

Stato etico e stato laico per un dibattito sul ruolo delle istituzioni formative pubbliche

Diverse concrete situazioni a livello nazionale, europeo ed internazionale, decisioni parlamentari, governative e referendarie, come anche della vita privata che assurgono a livello pubblico per le implicazioni etiche e politiche che le accompagnano, con tutta la loro carica di drammaticità umana, stanno riproponendo il problema della concezione dello stato e del ruolo che esso può svolgere nelle scelte valoriali collettive e individuali.

Vale la pena precisare che, in Italia, la Costituzione, nella Parte Prima, sancisce la laicità dello Stato e, quindi, il problema non si pone nei termini di scontro fra “stato laico” e “stato etico” o confessionale, ma sul ruolo che, nell’ambito delle prerogative costituzionali, svolgono segnatamente le Istituzioni di rappresentanza politica dei cittadini (il Parlamento con le due Camere) e di esecutività (il Governo); quest’ultima è espressione della prima nel senso che esprime i rapporti di forza all’interno della più generale rappresentatività del mandato popolare.

La questione dello schieramento fra chi sostiene uno stato etico e chi vi si oppone nel nome della laicità di esso è antica, tutt’ora irrisolta e probabilmente irrisolvibile.

Il punto di vista che guida le presenti riflessioni, posto che chi scrive è sostenitore di uno stato laico - non laicista - e che ogni stato etico è stato storicamente presagio di successive dittature più o meno durevoli e dichiarate, non è quello di esercitare un’azione di convincimento ai fini di un incitamento al posizionamento fra le schiere degli uni o

degli altri, quanto di riflettere ad alta voce sulla pericolosità di uno scontro radicale che - in una situazione di crisi mondiale non solo finanziaria - può comportare la deriva dell’attenzione pubblica dalle correnti pratiche politiche - e ideologiche - che disattendono sempre di più l’interesse dell’intera collettività a tutto vantaggio di prevaricanti ed urticanti rigurgiti affaristici accompagnati trasversalmente e pretestuosamente da rigidi schieramenti dogmatici riproposti di continuo in modo logorroico mediante dispute sui massimi sistemi cosiddetti eticamente sensibili.

Tutto ciò sta comportando una sempre più estesa disaffezione verso lo spazio pubblico - cioè politico - da parte della gente comune che sempre di più tende a rifugiarsi nell’individualismo del personale o gruppetto benessere o [nell’incistamento](#) in una cultura nazional-popolare di basso profilo infarcita di volgari opinioni prive di scienza, ma che assurgono a punti di vista “altolocati” per la loro continua riproposizione e sovraesposizione mediatica, e di sempre più prevalenti e prevaricatori sussulti emotivi provenienti dal basso ventre.

L’innalzamento dei toni e l’asprezza dello scontro hanno come esito una scarsa attenzione verso quelle cogenti problematiche della vita, urgenti e dirimenti, che esigono una risposta concreta da parte di coloro che dovrebbero pre-occuparsene attendendo all’esercizio politico del più generale bene comune a cui occorrerebbe offrire risposte comunque attuabili dai più, condivisibili quanto alle pratiche proposte ma non necessariamente quanto ai principi e sulle quali è doveroso decidere avendo da un lato l’argine della tollerabilità diffusa e dall’altro quello del controllo pubblico per un esercizio responsabile della libertà *versus* ogni preteso libertarismo che, com’è noto, è l’anticamera se non delle dittature certamente di regimi oscurantistici e a vario titolo preoccupanti per il futuro della democrazia e della libertà stessa.

Indubbiamente, il problema si pone a maggior ragione quando si ammette il principio che uno stato abbia fra i suoi fini la crescita della società e la sua manutenzione attraverso la garanzia della libertà di pensiero e di educazione ad un pensiero libero, del lavoro e dei servizi per

SOMMARIO

Stato etico e stato laico	Pag. 1
Valutare i Docenti? Una proposta	» 3
Insegnare e apprendere più lingue, vivere in più lingue: la sfida del plurilinguismo	» 5
L’Università Italiana in Europa dopo il Processo di Bologna	» 7
Fenice: cos’è?	» 12

IN CASO DI MANCATO RECAPITO RESTITUIRE ALL'UFFICIO CMP DI NAPOLI DETENTORE DEL CONTO, PER LA RESTITUZIONE AL MITTENTE, PREVIO PAGAMENTO RESI

tutti e non solo per una parte di essi, delle protezioni sociali idonee a garantire una base comune di qualità della vita, della solidarietà orizzontale e verticale nel nome di una condivisa cittadinanza che è implicazione di appartenenza e di costruzione di una comune storia di destino che esige, a questo punto, la responsabilità di un'eticità pubblica delle scelte e non di un'opzione per un'etica o morale o dottrina. Si sta parlando di un'eticità pubblica doverosamente aperta alla falsificazione delle scelte sul piano della concreta applicazione di esse non alla falsificazione dell'idea stessa di una possibilità della scelta preclusa a tutte le possibili concrete alternative sulle quali deve doverosamente ragionare il legislatore nella sua azione di direzione della società da lui governata.

Il passaggio stesso dalla mera possibilità dell'azione di scelta fra tutte le possibili scelte, alla scelta autenticamente e concretamente possibile – qui ed ora - non avviene sul piano valoriale, ma su quello storico, politico, sociale, pragmatico, sulla base cioè dell'evidenza delle necessità della gente su una scala di lunga anche se non immutabile prospettiva. Scelta falsificabile nel tempo sulla base di nuove realtà, non certamente sulla base di un principio ontologico/naturalistico di ancoraggio ad un apriori esterno o immanente – comunque metafisico - alla vita dell'uomo in quanto individuo e in quanto società.

Da queste premesse, non si può non accogliere la tesi, di recente esposta dal Presidente della Camera dei Deputati, e che certamente non entusiasma chi scrive proprio per la provenienza della tesi, che “non c'è contraddizione tra il riconoscimento delle radici cristiane e la richiesta di istituzioni laiche, perché la laicità è innanzitutto separazione delle due sfere...” dal momento che, come ha sostenuto di recente Mario Mauro, vicepresidente del Parlamento Europeo, il dare a Cesare e il dare a Dio, significa porre le fondamenta dell'esercizio della libertà, quindi di un *habeas corpus*, di ciò che della persona resta impenetrabile al potere e, nello stesso tempo, sacrificare questo sull'altare del *politically correct* significa far risultare politicamente corretta l'esperienza della libertà e nello stesso tempo vuol dire che le istituzioni non possono che essere il frutto di una separazione convinta, completa e articolata che non è mai ostracismo ideologico fra religione e politica.

Posto il discorso in questi termini, è fuori luogo che occorra chiedersi quale sia il ruolo e la funzione della scuola e delle istituzioni pubbliche deputate alla formazione. Qui non resta che un riferimento chiave a Gramsci e alla sua idea di formazione che, attraverso l'istruzione e la formazione lungo tutto il corso della vita, fonda un'etica

condivisa che non cada nella trappola di un machiavellismo deterioro, di una politica che si presenti come un mezzo senza scopo o come un mezzo che fa di se stesso uno scopo.

Non sarà certamente l'introduzione nella vita della scuola dello studio degli articoli della Carta costituzionale il fondamento di uno stato laico, ma certamente toccherà ai docenti – almeno a quelli più avvertiti e politicamente sensibili – recuperare il senso di una Carta fondata su un'etica condivisa da quanti, pur avendo lottato per liberare l'Italia dal fascismo partendo da idee politiche diverse, sono stati in grado di cogliere nell'istanza di rifondazione di un popolo da “volgo disperso che nome non ha” - di manzoniana memoria - a nazione e popolo in grado di rifondare la propria vita in quella libertà di coscienza che è l'esatto contrario della coercizione della libera scelta e, dunque, della chiamata nella corresponsabilità di ciascun cittadino a costruire solidamente e solidarmente l'unità di una nazione nell'unità del genere umano.

Questo è l'esatto contrario del calpestare ogni libertà di coscienza e del costruire una nazione che non sia luogo di intervento regolatore sulla sregolata anarchia del mercato e di quanti ad esso fanno appello per una libertà che non abbia alcun imperativo kantiano.

In questo senso la scuola non può proporsi come indifferente ai valori, né sensibile al relativismo, ma deve giocare il suo ruolo per una “guerra di posizione” orientata da e a quei valori che sono stati incardinati e posti a fondamento della stessa Costituzione

repubblicana del 1948 nata sulle macerie di ideologie totalitarie e nel clima stesso della Dichiarazione Universale delle Nazioni Unite anch'essa del 1948.

