

## **Tavola Rotonda: IL I E II LIVELLO**

### **CORRADO PETROCELLI: “Autonomia, statuti e spazio europeo della formazione”**

Il tema dell’autonomia universitaria rappresenta, in questo scenario di radicali trasformazioni dell’assetto culturale ed organizzativo del sistema universitario in corso, il “focus strategico” del dibattito e della sensibilità degli attori coinvolti. Tra questi, gli elementi che più di altri concorrono a destabilizzare gli spazi di espressione di tale prerogativa vanno annoverati, gli interventi di ri-configurazione della *governance* del sistema e dell’assetto organizzativo, la definizione dei ruoli degli attori e degli *stakeholder* coinvolti, ecc. Come la normativa dedicata specifica, gli spazi di autonomia e di libertà “... *delle istituzioni di alta formazione, delle università e delle accademie ...*” si declinano con riferimento alla normativa, all’assetto organizzativo, agli spazi finanziari/contabili e alla progettualità scientifica e didattica. Gli elementi di riflessione che si impongono riguardano la natura e le caratteristiche degli interventi politici e legislativi messi in atto in questi ultimi tempi con riferimento agli ambiti di declinazione dell’autonomia universitaria e, soprattutto, al loro livello di congruenza e d’integrazione; l’attuale situazione di minaccia è, infatti, riconducibile ai “dis-allineamenti” ed alle incongruenze evidenziate tra i diversi ambiti di espressione/attuazione della stessa autonomia (esempio dimostrativo: congruenza/coerenza tra disegni della *governance* elaborati dagli atenei e strutturazione/sostenibilità dell’offerta formativa).

Il dibattito in corso a livello internazionale ed europeo (Magna Charta Observatory, 2011) riguarda a) la diversificazione delle condizioni in cui i sistemi dell’alta formazione operano e, b) la stabilità dei sistemi politico-gestionali di riferimento. Nello scenario nazionale i fattori che con maggiore evidenza impegnano la riflessione culturale e l’attenzione politica riguardano, tra gli altri, la natura e la consistenza delle condizioni di espressione dell’autonomia universitaria e, dall’altro, le progettualità statutarie che gli atenei hanno sviluppato in risposta agli impegni richiesti dalla riforma della *governance* in corso.

Gli elementi di specificità del dibattito evidenziano come gli spazi dell’autonomia delle università si declinano con riferimento ai concetti di a) “autonomia sostanziale” riguardante il ruolo centrale e la *mission* dell’istituzione relativa alle funzioni formative e di ricerca (strategie di reclutamento della docenza e dei ricercatori, gestione dei processi di ammissione/accoglienza degli studenti, gestione dei processi formativi e di ricerca in ragione del cambiamento/allargamento degli obiettivi sociali/culturali e del target di riferimento) e, b) “autonomia procedurale” riguardante le strategie attraverso le quali le università mettono in atto/realizzano la loro specifica *mission* (audit economico-finanziario, gestione delle risorse professionali, piani e programmi di investimento rispetto agli obiettivi formativi e di ricerca, ecc.).

La progettualità statutaria messa in campo dagli organi consultivi e decisionali degli atenei nella prospettiva di adeguamenti alle richieste della riforma ha espresso linee ed orientamenti che evidenziano un’elevata diversificazione delle soluzioni adottate che, inevitabilmente, si riverberano sugli assetti della didattica e della ricerca e sulle potenzialità di sviluppo/allineamento del sistema universitario nazionale. Gli elementi di criticità che la Task Force istituita dalla Presidenza della Commissione didattica della CRUI ha messo in evidenza riguardano, in sintesi: a) una “carezza di definizione” delle regole di composizione dei dipartimenti (solo il 20% degli statuti propone soluzioni ultimative), b) la “indeterminatezza” delle strutture di raccordo nella gestione delle attività didattiche

(cfr. scuole, facoltà e loro funzioni), c) le strategie di gestione/ancoraggio dei CdS con riferimento anche alle modalità di definizione delle afferenze delle risorse e dei CdS, d) la responsabilità di gestione della didattica e l’individuazione dei criteri di riferimento per l’elaborazione degli indicatori di sostenibilità della didattica, e) l’allocazione delle funzioni strategiche di supporto agli studenti.

Gli elementi di riflessione offerti consentono di operare una verifica/valutazione delle distanze e delle differenze che posizionano il sistema universitario italiano rispetto allo spazio europeo di formazione; le innovazioni introdotte e/o in corso di innovazione che interessano l’alta formazione nazionale devono rapportarsi agli standard europei per consentire di valutare quanto i processi di sviluppo in corso risultino coerenti con gli assunti che caratterizzano la società della conoscenza ed il mercato delle professioni in continua trasformazione.

## **ANDREA STELLA: “EHEA: il contributo italiano”**

L’armonizzazione dei processi formativi nell’ambito dell’*Area Europea della Formazione Superiore (European Higher Education Area)* procede con eccessiva lentezza e in maniera poco soddisfacente. Si deve, infatti, prendere atto che le decisioni che i Ministri responsabili per la formazione superiore in Europa adottano e rendono pubbliche nei comunicati, a conclusione di periodici incontri a cadenza biennale, si sono rivelate inadeguate a garantire una convergenza sufficientemente rapida del processo. Poiché le decisioni adottate in tali sedi non sono vincolanti per gli stati membri, come invece sarebbe una direttiva europea, dovrebbero essere gli stessi Ministri a tradurre gli impegni da loro assunti in atti normativi e provvedimenti idonei a indirizzare i rispettivi sistemi formativi sui binari della convergenza. Non sempre tutto questo è avvenuto e anzi, in taluni casi, gli stessi provvedimenti adottati dai governi hanno portato i sistemi nazionali a divergere rispetto agli obiettivi generali e agli impegni sottoscritti.

Nemmeno l’Italia, che assieme a Francia, Germania e Regno Unito aveva promosso il processo di Bologna e avviato di conseguenza la riforma strutturale della propria formazione superiore, è stata in grado di svilupparlo efficacemente e coerentemente con le premesse e di raggiungere pienamente gli obiettivi che ne erano alla base; con il passare del tempo si sono anzi manifestate evidenti criticità che hanno di fatto frenato, quando non ostacolato, il processo stesso.

Per dare piena attuazione al processo di Bologna, è necessario che le università siano poste nelle condizioni di poter adeguare con continuità, tempestività e flessibilità la propria offerta formativa ed è perciò essenziale che esse dispongano anche degli strumenti normativi che lo consentano. Per tali ragioni il sistema della formazione superiore deve necessariamente fondarsi sul binomio autonomia e responsabilità; l’autonomia, assieme alla flessibilità che da essa deriva, è infatti lo strumento fondamentale per affrontare i temi cruciali della mobilità degli studenti, della realizzazione di percorsi formativi sviluppati in collaborazione con atenei esteri e per il rapido adeguamento alle esigenze poste dal contesto in cui si opera. Senza autonomia non si può sviluppare l’*Area Europea della Formazione Superiore* e non si può essere competitivi in un contesto internazionale.

Ma l’autonomia richiede, come necessario contrappeso, l’avvio e il consolidarsi di processi capaci di valutare nel merito i corsi di studio, i risultati di apprendimento (*learning outcome*) che essi garantiscono, la loro efficacia in termini di occupabilità e ogni altro elemento rilevante per la qualità del processo formativo, secondo modelli e metodi internazionalmente riconosciuti. Tutto questo non è possibile senza un sistema di Assicurazione della Qualità, che abbia il carattere della terzietà rispetto alle università e al ministero.

In Italia, in assenza di un’agenzia nazionale per l’assicurazione della qualità e nella conseguente impossibilità di fare affidamento su un’efficace e puntuale valutazione dei singoli corsi di studio, sono stati introdotti vincoli prescrittivi ex-ante su alcuni parametri numerici dell’offerta formativa e adottati provvedimenti generalizzati, resi via via più stringenti; il processo di riforma della didattica è stato quindi fortemente frenato e ostacolato anche da tale approccio centralistico e dirigista e dai provvedimenti restrittivi e limitativi adottati.

