

SOMMARIO

In copertina foto di Giovanni Carbone

EDITORIALE

I nostri sistemi di istruzione
IL BISOGNO DI NUOVE STRATEGIE

pag. 1

PRIMO PIANO

L'università tra tradizione e sfide presenti
UNA CULTURA PIÙ APERTA PER PIÙ OPPORTUNITÀ

Conversazione con Massimiliano Fiorucci,
 Rettore dell'Università RomaTre
 di Fabio Matarazzo

pag. 4



Il problema della formazione dei docenti
UNA PROFESSIONE DAL MULTIFORME ASPETTO

di Massimo Baldacci

pag. 17



Una riflessione sulla dispersione scolastica
LA VARIANTE SEMANTICA

di Dario Missaglia, presidente nazionale
 Proteo Fare Sapere

pag. 21



Problemi e opportunità
 della didattica a distanza
**PER UNA DIGITALIZZAZIONE
 DEMOCRATICA DELLA SCUOLA**

A colloquio con Simona Levi
 di Martina Polimeni

pag. 24



Costi dell'energia, inflazione,
 conseguenze della guerra
**L'AUTUNNO FREDDO
 SU ITALIA E EUROPA**

Conversazione con Raffaele Brancati
 di Alberto Silvani

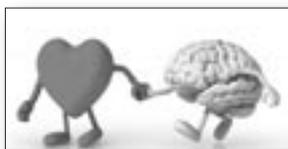
pag. 28

PEDAGOGIE

Nuove prospettive per la formazione
**LE COMPETENZE EMOTIVE
 DEL DOCENTE INCLUSIVO**

di Pasquale Gallo

pag. 34



Sentirsi straniera in Italia e in Romania
STORIA DI VALENTINA

Intervista a cura di Rossella Iovino

pag. 40

FUORITESTO

I non-italiani

pag. 41

DOCUMENTI

ASSOCIAZIONE FORUM DEL LIBRO

**Progettare la scuola del futuro:
 biblioteche scolastiche
 innovative e PNRR**

pag. 43



OSSERVATORIO SULL'UNIVERSITÀ

Ordinamenti didattici e classi di laurea
**IL DELICATO EQUILIBRIO
TRA DIDATTICA, RICERCA,
STATO GIURIDICO**

di Alessandro Arienzo *pag. 44*

Le novità della Legge 79 approvata a giugno
**UNA MINIRIFORMA DELLA
LEGGE GELMINI**

di Fabio Matarazzo *pag. 52*



UNIVERSITÀ E RICERCA

Terza missione e impatto sociale per università e ricerca

**PER UN RINNOVATO
IMPEGNO PUBBLICO**

di Stefano Ciccone e Alberto Silvani *pag. 58*

TEMPI MODERNI

Le difficoltà del presente e le dimenticate "lezioni" del passato

**L'ENIGMA RUSSO
E LE "OCCASIONI PERDUTE"**

di David Baldini *pag. 64*



PASSATO&PRESENTE

**ADDIO A MICHAEL GORBACIOV
LUNGIMIRANTE UOMO DI
PACE E DI DISARMO**

di David Baldini

pag. 72



Articolo 33

N. 3 GIUGNO/SETTEMBRE 2022

Articolo 33 trimestrale promosso dalla FLC Cgil anno XIV n. 1-2022. Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 488 del 7/12/2004 - Valore Scuola coop. a.r.l. - via Leopoldo Serra, 31/37 - 00153 Roma - Tel. 06.58 13173 - Fax 06.58 13118 - www.edizioniconoscenza.it - redazione@edrzioniconoscenza.it

Abbonamento annuale: euro 40,00 - Per gli iscritti FLC CGIL e Proteo Fare Sapere euro 25,00 Prezzo per una copia euro 12,00 Bonifico su IBAN: - IT44Q 01030 03202 00000 2356139 intestato a Valore Scuola coop. a.r.l.

Direzione: Renato Comanducci, Gennaro Lopez, Anna Maria Villari
Direttore responsabile: Ermanno Detti

Comitato scientifico: Alfredo Alietti, Emanuele Barbieri, Elisabetta Biffi, Giovanni Carbone, Domenico Carriero, Antonio Ciniero, Luana Colacchioni, Carmela Covato, Giorgio Crescenza, Fabio De Nardis, Massimiliano Fiorucci, Paolo Landri, Vincent Martines, Dario Missaglia, Maria Grazia Riva, Maria Concetta Rossiello, Lisa Stillo, Rosabel Raig Vila

In redazione: David Baldini, Ilaria Iapadre, Rossella Iovino, Fabio Matarazzo, Martina Polimeni, Alberto Silvani, Elisa Spadaro
Progetto grafico e impaginazione: Luciano Vagaggini

Stampa: Tipolitografia CSR, via di Pietralata, 151 Roma

Il problema della formazione dei docenti

UNA PROFESSIONE DAL MULTIFORME ASPETTO

di Massimo Baldacci

La formazione iniziale cambiata e ricambiata senza una visione e un obiettivo. La qualità della formazione dei docenti non è separabile dalla politica scolastica complessiva di un Paese. Se la scuola non diventa una delle preoccupazioni fondamentali della politica nazionale, difficilmente la formazione degli insegnanti raggiungerà una soluzione pienamente adeguata

Nel nostro Paese si è tornati a mettere mano alla formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria. Una questione che dopo l'immotivata soppressione delle *Ssis* (articolate su un percorso organico di estensione biennale) da parte del ministro Gelmini non ha più trovato una soluzione soddisfacente, dai percorsi monoannuali (di fatto poco più che semestrali: *Tfa, Pas, Fit*), fino al minimalismo dei 24 Cfu a cui l'aveva ridotta il ministro Bussetti.

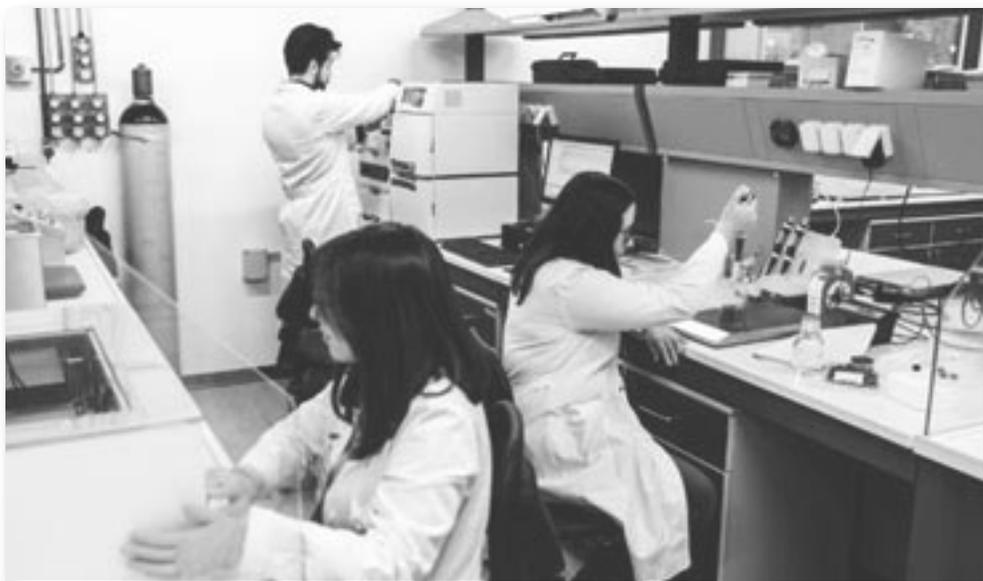
Sull'intera vicenda grava indubbiamente anche una errata visione dell'insegnamento, spesso inteso come una pura trasmissione di un sapere da riprodurre, che da parte del docente richiede solo la padronanza di certi contenuti.

Le analisi più attendibili hanno invece evidenziato la complessità del profilo di questa professione, che esige sia *compe-*

tenze culturali e disciplinari (la padronanza dei contenuti dell'insegnamento), sia *competenze pedagogico-didattiche* (la cultura dell'insegnamento e la padronanza delle sue metodologie), sia *competenze relazionali* (la capacità di interagire efficacemente con gli alunni), e altre ancora. L'elemento comune di queste analisi è quello di fare perno sul costrutto della *competenza*.

