal Of Innovation And Economic development*, 1, p. 31-44, doi: 10.18775/ijied.1849-7551-7020.2015.25.2004.
- Capogna, Stefania. (2022). Sociology between big data and research frontiers, a challenge for educational policies and skills. *Quality e Quantity*, 57: 193-212. <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01351-7>.
- Capogna, S., (2024). Digital Technologies and Big Data from the Standpoint of Convention Theory. *Handbook of Economics and Sociology of Conventions*, (edited by) R. Diaz-Bone and G. de Larquier. Springer Nature Switzerland AG 2024. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52130-1_84-1.
- Capogna, S., Greco F. (2024) (edited by). *The Digital Transformation of European Higher Education*. Switzerland: Springer.

- Di Maggio, P. J., Powell, WW (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-160.
- Dolowitz, D. (2003). A Policy-maker's Guide to Policy Transfer. *The Political Quarterly*, 74:101–108. doi:10.1111/1467-923X.t01-1-00517.
- Dolowitz, D., Marsh, D. (2000). Learning From Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making Governance. *An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 13: 5–24. doi:10.1111/0952-1895.00121.
- E.U. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*: <https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2020-07/SkillsAgenda.pdf> (Last consultation 01.10.2024).
- EHEA (1999), *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (Accessed 15 December 2020).
- ENQA (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education*, 2009, Helsinki, 3rd edition: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG_3edition.pdf (Last consultation: 15.02.2023).
- ENQA (2015) *European framework Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ESG*: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (Last consultation: 7 October 2024).
- European Commission (2010). *New Skills for New Jobs: Action Now*. COM (2008) 868: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4508&langId=en> (Last consultation: 15.02.2023).
- European Commission (2013). *Aprire l'istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte*. COM/2013/0654 final: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0654:FIN:IT:PDF> (Last consultation: 15.02.2023).
- European Commission (2020), *Achieving a European Education Area by 2025 and resetting education and training for the digital age*: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_20_1743/IP_20_1743_EN.pdf (Last consultation: 15.02.2023).

- European Commission. (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. COM(2003) 58 final. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:EN:PDF> (Last consultation:15.02.2023).
- European Commission. (2006). *Delivering on the modernisation agenda for Universities: Education, research and innovation - Communication from the commission to the council and the European Parliament*, 12.09.2009. <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vikqhjtwp0zy> (Last consultation:15.02.2023).
- European Council (2019). *A New Strategic Agenda*, EC. Belgio:
- Freeman, R. (2009). What is translation? *Evidence and Policy*, 5 (4) 429–447.
- Friedmann, G. (1956). *Il lavoro in frantumi*. Roma, Edizioni di Comunità.
- Gebhardt, E. 1982. “Introduction to Part III. A Critique of Methodology.” In Arato, A. and Gebhardt, E. (eds), *The Essential Frankfurt School Reader*. New York: Continuum, 371–406.
- Gherardi, S., Nicolini, D. (2000). To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge, *Organization*, 7, pp. 211-223.
- Gherardi, S., Nicolini, D. (2005). “Actor-networks: Ecology and entrepreneurs”. In Czarniawska, B., Hernes T. (eds.), *Actor-Network Theory and Organizing*. Copenhagen: Liber e Copenhagen Business School Press, 285-306.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie A.J. e Turner L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, Issue 2. New York: SAGE Journal. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>.
- Latour, B. (1987). *Science in Action - How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latsis, J., de Larquier, G., Bessis, F. (2010). Are conventions solutions to uncertainty? Contrasting visions of social coordination. *Journal of Post Keynesian Economics* 32(4): 535–558.
- Law, J. (1992). Notes on The Theory of The Actor-Network: Ordering, Strategy, and Heterogeneity. *Systems Practice*, 5 (4): 379–393. doi:10.1007/BF01059830.
- Lendvai, N., Stubbs, P. (2007). Policies as translation: situating transnational social policies. In Susan M. Hodgson, Zoe Irving (eds), *Policy reconsidered: Meanings, politics and practices* Bristol: Policy Press Scholarship:

- <https://doi.org/10.1332/policypress/9781861349132.003.0010>, accessed 10 Jan. 2023.
- Lendvai, N., Stubbs, P. (2009) Assemblages, Translation, and Intermediaries in South East Europe, *European Societies*, 11(5): 673-695.
- Li, B. (2012). "From a Micro-Macro Framework to a Micro-Meso-Macro Framework". In Christensen et al (eds), *Engineering, Development and Philosophy, Philosophy of Engineering and Technology Business Media*, Dordrecht: Springer Science.
- Maguire, S. and C. Hardy (2009). Discourse and de-institutionalisation: The decline of DDT, *Academy of Management Journal*, 52, pp. 148-178.
- Merton, R.K. (1936), The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1, 894-904.
- Newton, T. (1996). Postmodernism and Action. *Organization*, 3(1), 7-29. <https://doi.org/10.1177/135050849631002>.
- Nicolini, D. (2010). Medical innovation as a process of translation: A case from the field of telemedicine. *British Journal of Management*, 21, 1011-1026.
- Pierson, P. (2004). *Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton University Press.
- Robson, K., Ezzamel, M. (2023). The cultural fields of accounting practices: Institutionalization and accounting changes beyond the organization. *Accounting, Organizations and Society*, 104, 101379. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2022.101379>
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management*, 18(3): 290-310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>.
- Schön, D. (1991). *The Reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. London. Routledge.
- Sheng, A, Geng, X. (2012). *The New Economics: Meso and Meta*. World Economic Forum, 9th October 2012. Geneva, 1- 4.
- Sturdy, A. (2009). Popular Critiques of Consultancy and a Politics of Management Learning? *Management Learning*, 40, 457-463.
- Thompson, J.D. (1967). *Organizations in action. Social Science Bases of Administrative Theory*, New York: McGraw-Hill.
- Thorpe, R., Eden, C., Bessant, J., Ellwood, P. (2011). Rigour, relevance and reward: Introducing the knowledge translation value chain. *British Journal of Management*, 22: 440-431.
- Waeraas, A., Nielsen, J.A. (2015), Translation Theory 'Translated': Three Perspectives on Translation. *Organizational Research. Norwegian*