Nemmeno gli atenei hanno sempre fatto il miglior uso possibile dell’autonomia loro conferita e numerose sono state le inadempienze e le difformità, anche su punti qualificanti previsti dalla riforma; vi è stata resistenze a riconsiderare i contenuti formativi dei corsi di studio e una scarsa propensione a rivedere e aggiornare le modalità didattiche per adeguarle alle nuove esigenze, così come modesta è stata l’attenzione al nuovo paradigma didattico, che prevede lo spostamento del focus dall’insegnamento del docente all’apprendimento dello studente.

Particolarmente critico si è rivelato, per il sistema italiano della formazione superiore, il ritardo nell’istituzione di un’agenzia di valutazione, che sia parte della rete europea *ENQUA* (*European Network for Quality Assurance*) e che operi, anche nell’area della formazione, in consonanza con modalità internazionalmente riconosciute. C’è ora grande aspettativa e grande fiducia che l’Agenzia Nazionale di Valutazione dell’Università e della Ricerca (*ANVUR*), finalmente istituita dopo anni di ripensamenti e ritardi, possa finalmente colmare un vuoto che ci ha tenuti per troppo tempo lontani dall’Europa.

Le ragioni, le motivazioni e gli obiettivi che stanno a fondamento del Processo di Bologna sono oggi, a dieci anni di distanza, ancora attuali, validi e largamente condivisibili. Si tratta perciò di rilanciare il processo, alla luce dell’esperienza maturata, adottando tutti gli strumenti d’indirizzo, normativi e finanziari per correggere le criticità emerse e rilanciare il processo su più solide basi.

## **STEFANO FANTONI: “Accreditamento dei corsi di laurea”**

L’intervento vuole fornire informazioni su quanto e su come l’ANVUR sta facendo in relazione all’accreditamento dei corsi di studio universitari e dei corsi del dottorato di ricerca.

Riguardo al primo punto si stanno predisponendo i criteri, le modalità e gli indicatori da utilizzare nel sistema di valutazione interna degli atenei per l’introduzione di un sistema di accreditamento delle sedi e dei corsi di studio universitari che, sia volto a verificare il possesso da parte degli atenei di idonei requisiti didattici, strutturali, organizzativi, di qualificazione dei docenti e delle attività di ricerca e di sostenibilità economico-finanziaria.

Si stanno inoltre elaborando le procedure per un sistema di valutazione periodica dell’efficienza e dei risultati conseguiti nell’ambito della didattica e della ricerca dalle singole università e dalle loro articolazioni interne.

Si prevede un potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell’efficacia delle proprie attività da parte delle università, anche avvalendosi dei propri nuclei di valutazione e dei contributi provenienti dalle commissioni paritetiche.

In sintesi, il sistema nazionale di valutazione che l’ANVUR sta predisponendo si basa su tre elementi: l’autovalutazione, la valutazione periodica e l’accreditamento (AVA).

La definizione di questo complesso sistema di valutazione delle università italiane che prenderà inizio a partire dall’entrata in vigore del decreto ministeriale recentemente approvato dal Consiglio dei Ministri, dovrà avvenire in coerenza con gli standard e le linee guida per la assicurazione della qualità nell’area

dell’educazione superiore europea (ESG - ENQA Bergen Report, 2005) adottate nel 2006 con Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europei (2006/143/CE).

Nell’ottica delle ESG di Bergen e allo luce della situazione generale delle Università italiane, l’elemento iniziale più delicato per lo sviluppo del sistema nazionale AVA sarà l’introduzione in ogni ateneo di un adeguato sistema di assicurazione/garanzia interna della qualità (AIQ). L’AIQ dovrà basarsi a sua volta sull’attività di autovalutazione operata principalmente dai responsabili e da chi è direttamente implicato nell’attività da valutare (team di autovalutazione). L’attività di autovalutazione avrà come prima verifica quella operata dai nuclei di valutazione interna degli atenei, anch’essa documentata in un rapporto (rapporto di valutazione interna).

Questa prima fase dell’attività di valutazione interna degli atenei è la più critica perché solo essa è in grado di garantire e di sviluppare una vera cultura della valutazione, elemento insostituibile perché il sistema di valutazione raggiunga lo scopo di migliorare progressivamente la qualità delle attività svolte negli atenei italiani. Criteri, modalità ed indicatori da utilizzare nel sistema di valutazione interna degli atenei verranno elaborati dall’ANVUR nei termini stabiliti dal decreto ministeriale.

Per quanto riguarda la valutazione esterna degli atenei, questa verrà effettuata dall’ANVUR attraverso l’analisi dei rapporti di valutazione interna degli atenei e l’organizzazione di visite in situ da parte di esperti della valutazione italiani e stranieri scelti allo scopo.

Lo scopo principale della valutazione esterna, ed in modo particolare quello delle visite on site, è la verifica della presenza, dell’efficacia e dell’efficienza del sistema di valutazione interna degli atenei. In secondo luogo, la valutazione esterna operata dall’ANVUR sarà finalizzata all’accertamento dei parametri e agli indicatori sia ai fini dell’accreditamento iniziale e periodico, sia per la valutazione periodica degli atenei.

Riguardo alle procedure di accreditamento dei corsi di dottorato, l’ANVUR sta predisponendo le metodologie per la loro certificazione già per l’anno accademico 2012/2013. Tali procedure includono la definizione della documentazione che i soggetti proponenti dovranno far pervenire all’ANVUR, nonché i criteri, le modalità e gli indicatori che saranno adottati nella valutazione dei corsi proposti.

Al di là dei requisiti che saranno indicati nel decreto regolamentare, si terrà in conto (a) della qualità del corpo docente, con particolare riferimento alle qualifiche dei suoi componenti nel campo della ricerca, che è una attività fondamentale nella formazione dei dottorandi, (b) di una chiara definizione delle linee di ricerca afferenti al corso, (c) delle strutture di ricerca che verranno messe a disposizione degli studenti, (d) del livello di attrattività che il corso si propone di avere nel panorama nazionale, (e) dei requisiti organizzativi e della disponibilità di risorse finanziarie atti a garantire la sua reale sostenibilità anche in termini delle borse di studio per i dottorandi e le spese relative alla loro partecipazione a congressi e scuole, ed infine (f) del livello di internazionalità, da misurarsi con il numero e la qualità delle collaborazioni internazionali del corpo docente e una organizzazione e una regolamentazione predisposte a reclutare e gestire dottorandi stranieri.

## **ALBERTO MEOMARTINI: “Competenze e imprese”**

La capacità dei laureati di essere competitivi in un mercato del lavoro in costante evoluzione e sempre più globale è fortemente connessa al livello e alla qualità del profilo di competenza posseduto. L’insieme delle capacità e dell’impegno richiesti dalle prestazioni professionali si è molto arricchito in termini di complessità e attitudine al cambiamento: saperi e conoscenze per essere pienamente efficaci

devono essere adeguatamente accompagnati da caratteristiche e attitudini individuali professionalmente apprezzabili.

Si tratta di un complesso di capacità creative e interpretative che il mondo del lavoro e la società richiedono a coloro che escono dal sistema educativo come futuri lavoratori e cittadini della conoscenza.

Le imprese determinano il proprio fabbisogno di capitale umano qualificato in base al profilo di competenza del laureato - ciò che egli "sa" e che deve "saper fare" - piuttosto che al livello di laurea o della classe di appartenenza. In questo senso il livello di "performance occupazionale" delle lauree triennali:

- è più evidente nelle discipline tecnico-scientifiche, dove il "3+2" ha funzionato meglio sotto il profilo dell'identità culturale e della "riconoscibilità" del profilo del laureato;
- si associa a un sostanziale azzeramento delle differenze tra laureati triennali e magistrali per quanto riguarda le "condizioni di partenza", in termini di ambiti/funzioni di inserimento (fatta eccezione, ovviamente, per le posizioni il cui esercizio è possibile solo attraverso il conseguimento del titolo quinquennale), di iter di carriera e soprattutto di retribuzione;
- non può prescindere da due variabili "di contesto", entrambe assai rilevanti:
  - una variabile territoriale che vede favorite le aree del Paese dotate di un tessuto industriale e produttivo più diffuso, resistente alla crisi e bisognoso di capitale umano qualificato;
  - una variabile culturale che vede favorite le imprese dotate di "sensibilità formativa" e propensione a investire in conoscenza, capaci di valorizzare il lavoro dei giovani a elevata qualificazione attraverso forme di inserimento formativo (come il contratto di apprendistato), attività di *mentoring*, tutoraggio e affiancamento *on the job*, piani strutturati di formazione continua.