Il richiamo alla lotta di Liberazione nel dibattito fra stato etico e stato laico non è pretestuoso e può essere maggiormente compreso alla luce della riflessione di Nicola Abbagnano nel suo saggio edito da Mondadori *Introduzione all'esistenzialismo*: “La libertà è opzione. Essa è conquista e possesso, ma non eliminazione del rischio. Non è atto puntuale ma continuità di una decisione che si rinnova incessantemente nel corso favorevole o sfavorevole degli eventi. Esser libero significa mantenersi fedeli a se stessi, non tradendo il proprio compito e salvando la serietà e la consistenza del mondo e la solidarietà interumana. La comprensione della libertà è così la stessa intelligenza che l'uomo ha di sé e del suo compito nel mondo. Solo quando si identifica con un compito che lo trascende, solo quando si impegna e lotta, l'uomo è veramente libero”.

Bruno Schettini



Editore: Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa - Piazza Quattro Giornate, 64 - 80128 Napoli - Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05

Direttore responsabile: Giampiero de Cristofaro

Direttore: Bruno Schettini

Redazione: Natale Bruzzaniti, Daniela Cuccurullo, Maria Rosaria Fiengo, Nicola Lupoli, Orazio Pasquali, Franco Staropoli, Filippo Toriello, Marina Villone

Grafica: Rino Schettini

Stampa: Tipografia Bartolotta

Valutare i docenti? Una proposta

Natale Bruzzaniti

I docenti della scuola italiana versano in una profonda crisi di identità da molti anni: subiscono disorientati le novità che il ministro di turno immette nella scuola, sono costretti ad applicare riforme spesso non condivise, vivono in uno stato di appiattimento retributivo che misconosce qualsiasi impegno, lavorano senza avere alcuna prospettiva di carriera o di miglioramento del loro stato giuridico, non hanno alcun meccanismo di premialità che riconosca il merito, in molti casi operano con scarsa motivazione. Altrettanto scarsa è la stima e la dignità che la società riserva a loro. A tutto ciò aggiungiamo le difficoltà didattiche in cui sono costretti ad operare, difficoltà indotte nella scuola da una società che trascura i valori dell'essere e che mette ai primi posti quelli dell'apparire e dell'aver inducendo nei nostri ragazzi comportamenti e valori che vanno in senso opposto rispetto agli obiettivi promossi dalla scuola, che sono quelli legati alla cultura, all'educazione e all'armonico sviluppo della personalità. Inoltre il contesto di strutture edilizie, a volte obsolete e inadatte agli scopi cui sono destinate, e le risorse economiche per le scuole, sempre più ridotte, certamente non confortano il lavoro del docente. Parlare agli insegnanti di valutazione in una situazione così scoraggiante risulta alquanto difficile. D'altronde il problema della valutazione del servizio dei docenti non è l'origine di tutti i mali sopra descritti ma risulta di peso strategicamente importante per affrontarli adeguatamente e tentare di risolverli agendo specialmente sulle leve motivazionali e sui riconoscimenti economici del personale della scuola.

La strada della valutazione va intrapresa ed estesa all'intero sistema: occorre costruire meccanismi di misurazione degli apprendimenti degli alunni, rilevare i livelli di prestazione delle singole istituzioni scolastiche e del personale che ci lavora, sia come dirigente sia come docente, o come tecnico e amministrativo.

Non bisogna d'altronde dimenticare che la qualità dell'insegnamento e dell'insegnante dipendono anche da altri parametri: dai metodi utilizzati per il reclutamento del personale, dalla formazione iniziale, dall'aggiornamento lungo l'arco della vita professionale, dal contesto ambientale ed organizzativo in cui il docente opera, dalle risorse strutturali ed economiche messe in campo. Insomma bisogna creare le condizioni al contorno affinché il docente sia ben preparato al momento del reclutamento, si impegni poi a bene prepararsi e ad aggiornare la propria professionalità, mettendosi in discussione anno dopo anno sugli aspetti relazionali, su quelli metodologici e sui contenuti didattici e, perché no!, facendosi valutare per avanzare nella carriera e nella retribuzione.

Da una ricerca commissionata da un sindacato e svolta dalla NOMISMA su un campione di docenti emerge che la maggioranza di essi non si opporrebbe all'introduzione di meccanismi di valutazione, specialmente se legati a sistemi di riconoscimento professionale.

Anche il mondo politico sembra voler trovare con maggior decisione il bandolo della matassa. La VII Commissione difatti ha elaborato una proposta di legge (la cosiddetta proposta 'APREA' "Norme per l'autogoverno delle istitu-

zioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti") che prevede tra l'altro l'introduzione per i docenti di uno stato giuridico differenziato... "una carriera, (recita la proposta) articolata in tre livelli (docente iniziale, ordinario ed esperto), fondata su modalità e su criteri di valutazione basati sul merito professionale (articolo 17), nonché un'articolazione del ruolo che garantisca alle istituzioni scolastiche e formative autonome professionalità e competenze adeguate, certificate, stabili e valutate". La proposta verrà discussa tra breve nelle sedi parlamentari.

Anche il ministro Brunetta, in una logica di 'guerra dichiarata' nei confronti dei 'fannulloni' che si annidano, a suo dire, specialmente nella PA, ha elaborato una proposta che vuole 'istituzionalizzare' la valutazione dei dipendenti nella Pubblica Amministrazione in genere e, quindi, anche nella scuola, secondo principi di meritocrazia, innovazione, trasparenza. Brunetta prevede di riformare o istituzionalizzare dei nuclei di valutazione di ogni singola Amministrazione seguendo tre principi fondamentali: *elevata professionalità dei componenti, estensione della valutazione a tutti i dipendenti e autonomia piena.*

I premi non verranno più concessi a pioggia ma legati alla produttività, anche del singolo dipendente. Le progressioni economiche saranno conseguite solo attraverso prove selettive e non più per anzianità. Le progressioni di carriera (giuridiche) potranno avvenire solo ed esclusivamente tramite concorso pubblico. Saranno inoltre premiati i dipendenti (dirigenti e non) coinvolti in progetti innovativi. Probabilmente troverà scarsi consensi tra i sindacati e, forse, anche tra i dipendenti, ma bisogna dargli atto che almeno propone concretamente un tentativo di allineare il sistema a standard basati sul merito.

Per avere un quadro più ampio è utile osservare **cosa fanno i paesi stranieri sul tema della valutazione.** Nell'ambito del progetto PICTO - Programma Integrato di Cambiamento Tecnologico-Organizzativo - il ministero ha realizzato una ricerca-analisi di esperienze internazionali sulla valutazione dei docenti. Si riprendono, di seguito, alcuni punti tratti dalla ricerca. In Giappone, all'interno di un sistema scolastico caratterizzato da elevati standard di insegnamento e di apprendimento, per esempio, è utilizzata la tecnica di valutazione dei docenti del peer evaluation che consiste in un meccanismo di valutazione fra i professionisti di una medesima scuola improntato su "relazioni di aiuto" fra colleghi.

In pratica nelle scuole è costituito un "comitato di promozione dello studio" (misto interni-esterni) con il compito di migliorare competenza e capacità pedagogica attraverso l'osservazione, la critica e la collaborazione dei colleghi utilizzando lezioni dimostrative e sessioni di osservazione. In Italia i **comitati di valutazione** sono inseriti in un sistema di autoreferenzialità globale che ne sminuisce le funzioni, rendendoli organi puramente burocratici.

In Inghilterra vige una ben strutturata valutazione formativa, formalizzata in procedure di valutazione dei docenti durante il servizio. L'obiettivo, fra gli altri, è quello di collegare ai risultati della valutazione anche aspetti di carriera

e di retribuzione. La valutazione formativa del docente durante il servizio è solo una tessera del processo di valutazione (comprende anche la valutazione dei risultati conseguiti dagli studenti e aspetti di autovalutazione del singolo docente) e si colloca in un ambiente caratterizzato da:

- ispettorato nazionale che verifica le scuole ogni quattro anni, pubblica i risultati e informa il governo sulla qualità dell'educazione e sugli standard raggiunti;
- curriculum nazionale per gli studenti;
- test nazionali correlati al curriculum a 7,11,14,16 anni (standard nazionali);
- sistema nazionale di selezione e formazione docenti
- sistema nazionale di valutazione incentrato sui docenti;
- nessun vincolo agli studenti nella scelta della scuola.

La scuola è considerata come un'azienda che opera sul mercato, la qualità dell'insegnamento è uno strumento per attirare una più vasta gamma di studenti e deve essere orientato verso contenuti più pratici e meno teorici.

