

L'UNIVERSITÀ NELLA *LEARNING SOCIETY*
UN'INDAGINE SUL *LIFELONG LEARNING* NELL' ATENEO CATANESE

di

Roberta Piazza e Simona Rizzari*

1. *La «rivoluzione della conoscenza»*

L'ultimo scorcio del XX secolo ha visto realizzarsi profondi mutamenti nei settori cruciali della società, nel mondo della produzione e del lavoro, nel rapporto tra scienza e tecnologia, e soprattutto nell'organizzazione dei saperi, con grandi implicazioni per le relazioni tra i gruppi sociali e per i mezzi di creazione e di distribuzione di ricchezza, potere e *status*¹.

Tra i principali fattori a cui la società deve oggi rispondere vi è l'elevata accelerazione nella creazione e nella distruzione della conoscenza, tale da determinare, senza la ricerca e l'aggiornamento continuo delle competenze, una rapida obsolescenza dei saperi e delle informazioni². Come se ciò non bastasse, non solo assistiamo ad una vera e propria «esplosione quantitativa ed epistemologica della conoscenza», ma, per effetto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, la stessa struttura del sapere risulta essere profondamente alterata e nuove forme di produzione e di divulgazione del sapere, coinvolgenti un gran numero di attori (piuttosto che un ristretto numero di specialisti), vanno sopraggiungendo, così da delineare la creazione della conoscenza sempre più come «un processo socialmente distribuito»³.

* I paragrafi 1, 2, 3, 4, 6, 6.1, 6.2, 6.3, 6.5, 7 sono stati scritti da Roberta Piazza; i paragrafi 5 e 6.4 da Simona Rizzari.

¹ Cfr. S. Bjarnason, J. Brennan, *The role of universities in the transformation of societies. An international research project*, dicembre 2001 (<http://www.open.ac.uk/cheri/TRdescription.htm>, ultima consultazione 13 gennaio 2006).

² Cfr. D. Archibugi, B. Lundvall, *The globalizing learning economy*, Oxford, Oxford University Press, 2001, p. 1.

³ Uno dei tratti distintivi della cultura contemporanea è proprio la frammentazione e la dispersione del tempo e dello spazio, ciò che D. Harvey ha chiamato *compressione spazio-temporale (time-space compression)*: ogni cosa accade 'qua' (senza distanze) e 'ora' (senza passato e futuro). Cfr. C.T. Bernheim, M. de Souza Chaui, *Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education*, UNESCO, Forum Occasional Paper Series, Paper n. 4, 2003, pp. 2-3, 6 (<http://aafaq.kfupm.edu.sa/features/Tunnermann.pdf>).

In tal senso trova giustificazione la metafora della *learning society*, utilizzata per descrivere un contesto economico-sociale e culturale all'interno del quale le reali risorse sono rappresentate dalle conoscenze dei cittadini e dalle loro capacità di generare innovazione e cambiamento. L'adozione del modello dell'organizzazione che apprende (*learning organization*), intesa come sistema cognitivo capace di strutturare le conoscenze e i comportamenti di coloro che ne fanno parte, appare particolarmente efficace per descrivere le caratteristiche della società attuale, nella quale la conoscenza è leva emergente per lo sviluppo dei processi produttivi e l'apprendimento rappresenta la condizione per il funzionamento e la salute del sistema stesso. La qualità delle competenze incorporate e la loro trasferibilità in contesti diversi sono strutturalmente legate alle possibilità di crescita, di competitività e di sviluppo dell'organizzazione; pur tuttavia, rimane centrale la questione della produttività delle risorse umane e, soprattutto, di come realizzare uno sviluppo fondato su una nuova qualità sociale che consenta ai soggetti di cogliere il significato delle cose e di comprendere il mondo, pur nella molteplicità e nella complessità degli aspetti che lo contraddistinguono. Il quadro entro il quale si definisce la *learning society*, la società dell'apprendimento permanente, è rappresentato, allora, dalla capacità di ciascuno di ristrutturare e di riorganizzare le proprie conoscenze, soggette a rapida obsolescenza, e di dare un senso alle informazioni acquisite, esprimendo piena autonomia cognitiva durante l'intero corso della loro esistenza⁴.