- University of Life Sciences School of Economics and Business*. Working Papers No. 16/2015.
- Raub, W., Voss, T. (2017). "Micro-Macro Models in Sociology: Antecedents of Coleman's Diagram". In Ben Jann, Wojtek Przepiorka (eds), *Social dilemmas, institutions, and the evolution of cooperation*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 11-36. <https://doi.org/10.1515/9783110472974-002>.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. New York: SAGE Publications.
- Zack, L. (2006). Using a Multiple-Case Studies Design to Investigate the Information-Seeking Behavior of Arts Administrators. *Library Trends* 55, no. 1 (2006): 4-21. <https://dx.doi.org/10.1353/lib.2006.0055>.

*L'università digitale tra Stato e mercato.
Il caso degli atenei telematici in Italia*

Leonardo Piromalli*

1. *Introduzione*

L'obiettivo di questo saggio è di approfondire la discussione sulla relazione tra processi di digitalizzazione e privatizzazione nell'istruzione superiore attraverso il caso di studio delle università telematiche in Italia, che presentano caratteristiche distintive nel contesto nazionale e sperimentano oggi una crescita significativa in termini di studenti iscritti.

In particolare, saranno osservati i processi di *market-making* implicati in tale caso empirico (Muniesa et al., 2007; Komljenovic e Robertson, 2016; Williamson, 2020), ovvero le variegate manovre sociali, politiche ed economiche coinvolte nell'immaginazione, costruzione, manutenzione ordinaria e riparazione di emergenza dei mercati delle università telematiche. Anche attraverso strumenti dalla sociologia critica delle politiche educative (Regmi, 2019), è stata un'indagine sui processi di *market-making* delle università telematiche in Italia con il supporto di dati statistici ottenuti dal Portale dei dati dell'Istruzione Superiore del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) e da materiale documentale proveniente da fonti istituzionali e giornalistiche.

Le università virtuali sono generalmente considerate come istituzioni di istruzione superiore che forniscono istruzione a distanza operando interamente online (Ryan et al., 2000; Cornford e Pollock, 2003). Contrariamente al secolo scorso, quando gli studenti "a distanza" erano generalmente rappresentati come *special learners* o *second-chance learners* a causa della loro età tipicamente più avanzata, la popolazione *target* per l'istruzione a distanza è oggi molto più diversificata (Ryan et al., 2000). Le università virtuali risultano infatti particolarmente attrattive per gli studenti che possono trovare ostacoli nel seguire un percorso educativo convenzionale (Guri-Rosenblit, 2001): professionisti, genitori, viaggiatori,

* IREF – Istituto di Ricerche Educative e Formative.

persone con disabilità e studenti che incontrano difficoltà nel raggiungere le sedi universitarie.

La forma prevalente di università virtuali sulla scena globale è oggi quella delle *open university*. Le *open university* sono istituzioni universitarie a livello statale o intergovernativo, solitamente pubbliche, debitamente accreditate e che incorporano spesso un progetto culturale generalmente sociale e democratico (Tait, 2008). Sono presenti numerose *open university* a livello statale e internazionale, nonché reti di policy e associazioni dedicate al networking e all'*advocacy*.

In alcuni casi, le università virtuali sono invece istituite quali organizzazioni di diritto privato. Questo è, come vedremo, il caso italiano, dove esse sono conosciute come “università telematiche”.

2. Digitalizzazione e privatizzazione nei processi educativi

Nell'ambito degli studi critici nell'educazione, un filone di ricerca ormai consolidato esamina la relazione tra processi di digitalizzazione e privatizzazione nell'(higher) education (Selwyn et al., 2016; Williamson, 2020; Komljenovic e Williamson, 2023). Questo tipo di letteratura analizza tra l'altro la *platformization* e l'infiltrazione edtech nei campi dell'istruzione per considerare gli esiti di *marketization* e i conseguenti rischi per i valori pubblici e collettivi nell'*education*.