In Spagna è adottato un sistema di **autovalutazione a livello di Istituto** finalizzato a migliorare la prestazione professionale dei docenti. Il miglioramento non passa attraverso la sollecitazione del mercato, ma è frutto di un processo d'auto valutazione delle scuole. Gli istituti scolastici con prestazioni basse sono aiutati, non penalizzati.

In alcuni istituti di Italia si è tentata la strada della **customer satisfaction** basata sulla raccolta di informazioni e sulla soddisfazione del cliente/utente. Tale tecnica è utile per comprendere meglio fenomeni quali la percezione e le attese che la comunità ha nei confronti dell'istituzione scuola o per approfondire in alcuni casi le ragioni dell' "abbandono" scolastico. Questo tipo di strumento è utilizzato soprattutto per "creare consenso", nell'ipotesi che, dando ai fruitori del servizio occasioni per esprimersi, si riducano le valutazioni di tipo negativo e/o si ridimensionino le aspettative e, infine, si raccolgano informazioni utili per migliorare la qualità del servizio offerto.

Per applicare tecniche tipiche della customer satisfaction, occorre individuare rigorosamente i destinatari della rilevazione e definire con cura gli aspetti che si vogliono rilevare e/o mantenere sotto controllo.

Nel caso della scuola e della valutazione dei docenti, i "clienti/utenti" non sono solo gli studenti o i genitori. Occorre stabilire quali attori del sistema socio economico abbiano titolo per esprimere un parere, per non correre il rischio che i programmi di studio siano disegnati per soddisfare necessità contingenti di datori di lavoro, e non "imbottire" i discenti di conoscenze pratiche e di forme d'addestramento che diventerebbero obsolete in poco tempo.

Tale sistema è però utile per la valutazione dei servizi organizzativi, amministrativi e gestionali di una scuola, settori nei quali si possono individuare oggettivamente indicatori riconosciuti da tutti. Poco si presta invece ad

essere applicato ai complessi processi di insegnamento/apprendimento.

L'Associazione TReeLLLe ha realizzato una inchiesta sul sistema scolastico tra gli ex-allievi (19 – 25 anni) che hanno da poco conseguito il diploma e che attualmente lavorano o studiano all'università. Sono giovani non più coinvolti emotivamente nel sistema ma nemmeno tanto adulti da falsare con nostalgici ricordi la realtà. Ne è uscita una fotografia inedita delle scuole superiori. Le materie ritenute più utili sono l'inglese (85%), la «capacità di scrivere correttamente in italiano» (78%), la «capacità di usare le tecnologie informatiche» (72%). Ai primi posti non ci sono né la matematica né la letteratura. In pratica emergono le discipline attinenti con la voglia dei giovani di comunicare.

Ma chi deve destare interesse e motivazione se non l'insegnante? I professori nella pagella stilata dai freschi ex studenti restano figure poco incisive.

Alla domanda "su quanti insegnanti abbiano lasciato il segno o trasmesso valori", la risposta è "pochissimi"; addirittura nessuno (19%) o uno soltanto (45%). "E dato che si parla di tutta la secondaria, questo significa uno su 10 o più. Evidentemente c'è un livello medio di docenti che non lasciano traccia, e per un ragazzo questo significa molto».

Non a caso i «rapporti personali con gli insegnanti», insieme alla loro «competenza didattica», galleggiano nella fascia intermedia della pagella: un ex studente su due si definisce solo «abbastanza» soddisfatto.

Insomma, come ben sanno tutti i docenti, **i migliori e più severi giudici del funzionamento della singola scuola e della professionalità dei docenti sono in molti casi proprio gli alunni.** E offrendo loro, subito dopo l'uscita dal contesto scolastico, la possibilità di esprimere un'opinione

di merito, si otterrebbe un contributo abbastanza attendibile, da aggiungere ad altre tipologie di indagini, per comporre un mosaico di giudizio più completo.

In conclusione vogliamo sottolineare l'unitarietà del processo di valutazione che deve riguardare la scuola nel suo complesso, a partire dagli alunni, passando per il personale docente, tecnico ed amministrativo fino a raggiungere il vertice dei dirigenti. Ai fini valutativi sono altrettanto importanti il clima relazionale ed operativo all'interno delle istituzioni, il tipo di organizzazione che si instaura in ciascuna comunità scolastica, le interazioni con il territorio (scuole, università, enti, associazioni, mercato del lavoro), il desiderio di crescere e la voglia di innovare. Concentrare l'attenzione valutativa su singoli elementi di una struttura complessa, quale è quella della scuola, ha poco senso ed è poco utile al miglioramento del sistema.

Certo è che una scuola, che non usa criteri di merito per i propri docenti, è destinata a trasmettere agli alunni valori di grigio appiattimento, finendo così con il tradire il ruolo, assegnatole dalla società, di soggetto educatore, formatore e promotore di crescita per le personalità affidatele.

E valutiamola questa nostra scuola! Diamole il merito che le spetta!



Insegnare e apprendere più lingue, vivere in più lingue: la sfida del plurilinguismo

Anna Maria Curci

Nel 1979, esattamente trenta anni fa, veniva pubblicato un volume destinato a fare storia. Si trattava di un testo che aveva come titolo *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, "Il plurilinguismo della persona", e che sviluppava una serie di riflessioni avviate già alcuni anni prima da Mario Wandruszka. Una di esse così può essere resa in italiano: "Il nostro plurilinguismo è l'ambito d'azione linguistico della nostra libertà spirituale". L'affermazione del padre dell'interlinguistica, nato nel 1911 in Moravia, nell'allora impero austro-ungarico, scomparso nel 2004, va interpretata allo stesso tempo come constatazione di un dato di fatto e come impegno per un'azione efficace a sostegno del plurilinguismo, spazio nel quale si esprime e si muove la libertà di pensiero dell'essere umano nella dimensione individuale così come in quella collettiva, presupposto irrinunciabile, quindi, per l'esercizio pieno e consapevole della cittadinanza attiva. Le considerazioni che seguono si articoleranno attorno a questi ambiti tematici, in un arco che si estende dai presupposti teorici alle ricadute nella prassi didattica, passando per le raccomandazioni nei documenti europei e le non sempre coerenti applicazioni nella normativa nazionale:

- La linguistica per l'educazione plurilingue
- I documenti e i progetti europei sull'educazione plurilingue
- Buone pratiche di educazione plurilingue
- Innovazione curricolare e linee guida nazionali: una storia densa di contraddizioni

La linguistica per l'educazione plurilingue

Mi ha colpito, qualche tempo fa, l'osservazione di una studentessa della Scuola di Specializzazione all'insegnamento nella scuola secondaria, che ha svolto il periodo di tirocinio pratico nelle classi del quinquennio Linguistico Brocca nelle quali insegno: "Qui vedo messi in pratica principi di linguistica che finora avevo studiato anche in maniera approfondita, ma astratta". Sorvolo sulla straordinaria opportunità offerta all'insegnante in servizio dalla osservazione della prassi didattica da parte di un docente in formazione iniziale e mi soffermo sulla sostanza dell'affermazione. Parafrasando l'affermazione di Norberto Bobbio, che a sua volta riprende il noto adagio, "La teoria politica senza storia è vuota, la storia senza teoria è cieca", sento di poter dire, confortata dall'esperienza e, ora, anche da uno sguardo esterno, che la teoria linguistica senza la pratica didattica è vuota, la pratica didattica senza la teoria linguistica è cieca.