Un profilo professionale complesso

La *competenza* può essere approssimativamente definita come la capacità di usare le conoscenze per agire in modo intelligente entro un dato campo d'attività. Si tratta di un costrutto complesso, che connette la conoscenza dichiarativa, il sapere procedurale e aspetti metacognitivi (il sapere, il saper fare e il saper pensare). Tale complessità crea vincoli circa le con-



dizioni della formazione delle competenze, e in particolare richiede una scala temporale più estesa rispetto alla mera trasmissione di conoscenze. Ciò rende inadeguati percorsi di formazione iniziali brevi. Occorre un percorso organico e sistematico. Quindi i corsi monoannuali (la cui durata effettiva è poco più che semestrale) non sono idonei per formare le autentiche competenze del profilo professionale del docente. Questo è un primo grave, e spesso taciuto, limite anche dell'attuale decreto, su cui torneremo in chiusura.

Una effettiva competenza deve essere anche trasferibile nei contesti d'uso professionali. A questo scopo, però, i tradizionali mediatori didattici della formazione superiore, quali la lezione e il seminario, risultano insufficienti, poiché restano al livello di conoscenze astratte e decontestualizzate. Le attività di laboratorio e di tirocinio sono indispensabili per formare competenze effettive e trasferibili sul campo. Perciò la polemica talvolta sollevata da parte di esponenti eminenti della cultura accademica contro queste attività formative è fuori luogo. Una fase di tirocinio è necessaria in tutte le professioni complesse. Si pensi alla medicina: chi preferirebbe farsi curare da un medico che non la minima pratica sul campo?

Vi è poi la questione della logica curricolare secondo cui devono essere montati questi diversi pezzi del congegno formativo. A questo proposito, l'errore da evitare è quello di pensarli secondo un'ottica meramente additiva, come parti che possono essere aggiunte le une alle altre in tempi diversi, e magari secondo logiche gerarchiche che vedano prima i corsi teorici, poi i laboratori, e infine il tirocinio, ricalcando il tradizionale schema: dalla teoria alla pratica. L'amalgama dei diversi ingredienti della competenza richiede piuttosto un'ottica interattiva e integrata, che veda questi diversi aspetti formativi intrecciarsi e fecondarsi reciprocamente durante il percorso formativo.

Occorre però chiarire che la complessità della professione docente è tale da non poter essere esaurita dal costruito della competenza. Un profilo disegnato esclusivamente secondo questo costruito produrrebbe semplicemente un tecnico della formazione. Ma un insegnante dovrebbe essere più di questo. Dovrebbe essere anche un *dirigente* del processo formativo, nel duplice senso di saperlo indiriz-

zare oltre che governare. A integrazione di tale costruito, occorre perciò indicare anche il ruolo della *consapevolezza storico-culturale* che deve sorreggere l'attività d'insegnamento. Una consapevolezza epistemologica circa l'odierna dinamica sociale dei saperi. Una consapevolezza psico-sociale circa l'attuale realtà dei soggetti destinatari dell'insegnamento. Una consapevolezza storico-pedagogica circa il senso e il ruolo della scuola nella società d'oggi. Queste diverse dimensioni culminano nella consapevolezza del proprio ruolo professionale, del senso che questo riveste. Ed è solo dalla consapevolezza storico-culturale del senso civico del proprio lavoro che può derivare una seria e profonda motivazione all'impegno professionale. Come ha fatto notare Habermas (1973), il senso è una risorsa rara. E non può essere surrogato da incentivi economici (per di più solitamente irrisori).

Senso e coerenza del percorso formativo

La costruzione di una struttura professionale di tale complessità pone però in modo sensibile la questione di quale *idea di insegnante* debba essere assunta come riferimento, come punto di convergenza di questa complessa formazione.

Tale questione sembra del tutto trascurata nel dibattito politico, ne è spia lo stesso modo usato per denominare il percorso formativo come *i 60 crediti*. Come è noto, l'uso di un certo linguaggio trascina anche un dato modo di vedere le cose. Questa denominazione che fa riferimento a un aspetto puramente quantitativo (il numero di Cfu del percorso) tende a creare una prospettiva meramente additiva. Sembra cioè che l'insegnante prenderà forma assommando semplicemente il numero di crediti previsti. In altre parole, per riprendere un *topos* ormai classico (Maritain, 1963), è come se si dicesse a un muratore che il suo compito è quello di ammucciarne mattoni, senza indicare secondo quale tipo di architettura li deve comporre. Ma nessuna impresa edilizia procede in questo modo, limitandosi ad accatastare i materiali. Ogni costruzione è sempre guidata da un progetto, da un modello dell'edificio da realizzare. Ma nella formazione dei docenti si prescinde invece da questa indicazione di fondo, dal chia-



rire quale modello di docente si deve realizzare, assumendolo come punto di convergenza delle varie piste formative (corsi, laboratori, tirocinio). E questo priva il percorso del suo principio-guida: la destinazione a cui deve condurre.

Per dare senso e coerenza al percorso formativo è perciò necessario individuare un'idea di insegnante che funga da principio-guida, da stella cardinale capace di orientarlo.

Nella pedagogia sono state proposte varie soluzioni per caratterizzare l'immagine del docente, spesso attraverso metafore quali: *l'insegnante come artista*, che sottolinea il ruolo dell'intuizione e della creatività nel lavoro in classe; *l'insegnante come ingegnere*, che enfatizza l'esigenza di una pianificazione didattica tecnicamente adeguata; *l'insegnante come ricercatore* (di matrice deweyana), che evidenzia la capacità di far fronte in modo riflessivo ai problemi della pratica didattica; *l'insegnante come intellettuale* (di estrazione gramsciana), che mette in primo piano il ruolo della consapevolezza storico-culturale della problematica formativa e la figura del docente come dirigente del processo formativo. E altre. Queste figure evidenziano aspetti rilevanti del lavoro didattico, ma forse ne oscurano altri. Così, le metafore citate sembrano individuare momenti della professionalità docente, più che rappresentare modelli capaci di restituirne la complessità. D'altra parte, sostenere che

il docente deve essere capace di indossare tutti questi abiti, e saper essere – in rapporto ai diversi momenti del lavoro scolastico – ora un artista, ora un ingegnere, ora un ricercatore, ora un intellettuale, equivale a farne una sorta di novello Leonardo. Ipotesi indubbiamente suggestiva, ma forse poco realistica. Sembra più ragionevole un'idea di insegnante che assuma come centro di gravità una di queste figure, facendo delle altre satelliti secondari. A questo proposito, un'ipotesi interessante è quella di legare l'idea di insegnante alla figura del ricercatore, capace di affrontare in modo riflessivo e intelligente i problemi della pratica didattica. Ciò non esclude che il docente possa contingentemente indossare anche le vesti delle altre figure, senza però essere caratterizzato da queste.

La figura dell'insegnante come ricercatore è di estrazione deweyana. Dewey – in *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929) – non ha però attribuito meccanicamente al docente la patente di ricercatore. L'insegnante non è tale semplicemente in forza della sua esperienza (che, anzi, può cristallizzare pratiche routinarie che sono l'opposto dell'atteggiamento della ricerca). Dewey indicava come condizione un apprendistato basato sulla collaborazione tra insegnanti e ricercatori. In altre parole, l'insegnante può diventare un ricercatore in forza di un certo percorso formativo, imparando



ad assumere un atteggiamento altamente pensante e aperto alla sperimentazione di ipotesi rispetto ai problemi della pratica didattica. E in questo modo egli può imparare ad apprendere in modo intelligente dalla propria esperienza didattica. Porre una simile idea di docente come principio-guida della formazione degli insegnanti significa curvarne ogni aspetto secondo la sua logica intrinseca. Allora i vari pezzi non si ammucchieranno più in modo confuso, ma andranno a comporre un mosaico coerente.

La formazione di un insegnante contrassegnato da questa densità professionale richiede inevitabilmente tempo. E questo, come già accennato, si scontra contro la tendenza ad abbreviare i percorsi formativi per i docenti, circoscrivendoli a una annualità (che all'atto pratico, ribadisco, si trasforma in poco più di un semestre). La durata biennale che caratterizzava le *Ssis* appare più adeguata. Se si vogliono insegnanti di elevata qualità è necessario un percorso organico, impegnativo e selettivo. Se si rinuncia a un percorso di qualità è per motivi essenzialmente politico-economici. Un tale percorso è giustificato solo da una adeguata retribuzione dei docenti e da un loro consono *status* sociale. Il caso della

Finlandia (Sahlberg, 2019) fa testo: poiché in quel Paese l'insegnamento è una professione ben retribuita e di prestigio sociale, i candidati si assoggettano di buon grado a percorsi formativi impegnativi e selettivi. Da noi, il persistente sottofinanziamento della scuola, le basse retribuzioni dei docenti e la loro perdita di prestigio sociale priva di agibilità questa soluzione. La qualità della formazione dei docenti non è separabile dalla politica scolastica complessiva di un Paese. Se la scuola non diventa una delle preoccupazioni fondamentali della politica nazionale, difficilmente la formazione degli insegnanti raggiungerà una soluzione pienamente adeguata. ■

Riferimenti bibliografici

- Dewey J. (1996), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze [1929].
- Habermas J. (1973), *La razionalità nel capitalismo maturo*, Laterza, Roma-Bari.
- Maritain J. (1963), *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia [1943].
- Sahlberg P. (2019), *Lezioni finlandesi*, Armando, Roma.