In questo ambito, viene esaminato per esempio il ruolo cruciale delle tecnologie digitali nell'incorporare valori e strumenti neoliberali nell'ambito dell'istruzione superiore (Castañeda e Selwyn, 2018). Piuttosto che strumenti “neutrali” o extra-sociali, le tecnologie educative e i discorsi associati vanno considerati come oggetti politicamente e culturalmente connotati che riflettono spesso etiche e valori associati al libero mercato, alla competizione, alla calcolabilità e misurabilità (Gillespie et al., 2014; Decuyper, 2019; Williamson, 2020). Questi principi influenzano i professionisti accademici, che possono incorporare e riprodurre dinamiche di “ansia accademica” (Espeland e Sauder, 2016), ma anche gli stessi sistemi di (higher) education, attraverso l'adozione di pratiche di governance basate sui dati (Ozga, 2009). La *datafication*, in quanto processo di rappresentazione di mondi sociali e naturali in formato digitale, quantificabile e comparabile (Williamson, 2020) emerge così come un potente meccanismo per promuovere l'espansione del settore privato nell'istruzione superiore e per ridefinire le pratiche pedagogiche (Srnicke, 2017). L'adozione di

metriche e indicatori di performance rischia infatti di incoraggiare una visione manageriale e tecnocratica dell'istruzione che favorisce imperativi di efficienza e competitività emarginando così la dimensione collettivista e del bene comune. Allo stesso tempo, questi processi possono funzionare da dispositivo per l'espansione capitalistica del settore privato nell'istruzione superiore, orientando le istituzioni educative verso le logiche di efficienza, standardizzazione e flessibilità tipiche del mercato neoliberale (Decuyper, Grimaldi e Landri, 2021).

La penetrazione degli attori di mercato non avviene infatti a livello solamente culturale. Come mostrato dagli studiosi, infatti, i sistemi e le istituzioni di istruzione superiore tendono oggi in modo crescente ad aprirsi ad attori privati per delegare la progettazione, gestione o fornitura di servizi a fini di lucro. La digitalizzazione nell'istruzione superiore diventa così affare economico multimiliardario che allea attori locali e globali, pubblici e privati, mentre la governance delle università diviene processo speculativo tecnofinanziario di carattere reticolare e multiattore. Per esempio, come sottolineato da diversi commentatori critici, l'emergenza pandemica ha rappresentato un'"opportunità catalica" per la penetrazione del mercato edtech e di politiche *market-oriented* nell'(higher) education (Williamson et al., 2021), anche attraverso la forma apparentemente innocua della "filantropia" digitale (Cone et al., 2022). Sempre maggiore potere economico, politico e culturale assume così un'industria globale dell'(higher) education (Verger et al., 2016), che mira a re-immaginare l'higher education come un mercato da aprire e sfruttare a scopo di lucro. Questa può comprendere un intricato intreccio di aziende di tecnologia educativa, decisori politici, organizzazioni del terzo settore e istituti di istruzione superiore, tutti orientati a trasformare l'istruzione superiore in un mercato da costruire e sfruttare. Questi *power network* non solo investono nella ristrutturazione tecnologica delle istituzioni educative, ma influenzano anche il *policy work* a livello istituzionale, nazionale e transnazionale, nonché il "rinnovamento pedagogico" delle università. Essi partecipano alla costruzione pratica e culturale della governance digitale delle università, talvolta orientandola verso specifici progetti di reinvenzione imprenditoriale e pedagogica attraverso transazioni tecno-economiche che possono avere profondi impatti sulle riforme educative e sulle pratiche nell'istruzione. L'interazione complessa tra forze economiche, processi di digitalizzazione e dinamiche di globalizzazione conduce dunque all'emergere di questi mercati economici e culturali, nonché a potenti tensioni tra derive neoliberali e forme eterogenee di resistenza.

3. *Mercati e market-making nell'istruzione superiore*

“Fare” i mercati nell'istruzione superiore, così come sostenerli giorno per giorno, richiede significativi investimenti culturali e politici, e necessita di un'attenzione continua. Il *market-making* esige un impegno significativo da parte di decisori politici, *advisor* finanziari, imprese educative e università, anche perché implica tra l'altro anche lo sviluppo quotidiano di prodotti e servizi educativi che siano commercializzabili in arene eterogenee.

In questo articolo, dunque, i mercati dell'istruzione (superiore) sono considerati non come fenomeni naturali o fissati, ma piuttosto processi relazionali in continuo divenire. Attraverso questo tipo di sguardo, si intende studiare la costruzione, espansione, operatività quotidiana, manutenzione regolare o di emergenza dei mercati a livello culturale, politico e di governance (Muniesa et al., 2007). Si tratta di una sensibilità performativa e sociotecnica volta ad analizzare le configurazioni e i processi di mercato nell'istruzione superiore (Kojenovic e Robertson, 2016), anche evidenziando, in alcuni casi, come tale campo sia stato ridefinito come un “mercato per i servizi educativi” dall'industria globale dell'istruzione superiore che ha introdotto dispositivi di mercato come piattaforme digitali, infrastrutture, dati e metriche (Verger et al., 2016). Pertanto, l'analisi può essere condotta sia a livello macro-meso, esaminando ideologie politiche, strategie e relazioni di potere, sia a livello micro, attraverso un'analisi empirica dettagliata delle pratiche materiali nella creazione di mercati globali (Çalışkan e Callon, 2009; De Feo e Pitzalis, 2018).