La valorizzazione dell'apprendimento quale esigenza globale insopprimibile (in grado di investire ogni individuo, la vita delle comunità, delle organizzazioni, della società nel suo complesso, con una progressiva moltiplicazione delle categorie e dei luoghi di possibile apprendimento) e il conseguente orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente sono stati determinanti ai fini di un ripensamento più generale degli stessi sistemi di istruzione e di formazione. Il dibattito europeo che ne è scaturito ha dato vita ad un processo irreversibile di trasformazione delle strutture e dei percorsi educativi/formativi, i quali si sono venuti caratterizzando grazie ad una triplice 'apertura'.

Innanzitutto, un'apertura temporale o, per meglio dire, una detemporalizzazione dell'evento educativo e della formazione in particolare. Quest'ultima non è più collocata tra un inizio e una fine, ma estesa a tutta la durata della vita, di modo che ogni tempo «diventa tempo di *necessità* e di *opportunità* di apprendimento»⁵.

⁴ Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, pp. 5-9.

⁵ A. Alberici, *La metafora della società della conoscenza e le competenze strategiche per l'apprendimento durante il corso della vita*, in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 155-156.

Secondariamente, un'apertura spaziale dell'educazione e della formazione, non solo al di là dei confini dei sistemi formali ma, anche e soprattutto per effetto della globalizzazione, di quelli nazionali tracciati dai singoli Stati, verso una nuova spazialità in cui, oltre ad interagire tra loro economie, culture e tradizioni educative diverse, sono le società stesse a divenire sempre più multiculturali. Infine, un'apertura antropologica, che investe e mette in discussione le finalità e le strategie didattiche del processo pedagogico. Lo spostamento del baricentro delle attività dall'insegnamento verso l'apprendimento colloca al centro dell'attenzione il soggetto che apprende (*learner*), il quale, a sua volta, dovrebbe porsi in una condizione di continuo autosviluppo.

Il filo rosso che attraversa e lega insieme le tre dimensioni esaminate è, chiaramente, quello dell'apprendimento: in grado di estendersi nel tempo (*lifelong*) e nello spazio (*lifewide*)⁶; volto all'acquisizione e all'esercizio non solo delle competenze alfabetiche funzionali primarie (*literacy, numeracy*) ma anche di quelle capacità strategiche (di orientamento, riflessive, critiche, relazionali, di *problem-solving*, proattive, di apprendere ad apprendere) che costituiscono parte integrante del diritto di cittadinanza nella società attuale⁷; finalizzato alla produzione di idee attraverso la codifica della conoscenza (*learning by codifying*) ed alla produzione di abilità attraverso l'interpretazione della conoscenza codificata (*learning by interpreting*), in un processo continuo di diffusione e di utilizzazione delle idee e delle abilità oltre che di creazione di nuove.

Nell'*età delle possibilità o probabilità*, ma anche dell'insicurezza e del rischio, per sopravvivere in un contesto mutevole ed instabile, l'apprendimento, inteso come *driving force of the human being*⁸, come autogestione ed autosviluppo continui (a livello personale, professionale e comunitario), diventa lo strumento per acquisire capacità di adattamento al cambiamento. I sistemi di istruzione superiore sono chiamati, allora, ad accrescere «la loro capacità di convivere con l'incertezza»⁹, sia per determinare il cambiamento nella direzione voluta, ma anche per far fronte ai pericoli delineati dai teorici della *risk society*¹⁰, i quali ritengono che l'accesso alle opportunità offerte dal-

⁶ Il termine *lifewide learning* è, in realtà, di provenienza svedese e viene adottato a livello europeo solo nel 2000, con il *Memorandum* della Commissione Europea.

⁷ Cfr. A. Alberici, *La metafora della società della conoscenza e le competenze strategiche per l'apprendimento durante il corso della vita*, cit., p. 157.