Migliorare l'integrazione tra mondo delle imprese e università è utile, specie per le lauree più "deboli" che necessitano di interventi integrativi a supporto della loro impiegabilità. Confindustria, grazie alla rete delle proprie associazioni territoriali come Assolombarda, svolge un ruolo di indirizzo e coordinamento di progetti di collaborazione per dar vita a forme strutturate di partenariato (stage aziendali, progettazione didattica per competenze, dottorato in co-tutela, apprendistato di alta formazione etc.) volte alla formazione delle competenze in uscita e alla *employability* dei giovani laureati.

## **ANDREA CAMELLI: "il Placement dei laureati"**

AlmaLaurea è nata nel 1994 su iniziativa dell'Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna e ha conosciuto in questi anni una crescita esponenziale, raggiungendo oggi il 77 per cento dei laureati italiani. Gestita da un Consorzio di Atenei Italiani (64 a maggio 2011) con il sostegno del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, AlmaLaurea nasce con l'intento di mettere in relazione aziende e laureati e di essere punto di riferimento dall'interno della realtà universitaria per tutti coloro che affrontano a vario livello le tematiche degli studi universitari, dell'occupazione, della condizione giovanile. L'ampia e tempestiva copertura delle indagini AlmaLaurea sul profilo e sulla condizione occupazionale dei laureati a 1,3 e 5 anni dalla laurea, effettuate con cadenza annuale, e l'elevato tasso di risposta consentono di ricavare indicazioni altamente significative sul piano statistico per analizzare le performance del sistema universitario a livello di singolo corso di laurea.

Nello specifico, per quanto riguarda gli anni più recenti, l’indagine sulla condizione occupazionale dei laureati delinea, all’interno di un quadro molto articolato e differenziato sul piano territoriale e per corso di laurea, un deterioramento complessivo, rintracciabile in tutti gli indicatori (tasso di disoccupazione e di occupazione, retribuzioni, grado di stabilità dell’occupazione, tempi di ricerca, efficacia della laurea) e che riguarda indistintamente tutti i laureati (pre-riforma, post riforma di primo e di secondo livello, a ciclo unico). Occorre comunque ricordare che questo peggioramento investe anche i diplomati e che, sia in termini di retribuzioni sia di opportunità occupazionali (tasso di attività, di occupazione e di disoccupazione), nell’arco della vita lavorativa, la condizione dei laureati è comunque migliore di quella dei diplomati.

Il fenomeno del *mismatch* (disallineamento) tra competenze domandate dalle imprese e offerta dai laureati che, al di là dei fattori congiunturali, potrebbe essere alla base di tale andamento, viene analizzato nelle indagini AlmaLaurea attraverso un indicatore di *efficacia* della laurea: esso ha il pregio di sintetizzare due aspetti importanti, relativi all’utilità e alla spendibilità del titolo universitario nel mercato del lavoro (utilizzo effettivo delle competenze acquisite all’università e necessità - formale e sostanziale - del titolo per l’attività lavorativa). Nel complesso le elaborazioni sembrano indicare che il grado di disallineamento è fortemente differenziato tra corso di laurea e corso di laurea, anche nella sua evoluzione recente, e che le cause del disallineamento potrebbero riguardare sia i comportamenti dal lato dell’offerta (famiglie, sistema universitario), sia dal lato delle imprese (modalità di reclutamento e di utilizzazione delle risorse umane). Peraltro, andando oltre i dati nazionali, quelli internazionali, consentono di sfatare l’idea che il problema del disallineamento si presenti in Italia con maggiore intensità rispetto agli altri paesi europei e che sia riconducibile in Italia più che altrove, a problemi legati alla costruzione dei curricula formativi.

L’interpretazione dei dati sul deterioramento della condizione occupazionale, tenuto conto anche dell’elevata articolazione del quadro prima segnalato, non può che avvenire andando oltre il loro immediato valore segnaletico, sulla base di quanto emerge dalle indagini sui comportamenti di tutti gli attori protagonisti delle dinamiche del mercato del lavoro e di un confronto con quanto avviene negli altri paesi avanzati.

Le possibili cause generalmente richiamate, discusse criticamente nell’intervento, sono tre: (a) l’aumento dell’offerta di laureati intervenuto negli ultimi anni a partire dalla seconda metà degli anni ’90 e soprattutto nell’ultimo decennio, (b) il peggioramento della qualità dei corsi di laurea dovuta alla riforma del 3+2 e (c) un più ampio disallineamento (*mismatch*) tra le competenze possedute dai laureati e quelle richieste dalle imprese. Nei fatti, il deterioramento della condizione occupazionali dei laureati ha radici lontane.

Il quadro a tinte fosche dipinto non può esimere dalla pratica di un sano ottimismo della volontà basato sull’identificazione di soluzioni puntuali alle criticità presenti. Le misure di riforma finalizzate a valorizzare il capitale umano non dovrebbero riguardare esclusivamente il sistema formativo e dovrebbero basarsi, come si è detto, su una più puntuale ricognizione delle diverse cause del *disallineamento*. Migliorare la conoscenza sulle origini del *mismatch* è di fondamentale importanza per agire anche sui fattori di offerta. È indubbio che parte del problema risieda nel comportamento delle famiglie, della scuola e dell’Università. I percorsi formativi andrebbero costruiti da parte delle famiglie in maniera coerente, a partire da talenti e motivazioni individuali e sulla base di un utilizzo corretto delle informazioni disponibili sulle prospettive occupazionali. Scelte basate su scarsa informazione o dettate da motivazioni diverse da quelle evidenziate potrebbero tradursi, oltre che in insuccessi formativi, in difficoltà di inserimento lavorativo.

Per quanto riguarda le Università, è evidente che l’offerta formativa va progressivamente riqualificata abbandonando logiche autoreferenziali. Si tratta di un processo già in atto. D’altro canto, l’idea secondo la quale essa debba adattarsi ai bisogni di brevissimo termine dei territori appare discutibile, soprattutto in un contesto come quello italiano, ove la domanda di capitale umano proveniente dalle imprese è di basso profilo rispetto agli standard dei nostri concorrenti internazionali. La qualità dell’offerta di beni e servizi dipende anche dalle caratteristiche della domanda: in un paese nel quale la domanda di input ad elevato contenuto di conoscenza è ridotta, la qualità dell’offerta rischia di dimensionarsi di conseguenza. Di ciò sono testimonianza i dati relativi alle spese in R&S delle nostre imprese e la scarsa propensione di queste ultime ad assumere laureati e ad investire in formazione. Studi recenti mostrano che le caratteristiche delle imprese sono una determinante fondamentale della domanda di laureati. Giocano un ruolo importante rispettivamente gli assetti proprietari e organizzativi, la specializzazione tecnologica delle imprese e, molto significativamente, il livello di istruzione degli imprenditori. In particolare, la domanda di laureati aumenta al crescere sia del contenuto tecnologico delle produzioni sia del livello di istruzione degli imprenditori: le imprese con titolari in possesso della laurea occupano il triplo di laureati rispetto alle altre imprese.