4. *Le università telematiche in Italia*

Le università virtuali sono istituite in Italia attraverso la cornice legislativa di università telematiche (vedi *infra*). Le attività didattiche si svolgono generalmente online (in modalità perlopiù asincrona). Esse sono comunque soggette a procedure di valutazione statali *ex ante* ed *ex post*. Come le altre università (statali e non statali), le università telematiche hanno diritto a una quota del Fondo di Finanziamento Ordinario (per l'anno 2023, 3.000.000 di euro).

Al momento della scrittura (agosto 2024), operano in Italia undici università telematiche, tutte non statali. Esse rappresentano quindi l'11,1% delle istituzioni di istruzione superiore totali in Italia (N=99) e il 36,7% delle università non statali in Italia (N=30).

A partire dalla loro introduzione con il Decreto Ministeriale 17/05/2003, la quota di iscritti alle università telematiche è continuamente aumentata (Tabella 1 e Figura 1), con un ritmo anch'esso crescente.

<i>A.A.</i>	<i>Università non telematica N</i>	<i>Università non telematica %</i>	<i>Università telematica N</i>	<i>Università telematica %</i>	<i>Totale N</i>	<i>Totale %</i>
2008/2009	1,793,470	98.85%	20,874	1.15%	1,814,344	100%
2009/2010	1,769,624	98.34%	29,918	1.66%	1,799,542	100%
2010/2011	1,782,195	97.83%	39,623	2.17%	1,821,818	100%
2011/2012	1,740,577	97.74%	40,183	2.26%	1,780,760	100%
2012/2013	1,682,645	97.38%	45,305	2.62%	1,727,950	100%
2013/2014	1,641,176	96.92%	52,133	3.08%	1,693,309	100%
2014/2015	1,612,921	96.74%	54,421	3.26%	1,667,342	100%
2015/2016	1,589,989	96.23%	62,235	3.77%	1,652,224	100%
2016/2017	1,592,399	95.44%	76,016	4.56%	1,668,415	100%
2017/2018	1,603,338	94.50%	93,275	5.50%	1,696,613	100%
2018/2019	1,608,862	93.41%	113,451	6.59%	1,722,313	100%
2019/2020	1,624,534	92.07%	140,000	7.93%	1,764,534	100%
2020/2021	1,656,414	89.96%	184,958	10.04%	1,841,372	100%
2021/2022	1,659,447	88.99%	205,217	11.01%	1,864,664	100%
2022/2023	1,658,343	86.85%	251,017	13.15%	1,909,360	100%

Tabella 1. Studenti iscritti a istituti di istruzione superiore italiani.
Disaggregati per tipo (non telematiche e telematiche).
Serie temporale (anni accademici 2008/2009-2022/2023).
Fonte: elaborazione dell'autore da MUR, 2024.

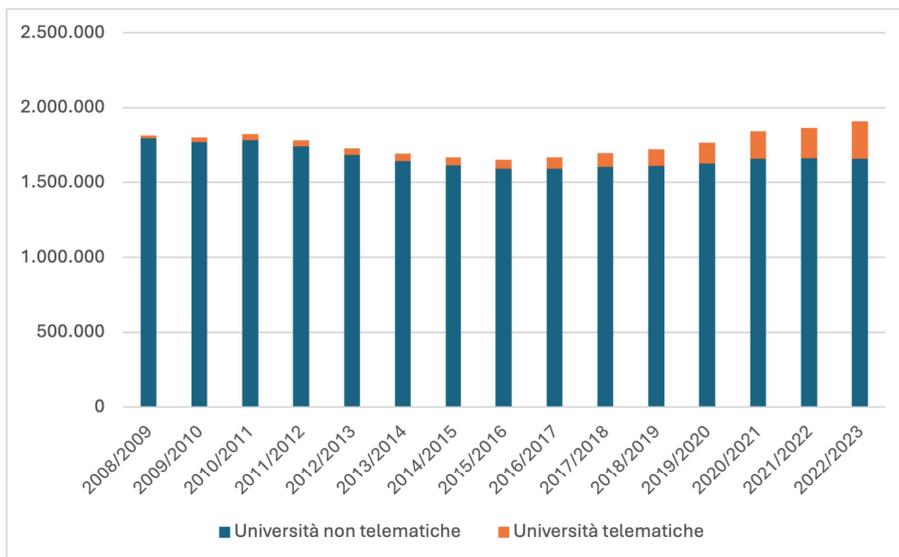


Figura 1. Distribuzione degli studenti iscritti negli istituti di istruzione superiore italiani, disaggregati per tipo (non telematiche e telematiche).

Serie temporale (anni accademici 2008/2009-2022/2023).

Fonte: elaborazione dell'autore da MUR, 2024.

In particolare, a partire dall'A.A. 2018/2019 il tasso di variazione nelle iscrizioni alle università telematiche ha quasi sempre superato l'1%, arrivando – probabilmente anche per effetto della pandemia da Covid-19 – al 2,11% nell'A.A. 2020/2021 (N=184.958) e al 2,14% nell'A.A. 2022/2023 (N=251.017).

5. 'Fare mercati' nell'istruzione superiore: Il caso delle università telematiche

5.1. Dallo European Policy Space alle università telematiche

Come riconosciuto dallo stesso Ministero dell'Università e della Ricerca, la frenetica produzione normativa relativa alle università telematiche e la sovrapposizione delle fonti normative hanno portato a una legislazione frammentata e ambigua (MUR, 2013).