Quali settori della linguistica si rivelano particolarmente fecondi ai fini di una pratica di educazione plurilingue che aspiri, appunto, a non essere cieca? Il riferimento iniziale a Mario Wandruszka non è casuale: dunque, innanzitutto, l'interlinguistica. "Linguistica del plurilinguismo, dell'ibridismo e delle lingue miste, della traduzione e del confronto di traduzioni, nuova linguistica comparativa": così Mario Wandruszka e Ivano Paccagnella definivano l'interlinguistica, non più tardi del 1974, nella premessa al

volume *Introduzione all'interlinguistica*. Nella premessa, gli autori illustrano anche di che cosa si occupa l'interlinguistica. "Suo oggetto è il pluri-linguismo umano, cioè tutto quello che si sviluppa entro i due poli dell'uniformità e dell'universalità, quanto abbatte e sopprime barriere e muraglie linguistiche fra gli uomini". Se l'interlinguistica si sofferma in particolare sugli universali linguistici, vale a dire sui "tratti tipologici che è dato ritrovare in tutte le lingue", significativo è il contributo teorico che all'educazione plurilingue offre la linguistica tipologica. Come Annarita Puglielli, ordinario di Linguistica Generale presso l'Università degli Studi di Roma Tre, ha avuto modo di ribadire in occasione della relazione tenuta nel corso della giornata pedagogica "Qualche strumento per la didattica integrata: insegnare italiano e le altre lingue nelle classi plurilingui", organizzata dal gruppo Lend di Roma il 18 febbraio 2009, la capacità di riflessione sulla lingua va sviluppata per mezzo della riflessione tipologica. Se l'analisi e il confronto tra le lingue si pone l'obiettivo di individuare universali linguistici e diversità, la riflessione tipologica assume il ruolo di vera e propria attività didattica. Che la riflessione tipologica coinvolga tutte le lingue presenti nel gruppo di apprendimento, lingue materne diverse dalla lingua di istruzione (nel nostro caso l'italiano) e appartenenti a differenti tipi linguistici, offre reali pari opportunità alle lingue e costituisce una concreta occasione di passaggio dal semplice multi-linguismo al reale plurilinguismo. Quale differenza passi tra il multi-linguismo come mera constatazione della coesistenza di più lingue in una comunità di parlanti e il plurilinguismo, inteso invece come risorsa e parte integrante del diritto alla lingua affermato nella Carta Europea del Plurilinguismo, è ribadito con forza nella presentazione delle II Assise europee del plurilinguismo (Berlino, 18-19 giugno 2009), come è possibile leggere nella lettera informativa n. 23 (aprile 2009) dell'Osservatorio Europeo sul Plurilinguismo (<http://www.observatoireplurilinguisme.eu:80/>).

I documenti e i progetti europei sull'educazione plurilingue

Preceduti da ricerche e sperimentazioni innovative sviluppatasi sin dalla seconda metà degli anni Ottanta, i documenti europei affrontano esplicitamente il tema della competenza plurilingue dei cittadini dell'Unione Europea nella società della conoscenza a partire dal 1995, con la pubblicazione del Libro Bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* di Edith Cresson. Al Libro Bianco hanno fatto seguito, a partire dal 1996, le versioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, disponibili in rete in francese - http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf in inglese - http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf - in spagnolo <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> - e in tedesco <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/>.



La competenza plurilingue e pluriculturale, cardine del documento e primo obiettivo di qualsiasi processo di apprendimento-insegnamento linguistico, è ivi definita come competenza complessa e composita, che prevede profili diversificati di competenza nelle diverse lingue che vanno a comporre le singole biografie linguistiche. Se dunque la competenza in una determinata lingua può essere parziale e, nell'ambito specifico di una singola lingua, disomogenea tra un'attività comunicativa e l'altra (per esempio, livello B1 nella lettura e livello A1 nell'interazione orale), va sottolineato il salto qualitativo costituito dalla centralità del ruolo delle competenze trasversali nel progressivo sviluppo del "sapere linguistico plurilingue".

Un fiorire di progetti europei per la pratica e la sperimentazione di percorsi di educazione plurilingue ha caratterizzato gli anni a partire dal 2000. Vanno senz'altro menzionati, tra gli altri, il progetto *Janua Linguarum* - <http://jaling.ecml.at/> - promosso dal Centro Europeo delle Lingue Moderne di Graz. Il progetto, sviluppato nell'arco del triennio 2000-2003, si è posto l'obiettivo di individuare modelli di 'language awareness/éveil au langage' nei curricula scolastici; il progetto *EuroCom* "I sette setacci" - <http://www.eurocom-frankfurt.de/> -, che si propone di promuovere il plurilinguismo degli Europei con un metodo basato sull'esaltazione di due elementi: gli internazionalismi per il livello lessicale e la parentela tra le lingue per il livello morfosintattico al fine di potenziare la competenza ricettiva nelle fasi iniziali dell'apprendimento di una lingua; il *Plurilingualism Project. Tertiary Language Learning. German After English*, - <http://www.ecml.at/documents/pub112E2004HufeisenNeuner.pdf>; il progetto ILTE, Inter-comprehension in Language Teacher Education - <http://www.lett.unipmn.it/ilte/ilteindx.htm>.

Di particolare interesse è il progetto CARAP, *Cadre de Référence des Approches Plurielles* <http://carap.ecml.at/>, tuttora in corso, che si pone l'obiettivo di fornire una lista dettagliata e articolata delle risorse che lo studente deve via via 'costruirsi' nel mettere a punto la propria competenza plurilingue e pluriculturale.

Buone pratiche di educazione plurilingue

La condizione fondamentale perché un curricolo di educazione plurilingue sia realmente efficace è la progettazione comune, il ricorso a una didattica integrata, l'adozione di terminologia e modelli condivisi nella riflessione sulla lingua. Oltre alla riflessione sulla lingua in un'ottica plurilingue, filo rosso e costante in curricolo di educazione plurilingue, si sono rivelate particolarmente efficaci queste aree di intervento:

- 1) lavoro comparativo per segmenti significativi di educazione plurilingue a livello fonologico (esempio. i suoni e l'alfabeto fonetico internazionale), a livello semantico (ad esempio: a) i numeri; b) i colori; c) le attività del tempo libero; d): i capi di vestiario), a livello morfologico (ad esempio: le voci interrogative, i pronomi personali complemento oggetto, gli aggettivi possessivi);
- 2) attivazione della consapevolezza linguistica plurilingue tramite l'invito a interrogarsi e a scrivere, nel proprio Portfolio linguistico o per il personale diario di apprendimento, su lingue e linguaggi presenti nella propria biografia linguistica;

- 3) richiamo anche a suoni presenti in dialetti e varianti regionali della propria lingua materna, allorché si affrontano i suoni di una nuova lingua;
- 4) creazione di un dizionario visivo plurilingue di classe, articolato per aree semantiche – famiglia, scuola, tempo libero, abbigliamento, arredamento, colori, stagioni, etc. – ovvero per atti linguistici, facendo riferimento, nella selezione di questi ultimi, ai descrittori del QCER.;
- 5) a un livello più avanzato e in collegamento con progetti educativi di cooperazione transnazionale (ad esempio nell'ambito del *Lifelong Learning Programme*), avvio di mini-attività CLIL plurilingui;
- 6) comparazione insieme linguistica e culturale, di proverbi e modi di dire, fonte pressoché inesauribile di effetti-sorpresa.

Nella sezione "Plurilinguismo" del blog <http://muttercourage.wordpress.com/mehrsprachigkeit/> ho messo a disposizione di tutti coloro che sono interessati all'educazione plurilingue, accanto a riflessioni di carattere teorico, alcuni spunti per attività didattiche.

Innovazioni curriculari e linee guida nazionali: una storia densa di contraddizioni

Far parte dell'Unione Europea, esserne addirittura uno dei sei Stati fondatori dovrebbe garantire all'Italia una attenzione concreta e la promozione di curricula innovativi nei documenti nazionali che nel titolo di questo paragrafo ho definito "linee guida", ma che sono in realtà vere e proprie indicazioni a carattere normativo. L'uso del condizionale è tuttavia d'obbligo, dal momento che, almeno a partire dalle *Indicazioni per i piani di studio individualizzati per la scuola primaria* del 2002 - www.istruzione.it/news/2002/allegati/sperimentazione/indicazioni_primaria_061102.pdf - le ragionevoli aspettative circa curricula realmente plurilingui vengono sovente disattese.

Nell'articolo apparso qualche anno fa sul portale "Treccani scuola" - <http://www.lend.it/old/documenti/rifor-matti/curci-pluritrecani.htm> mi chiedevo dove fosse finita la competenza plurilingue e pluriculturale. Nell'aprile 2004, in occasione di un convegno, constatavo che il nodo dell'educazione linguistica integrata restava irrisolto anche nella scuola secondaria di primo grado disegnata da Indicazioni Nazionali e OSA:

<http://www.proteofaresapere.it/seminari%2003-04/atticonvegna/paestum/intervento%20curci.pdf>. Il comma 2 dell'art. 25 del decreto legislativo del 17 ottobre 2005, n. 226 non è mai stato abolito e la circolare n. 4 del 2009 prevede che "le famiglie possono chiedere che il complessivo orario settimanale riservato all'insegnamento delle lingue comunitarie, per un totale di cinque ore, sia interamente riservato all'insegnamento della lingua inglese compatibilmente con la disponibilità di organico (inglese potenziato)". Con un ricorso al TAR del Lazio, anche LEND, Lingua e Nuova Didattica ha chiesto che venisse impugnato questo provvedimento e l'ordinanza del TAR di qualche giorno fa ne accoglie la richiesta di sospensione. Resta tuttavia la domanda: che cosa non ha funzionato nel rapporto tra chi nella scuola vede un'occasione di reale integrazione e crescita e chi fa scelte così gravi di politica linguistica nazionale perché si dovesse ricorrere alle vie legali?