Costi dell'energia, inflazione, conseguenze della guerra

L'AUTUNNO FREDDO SU ITALIA E EUROPA

Conversazione con Raffaele Brancati, di Alberto Silvani



La successione di crisi dell'ultimo decennio mette a dura prova i livelli di benessere delle persone e la tenuta dei sistemi sociali e industriali. Gli scenari mutati negli ultimi mesi e la necessità di interventi non solo finanziari ma di una "visione" di medio lungo periodo. Le opportunità e i limiti del PNRR. Gli aspetti critici del nostro sistema industriale e del sistema paese. Le possibili vie di uscita. Ricerca e innovazione.

Una crisi energetica senza precedenti che proietta sul futuro incertezze e costi, una campagna elettorale che alle promesse, quasi sempre basate sul sollecitare una risposta "di pancia" limitata al solo momento del voto, associa populismo e protezionismo, un'inflazione ormai prossima alle due cifre che sembra anticipare per il suo contenimento una fase recessiva proprio mentre il dollaro sorpassa la parità con l'euro, una guerra in Europa che avendo superato il semestre è ormai entrata, come "rumore di fondo" nella vita di ognuno di noi, esattamente come la pandemia in cui i numeri non fanno più notizia. Senza dimenticare i cambiamenti climatici che negli ultimi anni, in quest'ultimo in particolare, hanno manifestato con drammaticità un aggravamento a cui però non ha ancora corrisposto una risposta adeguata.

Questo scenario ci suggerisce numerose domande che stiamo scrivendo a pochi giorni dalla scadenza elettorale, ma che verranno lette e considerate in un contesto diverso, nel pieno di un autunno che si prospetta difficile, problematico e anticipatore di un inverno ancora più potenzialmente critico. Critico per i giovani, i lavoratori e i pensionati (che tradizionalmente sono riassunti dietro il termine "famiglie") ma sicuramente anche per le imprese condizionate dai costi, dalla disponibilità di energia, da mercati (dalla fornitura allo sbocco) che ne limitano l'operatività.

Questo è il motivo per cui abbiamo ipotizzato di partire da una chiave di lettura centrata sulle politiche industriali e ci siamo rivolti a uno degli esperti che da

alcuni decenni analizza questi temi, sia sulle questioni più teoriche, sia svolgendo una meritoria opera di indagine, intervistando le imprese sul loro stato di salute e sulle loro intenzioni. Raffaele Brancati, presidente MET – Monitoraggio Economia e Territorio – un centro di ricerca indipendente, ha coordinato più "ondate" di un'indagine sulle imprese manifatturiere tra le più estese in Europa, comprese quelle piccole e piccolissime solitamente meno considerate, da cui emerge un panorama meno scontato rispetto alle letture più consolidate. Non solo, la ripetizione nel tempo ha consentito di fermare la lettura su alcuni momenti (ad esempio prima e dopo la crisi del 2008 o, più recentemente, appena



prima del *blackout* determinatosi con la crisi pandemica a inizio 2020 e, infine, subito prima della guerra in Ucraina) fornendo indicazioni dirette, di prima mano, tali da consentire una più chiara analisi degli effetti che le turbative hanno introdotto sui percorsi progettati. Il nuovo trauma della guerra in Europa ha modificato un quadro che sembrava emergere dal biennio della crisi pandemica. Un quadro caratterizzato dallo sforzo, combinato, di “ripresa” e “resilienza” e ben rappresentato nell’acronimo PNRR. Se vi era consapevolezza circa la necessità di coinvolgere i nuovi soggetti, e il diverso ruolo rivestito da informazione e conoscenza anche attraverso il rafforzamento delle filiere interne meno dipendenti da forniture e scambi, non vi è dubbio che l’evoluzione della situazione internazionale, ancora indeterminata negli esiti, suggerisca la necessità di un supporto non solo finanziario per nuove produzioni e di una “visione” di medio lungo periodo. Una visione che alle risorse finanziarie aggiuntive associi altri strumenti che sappiano accompagnare costi e rischi della transizione energetica, la sostenibilità delle produzioni, gli equilibri ambientali e le correzioni degli squilibri territoriali e sociali. In sintesi, per ricorrere a una terminologia che sembra trovare nuove e convincenti adesioni, una politica industriale coerente coi problemi e i tempi. Una domanda, però, che fatica a riconoscersi nella struttura e nei contenuti del vigente PNRR, essenzialmente per due motivi. Da una parte un set di obiettivi e di priorità pensato in uno scenario diverso. Dall’altra, un radicale cambiamento dei costi e delle disponibilità che tendono a inficiare le previsioni di spesa e le modalità realizzative. I contributi contenuti nel recente volume di Brancati (*Ripresa e Resilienza? Opportunità e insidie delle nuove politiche industriali*, Donzelli 2022) risultano, a questo proposito, particolarmente interessanti in quanto costituiscono un monitoraggio delle trasformazioni a fronte dei problemi e delle prospettive interne e internazionali. Il tutto indirizzato a considerazioni più di prospettiva che mantengono, e probabilmente amplificano, la loro validità anche se espresse solo un mese prima dell’inizio delle ostilità in Ucraina.

In primo luogo due considerazioni che è utile richiamare. La prima riguarda una sorta di continuità storica dei problemi italiani, che non nascono con la pandemia ma che hanno radici nella difficoltà del “sistema paese” nel suo insieme a rimanere agganciato ai *driver* e alle realtà più avanzate, con conseguenze drammatiche quali la migrazione dei giovani qualificati, la scarsa attrattività di investimenti esteri, i deboli investimenti pubblici e, in generale, una specializzazione produttiva non favorevole alle nuove tecnologie e ai relativi sviluppi. Ma accanto a questi segnali negativi, le indagini raccolte nei “rapporti MET” ci presentano una realtà che merita attenzione, costituita da quelle imprese, in numero crescente, che “ci provano”, ovvero reagiscono alle avversità e, per lo più sulla base di scelte e sperimentazioni individuali, delineano una propria strategia e un percorso di crescita.

Nel libro di Brancati si parte dalla consapevolezza del capovolgimento dello scenario che i fondi europei hanno introdotto nelle politiche industriali nazionali, fino a pochi mesi fa caratterizzate da una cronica carenza di risorse. Con due significative conseguenze: una fisiologica propensione a replicare quegli strumenti già in essere che avevano dimostrato una “capacità di assorbimento”; un indirizzo privilegiato verso quegli operatori, di norma i più grandi e strutturati, in quanto già pronti a dialogare e interagire.

A questa deriva il libro contrappone un suggerimento sui profili delle imprese considerati rispetto a tre fattori (ricerca, innovazione ed esportazioni), ovvero su come le imprese presidiano e integrano tra di loro questi elementi. Quindi, non limitandosi a leggere l’industria per settori, territori e dimensioni, le imprese sono catalogabili in tre blocchi. Ai due estremi troviamo le “integrate” in quanto combinano i tre citati elementi (ricerca, innovazione ed export) e le “statiche”, deboli e passive su tutti e tre gli ambiti. In mezzo le “intermedie”, ovvero quelle provano a crescere e a svilupparsi impegnandosi in percorsi e progetti, pur faticando a essere pienamente presenti su tutti e tre gli ambiti. Questa chiave di lettura, confermata da un ricco repertorio di dati, suggerisce l’attenzione sul che fare, in particolare rispetto alla terza classe (le intermedie), perché più pro-

mettenti e, allo stesso tempo, più bisognose di politiche pubbliche indirizzate al loro successo. Politiche che comprendano il ruolo della finanza e le criticità del capitale umano. Da tutto questo emerge una proposta di cambiamento che Brancati prova a delineare con qualche esempio.

Uno tra tutti riguarda un tema che gode di un sostanziale consenso (il trasferimento dalla ricerca al mercato attraverso l'innovazione) che, guarda caso, comprende e riassume i tre ambiti oggetto delle indagini MET e corrisponde al titolo della "missione" presente nel PNRR nell'area istruzione e ricerca (la missione 4.2 "dalla ricerca all'impresa"). Se però il consenso sul tema è assodato, meno condivisa è la modalità con cui il risultato può essere raggiunto. La critica di Brancati alle proposte del Piano riguarda una non percepibile attenzione alle esigenze e alla capacità di "essere in partita" che le imprese intermedie sono in grado di esprimere. Un progetto che non parta da questo ha un'alta probabilità di successo parziale, se tale successo viene misurato nella sua capacità di generalizzazione della auspicata ripresa, limitandosi a sostenere una resilienza certamente necessaria ma probabilmente insufficiente.