⁸ P. Jarvis, *Paradoxes of the learning society*, in J. Holford, P. Jarvis, C. Griffin (edit by), *International perspective on lifelong learning*, London, Kogan Page, 1998, p. 67.

⁹ La citazione è tratta dalla *World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action* (Parigi, Ottobre 1998) promossa dall'UNESCO.

¹⁰ Cfr. U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Firenze, Carocci, 2000.

la conoscenza potrebbe rappresentare la causa per nuove esclusioni sociali. La comunità accademica dovrebbe pertanto assumersi la responsabilità «di dire ai giovani che il privilegio e la certezza non sono ora più parte della vita: è sull'incertezza che può essere fondata la speranza, al confine tra l'oscurità e la luce»¹¹.

Di qui la necessità che le singole reti di formazione (quella scolastica, quella accademica, quella professionale e quella aziendale), abbandonando l'auto-sufficienza e l'autoreferenzialità che – in una logica identitaria – sovente le hanno caratterizzate in passato, assumano la prospettiva del corso di vita come punto di vista prioritario, per procedere in direzione di una reciproca e completa integrazione¹².

2. *L'Università volano di cambiamento*

Cresce, in particolare, la consapevolezza che l'Università non sia più solo il punto di arrivo di un percorso formativo, ma un sistema di riferimento permanente del *sapere-saper fare-saper essere* e, quindi, degli individui per tutto il corso della loro vita¹³. Un sistema, cioè, deputato allo sviluppo di competenze e di abilità che consentano ai soggetti di non subire passivamente i cambiamenti, ma di intervenire proattivamente su di essi e di generare innovazione.

In virtù della sua duplice natura di istituzione volta alla ricerca ed alla didattica, e della sua capacità di creazione e di divulgazione del sapere, l'Università, collocandosi «sia immediatamente a valle della scolarizzazione, come luogo di raccordo tra tutte le esigenze della società adulta, sia a monte dell'occupazione, come referente dei processi di aggiornamento e di riqualificazione degli occupati che diventano sempre più necessari nella prospettiva di una forma-

¹¹ Cfr. C.T. Bernheim, M. de Souza Chaui, *Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education*, cit., p. 4.

¹² Cfr. G. Tognon, *Circolazione e spessore delle conoscenze. Il ruolo dell'università nella rete della formazione superiore*, in L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione*, Napoli, ESI, 2003, p. 229. «L'idea di una educazione per tutta la vita non ha condotto [...] a trascurare l'importanza dell'educazione formale di fronte a quella non formale e informale. Al contrario, essa ritiene che proprio all'interno dei sistemi scolastici si acquisiscano le abilità e le attitudini di cui gli individui avranno bisogno per proseguire nel loro apprendimento. A tale scopo [...] i sistemi di istruzione hanno bisogno di adattarsi a queste nuove esigenze: per conseguenza è necessario riconsiderare la successione, la connessione e la classificazione dei vari corsi scolastici, fornire possibilità di passare da un corso all'altro e offrire una varietà di percorsi attraverso il sistema» (J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997, p. 107).

¹³ Cfr. *Nota sulla costituzione di un ente bilaterale per la formazione del personale del comparto università*, ottobre 2005 (www.codau.it/tematiche/file_tema/93/costituz.ente.bilaterale.pdf).

zione per tutto l'arco della vita»¹⁴, può essere considerata il luogo della connessione tra i sistemi formativi, oltre che il punto di riferimento e il motore dell'intero processo di trasformazione delle istituzioni educative e formative del terzo millennio.

Essa si configura, così, sempre più, come un bene condiviso e una risorsa strategica¹⁵, in grado di adattarsi e di mutare a seconda dell'evoluzione socio-politico-culturale delle nostre società, ma, al tempo stesso, di essere volano di cambiamento *nella e della* società, della conoscenza. Alle trasformazioni indotte dalla domanda sociale in costante evoluzione, infatti, occorre aggiungere quelle indotte dalla stessa università, allorché, svincolata dalle ragioni politico-sociali-economiche che hanno determinato le trasformazioni, si pone l'obiettivo di governare il cambiamento, in uno sforzo costante di innovazione, pur nel rispetto della tradizione¹⁶.