L'Università italiana in Europa dopo il processo di Bologna

Mario Di Mauro*

Lo scenario europeo in materia di istruzione superiore: Il Processo di Bologna

Negli ultimi vent'anni gran parte delle società avanzate non solo hanno prodotto ampi cambiamenti nei processi industriali e nei servizi ma ne hanno anche subito gli effetti in termini di trasformazioni sociali e culturali. In ciò spinte soprattutto dal consolidarsi delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che hanno reso più acuto il dibattito sui sistemi educativi e, in particolare, sulla qualità del sistema di istruzione superiore ritenuto cruciale per una società basata sulla conoscenza.

In Europa, in particolare, l'iniziativa più importante è stata quella che ha condotto nel maggio del 1998 alla Dichiarazione della Sorbona, un documento firmato da Germania, Francia, Italia e Regno Unito, che ha rappresentato il primo concreto atto per la creazione di uno spazio europeo dell'educazione superiore finalizzato allo sviluppo economico della società europea. E' stato così che il 19 giugno del 1999, un anno dopo, ventinove ministri dell'istruzione superiore riuniti a Bologna sottoscrivevano, per la prima volta, un accordo sulla governance di questo spazio. Noto come "Processo di Bologna", l'accordo dava il via a un imponente processo di armonizzazione dei vari sistemi di istruzione superiore europei con lo scopo di realizzare entro il 2010 uno spazio comune europeo dei sistemi di istruzione superiore organizzato in maniera tale da garantire:

- la trasparenza e leggibilità dei percorsi formativi e dei titoli di studio;
- la possibilità concreta per studenti e laureati di proseguire gli studi o trovare un'occupazione in un altro paese europeo;
- una maggiore capacità di attrazione dell'istruzione superiore europea nei confronti di cittadini di paesi extra europei;
- l'offerta di un'ampia base di conoscenze di alta qualità per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'Europa.

E' importante sottolineare che il Processo di Bologna non costituisce un trattato internazionale vincolante per gli Stati che vi aderiscono ma solo un libero accordo per il quale ciascun Paese si impegna a favorire l'adesione libera e volontaria della propria comunità accademica agli obiettivi concordati, mettendo in atto i dispositivi normativi necessari per agevolare tale adesione. Questo significa che non si è inteso perseguire l'appiattimento dei sistemi di istruzione superiore europei secondo un modello unico ma valorizzare ciascuna diversità accademica collocando le specifiche originalità all'interno di una cornice comune. A distanza di dieci anni, dai 29 Paesi aderenti alla prima firma del Processo di Bologna si è passati ai 46 di oggi. E' certamente un percorso strategico perché in tutti questi anni ha contribuito a costruire uno scenario di cambiamento per le università, per la funzione guida che hanno sempre ricoperto per la società, oggi più che mai per il valore che possiede la conoscenza e il suo sviluppo nell'e-

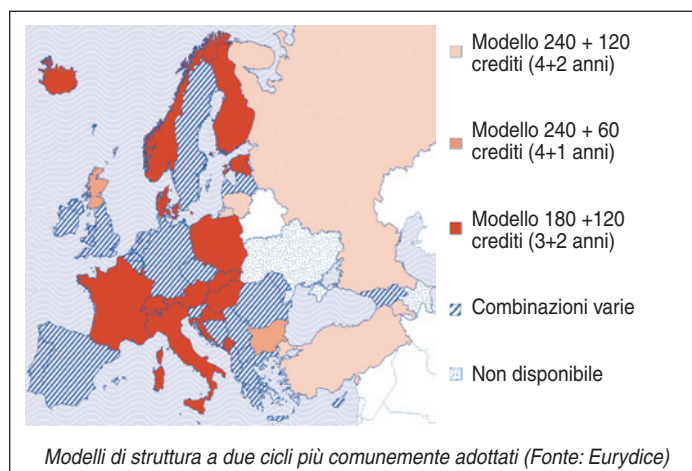
conomia di un paese. Grazie al Processo di Bologna tutte le università europee sono state coinvolte in un processo migliorativo dei servizi erogati, ottimizzandoli e uniformandoli secondo standard di qualità grazie anche alla cooperazione sviluppata con le imprese e ai contributi forniti nel campo dello sviluppo professionale.

La situazione dell'istruzione superiore all'interno dell'Unione europea alla luce dei dieci anni trascorsi dalla Dichiarazione di Bologna e dei progressi fatti dai 46 paesi firmatari durante questo periodo per armonizzare i rispettivi sistemi nazionali a uno standard europeo è analizzata e riassunta molto bene dallo studio "Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process" curato dalla Rete Eurydice e pubblicato nel Marzo 2009. Questo studio è una vera e propria analisi comparativa tra i vari sistemi di istruzione superiore europei sui punti più importanti del Processo di Bologna, dalla struttura a tre cicli al sistema ECTS, al Supplemento al Diploma, ai Quadri nazionali delle qualifiche, alla Mobilità dichiarata e agita nei vari Paesi dell'Unione. Ciò che segue è una breve sintesi su ciascuno di questi punti.

La struttura universitaria a tre cicli

La nuova struttura a 3 cicli (laurea-laurea specialistica/master-dottorato) è applicata in quasi tutti i Paesi anche se non vale per tutte le aree disciplinari (in alcuni paesi facoltà di medicina, di architettura e di ingegneria mantengono ancora una organizzazione differente e più tradizionale).

In particolare, per quanto riguarda il primo ciclo (laurea+laurea specialistica/magistrale o master), il modello a tre anni (180 crediti ECTS) prevale in 19 paesi, mentre 11 paesi privilegiano il modello alternativo a quattro anni (240 crediti ECTS). Per quanto riguarda il secondo ciclo prevale tra i paesi europei il modello a 2 anni (120 crediti ECTS) con 29 Paesi nei quali è adottato.



Il Sistema ECTS (European Credit Transfer System)

In tutti i Paesi dell'Unione il sistema ECTS ha avuto basi normative nazionali e questo ha garantito il suo sviluppo veloce. Ciò che rende differente l'applicazione dell'ECTS in Europa

è il modello concettuale sottostante che appare piuttosto diversificato da paese a paese. Si tratta in particolare del calcolo che viene fatto per determinare il valore di un credito in termini di risultati dell'apprendimento dello studente. Questo calcolo che deve essere usato per determinare il carico di lavoro non è ancora un concetto chiaro e ben compreso e trova difficoltà ad imporsi. Ciò comporta una varietà di definizioni sulla base del rapporto che si stabilisce tra ore di studio assistito e in presenza e ore di studio non assistito e individuali.

Il rilascio del Diploma Supplement

Il Supplemento al diploma, come ulteriore certificazione di specificazione del corso di studi che accompagna il certificato di laurea è stato reso obbligatorio nella maggior parte dei paesi e rispetta nelle sue modalità d'uso le Raccomandazioni fatte nel 2003 in termini di offerta. Anche se il rilascio del DS avviene ormai in modo automatico e gratuito da parte di ciascuna università la sua implementazione tuttavia varia e molti paesi che avrebbero dovuto adottarlo entro il 2005 si trovano ancora in ritardo. Inoltre manca ad oggi un sistema di monitoraggio sugli esiti di tale scelta perché non ci sono dati sull'effettivo uso dello strumento da parte delle stesse università e più in generale del mercato del lavoro. In Italia è stato un decreto del ministro Moratti, nel 2004, a rendere norma il rilascio del DS da parte delle università italiane.

I quadri nazionali delle qualifiche e dei titoli

Lo sforzo per definire ed implementare un quadro nazionale per le qualifiche e i titoli dell'istruzione superiore è stato notevole per la complessità della materia. Ad oggi solo 5 Paesi hanno completato il processo completando l'iter per l'autocertificazione della compatibilità con il quadro di riferimento delle qualifiche dello spazio europeo dell'istruzione superiore. Negli altri Paesi si ritiene che il processo non si concluderà prima del 2012. La ragione principale del ritardo è attribuibile alle necessarie fasi di consultazione interna che hanno visto molti attori nazionali lavorare insieme per trovare gli accordi di riferimento e i relativi obiettivi.

Mobilità degli studenti

Anche se sempre più frequentemente studenti di un Paese comunitario si spostano in Europa, completando gli

studi in università di paesi diversi, dopo dieci anni dal Processo di Bologna i dati disponibili su questo punto non sono ancora tanti. Molti paesi si limitano a raccogliere solo informazioni sulla nazionalità degli studenti e non sui movimenti tra paesi per motivi di studio.