Per rintracciare il complesso e contestato percorso che ha portato alla

costruzione e stabilizzazione di questo mercato è comunque possibile individuare come punto di partenza i processi di riforma avviati a partire dagli anni Novanta nell'area europea dell'istruzione superiore. Come noto, si tratta di una serie di politiche quali il *White Paper* di Delors (1993), le riforme del Processo di Bologna (1999), l'Agenda di Lisbona (2000) e le riforme locali sull'autonomia universitarie, che miravano tra l'altro a sviluppare l'efficacia e l'efficienza dei sistemi educativi nazionali nell'idea che le università dovessero guidare lo sviluppo economico in Europa (Normand, 2016). Questi dispositivi partecipavano quindi a un più ampio processo di "europeizzazione" delle politiche educative attraverso la costruzione di uno spazio di policy comune ispirato anche a un'agenda di matrice neoliberale che connetteva educazione, ricerca e competitività economica (Lawn e Grek, 2012). Le politiche sovranazionali sull'eLearning, in questo contesto, sono state introdotte attraverso una serie di riforme nell'ambito del Processo di Bologna e della Dichiarazione di Lisbona con il fine di favorire la mobilità degli studenti e rafforzare così la produttività del sistema educativo europeo.

Queste politiche sovranazionali hanno trovato pronta applicazione locale in ambito italiano. Una prima implementazione per le riforme sull'eLearning è stata con la Legge 341/1990, che permetteva alle università di offrire corsi a distanza con eventuali finanziamenti statali. Il vero punto di svolta è stato però il Decreto Ministeriale 17/05/2003 (governo Berlusconi II) che ha formalizzato le "università telematiche" come opzione educativa.

Nonostante alcune resistenze da parte di CUN e CRUI (CRUI, 2003), questo nuovo spazio di mercato nel campo educativo è stato rapidamente occupato da attori privati interessati a sfruttarlo: undici università telematiche – tutte ancora oggi esistenti – sono state fondate tra il 2004 e il 2006, prima di una moratoria introdotta dal Decreto Legge 262/2006 (governo Prodi II) che ha imposto restrizioni all'istituzione di nuove università telematiche. Alcune delle undici università fondate erano almeno in parte collegate a università pubbliche o istituzioni accademiche locali, mentre altre di carattere più spiccatamente aziendale e fondate come *joint venture* da imprenditori o reti di stakeholder locali. In questa fase, in ogni caso, il mercato delle università telematiche rimaneva ancorato al contesto locale, coinvolgendo quindi attori semi-pubblici o privati operanti sulla scala nazionale.

5.2. *L'industria globale dell'istruzione superiore nel mercato delle università telematiche*

Gli ultimi anni sono stati particolarmente significativi per l'istruzione superiore a livello globale. La crisi pandemica ha stimolato processi di accelerazione su vari fronti (Cone et al., 2022), fungendo da opportunità catalitica per la "trasformazione digitale" come forma di ristrutturazione capitalistica dell'istruzione (Williamson e Hogan, 2020; Komljenovic et al., 2024).

Anche nel caso delle università telematiche in Italia, è possibile individuare una serie di recenti processi di rilevanza sociologica che attengono al *rescaling* di tale mercato su una dimensione globale: le università telematiche sono diventate oggetto attrattivo per hi-tech e investitori internazionali nel settore dell'educazione digitale che hanno profondamente trasformato uno scenario con precedente orientamento localistico.

Un caso paradigmatico in tal senso riguarda la holding italiana Multiversity Group, che fino al 2021 controllava le università virtuali Pegaso e Universitas Mercatorum. Il gruppo è stato acquisito da CVC Capital Partners, uno dei principali *venture fund* su scala globale, con più di 140 miliardi di euro di asset in gestione. L'ingresso di CVC Capital Partners nel mercato locale delle università telematiche ha prodotto una trasformazione di quest'ultimo verso nuove logiche d'azione, modi di governance e frame culturali.

A livello finanziario, Multiversity, come società controllata di CVC Capital Partners, sta oggi effettuando rilevanti attività di espansione nel mercato italiano dell'istruzione. Per esempio, ha completato l'acquisizione dell'università telematica San Raffaele. Attraverso questa operazione, il 57,67% della quota di mercato in termini di studenti iscritti alle università telematiche in Italia, nonché il 7,58% degli studenti iscritti all'higher education italiana (A.A. 2022/2023), è amministrato dalla stessa holding.

Con il cambiamento di scala nel mercato delle telematiche, anche le modalità di governance di tale arena precedentemente localistica sembrano mutare verso più forme reticolari e multisettoriali. L'*advisory board* di Multiversity unisce oggi prestigiose figure politiche, accademici, scienziati, giornalisti, giuristi di caratura internazionale. Il CEO, per esempio, è un ex Vicepresidente di Google Italia (Fabio Vaccarone), mentre il Presidente è un ex Presidente della Camera dei Deputati nonché magistrato (Luciano Violante). Si compone quindi un network eterogeneo e influente che può partecipare a pieno titolo alla definizione degli orientamenti di governance di Multiversity ma anche del sistema educativo italiano nel suo complesso.