La pertinenza sociale dell'istituzione universitaria va pertanto valutata in considerazione di alcuni fattori fondamentali relativi: all'aderenza tra ciò che la società si aspetta dall'università e ciò che essa concretamente può offrire, in termini di soddisfacimento dei bisogni sociali e di articolazione/integrazione con il mondo del lavoro; al ruolo di servizio dell'università nei confronti della società, grazie all'inserimento nella sua agenda – mediante un approccio interdisciplinare e transdisciplinare – della ricerca socio-educativa, dell'analisi dei più gravi problemi che affliggono l'umanità (la povertà, l'intolleranza, la violenza, l'analfabetismo, la fame, il degrado ambientale e la malattia) e delle possibili soluzioni per fronteggiarli; al contributo dell'università allo sviluppo dell'intero sistema educativo¹⁷.

Tuttavia, per contribuire allo sviluppo economico ed assecondare le richieste del sistema produttivo, è necessario accompagnare alle modificazioni di carattere quantitativo, che hanno visto, a partire dalla seconda metà del XX secolo, l'accrescimento del sistema universitario, cambiamenti di natura strettamente qualitativa, quali l'ampliamento e la riformulazione degli obiettivi e la diversificazione delle offerte formative. Per questa via è possibile fornire un'educazione anche di tipo professionalizzante, tale da attrarre studenti provenienti da

¹⁴ G. Tognon, *Circolazione e spessore delle conoscenze. Il ruolo dell'università nella rete della formazione superiore*, cit., pp. 233-234.

¹⁵ Cfr. C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, Padova, CLEUP, 2000, p. 7; L. Modica, *Per una università della «società della conoscenza»*, in L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione*, cit., p. 228.

¹⁶ Cfr. A. Pavan, *L'università nel/del cambiamento*, in L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione*, cit., p. 267.

¹⁷ Si veda, al riguardo, UNESCO, *World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action*, cit., p. 5.

segmenti diversificati della popolazione e prepararli ad una grande varietà di attività lavorative¹⁸. In effetti, la trasformazione, a partire dagli anni Ottanta, del modello di università «guidato dall'offerta» in quello di università «influenzato dalla domanda» (della società e dei cittadini, portatori di interessi – *stakeholders* – nei confronti delle istituzioni di istruzione superiore) può essere collegata alla pressione che la società della conoscenza esercita sulle persone per l'acquisizione di nuove competenze ed abilità ed al nuovo ruolo assegnato ai soggetti i quali dovrebbero essere in grado di esprimere in prima persona richieste di un'istruzione superiore sempre più rispondente ai propri bisogni personali e professionali.

Ciò ha richiesto, da parte dell'università, la riconsiderazione e l'aggiornamento del rapporto esistente tra *sapere-saper fare-saper essere*, a favore di una maggiore valorizzazione del *saper essere* e del *saper fare*¹⁹, ed un orientamento dei curricula universitari su dimensioni di tipo tecnico-pragmatiche e integrate con il mondo reale delle professioni, poiché è indispensabile, «più ancora che interessarsi al 'sapere del fare' (tecnologia) o al 'sapere procedurale' necessario per 'produrre scienza' in un ambito professionale più o meno vasto, [...] padroneggiare il 'fare stesso in situazione, la procedura in atto'».