Se questo è il quadro di riferimento, la scelta di adattare pedissequamente l’offerta di laureati alla domanda, implicherebbe nei fatti la rinuncia ad un sistema di alta formazione al passo con quanto avviene nel resto del mondo e l’accettazione di un destino di declino economico. Inoltre, in un mondo in cui l’età di pensionamento si allunga e il tasso di obsolescenza della conoscenza aumenta, essa potrebbe produrre un miglioramento dell’occupabilità nelle fasi iniziali della vita lavorativa al costo di una riduzione di quest’ultima in età adulta.

## **MATTIA SOGARO: “*Mobilità studentesca nazionale e internazionale*”**

Nel mondo accademico il tema della mobilità studentesca conosce una certa contraddizione, in particolare quella per cui da un lato si riconosce, anche abbastanza facilmente, la necessità di un certo percorso di studio all’estero, mentre, d’altra parte, resiste una radicata concezione secondo la quale mobilità sia sinonimo di vacanza, e pertanto va osteggiata.

Tale dicotomia di pensiero non è propria di due schieramenti opposti. Si tratta di opinioni diffuse che spesso e volentieri coesistono nelle stesse persone. Il mio tentativo oggi non è certo quello proporre una visione universale del tema della mobilità studentesca o di fornire una trattazione delle patologie del nostro sistema.

La forza e la debolezza di uno studente, quando da il suo contributo ad un dibattito come questo volto a migliorare il sistema università, non sta nella scientificità dei suoi studi, al contrario di molti di noi che lo fanno di mestiere, e lo fanno molto meglio di come probabilmente potrei fare io. Al contrario, in questi anni di mandato ho scoperto che la forza di uno studente è la sua stessa condizione di studente. Chi meglio di noi, alla luce della propria esperienza quotidiana della realtà universitaria, può conoscere dei suoi limiti, dei suoi problemi, delle sue contraddizioni? E, d’altra parte, chi meglio di lui può riconoscerne il valore, le potenzialità, la ricchezza, ove essa ci sia? Proprio per questa ragione desidero oggi testimoniare da un lato quanto il tema della mobilità sia importante per la formazione e per la riuscita di uno studente, sia professionalmente, nel suo ambito di studio e poi di lavoro, che come uomo. D’altro lato mi preme sottolineare alcun criticità del nostro sistema.

Per questa ragione vorrei articolare il mio discorso in due parti. Nella prima parte mi preme sciogliere ogni dubbio circa l’oggetto di discussione e la sua serietà rispetto alla vita di molti studenti. Nella seconda parte vorrei indicare le criticità del nostro sistema e segnalare alcune idee e possibili proposte.

Voglio partire dall’esperienza di una ragazza, Maria Chiara, perché è difficile fare qualcosa, qualunque cosa, e farla bene, se non si ha in mente il bene che porta quello che facciamo. Se non è chiara quale possibilità offre un sistema universitario a mobilità flessibile, è difficile spendere energie, tempo e denaro per contribuire alla sua realizzazione.

Già da prima della scelta dell’università nutre una chiara passione per il terzo mondo. Al liceo, in un incontro organizzato dalla scuola, conosce una *Human Rights Officer* delle Nazioni Unite a Timor Est, con la quale nasce una amicizia ed un forte desiderio di emulazione. Per questo va a Milano a studiare giurisprudenza dove il desiderio di andare in Africa è rimasto, prendendo la forma del diritto costituzionale, del diritto internazionale, della giustizia costituzionale e del diritto dell’Unione Europea.

Al terzo anno infatti va a New York come accompagnatrice di un gruppo di ragazzi per cercare di guadagnare qualche soldo. Una delle mete è l’ufficio di una ONG di giovani dai 15 ai 30 anni che lavorano come gruppo di pressione alle Nazioni Unite, promuovendo la dignità umana come base dei diritti umani. Quasi per caso le propongono di mandare il CV e partecipare alle selezioni per tornare l’estate dopo a fare uno *stage* di 4 mesi, non pagato ma con vitto e alloggio incluso, presso il Palazzo di Vetro. Accetta, e l’estate successiva si ritrova a New York, dopo mesi di lavoro per mettere da parte i soldi per il viaggio e per la permanenza a Manhattan. Qui scopre che l’intuizione da sempre avuta è rimasta costante nel tempo. Torna in Italia, stringe rapporto con i professori di diritto internazionale per cercare delle possibili soluzioni per approfondire il suo interesse. Le viene proposto di partecipare alla selezione per un *moot*, ossia una simulazione di processo giuridico internazionale. Stavano cercando quattro studenti che sapessero l’inglese e che fossero interessati a un’iniziativa internazionale. Sebbene non fosse l’Africa decide di provarci e, passata la selezione, per tutto l’anno prepara con gli altri tre vincitori del concorso la gara che si è tenuta a Parigi. Un’occasione per lavorare in gruppo, dove la sua intuizione nel ramo del diritto internazionale dei diritti umani era stata confermata e cresceva sempre più.

Tornata in Italia, durante una chiacchierata con un amico, viene a sapere che un professore brasiliano di Diritto dei Rifugiati, già funzionario dell’Agenzia dell’Onu per i rifugiati, conosciuto prima durante il corso di Diritto del Commercio Internazionale, sarebbe venuto in università per tenere un corso come *visiting professor*. Dopo aver seguito il corso decide di chiedergli la tesi, nonostante non fosse un professore ordinario: due settimane dopo la conferma, e la proposta di andare con lui a San José di Costa Rica per proseguire e approfondire le ricerche che avrebbe dovuto fare per la tesi presso la sede dell’Ufficio dell’America Latina dell’Agenzia dell’ONU per i rifugiati, nonché sede della Corte Interamericana dei diritti umani. Tre settimane dopo la conferma del collega e la decisione di partire. Quattro mesi di lavoro, di stage gratuito dove ha imparato tanto e dove ha intuito che quello era il lavoro della sua vita.

Non riuscendo a laurearsi a ottobre decide di provare per marzo, in modo tale da avere il tempo necessario per approfondire, come caso argomentativo della sua tesi, il caso Cesare Battisti. Il professore le propone di andare a Rio de Janeiro nello studio degli avvocati di Cesare Battisti che lui conosce; e poiché uno degli avvocati è anche professoressa all’Università di Rio le offre di seguire il suo corso. L’università e lo studio legale accettano il progetto, e così parte per Rio de Janeiro. Conosce molti professori, scopre molte opportunità per studiare il caso Battisti, per recuperare informazioni, scambiare pareri e alimentare discussioni!

Torna soddisfatta e rendendosi conto di stare per concludere l’ultimo capitolo della tesi, quello sul caso Battisti, pronta per laurearsi a marzo, in corso, con la conoscenza di 5 lingue, dopo aver conosciuto, imparato e amato il diritto internazionale senza che la mancanza di fondi o di interesse dell’università,

eccezion fatta per il suo professore e pochi altri, abbiano potuto arrestare un desiderio che c’era, e che, perseguito, ha generato novità e bellezza.

Questa è la possibilità di studio che lei si è creata. Questo è quello che ho in mente, insieme a tanti altri ragazzi che hanno esperienze simili anche se forse non così eclatanti.

Espongo ora alcune delle criticità, senza nascondere che, ultimamente, il problema riguarda la concezione che noi abbiamo dell’università. Fin quando l’università verrà concepita come una spesa scomoda alla quale non si può rinunciare, allora tutto quanto ci diciamo è inutile. Ma quando l’università verrà concepita come prima occasione di rilancio, anche per uscire dalla crisi odierna, allora tutto viene di conseguenza, anche la scelta di investirci. Perché la prima criticità è sotto gli occhi di tutti, una mancanza di investimento razionale, tanto in termini economici quanto in termini di impegno. Troppo a lungo il tema della mobilità studentesca è rimesso alla buona volontà e all’iniziativa di pochi, che peraltro è e sarà sempre essenziale nella riuscita di questo come di altri progetti. Forse è giunto il momento in cui il sistema può cominciare a dare un suo contributo.