Inoltre, il riposizionamento globale del mercato delle università telematiche introduce nuove dimensioni narrative. Compare, innanzitutto, l'ormai ben consolidata retorica sulla *digital disruption* nell'educazione. Mentre racconta di una "nuova era" dal carattere "inevitabile" che sarebbe alle porte (Couldry e Yu, 2018), questa narrazione allestisce strategicamente nuovi mercati per edtech e investitori (Komljenovic et al., 2024). In particolare, il CEO di Multiversity sembra privilegiare la variegatura del *re-schooling* (Selwyn, 2013), in cui le università sono viste come tendenzialmente obsolete e devono quindi abbracciare le promesse *next-gen* della tecnologia educativa:

non c'è alcun motivo per cui l'università italiana debba ritenersi isolata e immune dai benefici trasformativi che la rivoluzione tecnologica sta portando in tutti gli altri comparti. [...] Va ripensata l'intera proposta formativa attraverso il grande potenziale dei nuovi strumenti. (Bruno, 2023)

Inoltre, la narrazione di Multiversity presenta le università telematiche – e, in generale, la *digital disruption* – come soluzione privilegiata per “tenere il passo” di fronte con un mondo in costante e veloce cambiamento. La scelta sulla tecnologia (ovvero, sulle telematiche) diviene quindi scelta tra destini di espulsione sociale e futuri di prosperità e inclusione:

[o]ggi c'è veramente una lontananza tra il bisogno crescente di formazione, dovuto alla velocità e alla complessità di cambiamento del mondo, e i dati italiani. (Bruno, 2023)

«In un mondo che viaggia alla velocità della luce [...] noi dobbiamo aiutare le persone a tenere il passo [...] a sviluppare competenze per assicurare un futuro di prosperità e di inclusione sociale [...] chi abbraccia la tecnologia e lo fa convintamente tiene il passo, la tecnologia tiene tutti a bordo. Chi invece continua a barcamenarsi su dei gap di arretratezza digitale, su dei gap di competenze soprattutto tecnologiche rischia di vedersi ulteriormente distanziato dai paesi che guideranno il futuro.» (Il Sole 24 Ore, 2024)

Le università telematiche, infatti, possono fornire agli studenti competenze aggiornate e una mentalità flessibile che favorisce la mobilità sociale e professionale, consentendo di non 'rimanere indietro' con il continuo cambiamento di un mercato del lavoro che richiede un costante *upskilling* e *reskilling*:

«[l]a rivoluzione digitale ha mutato profondamente il mondo dell'istruzione, portando modalità di apprendimento nuove e più flessibili.» (CorriereComunicazioni, 2023)

«Digital universities, thanks to their flexibility and accessibility, represent a fundamental tool to overcome the worrying distance in the number of college-educated Italians compared to the rest of Europe.» (Multiversity, 2022)

La precarietà esistenziale e l'impermanenza nelle traiettorie di vita è così legittimata in quanto parte della "logica delle cose" piuttosto che prodotto del capitalismo globale (Harvey, 2007), mentre le istituzioni educative sono relegate nella posizione ancillare di industria produttrice di soggetti "efficienti" ed adattabili (Ball, 1998) e dunque meritevoli di muoversi tra posizioni sociali:

[i]n Italia le università digitali rappresentano uno strumento imprescindibile di aggiornamento delle competenze e l'unica opzione efficace in termini di ascensore sociale, a vantaggio dell'intero sistema produttivo nazionale. (Bruno, 2023)

L'aumento dei Neet, l'alto tasso di abbandono scolastico, il basso numero di laureati e la scarsa diffusione delle competenze digitali mettono in luce, da un lato, la necessità di ripensare la formazione in Italia e dall'altro il ruolo oramai imprescindibile delle Università digitali in termini di ascensore sociale, a vantaggio dell'intero sistema produttivo nazionale. (Il Sole 24 Ore, 2024)

Da questione pubblica e di interesse collettivo, la mobilità sociale viene dunque trasformata in affare individuale e commercializzabile che gli individui possono "acquistare" iscrivendosi alle università della holding Multiversity.

6. Conclusioni

L'istituzione delle università telematica in Italia è avvenuta attraverso processi di *market-making* complessi, contestati e tuttora attivi. Inizialmente, lo Stato ha creato un quadro normativo che ha aperto il mercato delle telematiche all'iniziativa privata, in linea con più ampi processi

di europeizzazione delle politiche educative. Successivamente, l'entrata del capitale globale nel mercato locale delle università telematiche ha catalizzato processi di *rescaling* politico (verso la dimensione della tecnofinanza edtech globale) e di *reframing* culturale (basata sul *digital re-schooling* e sull'enfasi neoliberale sulla flessibilità). Oggi, dunque, il mercato delle telematiche è soggetto a processi di reinvenzione e ristrutturazione da parte di professionisti del capitale globale attraverso investimenti cospicui finanziari e discorsivi.