Nonostante la trasformazione dell'università (o il tentativo in atto) «da luogo della *religione incondizionata del vero*, e [...] per ciò stesso luogo dell'utile [...], in una impresa utile socialmente»²⁰, gli studi universitari non possono e non devono essere finalizzati esclusivamente al mercato del lavoro, pena lo stravolgimento della loro stessa natura. Semmai è il mercato a doversi riferirsi al sistema universitario come risorsa, come valore aggiunto, con un'accentuata disponibilità ad investire nella ricerca e nel sapere non solo tecnico ma «culturalmente denso»²¹. Ineludibile, quindi, il compito dell'università – accanto alla funzione prioritaria della ricerca – di educare e di formare all'esercizio della professionalità e non a quello della professionalizzazione vera e propria (attraverso la preparazione settoriale). Il paradigma dell'occupabilità (*employability*) e dell'attitudine alla autoformazione, di riferimento per l'università

¹⁸ Cfr. Associazione TreeLLLe, *Università italiana, università europea?: dati, proposte e questioni aperte*, Genova, Associazione TreeLLLe, 2003, p. 14.

¹⁹ Cfr. R. Di Nubila, *Università e impresa: un partenariato per la formazione*, in C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, cit., p. 260; si veda anche E. Sordina, *La dimensione comparativa nella università delle professioni: una traccia metodologica*, in C. Xodo (a cura di), *L'università verso la cittadinanza europea*, Padova, CLEUP, 2000, p. 83.

²⁰ Cfr. G. Bertagna, *Università e mondo del lavoro: la diversificazione dell'offerta di istruzione e di formazione superiore*, in C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, cit., p. 212 e p. 215.

²¹ G. Minichiello, *L'epistemologia disciplinare nel cambiamento dell'università*, in C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, cit., p. 39.

tà oggi, presuppone che il lavoro universitario sia in grado di offrire agli studenti non delle capacità di applicazione immediata, ma l'attitudine a trovare da sé stessi delle soluzioni inedite di fronte a situazioni sempre nuove ed imprevedibili²².

Parafrasando quanto Dewey aveva detto in un suo noto articolo – *L'educazione come monastero, bottega o laboratorio* – in riferimento alle trasformazioni dell'istituzione scolastica nei secoli, anche l'università, modificatasi nel tempo da *monastero* (fuori del contesto sociale) a *bottega* (volta a fornire concrete competenze per l'esercizio delle professioni), dovrebbe oggi configurarsi sempre più come *laboratorio*, luogo di creazione e di sperimentazione del sapere, in grado di promuovere la creatività, la criticità e la ricerca: «l'idea di una università nuova è quella di un ateneo che sappia coniugare le grandi prospettive, i grandi quadri concettuali, ad un operare concreto nel mondo, senza ridurlo a mero tecnicismo»²³.

3. L'Università risorsa per il territorio

Una funzione inedita rispetto al passato che l'università di oggi è tenuta a svolgere è quella della valorizzazione della conoscenza quale risorsa per il territorio, assunto nei suoi differenti significati di spazio geografico, spazio antropologico, spazio di relazione, spazio sociale, spazio politico-amministrativo-economico. Territorio che, inteso come ecosistema all'interno del quale ognuno può trovare risposta ai propri bisogni (esistenziali, di autoaffermazione, di relazione), acquisisce la valenza di spazio pedagogico, «di spazio, cioè, di apprendimento e di crescita in cui si progettano responsabilmente e partecipativamente le condizioni e gli interventi che garantiscono le maggiori possibilità di realizzazione personale di tutti e di ciascuno»²⁴.

Quanto sia importante l'apertura di un nuovo fronte di relazionalità positiva tra l'università e le istituzioni culturali, sociali e politiche del territorio, al fine di un effettivo interscambio tra università e società, è ormai consapevolezza

²² P. Moreau, *Si va all'università per imparare una professione?*, in C. Xodo (a cura di), *L'università verso la cittadinanza europea*, cit., p. 13. Al riguardo, Tommaso Agaisti afferma: «i corsi universitari devono essere costruiti in modo da trasmettere soprattutto un metodo, recuperando la loro effettiva dimensione culturale» (in A. Monti, A. Briganti (a cura di), *Rapporto sull'istruzione universitaria in Italia. I costi e i rischi della riforma*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 92).

²³ G. Cives, *Università come laboratorio*, in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, cit., p. 31.