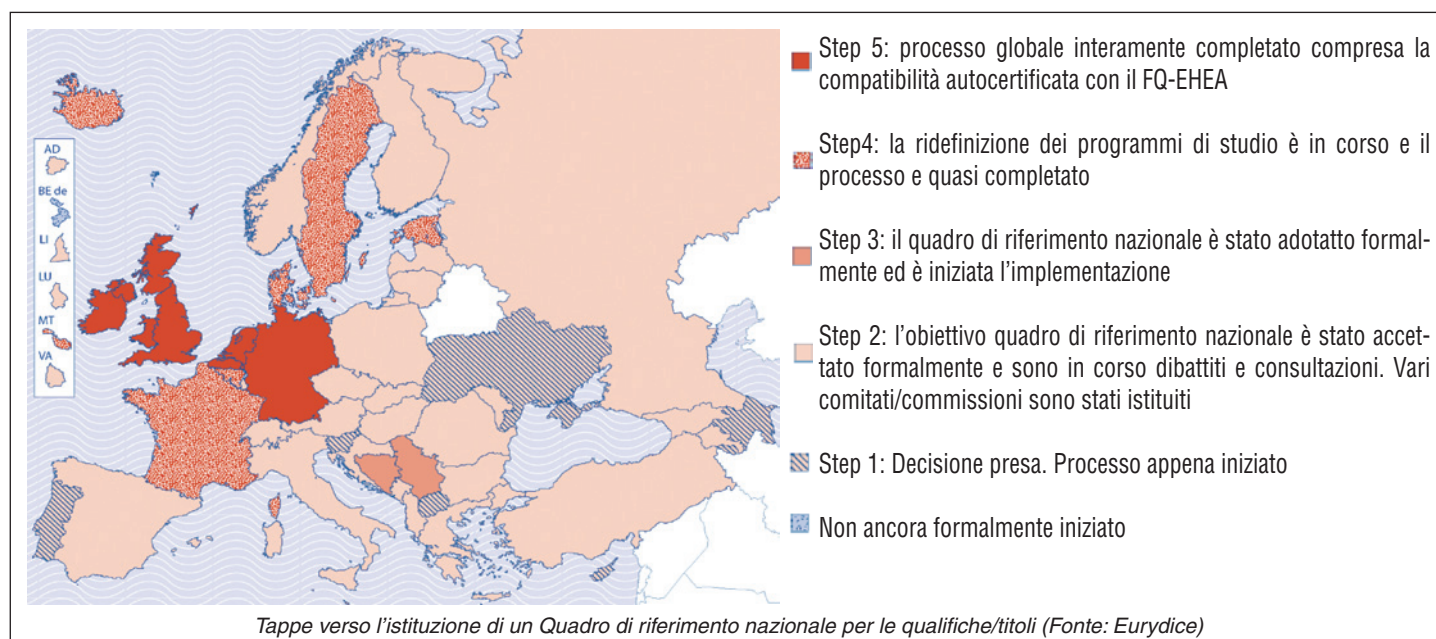
Anche la portabilità degli aiuti finanziari nazionali a sostegno degli studenti non sono ancora conosciuti perché rimangono difficili da determinare. Solo alcuni Paesi hanno reso i loro finanziamenti e i loro prestiti nazionali interamente portabili, altri hanno previsto la portabilità solo per gli studenti in mobilità. Oggi, in un momento di incertezza economica questo punto è divenuto anche un problema perché la tendenza che prevale è quella di trasferire sempre più costi sui singoli studenti e sulle loro famiglie.

Il senso dei percorsi di istruzione superiore: i cicli e il loro significato

Ciò che fa fatica ad emergere nel processo di unificazione dei sistemi europei in materia di istruzione superiore è il quadro concettuale che sorregge il sistema dei cicli in termini di significato e di spendibilità. Si osservano infatti due tendenze nel modo di considerare ciascun ciclo: da una parte la tendenza a far prevalere un modello "progressivo", dall'altra la tendenza a privilegiare un modello "integrato". Per il modello progressivo ogni titolo deve avere entità propria per cui la laurea (*bachelor*) non è concepita come titolo intermedio ma come titolo finale e con obiettivi, sia nella formazione generale, sia come preparazione per la professione. Ciò significa che pur permettendo l'accesso alla formazione del master la laurea mantiene la piena autonomia e importanza per il mercato del lavoro.

Per il modello integrato, il raggiungimento del livello professionale pieno è raggiunto solo dopo il conseguimento del titolo del master e quindi la laurea viene solo considerata come un titolo di transizione anche se prevista come titolo accademico dopo tre anni di istruzione.

Mentre la prima impostazione conduce a diverse combinazioni di durata degli studi di laurea e post-laurea in funzione delle discipline e dei titoli, il modello integrato sottende in genere la combinazione di 3+2 con conseguente confusione intorno alla possibilità professionale del titolo della laurea intesa come "laurea breve" (*bachelor*) e del ruolo



che viene a ricoprire l'offerta internazionale, anche extra europea, dei titoli di master di durata biennale.

Ciò costituisce un problema importante perché il percorso di master non è sempre trasparente e funzionale per una reale spendibilità dei titoli acquisiti, sia per quanto riguarda la natura e la qualità intrinseca del titolo, sia per quanto riguarda la sua durata complessiva in termini di numero di crediti. Oggi sono 11 i titoli post-laurea resi ufficiali e il dato più importante è che la durata di ciascun master oscilla tra 60 e 75 ECTS con un solo caso di durata superiore a 90 ECTS. Questo spinge oggi a discutere molto sul problema e sulla necessità di un unico modello di durata, anche perché il Programma Erasmus Mundus stabilisce già oggi per il master una durata media di 15 mesi.

Il ruolo delle università e le tappe lungo il processo di integrazione

Dalla Dichiarazione della Sorbona del 1998 e poi da quella di Bologna del 1999 che ha dato concreto avvio all'integrazione dei sistemi di istruzione superiore, gli sforzi fatti dalle varie università europee, grazie soprattutto alla spinta data da ciascun Paese, sono stati il metro per misurare la capacità del continente europeo in generale e dei singoli stati membri in particolare, di rispondere alle sfide del nuovo millennio. Ciascuna università si è posta, nella conformazione dell'area europea della ricerca, come strumento chiave e così è stato per le università di tutti i Paesi dell'Unione che si sono impegnate a consolidare i due grandi obiettivi finali: creare il capitale umano per rendere di qualità conoscenza e sviluppo e dare garanzia di rinnovamento continuo di tale capitale umano grazie alla formazione di nuovi ricercatori. A questo obiettivo non sempre ha guardato con la necessaria attenzione l'università italiana, per lo meno intesa come sistema. Allo stesso modo poco è stato fatto dai vari governi in questo decennio per supportare adeguatamente con veri investimenti di respiro strategico lo sviluppo del sistema universitario nel suo complesso.

A livello comunitario, le tappe che dal 1998 hanno accompagnato questo impegno sono state scandite da incontri periodici dei ministri che si sono svolti ogni 2 anni in città diverse dell'Unione e con il preciso obiettivo di monitorare l'evolversi del Processo e fornire supporto formale ai cambiamenti in corso. Al termine di ciascun incontro sono stati rilasciati dei comunicati che hanno permesso di avere il quadro dello stato dei lavori in ciascun Paese e di eventuali problemi emersi. Particolarmente significativo è stato il comunicato rilasciato al termine dell'incontro di Londra nel quale è stato ribadito che il 2010 dovrà segnare il passaggio dal "Processo di Bologna" allo "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore", come "occasione imperdibile" per riaffermare l'impegno a favore dell'istruzione superiore, considerata essenziale per rendere lo sviluppo della società sostenibile a livello sia nazionale che comunitario.

Nel comunicato rilasciato al termine dell'ultimo incontro (Leuven - Aprile 2009) compaiono le manifestazioni ufficiali di appoggio al proseguimento degli sforzi, ma ciononostante, non tutto va bene, sia nel modo di procedere sia soprattutto nello stesso impianto concettuale che sta a fondamento del sistema integrato europeo. Se è molto gradita infatti la prospettiva di continuare i propri studi all'estero e avere il riconoscimento del proprio percorso di studi in un altro paese, sono ancora in molti ad esprimere critiche ai punti chiave di Bologna. In Germania come in Italia, ad esempio, sono soprattutto i rappresentanti delle

università ad esprimere riserve sulla brevità della laurea che copre solo un periodo di sei semestri (3 anni). Il timore espresso è che molti datori di lavoro considerino tali lauree triennali inadeguate per il mondo del lavoro e che quindi debbano essere necessariamente seguiti dai master. Come in Italia anche in Germania la durata di un corso di laurea prima era in genere di almeno 8 o 10 semestri. A queste critiche tuttavia si oppongono i sostenitori del nuovo modello ritenuto maggiormente valido sia per la mobilità e la internazionalità sottese, sia per la maggiore competitività permessa. Inoltre si considerano molto positivi gli effetti previsti dal Processo di Bologna che permettono di disporre di diplomati più giovani e di una più alta flessibilità dei contenuti curriculari.