Abbiamo quindi provato a interrogare l'Autore, utilizzando le sue conoscenze secondo una visione predittiva rispetto a quello che ci aspetta.

Una prima domanda che ci poniamo tutti apprendendo quotidianamente dai giornali e dai telegiornali i valori dei costi della "bolletta energetica" ma, soprattutto, quando percepiamo i costi reali nelle nostre bollette. A che punto siamo nelle dinamiche dei costi? Quali interventi sono possibili?

Lo scenario economico prossimo futuro è difficile da decifrare; non è chiaro quanto gli shock che stiamo vivendo siano permanenti o, almeno in misura significativa, destinati a essere riassorbiti e con quali variazioni tra le diverse tipologie (la divaricazione tra prezzo del gas e del petrolio è stato in passato fenomeno transitorio ma le cause erano diverse). È probabile che lo scenario di scarsità (e di prezzi elevati) per materie prime ed energia possa essere permanente e certo le

misure di produzione da fonti rinnovabili e soprattutto di risparmio sui consumi, già previste nel PNRR, dovranno essere rafforzate e rappresenteranno una fonte di investimento rilevante. La scommessa da vincere su cui il PNRR deve accrescere i suoi sforzi, come cerco di suggerire nel libro, è quella di costruire intorno a queste attività una vera filiera produttiva nazionale. Sono settori, in generale tutti legati anche agli interventi per il cambiamento climatico, destinati a svilupparsi anche nel lungo periodo e che rappresentano quindi una specializzazione vincente da perseguire con accanimento. Sempre con riferimento a possibili scenari futuri della produzione va considerato l'effetto della guerra sulla globalizzazione senza limiti territoriali: dopo molti anni, il rischio geopolitico entra di prepotenza nei calcoli economici sui processi di produzione a scala mondiale determinando certamente processi di riorganizzazione. Fino all'inizio del 2022 il processo di rientro in Italia delle produzioni è stato ancora molto ridotto, per quanto siamo riusciti a misurare, ma la tendenza a una riorganizzazione su base regionale/europea o di blocco di alleanze pare abbastanza certa. Si tratta quindi anche di una opportunità produttiva che va colta rafforzando la capacità di ampliare le filiere su basi tecnologiche avanzate.

Prima della crisi di Governo a luglio il PNRR era considerato la panacea, sia per le risorse economiche, sia per i processi (monitorati e sottoposti al vaglio e alle scadenze europee). Non che mancassero le voci critiche ma prevaleva l'approccio di "non disturbare il manovratore", per lo più motivato dal rischio di inceppare il meccanismo, per sua natura delicato e contrattato. Quale la tua opinione in proposito?

Il PNRR è una partita speciale: ha dimensioni eccezionali nel caso nazionale, ma, come spesso capita nei programmi italiani cofinanziati, sembra più dominato dalla voglia di rispettare i tempi che dal desiderio di costruire, intorno a questa grande opportunità, un cambiamento strutturale e permanente del nostro sistema. Esistono i margini per rafforzarlo ma non mi pare che ci siano volontà né amministrative né politiche. Oltre 90 mi-

liardi sono destinati alla digitalizzazione e alle competenze relative con una parte molto importante dedicata alla pubblica amministrazione: quanto possano essere efficaci per cambiamenti strutturali in mancanza di una riforma sui reali meccanismi di funzionamento della PA e sulle funzioni obiettivo reali che guidano i comportamenti è lecitamente oggetto di grandi dubbi. Così pure le strategie di modernizza-

tivo per l'Italia, anche nei confronti di una revisione dell'UE, oggi caratterizzata da condizionamenti che ne frenano ruolo e azione. Cosa si dovrebbe/potrebbe fare?

Il contesto dei mercati internazionali è anch'esso incerto: la domanda mondiale potrebbe regredire, il ridimensionamento delle catene globali del valore su scala minore (per esempio UE) potrebbe, al



zione e di innovazione delle imprese trovano sempre più il loro limite nella ricchezza del capitale umano e nei servizi di elevata qualificazione disponibili. Su queste partite il PNRR è sostanzialmente assente fondandosi su vecchi strumenti già operativi non sempre in grado di colmare il gap esistente. Anzi, di questi strumenti si conoscono pregi e difetti: tra questi ultimi il principale è legato all'incapacità di coinvolgere soggetti interessanti per lo sviluppo ma ancora non in grado di rivolgersi agli stessi strumenti disegnati o di avere rapporti diretti con i centri della conoscenza e della ricerca.

Il grande tema del mercato, nelle sue diverse dimensioni, è risultato condizionato, prima dal Covid, poi dalla crisi energetica e dai nuovi scenari geopolitici che ne sono derivati. Molti chiedono (alcuni promettono...) un ruolo pro-at-

contrario, essere una opportunità per l'Italia. I mercati internazionali ancora non danno troppo peso a un calo della domanda mondiale, ma il rischio legato alla crisi energetica pare reale e certamente preoccupante. Quindi il rischio di puntare su una crescita guidata dalle esportazioni è elevato: in questo quadro il rafforzamento della domanda interna è essenziale. Investimenti (ambiente, territorio, nuove aree produttive...) e crescita salariale sembrano le molle naturali, ma serve una grande riorganizzazione micro e di sistema. Per troppi anni il sistema produttivo italiano, in particolare nei servizi, ha puntato su un esteso assorbimento di manodopera a basso costo sfruttando o l'area dell'illegalità tollerata o le figure di precariato. Pensare a un aumento generale delle remunerazioni e alla riduzione delle figure marginali consentite dalla normativa potrebbe avere conseguenze difficili da ge-

stire. *(non mi è chiaro come leggere questa frase)*. Tuttavia una trasformazione e un aumento drastico della produttività legato a nuovi modelli organizzativi appare indispensabile e vanno favoriti tutti gli sforzi dei privati in tale direzione. Non è solo una questione di finanza e di sussidi finanziari, ma anche e soprattutto di servizi e di azioni dirette di coinvolgimento e di proposta.

La convergenza nel criticare la pubblica amministrazione, ben riassunta anche nel PNRR (sia nel documento, sia nella sua implementazione), necessita però di un certo pragmatismo nelle terapie correttive. Cosa ti suggeriscono le tue analisi?

Normalmente ci si concentra nelle analisi sulla produzione industriale (molla del cambiamento tecnologico e della presenza sui mercati internazionali). Ancor più nel caso italiano, i servizi e la pubblica amministrazione sono un grande terreno di cambiamento, mentre l'agricoltura di qualità già da anni mostra segnali di dinamismo e di successo non trascurabili. Ancora una volta la "messa a sistema" e la capacità di sfruttare appieno le potenzialità presenti rappresentano un aspetto determinante ma allo stesso tempo carente. La burocrazia non è semplicemente un mostro da battere, è piuttosto un modello organizzativo complicato, inefficiente e fondato su norme di legge o altri provvedimenti che vincolano il comportamento di operatori e dirigenti senza costruire una reale responsabilità in funzione degli obiettivi da raggiungere; quando cioè la responsabilità è legata esclusivamente al rispetto di procedure e regole. In questa situazione quindi parlare di efficienza mi pare molto difficile e non credo che la semplice introduzione di procedure digitalizzate possa avere grandi risultati. Ma, aldilà della pubblica amministrazione e della manifattura, esistono attività produttive di enorme interesse dove la trasformazione e l'efficientamento possono avere risultati rilevanti sia in termini di valore aggiunto creato che di occupazione di "qualità". L'"agricoltura" rispettosa dell'ambiente e del territorio con prodotti di estrema qualità o il terziario privato moderno costituiscono ambiti di crescita recente e di possibile trasforma-

zione per il prossimo futuro di grande interesse e potenzialità.

Le promesse elettorali non hanno indicato una centralità del lavoro, se non nei termini di una ricerca di consenso, non cogliendo le profonde trasformazioni oggi in corso. Organizzare la produzione è un problema complesso che mal si presta a semplificazioni, a maggior ragione se si privilegia la leva fiscale che, tra l'altro, sconta il noto problema di elusione ed evasione. Non ti chiedo una ricetta ma proviamo a mettere in fila alcune considerazioni, anche scomode, su cui costruire una riflessione per il futuro.