Questi processi profilano l'infiltrazione in Italia di un'industria globale multisettoriale dell'istruzione superiore (Verger et al., 2016) in quanto potente macchinario tecno-economico che può introdurre razionalità, orientamenti e logiche d'azione prima sconosciuti o poco praticati. Si evidenzia infatti la stabilizzazione di una rete globale edtech nel contesto nazionale, tradizionalmente più orientato a logiche localistiche. All'interno di queste reti, i confini tra pubblico e privato, locale e globale, decisori politici e imprenditori diventano sempre più sfumati. Come mostrato nel capitolo, queste reti possono incorporare saperi ed esperienze da domini scientifici, politici, legali, finanziari e filantropici (Grimaldi, 2013), agendo poi *fast policy* attraverso alleanze di influenza, organi di advocacy e interventi diretti nelle istituzioni di istruzione superiore. All'interno di questi processi, l'azione privata non avviene in sostituzione o rottura rispetto alla governance statale, ma piuttosto in coordinamento. La privatizzazione, in altre parole, emerge anche nel caso empirico attraverso forme *soft* e altamente orchestrate (Cone e Brøgger, 2020).

A livello culturale, i processi descritti – il *rescaling* globale del mercato delle telematiche e l'accelerazione edtech – delineano un'espansione nella pervasività dell'egemonia neoliberale nell'istruzione superiore italiana. La tecnologia educativa “flessibile” nelle università virtuali è descritta come l'unico strumento per la mobilità ascendente in un ambiente sociale e lavorativo in costante trasformazione, in cui chi “rimane indietro” rischia l'espulsione sociale.

In un tale scenario, le logiche di *market-making* e la retorica neoliberale si estendono anche alla sfera delle soggettività. Il riposizionamento globale delle università telematiche si accompagna infatti alla fabbricazione di una narrazione che promuove l'imprenditorializzazione del sé dei potenziali studenti. Essi sono chiamati a un processo di continua auto-ottimizzazione che mira alla produzione di soggettività ibride studente-lavoratore: dovrebbero diventare “flessibili” e “adattabili”, pronti ad abbracciare i cambiamenti, resilienti, *future-proof* (Ball, 1998). L'istruzione superiore rischia

così di divenire una transazione in cui il valore del soggetto è misurato in termini di capacità di sopravvivenza in un contesto economico fortemente orientato all'occupabilità.

Come mostrato, questi mercati risultano come esito di investimenti di lunga durata operati da attori eterogenei a livello finanziario, economico e culturale. Essi sono intrinsecamente caratterizzati da frizioni e tensioni, che devono essere gestite quotidianamente attraverso lavori incessanti di manutenzione e riparazione. La ricerca sociologica sui processi di *market-making* può così inquadrare e storicizzare a livello macro-sociale i processi di concettualizzazione e produzione di lunga durata dei mercati, ma anche osservare criticamente gli attriti, le resistenze, i cortocircuiti, le negoziazioni e le visioni alternative che giorno per giorno possono emergere nella vita intima di questi mercati.

Riferimenti Bibliografici

- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Bruno, E. (2023). Formazione digitale ascensore sociale a vantaggio del paese. *Il Sole 24 Ore*. <https://www.ilsole24ore.com/art/formazione-digitale-ascensore-sociale-vantaggio-paese-AEcnzPZC>
- Çalışkan, K., Callon, M. (2009). Economization, part 1: Shifting attention from the economy towards processes of economization. *Economy and Society*, 38(3), 369–398. <https://doi.org/10.1080/03085140903020580>
- Castañeda, L., Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Cone, L., Brøgger, K. (2020). Soft privatisation: Mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 374–390. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732194>
- Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuyper, M., Förschler, A., Grimaldi, E., Hartong, S., Hillman, T., Ideland, M., Landri, P., e altri. (2022). Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 845–868.
- Cornford, J., Pollock, N. (2003). *Putting the University Online: Information, Technology and Organizational Change*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- CorriereComunicazioni (2023). Multiversity, Violante nuovo presidente: ‘Digitale e tecnologie per rinnovare il sistema educativo’—CorCom. <https://www.corrierecomunicazioni.it/lavoro-carriere/competenze/multiversity-violante-nuovo-presidente-digitale-e-tecnologie-per-rinnovare-il-sistema-educativo/>
- Couldry, N., Yu, J. (2018). Deconstructing datafication’s brave new world. *New Media & Society*, 20(12), 4473–4491.
- CRUI (2003). Delibera della CRUI sull’attivazione e il riconoscimento delle Università telematiche (DM 17.04.03). CRUI. https://www2.crui.it/crui/Delibera%20DEFIN%20CRUI_DM%2017_4_03.pdf
- De Feo, A., Pitzalis, M. (2018). Le fiere dell’orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 2/2018. <https://doi.org/10.3240/90881>