Il Processo di Bologna e la situazione italiana nel contesto europeo

In quanto Paese firmatario del "Processo di Bologna", e tra i primi a sottoscrivere la Dichiarazione con la quale si avviava la costruzione di un sistema europeo di istruzione superiore, l'Italia si è subito attivata per definire ed implementare i cambiamenti decisi e condivisi in sede comunitaria. E così è stato per l'applicazione del sistema ECTS, per l'attuazione del sistema dei cicli, per l'implementazione del rilascio del Diploma Supplement e per la riorganizzazione dei curricula. Questo ultimo punto tuttavia, così come per tanti altri paesi europei, è stato e continua ad essere un punto critico in quanto difficile da affrontare per i molti problemi di varia natura connessi.

Visto in quest'ottica si dovrebbe poter affermare che anche il sistema universitario italiano procede evolvendo positivamente verso un modello europeo di istruzione superiore. In verità le cose non stanno proprio così perché l'università italiana continua a soffrire di molti problemi non risolti che la rende debole e permanentemente in ritardo rispetto agli obiettivi di qualità dell'offerta e anche rispetto ai risultati in termini di prodotti finali (capitale umano).

Tra i Paesi europei dell'OCSE l'Italia è ultima per investimenti nell'università, sia rispetto al PIL che rispetto alla spesa pubblica nazionale. E' ultima anche per percentuale di laureati nella classe d'età 25-64, nonché per investimenti per ricerca rispetto al PIL.

Inoltre il sistema universitario italiano attraversa una crisi di credibilità che lo rende funzionalmente debole: le tante disfunzioni e soprattutto gli scandali concorsuali gli hanno fatto perdere il consenso di una parte notevole dell'opinione pubblica e ciò rende più difficile la ripresa degli investimenti pubblici e privati nelle università.

Ciò che da più parti viene richiesto all'università italiana è una maggiore autonomia responsabile, un sistema di regole semplici e chiare e un maggior interesse per la valutazione e il riconoscimento del merito. Da più parti si avanzano proposte di cambiamento e pur essendo tutte condivisibili non riescono tuttavia a generare una dinamica di cambiamento effettivo. Attivare l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) sembra essere il punto più dibattuto e sono in tanti a chiedere che il suo organo direttivo sia svincolato dalle vicende politiche. Allo stesso modo, imitando esempi presenti in molti altri Paesi, è sentito improrogabile l'avvio di un'Agenzia nazionale indipendente per il finanziamento della ricerca pubblica cui affidare l'assegnazione di tutti i finanziamenti statali desti-

nati ai progetti di ricerca delle università e degli enti pubblici di ricerca. Nel confronto internazionale l'Italia è in forte ritardo perché premia poco l'investimento in capitale umano e questo si evidenzia nei programmi di ricerca che spesso non consentono ai gruppi più dinamici di emergere e affermarsi a livello internazionale. Ciò spesso per l'influenza di gerarchie accademiche e per il perpetuarsi di posizioni di privilegio. E questo è riassunto bene dalla scarsa internazionalizzazione del sistema di ricerca e dall'insufficiente investimento sui giovani portatori di idee innovative.

Ma sono anche altri i problemi che continuano ad alimentare il dibattito nella stessa comunità accademica nazionale, tra chi vorrebbe intervenire sulla stessa strutturazione interna (facoltà, dipartimenti, corsi di studio, etc.), eliminando anche i riferimenti di legge ad organi interni, e chi mostra maggiore interesse alle modalità con cui valutare il lavoro scientifico e didattico dei docenti. Per la maggioranza degli analisti, tuttavia, il problema centrale rimane quello di una profonda riforma del sistema e della necessità di elevare la quota di finanziamento in modo tale da essere messe in condizioni finanziarie pari alla media degli altri Paesi europei (media OCSE 2,8%).

Sulle condizioni in cui si trova il sistema sono molti ad esprimersi e spesso le analisi non sono in grado di far emergere le reali capacità di performance dell'università italiana rispetto a quelle delle altre università europee. Un recente studio

delle tasse universitarie) non sono in realtà tali perché si tratta di aspetti problematici comuni ad altri paesi, per i quali questi paesi stanno spesso sperimentando delle soluzioni. Si tratteranno i risultati di questo studio comparativo riportando in sintesi per ciascun indicatore qualitativo quanto è emerso.

Offerta formativa

Il numero di atenei per milione di abitanti in Italia è all'incirca in linea con quello degli altri paesi europei considerati (e assai inferiore a quello degli Stati Uniti). In Italia, poi, diversamente dalla maggior parte degli altri paesi, non esiste un consistente settore di istruzione terziaria professionalizzante accanto a quello strettamente universitario, per cui se si contano anche gli altri istituti di istruzione superiore (alta formazione professionalizzante) il numero per milione di abitanti in Italia risulta largamente inferiore a quello degli altri paesi europei. Per quanto riguarda l'incremento dei corsi di laurea degli ultimi anni (da 2444 del 2003 a 5.500 del 2008) i numeri sono più bassi se confrontati con gli 8.955 corsi di studio presenti oggi nelle università tedesche. In Olanda, considerato forse il miglior sistema universitario europeo la media è di 75.9 corsi di studio per ateneo contro la media italiana di 68.5.

Lo stesso vale anche per il numero di iscritti con 96 corsi di laurea con meno di 16 iscritti, 12 dei quali con un solo iscritto e altri 14 con due iscritti come si riscontra ancora nel sistema universitario olandese. Ciò che

	Italia	Francia	Germania	Paesi Bassi	Spagna	Regno Unito	USA
N. università e altri istituti	87 università (di cui 26 non statali, di cui 10 telematiche) 6 scuole superiori	83 università 444 <i>Grandes Écoles</i>	104 università 184 Fachhochschulen 103 scuole superiori di altro genere	14 università (di cui una a distanza) 41 <i>Hogescholen</i>	75 università (25 private)	117 università 24 <i>Colleges of Higher Education</i>	4.314 totali (di cui: 2.629 con corsi quadriennali, 1.685 college biennali, 622 con dottorato, 2.626 privati)
N. istituti per milione di abitanti	1,6 (1,5 solo univ.)	8,4 (1,3 solo univ.)	3,9 (1,3 solo univ.)	3,4 (0,9 solo univ.)	1,7	2,3 (1,9 solo univ.)	14,5 (8,8 solo quadriennali)

Numero di università e altri istituti di istruzione terziaria (Fonte: Università Milano, 2008)

svolto dall'Università di Milano consente di leggere con la chiarezza dei dati, non solo lo stato di integrazione del sistema nazionale nel più esteso sistema europeo, ma anche la qualità degli standard applicati rispetto a quelli degli altri paesi partner. L'università italiana, secondo questo studio, presenta alcune gravi carenze di funzionamento e di risultati. Rispetto a tali gravi carenze il sistema universitario italiano non deve essere difeso ma al contrario deve essere aiutato a compiere un profondo rinnovamento. Nello stesso tempo tuttavia, l'università italiana appare esageratamente sotto critica su molti aspetti per i quali anche altre università mostrano identiche debolezze e insufficienze. Il confronto rende evidente che talune anomalie imputate al sistema universitario nazionale (ad esempio la proliferazione eccessiva dei corsi di studio, gli stipendi "eccessivi" dei docenti o il basso livello

viene sottolineato è che il numero elevato di corsi dipende in generale dall'introduzione della formula 3+2 che ha spezzato il precedente ciclo unico, portando come minimo a un apparente raddoppio del numero di corsi di studio (più corsi ma di minore durata).

A questo si è aggiunto l'effetto che il Processo di Bologna ha causato per produrre un'offerta formativa più orientata alle esigenze di apprendimento degli studenti, anche ai fini del loro successivo inserimento nel mondo del lavoro.

Rispetto al numero di dottorati di ricerca considerato in generale troppo elevato e frammentario, lo studio rileva che i dottori di ricerca prodotti dalle università italiane sono in numero minore di quello degli altri paesi. Ciò significa che il contributo dell'Italia all'eccessiva frantumazione di questo livello formativo rimane più contenuto rispetto a quello degli altri.