Voglio partire dai risultati che a oggi si sono raggiunti: Il programma Erasmus è stato avviato nel 1987 e il numero dei partecipanti è aumentato di anno in anno. Nell’anno accademico 2007/2008 183.000 studenti europei hanno partecipato al programma Erasmus. Di questi 163.000 hanno studiato all’estero e 20.000 invece hanno partecipato a *traineeships* nell’ambito del programma Erasmus Placement. Anche i docenti ed il personale amministrativo partecipano attivamente al programma Erasmus: sempre nell’anno accademico 2007/2008, 27.000 docenti hanno svolto attività di insegnamento all’estero e 5.000 addetti degli uffici amministrativi e relazioni internazionali hanno preso parte al programma. Complessivamente sono 2.500 le istituzioni universitarie europee e dei paesi associati che partecipano al programma ERASMUS. Nel 2002 un milione di studenti aveva già partecipato al programma. Nel 2009 è stato raggiunto il tetto dei due milioni di studenti. L’obiettivo della Commissione, su sollecitazione del Parlamento Europeo, è di raggiungere entro il 2012 l’obiettivo dei tre milioni di partecipanti.

E non c’è solo il programma Erasmus: fra gli altri, un accenno al programma Leonardo da Vinci, che è stato istituito nel 1995 e ha tra i suoi principali obiettivi: sostenere chi partecipa ad attività di formazione e formazione continua nell’acquisizione e utilizzo di conoscenze, competenze e qualifiche per facilitare lo sviluppo personale, l’occupabilità e la partecipazione al mercato del lavoro europeo; sostenere il miglioramento della qualità e dell’innovazione nei sistemi, negli istituti e nelle prassi di istruzione e formazione professionale; incrementare l’attrattiva dell’istruzione e della formazione professionale e della mobilità per datori di lavoro e singoli ed agevolare la mobilità delle persone in formazione che lavorano. Nella nuova formulazione il programma Leonardo presenta un’articolazione basata su diverse tipologie di azione quali la mobilità degli individui (tirocini e scambi), progetti multilaterali di trasferimento dell’innovazione e progetti multilaterali di sviluppo dell’innovazione, reti tematiche di esperti, partenariati multilaterali centrati su temi di reciproco interesse dei partner. Nel periodo 2000-2006 hanno preso parte al programma oltre 365.000 persone di 31 paesi tra paesi partner dell’Unione Europea e paesi associati. (I dati su Erasmus e Leonardo da Vinci sono stati elaborati da Marcello Scalisi, direttore esecutivo di UNIMED, Unione delle Università del Mediterraneo; <http://www.medarabnews.com/2011/09/14/la-mobilita-studentesca-tra-l%E2%80%99europa-e-i-paesi-del-mediterraneo/>).

Nel merito della promozione della mobilità non si può non partire evidenziando le maggiori criticità del programma Erasmus. Un primo problema è legato alla qualità didattica-formativa dei soggiorni all’estero: sono scarsi gli strumenti di carattere informativo che consentano ai singoli atenei e soprattutto al singolo studente di valutare nel modo più oggettivo possibile la qualità e la reputazione dell’ateneo estero con riferimento al particolare percorso di studio che intende intraprendere. A tale

scopo occorrerebbe poter attivare, nell'ambito dell'accreditamento delle sedi Erasmus, una vera e propria scansione dei servizi offerti agli studenti Erasmus e contestualmente una valutazione della qualità dei percorsi didattici proposti, sia dal punto di vista dei contenuti, sia dal punto di vista della fruibilità degli stessi da parte degli studenti internazionali (lingua in cui sono erogati gli insegnamenti, disponibilità di materiale didattico in lingua inglese). Allo stesso tempo occorre individuare modalità efficaci per la raccolta e divulgazione delle opinioni, esperienze e pareri degli studenti che hanno già intrapreso un programma di mobilità.

In quest'ambito l'Unione Europea potrebbe giocare un ruolo di prima linea, soprattutto per quanto riguarda la *benchmarking university performance*. Il contributo consisterebbe nel creare un sistema di rilevazione dei dati e valutazione il più possibile omogeneo a livello comunitario, che possa aiutare i singoli paesi e le università a individuare degli standard di eccellenza cui tendere. Molto positiva l'attenzione a tener maggiormente conto della didattica nella definizione degli indicatori per la valutazione delle performance, sino ad oggi ci si è orientati troppo sulla ricerca. Certamente rappresentano una rilevante complicazione delle disomogeneità nei sistemi universitari dei diversi paesi per quanto riguarda la didattica, ma, senza avere la protesa di sostituirsi alle agenzie nazionali di valutazione, occorre istituire un servizio di coordinamento in maniera tale da omogeneizzare e rendere confrontabili i dati e le analisi sei diversi sistemi.

Certamente una delle principali barriere alla mobilità internazionale degli studenti sono i costi che tale esperienza comporta. Purtroppo i fondi erogati dall'agenzia LLP/Erasmus (circa 200€/mese per studente) non sono sufficienti.

Sempre per rispondere all'esigenza di elevare gli standard qualitativi delle esperienze Erasmus, sarebbe utile promuovere un rafforzamento degli accordi bilaterali tra atenei che arrivino sino alla individuazione di possibili percorsi complementari da suggerire ai propri studenti, nell'ambito di una formazione superiore che possa prevedere, per gli studenti migliori, un percorso studio sin dall'inizio concepito con al suo interno un periodo di permanenza all'estero (esami o tesi).

Da ultimo, potrebbe essere utile inserire come fattore incentivante nell'ambito dell'assegnazione di fondi europei per la ricerca la capacità di un ateneo di estendere alla didattica i propri rapporti internazionali sviluppati per la ricerca, come la previsione ad esempio che docenti stranieri possano contribuire come *visiting professor*, o che gli studenti migliori possano recarsi presso il partner estero per un periodo di studio.

Mi piace fare una sottolineatura rispetto al tema della fuga dei cervelli. Mi pare che il tema sia impostato male. Il problema non è che i cervelli escono dall'Italia, quanto che non riescono o non vogliono rientrare. Non credo si possa fare un discorso serio sulla mobilità senza evidenziare la necessità di investire maggiormente nella ricerca, pura e applicata. Non si può non promuovere l'uscita degli studenti per paura che non tornino indietro, ma d'altra parte bisogna incentivare il loro rientro, offrendo loro la possibilità di dare un contributo scientifico in Italia. Magari si potrebbe risparmiare qualcosa sulle università telematiche per investire maggiormente, come fanno i paesi con cui siamo soliti paragonarci, nella ricerca.

Quest'ultima sottolineatura mi permette di allacciarmi ad un ultimo grande tema, che è legato a doppio filo, mi pare con la mobilità: il *placement*. Di *placement* ha già parlato il prof. Cammelli, e non mi voglio dilungare.

Un ultimo spunto riguarda il ruolo che l'Anvur avrà in tutto questo. Non mi soffermo sul fatto ovvio che il grado di mobilità che il singolo Ateneo saprà offrire verrà valutato in maniera stringente. Evidenzio invece come questo stesso fatto ci permetterà di avere finalmente un quadro complessivo chiaro di come il tema della mobilità è affrontata in Italia, e sapremo allora muoverci di conseguenza.

## MARIA KELO: “La valutazione della qualità nello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore”

### Valutazione ed assicurazione della qualità

La valutazione della qualità è diventata un aspetto importantissimo nell’istruzione superiore europea. È la condizione necessaria per la mobilità degli studenti, per una più intensa e frequente collaborazione fra le università, e per garantire che le università europee continuino a essere una meta privilegiata nel mondo.

Alla valutazione della qualità spetta il grande compito di aiutare ad aumentare la fiducia fra le università e i diversi sistemi di apprendimento, facilitando le occasioni di collaborazione e di scambio.

#### **Principi**

I principi fondamentali che governano l’assicurazione della qualità sono la responsabilità primaria delle università stesse e l’indipendenza delle agenzie di valutazione.

Spetta anzitutto alle università assicurare la qualità del proprio insegnamento. Per questo, la valutazione esterna dalla parte delle agenzie deve essere sempre preceduto da una strategia interna dei processi di valutazione e assicurazione della qualità.