Lavoro e retribuzioni: tutto il sistema nazionale dalle riforme Treu in poi ha cercato spazi in un lavoro diffuso, spesso precario e poco remunerato (specie nei servizi e in agricoltura). Tutto il sistema si è orientato in quella direzione con una organizzazione della produzione e modalità produttive che non sono in grado di reggere aumenti salariali a meno di cambiamenti di produttività rilevanti. Come procedere in questa necessaria direzione è scommessa rilevante che si gioca a livello di impresa ma che richiede sostegni per i cambiamenti strutturali.

I programmi elettorali sono sostanzialmente assenti su questo particolare aspetto, ma, al di là dei testi dei programmi, è di fatto assente un disegno generale che renda compatibile una trasformazione da molti desiderata con gli equilibri economici del nostro sistema.

Infine un ragionamento finale su ricerca e innovazione che superi lo schema, troppo scontato, che deriva dal richiamo generalizzato della loro importanza a cui però non corrispondono atti conseguenti. Il PNRR su questi temi ha mobilitato risorse (a scadenza) di cui certamente si sentiva l'esigenza, ma, come in altri campi, all'anoressia degli anni precedenti potrebbe subentrare una bulimia non foriera delle soluzioni ottimali. Quali considerazioni, anche alla luce delle tue indagini?

Ricerca innovazione costituiscono da tempo i driver fondamentali intorno a



cui costruire la competitività micro economica e a livello di sistema nazionale. In questo ambito si sono concentrate molte delle risorse delle politiche industriali italiane ed europee e alcuni risultati di grande interesse sono emersi. In particolare nel campo dell'impresa industriali italiane a partire dal 2011 fino alla fine del decennio lo sforzo di accrescere l'impegno nell'ambito della ricerca e dell'innovazione è percepito in modo abbastanza evidente dai dati e anche dei risultati ottenuti. Esiste ancora tuttavia un importante spazio da coprire e molte attività da svolgere nei confronti soprattutto delle piccole medie imprese. Ugualmente, come noto, l'impegno nel campo della ricerca pubblica deve essere oggetto di un rafforzamento particolare. Vorrei però concentrare l'attenzione sulla mancanza di ponti tra ricerca pubblica e attività delle imprese private. Spesso si hanno in mente le eccellenze produttive per le quali il dialogo tra mondo della ricerca e mondo della produzione è relativamente agevole da realizzare; se però vogliamo estendere la connessione tra ricerca e produzione anche al grosso del nostro sistema produttivo c'è bisogno di realizzare anche delle facilitazioni dei soggetti dedicati a far comunicare questi due mondi: non

basta realizzare un centro di competenza straordinariamente qualificato, non è sufficiente aggregare competenze scientifiche di primo piano in un centro di specializzazione aspettando che la domanda dell'impresa si manifesti spontaneamente. C'è bisogno di costruire modelli di intervento che coinvolgano direttamente i produttori e le imprese e che vadano a cogliere i bisogni concreti che queste hanno.

Vorrei concludere con un dato tratto dalle nostre indagini sulle imprese industriali e dei servizi alla produzione: se si escludono le grandi imprese, quelle al di sotto dei 250 addetti, ovvero la grande maggioranza delle imprese e dell'occupazione italiana, presentano problemi crescenti negli anni di competenze del personale che non riescono a soddisfare con formazione, acquisto di servizi specialistici e nuove assunzioni. Poco prima dello scoppio della guerra in Ucraina il 20% delle medie imprese (addirittura una su cinque) dichiarava di avere criticità in questo campo non superate.

A suo modo si tratta di una emergenza specifica per la quale non basta prevedere qualche contributo o sussidio: serve un programma ampio e di vasto respiro. ■

Ordinamenti didattici e classi di laurea

IL DELICATO EQUILIBRIO TRA DIDATTICA, RICERCA, STATO GIURIDICO

di Alessandro Arienzo

Sono numerosi e complessi i problemi sollevati dalla “flessibilizzazione” dei corsi di studio, promossa in un’ottica di integrazione e internazionalizzazione. Occorre riflettere chiaramente sulle caratteristiche della nostra architettura dei saperi e sulla struttura della didattica universitaria in un’ottica di revisione funzionale al cambiamento. Il sistema di classificazione dei saperi.

Introduzione

Il 29 giugno scorso il Parlamento ha definitivamente convertito in legge il DL n. 36 “recante ulteriori misure urgenti per l’attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza”. Il nuovo testo, la legge 79/2022, raccoglie e porta ad approvazione tutta una serie di emendamenti che in qualche caso rendono operative le misure previste per il PNRR, in qualche altro caso introducono elementi di vera e propria innovazione legislativa. In effetti, il testo rappresenta l’intervento di riforma del sistema universitario più importante e di ampia portata dall’approvazione della cosiddetta Legge Gelmini. Governo e Parlamento sono intervenuti su molteplici e importanti aspetti del quadro normativo e regolamentare del sistema universitario italiano¹. Innanzitutto, una complessiva riforma del “pre-ruolo”, ossia di quella fase della carriera universitaria che precede l’immissione nei ranghi di professore universitario; quindi, la revisione/introduzione della figura del tecnologo universitario; ancora, elementi di aggiustamento del cosiddetto stato giuridico della docenza universitaria. Un ulteriore ambito sul quale si è intervenuto in maniera significativa, e sul quale si è sollevato un confronto negli atenei, concerne la modifica di alcuni elementi strutturali dei sistemi “delle discipline” e delle classi di laurea. Gli obiettivi dichiarati sono rendere “più

flessibile” l’offerta formativa delle Università italiane per venire incontro alle esigenze del sistema produttivo e per rendere possibile una maggiore internazionalizzazione dei nostri atenei.

Che tali riforme si presentino nel testo di conversione in legge di un decreto che ha come fine l’attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) concordato con le istituzioni europee non sorprende. È noto che il PNRR è parte del programma di ripresa “post-pandemico” Next Generation EU². Un programma che vorrebbe rilanciare crescita e investimenti in Europa sostenendo, sotto forma di sovvenzioni e integrazioni agli stanziamenti già previsti dal bilancio comune, quelle riforme strutturali necessarie a rendere i singoli paesi più “competitivi” e “resilienti”³. Le risorse europee che finanziano il PNRR italiano sono cospicue, complessivamente circa 235,12 miliardi di euro, ordinate intorno a 6 “missioni”; la quarta è espressamente dedicata all’Istruzione e ricerca⁴. Tra gli interventi previsti vi è l’investimento 3.4 (Didattica e competenze universitarie avanzate), nell’ambito del quale il Ministero dell’Università, insieme ad altre, ha previsto una specifica “Riforma 1.5: Riforma delle classi di laurea” così presentata:

«Le nuove richieste provenienti dal mondo del lavoro e la complessità crescente che caratterizza le nuove sfide poste dalla contemporaneità richiedono, oltre alla specializzazione,

conoscenze sempre più ampie e una maggiore multidisciplinarietà. La presenza di programmi di studi vincolati da un sistema di debiti formativi basato su settori disciplinari stretti non permette questa ampiezza, rendendo necessario allargare i settori disciplinari e congiuntamente consentire la flessibilità nella programmazione dei singoli corsi di laurea. La riforma, quindi, promuove proprio la creazione di percorsi di laurea interdisciplinari, riducendo i vincoli relativi ai crediti formativi da assegnare ai vari ambiti disciplinari, e amplia le classi di laurea professionalizzanti, facilitando l'accesso all'istruzione universitaria per gli studenti provenienti dai percorsi ITS».

La “flessibilizzazione” dei percorsi formativi è promossa anche in base a uno sforzo di integrazione e internazionalizzazione dei corsi di studio che ha le sue radici nel cosiddetto Processo di Bologna, e che oggi è al cuore della costruzione della European Higher Education Area (EHEA). Proprio l'Italia, in veste di segretario dell'EHEA, ha organizzato il 19 novembre 2020 la Conferenza Interministeriale dei paesi aderenti nella cui dichiarazione finale (Roma Communiqué 2020) si afferma che:

«I percorsi di apprendimento flessibili e aperti, parte dell'ispirazione origi-

nale del Processo di Bologna, sono aspetti importanti dell'apprendimento incentrato sullo studente e sono sempre più richiesti nelle nostre società. Oltre ai programmi di laurea completi, molti istituti di istruzione superiore offrono o prevedono di offrire unità di apprendimento più piccole, che consentono agli studenti di sviluppare o aggiornare le loro abilità e competenze culturali, professionali e trasversali in varie fasi della loro vita»⁵.