²⁴ F. Antinori, *Università e territorio: crescere insieme*, in C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, cit., pp. 275-276.

diffusa tra coloro che si occupano di formazione, come testimoniano le parole di Claudio Gentili: «l'università deve studiare la realtà, deve essere sempre più *sperimentale* [...] (*deve*) iniziare a riflettere non più sulle tre 'L' di *long life learning*, ma sulle quattro 'L' di *long life local learning*. Il problema fondamentale di oggi è il collegamento con il territorio, con il locale»²⁵.

Si tratta, allora, di realizzare sempre più occasioni e 'luoghi' di interazione tra università e realtà territoriale, relativi ad una molteplicità di aspetti:

- la promozione del lavoro intellettuale, la mobilità dei ricercatori, la diffusione della cultura scientifica e il dialogo tra scienziati e cittadini;
- la salute dei cittadini e i servizi alla persona;
- la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico e artistico, nonché dell'ambiente culturale e naturale;
- la sostenibilità dello sviluppo locale;
- l'allestimento delle politiche per il diritto allo studio;
- la programmazione concertata dell'offerta formativa su scala regionale;
- la predisposizione di percorsi per l'educazione degli adulti e per la formazione permanente, ricorrente e continua²⁶.

Di fondamentale importanza risulta essere, in particolare, il campo di interazione e di 'convergenza istituzionale' tra università ed imprese, pur nel rispetto delle logiche e delle peculiarità di cui ciascuna struttura è portatrice. Ciò implica per le imprese la considerazione delle università come fonte di ispirazione per l'adempimento di compiti più creativi e per la formazione delle persone inserite all'interno dei loro processi organizzativi, dal momento che la creazione di valore aggiunto e di ricchezza è sempre più associata alla produzione della conoscenza. Per le università, invece, il rapporto con le imprese può favorire l'acquisizione delle modalità più opportune per ricavare benefici economici (in termini di fondi per l'adempimento dei loro compiti primari) dai propri sforzi e dalle proprie attività intellettuali²⁷, oltre che per svecchiare le proprie metodologie didattiche e sperimentare nuove tecniche d'uso e nuove logiche di apprendimento²⁸.

²⁵ Discorso pronunciato nel corso della tavola rotonda dal titolo *Formazione, università, risorse umane e nuove prospettive del mondo del lavoro*, realizzata nell'ambito del Convegno Siped del 2001 sul tema *Nuova formazione e nuove professioni nella società della conoscenza* (in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, cit., p. 255).

²⁶ Cfr. Associazione TreeLLLe, *Università italiana, università europea?: dati, proposte e questioni aperte*, cit., pp. 34-35.

²⁷ Cfr. P. Conceicao, M. Heitor, *Universities in the learning economy. Balancing institutional integrity and organizational diversity*, in D. Archibugi, B.A. Lundvall, *The globalizing learning economy*, cit., pp. 89-90.

²⁸ Cfr. R. Di Nubila, *Università e impresa: un partenariato per la formazione*, cit., p. 264.

Il *Rapporto e-Europe 2002* individua due priorità fondamentali per la cooperazione università-impresa, in stretta correlazione con il bisogno di far decollare lo sviluppo della società dell'informazione:

1) favorire processi di condivisione di attività tra università e imprese, favorendo gli *spin-off* accademici²⁹;

2) sensibilizzare i giovani alle prospettive occupazionali dei nuovi settori.

L'obiettivo primario da raggiungere diventa, allora, quello di una formazione distribuita e diffusa, «nell'ottica di nuovi approdi universitari (il tirocinio, i crediti formativi, forme di dottorato in azienda, scambi di competenze professionali, campi di ricerca) e insieme nell'ottica di nuovi bisogni aziendali per un personale meglio preparato e più pronto a spendere la formazione acquisita in termini di migliore gratificazione delle persone che lavorano e di una migliore produttività per l'azienda»³⁰.