#### **Obiettivi**

L’obiettivo principale dell’assicurazione della qualità è quello di aumentare la trasparenza e la responsabilità delle università verso le parti interessate: studenti, genitori, mercato di lavoro, ecc.

Inoltre, l’assicurazione della qualità ha come scopo quello di aiutare le università ad aumentare la qualità delle loro procedure, dell’insegnamento, e dei metodi.

#### **Metodi**

L’assicurazione della qualità in Europa è caratterizzata da una grande diversità negli approcci, obiettivi e metodi, e comprende sia sistemi concentrati sull’accreditamento (funzione di controllo), sia quelli orientati verso l’aumento e sviluppo della qualità (funzione di valorizzazione). In tanti paesi e in tante agenzie, entrambi gli aspetti fanno parte del sistema della valutazione della qualità.

### La valutazione della qualità nel Processo di Bologna e il ruolo di ENQA

Dagli inizi del Processo di Bologna la valutazione della qualità ha fatto parte delle riforme europee in un modo sempre più centrale, cominciando dall’iniziale menzione a Bologna nel 1999, fino a Leuven nel 2009 dove essa è diventata un elemento trasversale e fondamentale in tutti gli aspetti del Processo.

Nel corso degli anni, i ministri dell’istruzione hanno incaricato ENQA, in consultazione con l’Associazione delle università, delle istituzioni di insegnamento superiore, e degli studenti (il cosiddetto gruppo degli E4), di sviluppare due strumenti particolari che sono parte integrante del Processo di Bologna: gli standard e linee guida per la valutazione della qualità<sup>1</sup>, adottati nel 2005, e il Registro Europeo dell’assicurazione della qualità (EQAR), istituito nel 2007.

Gli standard europei sono un punto di riferimento fondamentale per le procedure adottate dalle università e agenzie per la qualità.

Per rispettare la pluralità di approcci presenti nel nostro continente e l’autonomia delle università e delle agenzie, gli standard preferiscono indicare principi guida ai requisiti specifici. Gli standard sono oggi

---

<sup>1</sup> European Standards and Guidelines for Quality Assurance, noti anche come ENQA guidelines.

ampiamente adottati in Europa ed ormai la maggioranza delle agenzie basa le proprie procedure su questi.

Il registro, invece, è un database delle agenzie europee le cui procedure sono sufficientemente compatibili con gli standard europei. L’ambizione dei ministri europei è che tutte le agenzie elencate nel registro possano operare in qualsiasi paese dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore. Attualmente, questo è possibile solo in rari casi, per il persistere di ostacoli nelle varie legislazioni nazionali.

### Ministeriale di Bucarest e il futuro del AQ

Dal 1999 a oggi, sono stati compiuti molti progressi nel campo della qualità. Ormai pochissimi paesi non dispongono ancora di un’agenzia per la qualità.

Nello stesso tempo, tuttavia, molto resta ancora da fare. Il *follow-up group* di Bologna ha deciso di porre all’attenzione dei ministri, che si incontreranno ad Aprile 2012, le seguenti priorità:

- attivare la riforma delle legislazioni nazionali per permettere alle agenzie di altri paesi, purché elencate nel registro europeo, di operare nel loro territorio;
- migliorare la partecipazione delle parti interessate, soprattutto degli studenti, nelle procedure di assicurazione di qualità – un aspetto, questo, tuttora insoddisfacente in tanti paesi europei
- sviluppare e 'revisare' gli *Standard and Guideline* per facilitarne l’interpretazione e l’uso.

ENQA è impegnata in prima linea per fare ancor più progredire e diffondere gli importanti risultati raggiunti nel settore dell’assicurazione della qualità, condizione indispensabile per la realizzazione di un reale Spazio Europeo dell’insegnamento superiore.

## Tavola Rotonda - IL III LIVELLO: IL DOTTORATO DI RICERCA

### PAOLO ROSSI: “Il nuovo ruolo del dottorato”

L’evoluzione del quadro normativo e la nuova disciplina dei dottorati, incentrata sulla nozione di “accreditamento”, preliminare all’attivazione e basato su criteri di sostenibilità scientifica e organizzativa, impone di fatto una più ampia riflessione non solo sulle implicazioni delle nuove regole ma anche sulle finalità del dottorato e sugli strumenti più adeguati a conseguirle.

Tre elementi appaiono oggi in particolare evidenza:

- 1) Non è più possibile né opportuno per il sistema universitario e per il Paese continuare a concepire il dottorato quasi esclusivamente come percorso di avviamento alla docenza universitaria e/o alla ricerca nell’ambito degli Enti ad essa esclusivamente preposti. Quest’impostazione non soltanto è incompatibile con il fabbisogno numerico, assai limitato in rapporto al numero dei dottori di ricerca che si dovrebbero creare per adeguarsi agli *standard* internazionali della formazione superiore, ma soprattutto è inadeguata alle esigenze di trasferimento tecnologico e culturale di un Paese che ponga l’innovazione al centro dei processi evolutivi del proprio sistema economico e sociale.
- 2) La diffusione di una formazione a livello dottorale sarebbe importante non solo nel mondo delle imprese e della produzione, ma anche in quello della Pubblica Amministrazione, che in Italia soffre della mancanza di percorsi formativi specifici proprio per i ruoli di più elevata responsabilità (a differenza di ciò che accade ad esempio in Francia). A tali fini è tuttavia necessario che si creino due condizioni oggi largamente assenti e tra loro complementari: una maggior differenziazione interna ai percorsi formativi del dottorato volta a captare le esigenze specifiche dell’impresa e dell’amministrazione e un’assai più larga consapevolezza, da parte di imprenditori e amministratori pubblici, del vantaggio strategico che potrebbe essere offerto dall’inserimento nei rispettivi contesti di personale altamente e specificamente formato.
- 3) Il dottorato di ricerca italiano deve sempre più adeguarsi e contestualizzarsi alla realtà europea, che rappresenta un naturale bacino di interscambio per i dottorandi e i dottori di ricerca, sia nel corso del processo formativo che in termini di sbocchi occupazionali. Questo comporta (nel quadro dei cosiddetti “principi di Salisburgo”) uno sforzo di armonizzazione dei percorsi e delle normative, meccanismi semplificati di riconoscimento dei titoli (che sarebbero favoriti anche dalla standardizzazione delle denominazioni), facilitazioni alla mobilità e all’ammissione su base internazionale, adozione di modelli comuni per diritti e doveri dei dottorandi (intesi come *early stage researcher*), creazione di basi di dati informativi a livello europeo, sviluppo dei dottorati congiunti.

## **LAURA MENGONI: “Dottorato e Impresa”**

Promuovere il Dottorato di Ricerca come percorso formativo di interesse non soltanto per la stessa comunità accademica, ma anche per il mondo produttivo è oggi di importanza strategica. Tanto più in momenti storici come quello che viviamo oggi, caratterizzati da forti discontinuità e durante i quali la capacità di investire in conoscenza e cultura innovativa diventa una competenza-chiave per tutte le imprese che vogliono andare avanti e crescere.

In questo senso, la figura del dottore di ricerca può assumere per il sistema produttivo le caratteristiche di vero e proprio “generatore di sviluppo”. Valorizzare la figura dei dottori di ricerca favorendone la loro impiegabilità in contesti extra-accademici, è dunque fondamentale per almeno due motivi:

- il primo perché, alla luce dei nuovi assetti finanziari e organizzativi del sistema universitario nazionale, solo pochi di loro avranno la possibilità concreta di intraprendere la carriera accademica, se non migrando all'estero;
- il secondo perché, attraverso i percorsi di Dottorato, i giovani ricercatori acquisiscono delle caratteristiche professionali - capacità di visione scientifica, competenze metodologiche e attitudine all'innovazione - di potenziale, grande interesse anche per il “mondo esterno”: il sistema produttivo in primis e la società nel suo complesso.

Un'esperienza innovativa in questa direzione è il progetto di Dottorato in co-tutela (“Executive PhD”), sviluppato da Assolombarda (l'associazione delle imprese industriali e del terziario dell'area milanese) in una prima fase con la Scuola di Dottorato del Politecnico di Milano e successivamente esteso a tutti gli Atenei del territorio milanese.