Tra le altre cose, in questo documento si propongono: la costruzione di percorsi di studio modulari centrati su conoscenze specifiche o competenze trasversali (i cosiddetti minor); la sperimentazione di pacchetti formativi che rilasciano “micro-credenziali”⁶; un'analisi delle caratteristiche di possibili futuri European Degrees⁷. Quest'ultimo aspetto è peraltro cruciale nell'ambito della European Universities Initiative del programma Erasmus⁸; una iniziativa che vuole favorire lo sviluppo di veri e propri campus interuniversitari transnazionali europei. Più in generale, il consolidamento di spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) richiede, in sostanza, di affrontare il problema posto dall'incrocio dei vincoli derivanti dalle diverse normative nazionali che regolano la costituzione dei corsi di studio e l'accREDITAMENTO dei percorsi formativi congiunti tra istituzioni formative di paesi diversi.



Torneremo più oltre sulle ragioni e sulle motivazioni che hanno spinto il Parlamento e il Governo a intervenire in maniera così marcata sul sistema universitario. Quello che è importante rimarcare è che l'istanza di revisione delle classi e dei settori scientifico-disciplinari non è né nuova, né inedita, perché da tempo è posta – pur con ragioni e con obiettivi diversi – da parti significative dello stesso mondo accademico italiano: innanzitutto la CRUI, ma anche le diverse associazioni e consulte scientifiche, i singoli atenei, lo stesso CUN che pure, come vedremo, sulle iniziative del Governo è intervenuto in maniera incisiva e fortemente critica. Da un lato è convinzione comune che le profonde trasformazioni sociali e le crescenti sfide globali richiedono un ripensamento dell'architettura dei saperi, e quindi delle forme e delle strutture della loro "trasmissione". Ma come garantire questo rinnovamento senza inseguire i bisogni di breve periodo del sistema produttivo e del mercato del lavoro italiani, e senza scadere in proposte episodiche, effimere e senza consistenza didattica, culturale o scientifica, resta un tema aperto. In tal senso, temi come la flessibilizzazione o l'internazionalizzazione dei percorsi formativi, la riduzione dei vincoli normativi, la revisione dell'architettura scientifico-disciplinare, sono dibattuti da tempo nei nostri atenei e costituiscono una parte importante di una più generale riflessione su ruolo, funzione e collocazione del sistema universitario nel sistema paese.

Classi di laurea, settori disciplinari, organizzazione dei saperi

Per comprendere meglio i problemi complessi che sono sollevati da un richiamo così accattivante alla "flessibilizzazione" dei corsi di studio è opportuno richiamare, seppur brevemente, le caratteristiche fondamentali dell'architettura dei saperi e delle conoscenze connesse alla didattica universitaria italiana. In primo luogo, è utile chiarire cosa sono e come sono articolate le "classi di laurea" (più precisamente le classi dei corsi di studio) e che ruolo vi hanno i cosiddetti settori scientifico-disciplinari. In secondo luogo, questo permette di comprendere in che modo, dietro un aspetto

molto "tecnico" del sistema universitario italiano, ossia la struttura "in classi" delle conoscenze che concorrono all'acquisizione di un titolo di studio, siano implicati alcuni dei requisiti essenziali che permettono di attribuire valore legale a una qualificazione superiore in una area disciplinare determinata.

La "classe dei corsi di studio" (da ora classe di laurea) rappresenta infatti l'insieme delle conoscenze e delle abilità che caratterizzano il profilo culturale e professionale di un corso di studio. Introdotta nel 1999, esse sostituiscono un sistema in cui i corsi di laurea e le caratteristiche dei piani di studio erano fissate dalla legge e uguali per tutti gli atenei. Per contro, nell'attuale modello, a una singola classe definita per legge corrispondono una pluralità di corsi attivati, nell'ambito di questa classe, nei diversi atenei. Ad esempio, nella classe L-13 Scienze Biologiche troviamo circa 50 corsi di studio, con titolazioni, obiettivi specifici e articolazione del percorso didattico anche molto diversi. Nel complesso, ci sono oggi oltre 40 classi di laurea triennali, 96 classi di laurea magistrali, una decina di classi di laurea a ciclo unico più una serie di classi specifiche o professionali. Peraltro, gli atenei possono proporre anche specifici percorsi formativi che integrando due classi distinte, pur dovendo rispettare alcuni requisiti comuni a entrambe le classi. Da queste classi di laurea discendono i ben oltre 5.000 corsi di studio attivati presso gli atenei italiani che hanno passato il vaglio del CUN per la coerenza formativa e dell'ANVUR per la loro sostenibilità (in termini di strutture, processi, risorse umane e strumentali)⁹. Pur all'interno di una specifica classe, ognuno dei corsi attivati dagli atenei può e deve individuare elementi di specificità che rendono, nei limiti del possibile, ogni corso di studio "unico". Spetta quindi alle strutture didattiche di ateneo di definire gli ordinamenti didattici in funzione della classe di riferimento, ma anche di comporre questo ordinamento, ossia l'elenco degli insegnamenti e delle altre attività formative, secondo criteri di stretta funzionalità con gli obiettivi formativi specifici del corso. In ogni classe troviamo indicati gli obiettivi formativi che, comuni a tutti i corsi entro quella classe, la distinguono dalle altre: ad esempio, ciò che è proprio di un

corso in Ingegneria Industriale e lo differenza da Ingegneria dell'Informazione. Sono quindi indicate le attività formative indispensabili, ossia quei raggruppamenti di insegnamenti che sono di base, oppure che caratterizzano lo specifico corso di studio (caratterizzanti) nonché quelle che per le loro caratteristiche sono affini o integrative a quelli di base o caratterizzanti. Posti alcuni vincoli generali, le classi di laurea indicano i Crediti Formativi Unitari¹⁰ minimi per ognuno di questi aggregati, nonché il rapporto tra i CFU che si acquisiscono in attività di base, caratterizzanti e affini e integrative. Nelle tabelle che rappresentano le caratteristiche generali del percorso formativo delle classi di laurea, le attività formative di base, caratterizzanti e affini e integrative sono declinate in funzione di specifici settori scientifico-disciplinari (SSD). Questi settori rappresentano innanzitutto ambiti disciplinari con una propria declaratoria e caratteristiche scientifiche, epistemologiche e culturali. Ad esempio, il settore Filosofia teoretica (M-FIL/01) si distingue da quello di Filosofia morale (M-FIL/03), ed entrambi da Storia della filosofia (M-FIL/06). Quest'ultimo, a sua volta, si differenzia dai settori di Storia della Filosofia Antica (M-FIL/07) e di Storia della Filosofia Medievale (M-FIL/08)¹¹. Nel nostro ordinamento il settore scientifico-disciplinare costituisce, quindi, l'elemento minimo di un complesso sistema di classificazione dei saperi che svolge funzioni diverse, alcune legate in via prevalente alla ricerca, altre alla didattica, altre che sono invece strumentali allo stato giuridico e all'inquadramento nel ruolo dei docenti universitari. Per questo, è importante sottolineare che nelle classi di laurea, i settori scientifico disciplinari individuano innanzitutto, come ha chiaramente ribadito il CUN, delle "discipline", ossia la sintesi di quell'insieme di metodi, di temi, di problemi e di competenze che costituiscono una specifica materia di insegnamento e di studio. Solo in via subordinata, quindi, essi concorrono a collegare didattica e ricerca oppure hanno una funzione di riferimento per lo stato giuridico della docenza; due questioni su cui torneremo più avanti.

Le classi di laurea costituiscono l'impalcatura comune che rende ogni corso di

studio, entro quella stessa classe, equivalente ed equipollente, sebbene non identico, a tutti gli altri. E che concorre ad attribuire a tutte le lauree lo stesso valore legale poiché: «i titoli conseguiti al termine dei corsi di studio dello stesso livello, appartenenti alla stessa classe, hanno identico valore legale»¹². Uso l'espressione concorre perché il valore legale non discende esclusivamente dal vincolo normativo delle classi di laurea, ma è l'effetto di un insieme di norme che intervengono su piani differenti: in particolare, dall'ordinamento didattico nazionale che fissa le caratteristiche generali dei corsi di studio e dei titoli rilasciati (ed è quanto è svolto dal sistema delle classi dei corsi di studio), dall'esame "di Stato" che ha la funzione di accertare, nell'interesse pubblico generale, il possesso di determinate conoscenze e competenze¹³, da quell'insieme di procedure di accreditamento e di certificazione della qualità delle strutture che sono autorizzate dall'autorità pubblica a rilasciare titoli avente valore legale.