- Decuyper, M. (2019). Researching educational apps: Ecologies, technologies, subjectivities and learning regimes. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 414–429. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1667824>
- Decuyper, M., Grimaldi, E., Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1–16.
- Espeland, W. N., Sauder, M. (2016). *Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation and Accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gillespie, T., Boczkowski, P.J., Foot, K. A. (2014). *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Grimaldi, E. (2013). Old and New Markets in Education: Austerity, Standards and ICT as Pushes towards Privatisation(s) in Italy. *European Educational Research Journal*, 12(4), 425–446. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.4.425>
- Guri-Rosenblit, S. (2001). Virtual Universities: Current Models and Future Trends. *Higher Education in Europe*. <https://doi.org/10.1080/03797720220141807>
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Il Sole 24 Ore (2024). Vaccarone ‘La Formazione digitale aiuta le persone a tenere il passo’. *Il Sole 24 Ore*. <https://stream24.ilsole24ore.com/video/economia/vaccarone-la-formazione-digitale-aiuta-persone-tenere-passo/AFOz7S2C>
- Il Sole 24 Ore (2023). Da Multiversity oltre 1 mln € in borse di studio per contrastare il fenomeno dei Neet. *Il Sole 24 Ore*. <https://www.ilsole24ore.com/art/da-multiversity-oltre-1-mln-borse-studio-contrastare-fenomeno-neet-AEpmeZUD>
- Komljenovic, J., Robertson, S. L. (2016). The dynamics of ‘market-making’ in higher education. *Journal of Education Policy*, 31(5), 622–636. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1157732>
- Komljenovic, J., Sellar, S., Birch, K., Hansen, M. (2024). Assetisation of higher education’s digital disruption. In *World Yearbook of Education 2024* (pp. 122–139). Abingdon, UK: Routledge.
- Komljenovic, J., Williamson, B. (2023). Capitalising the future of higher education: Investors in education technology and the case of Emerge Education. In *Research Handbook on the Transformation of Higher Education* (pp. 207–221). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Lawn, M., Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: Governing a new policy space*. London: Symposium Books Ltd.

- Multiversity (2022). Accordo per l'acquisizione dell'Università Telematica San Raffaele. https://bebeez.it/wp-content/uploads/2022/08/2022.07.31-USR_Multiversity_CS-comm_ITA.pdf
- Muniesa, F., Millo, Y., Callon, M. (2007). An Introduction to Market Devices. *The Sociological Review*, 55(2_suppl), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00727.x>
- MUR (2013). Commissione di studio sulle problematiche afferenti alle Università telematiche istituita con DM 429 del 3 giugno 2013. Rome: MUR. https://www.istruzione.it/allegati/relazione_conclusiva_commissione_studio_universita_telematiche.pdf
- MUR (2024). USTAT. <http://ustat.mur.gov.it/>
- Normand, R. (2016). The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-31776-2>
- Ozga, J. (2009). Governing Education Through Data in England: From Regulation to Self-Evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162.
- Regmi, K. D. (2019). Critical policy sociology: Key underlying assumptions and their implications for educational policy research. *International Journal of Research e Method in Education*, 42(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228>
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., Patel, D. (2000). *The Virtual University: The Internet and Resource-based Learning*. London: Routledge.
- Selwyn, N. (2013). Discourses of digital 'disruption' in education: A critical analysis. In *Proceedings of the Fifth International Roundtable on Discourse Analysis* (pp. 1–28). Hong Kong: City University Hong Kong.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., e Johnson, N. (2016). Toward a digital sociology of school. In J. Daniels, K. Gregory, e T. McMillan Cottom (Eds.), *Digital Sociologies* (pp. 143–158). Bristol, UK: Policy Press.
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tait, A. (2008). What are open universities for? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 85–93. <https://doi.org/10.1080/02680510802051871>
- Verger, A., Lubienski, C., Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. Abingdon, UK: Routledge.
- Williamson, B. (2020). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e) valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 1–17.

- Williamson, B., Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19. *Education International*, July 2020.
- Williamson, B., Macgilchrist, F., Potter, J. (2021). Covid-19 controversies and critical research in digital education. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 117–127.

*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.

Quale ruolo può svolgere l'università come istituzione pubblica, in un contesto orientato alla competizione e alla misurabilità delle performance? Il volume: "L'università dall'autonomia all'eteronomia? Come riequilibrare un percorso critico" propone una riflessione corale sulle profonde trasformazioni che hanno investito il sistema universitario italiano negli ultimi trent'anni. Si analizza la crescente tensione tra autonomia accademica e condizionamenti esterni che incidono su didattica, ricerca e terza missione. Il New Public Management e la platformisation ne ridefiniscono i confini tra funzione pubblica e logiche di mercato. Il presente progetto prende avvio dal seminario nazionale promosso dalla Sezione di Sociologia dell'Educazione dell'Associazione Italiana di Sociologia (AIS) di gennaio 2024.

Andrea Casavecchia

PhD è Professore associato di sociologia dei processi culturali e comunicativi, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Roma Tre. La sua attività di ricerca è attenta al mutamento socioculturale, tra i temi principali di studio: giovani e partecipazione, dialogo interreligioso e religiosità, educazione e famiglia.

Marco Pitzalis

PhD (EHESS - Parigi), è Professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Cagliari in Italia e membro straniero del CESSP - Centre Européen de Sociologie et de Science Politique (EHESS - Parigi). È direttore del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (UniCA). Ha coordinato la Sezione Educazione dell'Associazione Italiana di Sociologia dal 2021 al 2024.

Donatella Poliandri

PhD, è Prima Ricercatrice e Responsabile dell'Area Innovazione e Sviluppo dell'INVALSI. Ha avuto un ruolo chiave nella costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole, curandone impianto metodologico e assetto istituzionale. Si occupa di valutazione delle politiche educative, innovazione metodologica e sviluppo della capacità valutativa. È Segretaria dell'AIV.