Si tratta di una collaborazione università-impresa per l'innovazione finalizzata a:

- creare maggiori collegamenti tra i fabbisogni di innovazione delle imprese e i progetti di ricerca sviluppati nelle Scuole di Dottorato;
- mettere a disposizione delle imprese la capacità di visione scientifica, il metodo e le competenze dei dottori di ricerca, favorendone il *placement* extra-accademico.

Questi corsi di Dottorato sono destinati a dipendenti delle imprese, anche assunti contestualmente all'avvio del Dottorato, e sono contraddistinti da una stretta partnership con le imprese “committenti” sia nella definizione dei contenuti scientifici, sia nelle modalità organizzative e didattiche.

In alcuni casi gli allievi del Dottorato “Executive” sono inseriti in azienda con un contratto di apprendistato di alta formazione.

## **PATRIZIO BIANCHI: “Dottorato e Territorio”**

Il dottorato è il punto di interconnessione fra ricerca avanzata ed educazione superiore. Diviene essenziale collocare il rapporto tra questo livello di educazione superiore, necessariamente aperto ed integrato a livello europeo ed internazionale ed il territorio, che nella sua dimensione regionale rischia di frammentarsi e marginalizzarsi rispetto a dinamiche economiche che tendono a ridefinire la geografia dello sviluppo.

I processi di globalizzazione stanno determinando un fenomeno di *unboundling* produttivo, cioè di spaccettamento delle fasi di produzione a maggiore o minore intensità di conoscenza, che sta rapidamente portando ad una nuova geografia dello sviluppo. Se si vogliono mantenere o attrarre le fasi produttive a più alto contenuto di creatività ed intelligenza bisogna creare un *environment* favorevole alla

formazione, crescita ed interscambio di competenze di ricerca, sviluppo, trasferimento, incorporazione e cessione dei *knowledge products*.

La Banca d'Italia scrive nella sua ricerca sui 150 di economia italiana (Roma, 12 ottobre 2011): “Nella globalizzazione di fine Novecento, tuttavia – scrive puntualmente Toniolo nella sintesi della lunga ricerca della Banca d'Italia – un basso livello di scolarizzazione è di ostacolo non solo all’adozione delle tecniche tipiche dell’epoca ma probabilmente anche alla comprensione di culture diverse dalla propria e, in generale, alla trasformazione sociale, oltre che economica, del paese. E’ di ostacolo alla formazione di quell’intangibile capitale sociale di fiducia e appartenenza che agevola la coesione delle collettività” (p.19).

Per le attività di formazione superiore questo richiede il consolidarsi di reti stabili e strutturate di ricerca, in cui far crescere competenze le cui ricadute siano non solo accademiche, ma strutturanti il nuovo ambiente che serva da attrattore per le attività produttive superiori.

In questo senso le politiche europee delineate per il decennio in corso, o meglio per la seconda parte del decennio (2014 – 2020) si muovono in questa direzione. Horizon 2020 sta delineando una forte enfasi su reti interregionali (più che internazionali o trans europee) tra aree con strutture di ricerca in grado di sostenere programmi di ricerca di grande dimensione e nel contempo la strategia sui Fondi strutturali ed in particolare del FSE afferma il principio del sostegno a programmi che si rivolgono alla gestione di poche priorità, fortemente connesse con gli altri fondi comunitari. In altre parole si delinea una crescita sostanziale della scala delle attività di ricerca su base europea ed un aumento della scala dei programmi di sviluppo sostenuti dalla UE, che porterà necessariamente ad una gerarchizzazione dei luoghi in ragione della capacità di essere al centro o alla periferia di tali reti.

Si pone quindi il bisogno di una strategia di posizionamento per il nostro Paese, tenendo conto della autonomia delle Università che delle autorità regionali responsabili dello sviluppo del territorio.

## **FRANCESCO VERBARO: “Lavoro nelle pubbliche amministrazioni e dottorato di ricerca”**

Quella che è stata definita come la società del rischio quale caratteristica del post moderno e come aspetto ineludibile dell’economia globale ha messo apertamente in discussione anche il ruolo delle istituzioni tradizionali, aumentando il senso di incertezza che caratterizza la società odierna.

I rischi in campo ambientale, nell’economia e sui sistemi di welfare o nell’ambito della sicurezza individuale e collettiva mettono in crisi il ruolo delle istituzioni, ne ridisegnano gli oneri ai diversi livelli di governo, e investono gli stessi apparati amministrativi.

Due approcci sembrano emergere di fronte alle crisi e ai rischi della società post moderna: uno volto a ritenere non governabili dalle istituzioni e dagli apparati nazionali gli effetti dei processi globali ed un altro, proattivo, che ritiene che in un quadro di riforme e di ridisegno delle funzioni non sia possibile porre ai margini le istituzioni del singolo Paese nel dare risposte ai nuovi rischi e alle nuove incertezze.

In questa seconda visione ci si interroga su quali competenze dovrebbe avere il settore pubblico e quindi il capitale umano in servizio e da reclutare. Gli approcci finanziari che hanno caratterizzato prevalentemente il governo del settore pubblico negli ultimi quindici anni hanno portato a trascurare la dimensione *costruens* di una riforma fondata su analisi delle funzioni, quindi dei modelli organizzativi nuovi e sulle competenze necessarie. In questo contesto occorre inserire il ragionamento sulla formazione superiore con riferimento al "mercato del lavoro" del settore pubblico. Accorpamento di enti, gestione associata dei servizi, semplificazione, digitalizzazione e *spending review*, tecnicizzazione dell’azione amministrativa sono i processi con i quali si dovrà confrontare tutto il settore pubblico. Da tali processi dovranno derivare le scelte organizzative coerenti e le relative politiche per il personale, che

alla luce del DL 78/2010 e delle successive manovre di finanza pubblica, dovranno essere improntate realmente a un utilizzo efficiente ed efficace delle risorse umane. Poche possibilità di coprire il turnover e blocco della contrattazione collettiva nazionale obbligheranno ad utilizzare gli strumenti di gestione e i risparmi in maniera selettiva e premiante, attraverso una contrattazione di secondo livello virtuosa. I dati del Conto annuale, che viene predisposto dal Dipartimento della Ragioneria Generale dello Stato ai sensi del titolo V del decreto legislativo n. 165/2001, dimostrano come si sia passati dai 3.382.000 dipendenti pubblici a tempo indeterminato del 2001 ai 3.070.000 del 2010, con una diminuzione non sempre in linea con gli obiettivi di risparmio previsti dalle diverse manovre finanziarie che si sono succedute dal 2001 ad oggi<sup>2</sup>. Al contempo negli anni è cresciuto il ricorso al lavoro a termine e con altre tipologie di contratti di lavoro flessibile e al contempo il numero di soggetti a vario titolo utilizzati, nonché le esternalizzazioni anche attraverso il significativo ricorso alle partecipate a cui non è seguito un minor ricorso al personale.

Al contempo il numero elevato di progressioni economiche e verticali nel settore pubblico, in deroga al possesso del titolo di studio relativo, ha portato a far lievitare l’inquadramento nelle posizioni più elevate con un costo più alto, ma senza poter esigere le mansioni previste nell’inquadramento, comunque basato su profili generici e poco specialistici. Lo stesso ricorso al lavoro flessibile e alle società partecipate, oggi limitato dalle misure di finanza pubblica, ha soddisfatto in passato anche alcune esigenze di flessibilità e di professionalità che non era più possibile soddisfare all’interno delle amministrazioni. Tutto ciò a spese di una specializzazione delle pubbliche amministrazioni, le quali hanno soddisfatto il loro fabbisogno di competenze elevate attraverso la consulenza e le esternalizzazioni.