Appare allora evidente che per loro stessa natura le classi di laurea sono il perno di un equilibrio complesso tra l'omogeneità culturale e formativa che opera, potremmo dire, su un piano nazionale generale, e l'autonomia di cui gli istituti formativi devono essere dotati per comporre un corso di studi che risponda al meglio al proprio progetto didattico e alle proprie caratteristiche. È allora comprensibile che negli atenei vi sia una diffusa, talvolta generica, "insoddisfazione" verso l'impalcatura "rigida" che regola l'offerta formativa universitaria italiana. Allo stesso tempo, sono emersi anche i timori che sotto la spinta ad adeguarsi alle necessità del sistema produttivo o del mercato del lavoro, gli interventi di "flessibilizzazione" delle classi di laurea finiscano per indebolire gli elementi ordinamentali generali che caratterizzano un sistema "nazionale" della formazione universitaria, e per abbassare la qualità e lo spessore culturale e didattico dei percorsi formativi. Poiché se è vero che una struttura rigida non consente di adeguare e adattare i percorsi di studio alle necessità attuali, una eccessiva flessibilizzazione rischia di rendere l'offerta formativa disomogenea ed effimera, oltre che di indebolirne lo spessore culturale e il valore didattico.

Quale flessibilità?

L'aspettativa di una più ampia flessibilità nell'offerta formativa che proviene da una parte del sistema universitario si traduce in una duplice richiesta. La prima è quella di una revisione delle classi di laurea, nell'ottica di un allentamento di quelle norme che regolano, ad esempio, il numero e la distribuzione dei CFU, il rapporto tra "materie" di base, caratterizzanti e affini/integrative, l'articolazione del percorso formativo. La seconda, meno espressa ma altrettanto presente, è quella di un riordino dell'articolazione dei saperi per limitarne "l'eccessiva parcellizzazione". Ci sarebbe forse una terza esigenza, che fatica però ad assumere l'evidenza che richiederebbe, ed è quella connessa alle procedure di accreditamento e di assicurazione della qualità che, prima ancora dell'ordinamento, permettono ad un ateneo o comunque ad un ente formativo accreditato di "attivare" e progettare un corso di studio da proporre al Ministero.

Se è innegabile che le attuali classi di laurea sono in un certo qual modo "strutturate" è pur vero che non sono affatto rigide. Infatti, le attività formative indispensabili per ogni classe di laurea costituiscono oggi circa il 50/60% dei CFU totali nelle lauree triennali e il 40% in quelle magistrali. In altri termini, "le materie" o le aggregazioni di materie (gli ambiti), espressamente previste dalle classi di laurea vincolano complessivamente circa la metà dei CFU necessari a laurearsi, al netto di quei crediti che vanno acquisiti con attività specifiche (ad esempio i tirocini) o con l'elaborato di tesi. Lasciando, quindi, un buon margine alle strutture didattiche per individuare quelle attività formative che, non indicate espressamente nelle classi, possono comunque contribuire al percorso formativo. Ancora, gli atenei già dal 2019 hanno avuto la possibilità di attivare in via sperimentale un numero, certamente limitato, di nuovi corsi di studio in cui fino alla metà delle attività indispensabili potevano essere svolte con insegnamenti non previsti dalle classi. Riducendo ulteriormente il numero dei CFU assegnati alle attività formative previste dalle classi. Questa possibilità di sperimentazione è stata però poco sfruttata dagli atenei. Le recenti modifi-

che, a parere di chi scrive e del CUN, hanno molto opportunamente, esteso questa possibilità a tutti i corsi di studio. Ancora, nel 2021, già sulla forte spinta del dibattito pubblico verso la flessibilizzazione delle classi, le attività considerate "affini" e integrative sono state "liberalizzate" con un apposito decreto dell'allora Ministro Gaetano Manfredi. Gli atenei possono oggi attivare tutti gli insegnamenti che ritengono opportuni, con l'unico vincolo di garantire una generale coerenza con gli obiettivi del percorso formativo. In ultimo, proprio il CUN, su richiesta del MUR, ha avviato, e porterà a breve a compimento, una revisione delle classi di laurea che, oltre a definire in maniera più chiara e aggiornare gli obiettivi formativi specifici delle classi e i profili professionali a loro associati, si prefigge di garantire una maggiore interdisciplinarietà e di rivedere alcuni degli elementi di rigidità delle vecchie classi, pur tenendo fermi quei requisiti che garantiscono la tenuta di un sistema culturale e formativo di qualità nonché l'"identità" culturale e didattica delle classi. Credo di poter affermare che l'insieme degli interventi ministeriali e il lavoro – anche critico, ma certamente puntuale del CUN – abbiano reso il sistema delle classi certamente più "aperto" e vicino alle esigenze di dinamicità, interdisciplinarietà e sperimentabilità dell'offerta formativa. Senza, tuttavia, pregiudicare quegli elementi di "coerenza" e omogeneità culturale e didattica dei corsi di studio. Ovviamente, è importante rimarcare che questo bilanciamento, che speriamo si riveli virtuoso, è anche il risultato della capacità delle comunità scientifiche e delle rappresentanze del mondo universitario nel CUN e negli atenei di operare sul piano della proposta, tanto quanto su quello della "protesta".

Il secondo tema su cui è stata richiamata la necessità di garantire una maggiore flessibilità e dinamicità del sistema dell'istruzione universitaria italiana è connesso alla organizzazione dei saperi in settori scientifico-disciplinari. Questa organizzazione è ritenuta da una parte del mondo accademico eccessivamente parcellizzata e un elemento di freno dell'interdisciplinarietà e della capacità del sistema universitario di affrontare questioni che richiedono approcci e contri-



buti transdisciplinari. Per questo motivo, il testo di conversione in legge del DL n. 36, oltre a intervenire sulle classi di laurea, ha indicato un percorso di “riordino” degli attuali settori scientifico-disciplinari, con l’obiettivo di aggiornarli. Questo compito è affidato al Consiglio Universitario Nazionale cui spetta anche la definizione di nuovi Gruppi Scientifici Disciplinari che dovranno sostituire gli attuali Settori Concorsuali (SC). Questo intervento segue, e in parte accoglie, proprio i rilievi critici fatti dal CUN sull’ipotesi ministeriale di sostituire nelle classi di laurea i settori scientifico-disciplinari, che oggi sono utilizzati per indicare le “discipline”, con i settori concorsuali che sono utilizzati per la verifica della qualificazione scientifica degli studiosi che si sottopongono all’abilitazione scientifica nazionale. Oltre a ricordare ancora una volta che il riferimento al settore scientifico-disciplinare nelle classi di laurea ha una dimensione strumentale all’individuazione delle discipline di insegnamento, il CUN ha ribadito che, sebbene i settori concorsuali costituiscano aggregazioni di uno o più settori disciplinari, per natura e caratteristiche essi non sono adeguati a operare come “discipline” didattiche. In tal senso, se è certamente possibile che un docente possa insegnare una “disciplina” diversa, ma affine, alla propria, questo non significa che nel percorso formativo le due discipline siano intercambiabili:

per fare un semplice esempio, il fatto che un docente di letteratura inglese possa insegnare anche lingua inglese non implica che, ai fini didattici, lingua e letteratura inglese siano equivalenti.

L’osservazione del CUN ci permette di cogliere uno degli elementi di tensione dell’attuale organizzazione dei saperi in ambito universitario, connesso proprio al nesso ricerca-didattica. Infatti, i settori scientifico-disciplinari, che di questo sistema sono il perno, rappresentano il punto di congiunzione tra la didattica e la ricerca. Il nesso tra l’insegnamento e la ricerca è ciò che caratterizza il sistema universitario e lo distingue dal sistema degli enti di ricerca o della formazione professionale superiore (Le Academies, ex ITS). Peraltro, i settori scientifico-disciplinari costituiscono uno degli elementi nodali dello stesso stato giuridico, perché rappresentano l’inquadramento disciplinare nel ruolo della docenza universitaria. Le trasformazioni sociali e produttive, le richieste di formazione universitaria e culturale che premono sull’Università, spingono verso una riorganizzazione del bilanciamento tra didattica e ricerca nella formazione universitaria. La revisione dei saperi ai fini della riorganizzazione della didattica universitaria ha però ricadute non solo sul sistema delle classi di laurea, ma anche sul sistema del reclutamento universitario e sull’organizzazione disciplinare della ricerca. Per questa ragione,

ogni intervento che non sia sistemico, o comunque estremamente attento e bilanciato, rischia quindi di pregiudicare un equilibrio delicato tra didattica, ricerca, stato giuridico.