Produttività e il valore dei risultati

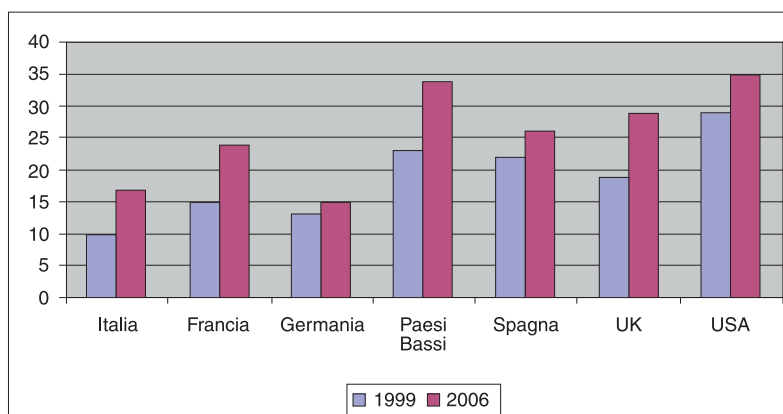
Ciò che emerge dallo studio è il basso tasso di laureati e l'elevato numero di abbandoni rispetto agli iscritti, indici certamente di bassa produttività rispetto al compito di formare capitale umano ad elevata qualificazione. Un altro aspetto è il deludente posizionamento delle università italiane nei principali ranking internazionali.

Per ciò che riguarda la bassa efficienza nella formazione di capitale umano, colpisce il fatto che il tasso di laureati sia così insoddisfacente non perché siano pochi gli ingressi nel sistema universitario, ma perché rimangono troppo elevati gli abbandoni. Non vi è dubbio che a questo cattivo risultato concorra in forte misura l'assenza in Italia di una buona politica di diritto allo studio, comparabile in qualche

per il miglioramento degli studi accademici del paese. Atteggiamenti e risposte in entrambi i casi certamente molto diversi da quelli, spesso superficiali ed emotive, espressi per le università italiane.

Rapporti con il mondo del lavoro

Non sono molti i dati disponibili per poter valutare a livello comparato la consistenza di quanto si afferma sulla scarsa attenzione alle esigenze del mondo economico e del lavoro. Sono anche molto scarse nei paesi europei le ricerche sull'utilizzo di stage, tirocini professionali, servizi di placement o altre forme di rapporto delle università con il mondo del lavoro. Un dato indiretto sulla congruità dell'offerta di laureati con la domanda di lavoro può essere ricavato dalla distribuzione dei laureati nei diversi campi di studio.



Tasso di laureati tra la popolazione 25-34enni (ISCED 5A e 6): anni 2006 e 1999 (Fonte: OECD 2001 e 2008)

misura a quelle degli altri paesi europei. I dati mostrano che, sia per le residenze universitarie, sia per le borse di studio o i prestiti agevolati, sia più in generale per la spesa in servizi agli studenti, l'Italia sta agli ultimi posti.

Per quanto riguarda la produttività scientifica delle università italiane e la collocazione nelle comparazioni internazionali, si rileva che la percentuale di università presenti nelle tre principali classifiche dei primi 500 atenei del mondo (ranking di Shanghai, del Times e di Taiwan) o in quella dei primi 250 atenei europei (ranking di Leuven) è migliore di quella delle università spagnole e, tranne che per il ranking del Times, anche di quelle francesi. Nei più recenti ranking di Taiwan e di Leuven, che più degli altri pesano la produttività scientifica, la percentuale di università italiane presenti è addirittura superiore a quella delle università inglesi e molto vicina a quella delle tedesche. Se nel fare le comparazioni va sempre tenuto in considerazione la natura degli indicatori adoperati, spesso non leggibili con parametri tecnici interni ma con parametri politici esterni, è utile anche evidenziare i comportamenti pubblici che seguono la diffusione dei risultati dei var ranking in Europa. In paesi come la Germania o la Francia l'ultima pubblicazione dei ranking del Times e di Leuven ha prodotto nell'opinione pubblica e nella classe politica forte preoccupazione per la scarsa competitività delle università tedesche e francesi rispetto a quelle del mondo anglosassone.

A queste preoccupazioni, la Germania ha risposto con il lancio di una "iniziativa di eccellenza" investendo 1,9 miliardi di Euro per creare università di eccellenza (Top universities) capaci di competere con quelle americane mentre la Francia ha risposto con la legge Pécresse che ha previsto un investimento di 5 miliardi di euro in 5 anni

Rispetto al numero eccessivo di laureati nelle aree umanistiche e delle scienze sociali a fronte di una carenza nelle aree dell'ingegneria e delle scienze naturali, lo studio mette in evidenza che la percentuale in Italia di laureati nelle prime due aree risulta di fatto inferiore a quella degli altri paesi eccetto la Spagna. Ciò significa che il sistema italiano non produce laureati poco richiesti, come spesso si legge, dal mondo del lavoro in misura superiore ai paesi vicini.

Qualificazione della spesa

Tutti gli indicatori forniti negli anni dall'OCSE hanno sempre messo in rilievo il ruolo di fanalino di coda dell'Italia nel finanziamento all'istruzione universitaria e alla ricerca. Ciò si traduce sia in minori risorse per studente, sia in un rapporto numerico tra docenti e studenti più alto. Contrariamente a quanto spesso si sostiene, si afferma nello studio, al sotto-finanziamento generale non contribuiscono tasse universitarie troppo basse, il cui livello risulta essere nella media europea. Certamente il confronto sulle tasse nelle università americane vede lo studente europeo più protetto. E questo spesso in Italia distorce i termini del problema. Anche se il livello dei contributi studenteschi italiani può essere alzato a fronte di possibili migliori prestazioni per il diritto allo studio o di migliori servizi, ciò che emerge dallo studio è che tutti i sistemi universitari europei, compreso quello inglese, sono sistemi prevalentemente pubblici e in nessuno di essi si discute di portare i livelli di contribuzione studentesca in linea con quelli americani.

**Università Ca' Foscari di Venezia
Centro di Eccellenza Interateneo
per la Ricerca didattica
e la Formazione avanzata*

cos'è



FENICE è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione intende sostenere tutte le iniziative che prevedano l'integrazione della scuola, in termini di risorse intellettuali, nei processi di crescita culturale della società, di innovazione dei sistemi di istruzione e di formazione professionale, di incontro tra le aspirazioni dei giovani e la domanda di nuove professionalità richieste dal mercato del lavoro. In particolare promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **sedici** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates**, **Leonardo** e **Gioventù** e **Lifelong Learning**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psicopedagogici, cognitivi e metodologici dell'insegnare, come le nuove tecnologie educative, la programmazione didattica, la relazione e la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento, la dispersione scolastica, il lavoro di gruppo, i giochi di ruolo, etc.
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (oltre 130 corsi di formazione in 27 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti www.fenice-eu.org e www.edutheatre.it ed una **newsletter** quadrimestrale in tre lingue (it-en-fr) inviata a circa 3600 organismi attivi nel campo dell'istruzione e della formazione di tutti i paesi europei.

I PROGETTI EUROPEI attuati o in corso di attuazione sono:

Lifelong Learning Programme	Comenius Multilateral	“Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language“ (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	KA2 Languages	“Be My Guest: Russian for European Hospitality” (Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP;) “Learning Arabic language for approaching Arab countries” (Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP)
	Grundtvig Partenariati di apprendimento	“Languages & Integration through Singing” (LIS) (Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1) - Istituto coordinatore FENICE “Competences in e-Learning and Certification In Tourism” (CELCIT) (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - Istituto coordinatore FENICE
SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ	Azioni Congiunte	“Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica” “INNOschool” (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
SOCRATES	Attività di disseminazione	“Integrated Intercultural Language Learning” (IILL) (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	Lingua 2	“Le français par les techniques théâtrales” (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2) - Istituto coordinatore FENICE;
	Lingua 1	“Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning”, (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	Grundtvig 2	“Training of Educators of Adults in an intercultural Module” (TEAM) (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1) - Istituto coordinatore FENICE
LEONARDO	Progetti Pilota	“e-GoV – e-Government Village” (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121); ”Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento“ (NUVOLA) (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439); “ Un Portale per la New Economy ” (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); “TES – Telework Education System” : un Sistema di Formazione, Orientamento ed Informazione sul Telelavoro”, (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788);
	Mobilità	“VIR Viaggio dell’Italiano in Romania” (Convenzione n°I/04/A/EX/154414-SCF) “eLT - e-Learning per il Turismo” (Convenzione n° I/06/A/EX-154569 - SCF); in questi due progetti FENICE ha avuto il ruolo di istituto coordinatore