Strumenti scarsamente utilizzati come la formazione e la riqualificazione delle competenze, l'esigibilità della prestazione in luogo diverso o la mobilità di ufficio dovranno essere adottati, in molti casi, per la prima volta per redistribuire il personale e le competenze sulle funzioni gestite direttamente. Per trattenere il personale più produttivo e capace inoltre occorrerà necessariamente utilizzare al meglio e in maniera selettiva le risorse della contrattazione integrativa, ma soprattutto occorrerà investire sulla formazione delle amministrazioni ed individuale.

La mancanza frequente di banche dati sul personale relative al livello di studi e alle competenze in possesso mostrano la scarsa importanza attribuita alla qualità del capitale umano e ai suoi percorsi di apprendimento. Gli stessi profili e declaratorie sulle prestazioni e mansioni sono datate e non tengono conto dei livelli di istruzione superiore e soprattutto dei nuovi settori e delle nuove specializzazioni necessarie al settore pubblico.

Se per alcuni concorsi per l'accesso alla dirigenza le amministrazioni pubbliche hanno previsto tra i titoli e in rarissime occasioni, quali requisiti, il titolo di dottore di ricerca, in generale tale livello di formazione è stato ampiamente trascurato, in quanto la formazione e il reclutamento era avviato tenendo conto con un certo strabismo delle possibilità di crescita professionale del personale già dipendente (e quindi mediamente con un titolo di studio basso). Il paradosso di tale autoreferenzialità nella gestione del personale nelle PPAA è dato al contempo dalla presenza di molti dipendenti che hanno usufruito dei permessi previsti dalla normativa vigente e dall'abuso che spesso si è fatto di detta normativa di favore. Non è un caso che la legge 240/2010 e il recente d.lgs. 119/2011 in materia di permessi e congedi hanno posto alcune norme di tutela in favore delle amministrazioni pubbliche che sopportano il peso economico della retribuzione durante il periodo di formazione di dottorato. Un problema quindi è dato dalla necessità che la domanda del pubblico dipendente ammesso ai corsi di dottorato di ricerca sia

---

<sup>2</sup> Solo il 2009 e il 2010 registrano un calo significativo del personale a tempo indeterminato grazie all'effetto combinato delle norme di fuoriuscita del personale e del blocco del turnover. Si veda <http://www.contoannuale.tesoro.it/sicoSito/PaginaIniziale.jsp>.

compatibile con le esigenze dell’amministrazione, sia con riferimento ai profili e inquadramenti sia con riferimento ai fabbisogni di competenze.

Esperienze positive sono date dai percorsi di reclutamento previsti in alcuni enti di ricerca, nonché dal corso concorso promosso dalla Scuola superiore della pubblica amministrazione, ai sensi dell’art. 28 del d.lgs. 165/2001, con riferimento al reclutamento della dirigenza di seconda fascia. Relativamente all’accesso alla dirigenza il dottorato di ricerca viene così disciplinato: nel caso di concorso ordinario rivolto ai funzionari delle amministrazioni pubbliche, per abbassare il requisito dell’esperienza lavorativa richiesta da 5 a 3 anni (comma 2 dell’art. 28); nel caso del corso concorso (comma 3 dell’art. 28), come uno dei titoli ulteriori oltre la laurea triennale per partecipare alla procedura concorsuale<sup>3</sup>. Un riconoscimento ancora parziale e poco funzionale rispetto all’alto livello di formazione richiesto.

DATI SPECIALIZZAZIONE POST LAUREA / DOTTORATO DI RICERCA NELLA PA E NEI MINISTERI (Fonte dati: Conto Annuale RGS 2005-2010 [www.contoannuale.tesoro.it](http://www.contoannuale.tesoro.it))

ANNO 2010

Nella PA

Totale: 93.025 su 3.253.099 dipendenti (2,9%)

Di cui donne: 37.578 su 1.808.748 dipendenti donne (2,1%)

Nei Ministeri

Totale: 1.355 su 174.135 dipendenti (0,8%)

Di cui donne: 788 su 90.503 dipendenti donne (0,9%)

Di cui dirigenti: 424 (31,3% sul totale dei post-laurea e dottorati)

Negli EPNE(enti pubblici non economici)

Totale: 522 su 52.950 dipendenti (1%)

Di cui donne: 226 su 29.764 dipendenti donne (0,8%)

Di cui dirigenti: 415 (79,5% sul totale dei post-laurea e dottorati)

TITOLI POST-LAUREA TRA I CANDIDATI DEL CORSO-CONCORSO SSPA

Da una ricerca svolta nel 2009 effettuata su un campione rappresentativo di dirigenti usciti dalle prime quattro edizioni del Corso concorso SSPA, risulta che oltre il 64% possiede un titolo post-lauream (non solo dottorato di ricerca).

**ALESSANDRA LUCCHETTI: “Il Dottorato in Europa” /EU initiatives for doctoral training**

Europe needs excellent quality doctoral training to prepare talented young researchers for future challenges faced by the society. The most important outcome of the modern doctorate is an individual trained to have a unique set of high level skills. The focus for doctoral training in the EU is therefore to

---

<sup>3</sup> L’ultima edizione del Corso concorso SSPA per il reclutamento di 113 dirigenti nelle Amministrazioni statali, ha prodotto l’invio di 77.960 candidature, delle quali 2.381 (pari al 3%) da parte di persone in possesso di un Dottorato di ricerca. Tra i 110 allievi selezionati, a seguito prove concorsuali svolte nel corso del 2011, per partecipare al corso di due anni organizzato dalla SSPA, ben 6 possiedono un Dottorato di ricerca.

provide right skills to the next generation of researchers in order to strengthen entrepreneurial and creative attitudes, foster competitiveness, and create jobs. That is why the Europe 2020 strategy and its flagship initiatives place the knowledge triangle - education, research and innovation - at the heart of efforts for delivering smart, inclusive and sustainable growth.

Highly skilled researchers who are at ease in both the business world and academia can help to break down the barriers between the academic and commercial research sectors and thus more effectively transfer knowledge and meet the needs of the knowledge-intensive labour market.

The European Commission proposes several initiatives related to excellent quality training at doctoral level. Improving the quality of doctoral training is a strong commitment of the Innovation Union flagship initiative. Linking funding to the implementation of the EU Principles on Innovative Doctoral Training is the way to allow Europe to train more researchers better and faster. Those principles include above all excellent research environment, triple "i" mobility for international, interdisciplinary and intersectoral research training in the public and private sectors, and transferable skills modules with emphasis on entrepreneurship and innovation.

Two important programmes funded by the European Commission support training at doctoral level: the Marie Curie Actions (MCA) and Erasmus Mundus Joint Doctorates (EMJD). Encouraging young people to start a research career is one of the MCA's core missions. The programme, with a financial envelope of €4.7 billion for the period 2007-2013 (FP7), it is by far the most significant EU instrument for the mobility, training and career development of researchers. Within the FP7 MCA Initial Training Networks, 10.000 young researchers receive top-level research training with exposure to both public and private sectors through secondments, recruitments and workshops at the start of their career. The aim is to equip them with the skills needed for turning the best ideas into new innovative business opportunities. In order to further involve companies in doctoral training and stimulate entrepreneurship, creativity and innovation, a Marie Curie European Industrial Doctorate (EID) and Marie Curie Innovative Doctoral Programmes (IDP) were launched in July 2011.

Beyond the research activities and the individuals involved, the institutions should be seen as the key target of the programme. The institutions are expected to contribute to the promotion of innovative models for the modernisation of doctoral studies, focusing on institutional cooperation and the development of joint governance models (i.e. recruitment, supervision, assessment, awarding of degrees and fee policy). The programme should also provide appropriate professional career development opportunities beyond academia, towards a wider employment market.

Erasmus Mundus Joint Doctorates (EMJD) should be seen as complementary to MCA, contributing to the shaping of doctoral studies in the European Higher Education Area. The primary aim of EMJD is to design and implement common doctoral programmes, leading to the award of mutually recognised joint, double or multiple doctorate degrees.

As for the future, we envisage MCA to become the main EU instrument for structured doctoral training under the future Framework Programme for Research and Innovation (2014-2020) - Horizon 2020.