In ultimo, un terzo elemento che incide profondamente sulla dinamicità e flessibilità del sistema formativo universitario, nonché sulla sua capacità di innovazione, è quello rappresentato dalle politiche di accreditamento e di certificazione della qualità. Se il CUN ha la funzione di monitorare e valutare gli ordinamenti degli studi proposti dagli atenei, spetta infatti all'ANVUR – sulla base delle norme di legge – verificare che queste proposte siano “sostenibili” in termini di risorse umane, strumentali e finanziarie, e che siano, al contempo, dotate di quanto necessario a garantire processi di *quality assessment*. Insieme ai Presidi di qualità degli atenei (PQA), l'ANVUR svolge quella funzione istruttoria e valutativa che permette al ministero di accreditare o meno un corso di studi o una struttura universitaria. Proprio l'insieme delle politiche di accreditamento e di qualità che sono attualmente in campo, per la natura estremamente burocratica e l'eccessiva proceduralizzazione, costituiscono, a parere di chi scrive, forse il principale blocco alla possibilità di “internazionalizzare” e flessibilizzare l'offerta formativa degli atenei italiani, e non solo italiani. Tuttavia, passata (ma non risolta) una lunga stagione di conflitto tra il mondo accademico e l'Anvur, quando si ragiona su come rendere possibile una maggiore dinamicità e interdisciplinarietà dell'offerta formativa universitaria, oggi fatica a emergere il problema dei vincoli posti dai requisiti per l'accREDITamento e la sostenibilità dei corsi di studio e di procedure che potrebbero, e dovrebbero, essere semplificate.

Brevi considerazioni conclusive

Il ruolo e il valore delle classi di laurea, nonché il problema posto dall'articolazione dei saperi nel nostro paese nel contesto di una società che cambia, non è quindi un falso problema, né può essere derubricato esclusivamente alla cattura neoliberale dei sistemi della formazione e della ricerca. Esso chiama in causa i nessi tra didattica e ricerca nonché la

questione delle ricadute sociali e culturali della formazione universitaria. Tuttavia, sono effettivamente forti i rischi che si favoriscano interventi episodici, che indeboliscono la tenuta culturale del sistema formativo universitario, senza peraltro offrire una effettiva “flessibilità” o capacità di risposta alle grandi questioni del presente. Così come è forte anche il rischio che, alle condizioni esistenti, e nel quadro delle linee programmatiche dei governi che si sono succeduti in questi anni, si acuiscono le differenze tra gli atenei e tra le diverse aree territoriali italiane. Il pericolo è che si favorisca la liberalizzazione e la deregolazione del sistema universitario, più che la sua capacità di diversificare e innovare. In tal senso, più che inseguire l'emergenzialità delle scadenze del PNRR, o una generica richiesta di flessibilità variamente collegata alle classi di laurea o ai settori scientifico-disciplinari, bisognerebbe avviare una più complessiva riflessione su cosa significhi, per le università italiane oggi, ripensare le proprie “missioni” e il proprio ruolo. Senza che questo, ovviamente, assuma il punto di vista di una dipendenza e subordinazione del sistema universitario dal sistema produttivo. Valga, tra i molti, l'esempio della crisi climatica in atto, e la necessità che la risposta alla questione ambientale sia sistemica, integrata e che non abbia come vincolo culturale quello della “riduzione del danno” o del mero adattamento. In tal senso, approcci alla formazione universitaria centrati sulle conoscenze e con una scarsa attenzione alle competenze trasversali e critiche, oppure, schiacciati sul “profilo professionale” e sulle competenze non daranno alcuna risposta efficace alle necessità del presente. Una riflessione in tal senso dovrebbe tuttavia essere promossa in primo luogo dalle comunità accademiche ed essere sostenuta, e accolta, dalle istituzioni. Tocca, infatti, alle comunità scientifiche e didattiche impegnarsi a ripensare l'architettura dei saperi e la funzione della formazione e della ricerca universitaria. La revisione dei saperi avviata dal CUN, col coinvolgimento delle comunità scientifiche e delle rappresentanze del sistema universitario italiano, è in tal senso una opportunità importante. Come importante è lo sforzo di revisione e aggiornamento delle classi di laurea che lo

stesso Consiglio ha avviato e che si compirà a breve. Ancora, sono molte le proposte di semplificazione dei processi di accreditamento e di *quality assessment* sviluppate in questi anni in contesti diversi e da attori istituzionali differenti, anche sulla base di analoghe esperienze europee. In termini, affinché si possa garantire una dinamicizzazione della formazione universitaria è necessario restituire autonomia e responsabilità alle comunità accademiche, alleggerendo e ripensando i vincoli amministrativi, regolatori e normativi che stringono come un cappio il sistema universitario italiano. E non solo su ciò che attiene in senso stretto alla definizione di nuovi corsi di studio, ma anche su quell'in-

sieme di servizi che rendono l'offerta formativa degli atenei italiani effettivamente fruibile per i nostri studenti, sui bilanci, sulla gestione e sull'amministrazione. Ancora, è assolutamente necessario avviare politiche di formazione e reclutamento di personale tecnico, amministrativo e di supporto qualificato: non è pensabile che un sistema universitario sempre più complesso come il nostro continui a essere così sottodimensionato, oltre che scarsamente valorizzato. Su questo piano, i confronti coi nostri partner internazionali sono impietosi: ogni sforzo di innovazione istituzionale, se non è supportato con risorse intellettuali, umane e culturali, è destinato a fallire, oppure a non durare. ■

Note

¹ Un primo giudizio politico-sindacale della Flc Cgil è al link:

<https://m.flcgit.it/universita/dl-36-e-universita-un-intervento-forzato-sugli-ssd-un-azione-grave-sui-compiti-della-docenza.flc>.

² Si veda la sezione informativa della Commissione Europea: https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe_it

³ Sul senso e gli usi del termine "resilienza" esiste ormai un dibattito scientifico, oltre che pubblicistico, estremamente ampio e fortemente polemico. Per chi volesse approfondire, mi limito a segnalare le parti introduttive del volume di Serena Marcenò, *Critica alla cooperazione neoliberale. Resilienza e governance nelle politiche di aiuto allo sviluppo*, Mimesis, 2018.

⁴ Cfr. <https://www.mur.gov.it/it/pnrr/mis-sione-istruzione-e-ricerca>.

⁵ Il testo della comunicazione è scaricabile al link: http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf.

⁶ Su questo tema segnalò il documento dell'European Trade Union Committee on Education: <https://www.csee-etu.org/en/news/education-policy/4466-etu-position-on-the-impact-of-micro-credentials-on-teachers-and-higher-education>.

⁷ Si veda la comunicazione della Commissione Europea, *European Strategy for Universities*, Strasbourg, 18.1.2022 COM(2022) 16 final, sugli European Degrees.

⁸ Si veda il sito della Commissione Europea: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>.

⁹ Benché i dottorati di ricerca costituiscano il terzo livello della formazione universitaria, e prevedano la definizione di un percorso formativo cui devono corrispondere un certo numero di CFU, essi non sono strutturati su specifiche classi di corsi di studio. Nel caso del dottorato, la co-

struzione del percorso formativo deve rispettare solo alcune indicazioni minime che operano, soprattutto, ai fini dell'accREDITamento e della certificazione della qualità.

¹⁰ Un credito (CFU) corrisponde a 25 ore di lavoro che comprendono lezioni, esercitazioni, etc., ma anche lo studio a casa. Per ogni anno accademico, a uno studente impegnato a tempo pieno nello studio è richiesta una quantità media di lavoro fissata in 60 crediti, ossia 1500 ore. Il numero di crediti attribuito a un insegnamento è definito dal corso di studio, il rapporto tra crediti e ore di didattica frontale – quindi – può variare, al pari del rapporto tra le ore di didattica e quelle di studio individuale. Anche questo è un importante elemento di flessibilità del sistema della formazione universitaria.

¹¹ I Settori Scientifico-Disciplinari attualizzano definiti dal DM del 30 ottobre 2015, n. 855. Una utile rappresentazione schematica del sistema dei settori scientifico-disciplinari e il loro raggrupparsi in settori concorsuali, macrosettori concorsuali e aree disciplinari è su Wikipedia: https://it.wikipedia.org/wiki/Settore_scientifico-disciplinare.

¹² "Crediti Formativi Universitari (CFU): i corsi di studio sono strutturati in crediti. Al Credito Formativo Universitario (CFU) corrispondono normalmente 25 ore di lavoro dello studente, ivi compreso lo studio individuale. La quantità media di lavoro accademico svolto in un anno da uno studente a tempo pieno è convenzionalmente fissata in 60 CFU. I crediti formativi universitari sono equivalenti ai crediti ECTS", in http://attiministeriali.miur.it/media/211291/il_sistema_universitario_italiano.pdf.

¹³ Si vedano il Dossier del servizio studi del Senato sul valore legale dei titoli di studio, https://www.senato.it/documenti/repository/dossier/studi/2011/Dossier_280.pdf, e il Documento di lavoro CUN su: Valore legale del titolo di studio del 2012, https://www.cun.it/media/116116/do_2012_04_03.pdf.