Riuscire a coniugare la dimensione educativa e quella formativa dell'istruzione sembra, tuttavia, costituire la sfida più difficile per le istituzioni universitarie, che devono necessariamente tutelare il valore educativo dell'istruzione erogata e, al tempo stesso, affiancarvi una rinnovata attenzione all'occupabilità degli studenti, senza che si determinino pericolose ricadute di carattere funzionalistico o tendenze ad un'eccessiva specializzazione dei saperi.

All'interno di tale cornice di riferimento, la prospettiva della formazione continua e del *life-long* e *life-long-wide learning* sembra essere la chiave di volta delle istituzioni universitarie, affinché esse siano effettivamente in grado di produrre apprendimento, unico vero imperativo per la sopravvivenza nella società attuale. Va però registrato che le università si muovono con estrema lentezza all'interno della dimensione dell'apprendimento permanente, ancora incerte sulle modalità più idonee per riuscire a conciliare, al loro interno, le esigenze della ricerca e della didattica e, all'esterno, le diverse esigenze degli attori sociali con cui si confrontano. Risulta perciò decisamente problematico operare un autentico processo di riforma, non tanto e non solo dei curricula di studio o del numero di anni necessari per conseguire la laurea, quanto dell'intero impianto organizzativo e gestionale delle istituzioni universitarie: non essendo sempre in grado di superare la consueta lacuna che vede l'offerta formativa nei confronti degli adulti episodica e marginale rispetto alla formazione universi-

²⁹ Con il termine *spin-off* si fa riferimento ad ogni forma di supporto finanziario-imprenditoriale destinato al decollo di imprese, particolarmente quelle afferenti all'area delle tecnologie avanzate. Gli *spin-off* accademici riguardano, nello specifico, il finanziamento di progetti di ricerca e studio nati in contesto accademico (cfr. G. Alessandrini, *Risorse umane e new economy*, Roma, Carocci, 2001, p. 101).

³⁰ Cfr. R. Di Nubila, *Università e impresa: un partenariato per la formazione*, cit., p. 263.

taria classica, le università rinunciano di fatto al compito di garantire la piena cittadinanza e l'effettivo esercizio del diritto allo studio a tutte le tipologie di utenti³¹.

4. *L'Università e le strategie di apprendimento permanente*

Malgrado «la nozione di istruzione e formazione permanente non rappresenti più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma [...] un principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto di apprendimento»³², l'università non sembra ancora certa del ruolo centrale che le compete nella promozione del *lifelong learning*, inteso come concetto e strumento politico per il cambiamento sociale ed economico della società contemporanea.

Al contrario, grazie alla sua duplice caratterizzazione di istituzione volta alla ricerca ed all'insegnamento, deputata al «rinnovamento della società attraverso la creazione e il trasferimento di nuove conoscenze e competenze»³³, essa può contribuire all'innovazione soprattutto in quelle aree del *lifelong learning* nelle quali è richiesta la combinazione tra la ricerca e l'applicazione: nei processi e nei metodi di insegnamento e di apprendimento, ad esempio, ma anche nella costruzione di nuove procedure volte ad assicurare la qualità e l'accreditamento delle conoscenze pregresse.

Inoltre, la definizione di una strategia politica di *lifelong learning* consentirebbe all'università di divenire il luogo di riferimento privilegiato per tutti coloro che volessero aggiornare o integrare continuamente la propria formazione iniziale³⁴. Per quanto, da sole, non siano in grado di garantire l'accesso universale all'insegnamento, le università potrebbero operare in direzione di un maggiore avvicinamento possibile di studenti all'istruzione superiore. Ciò implica la creazione di opportunità di apprendimento per nuove tipologie di soggetti, gli studenti 'non tradizionali', che presentano la propria istanza di apprendimento alle istituzioni superiori: adulti interessati a programmi di formazione

³¹ Cfr. G. Pineau, *Formazione continua universitaria francese nell'era di Bologna*, in «Focus on *lifelong lifewide learning*», n.1, 2 marzo 2005 (http://rivista.edaforum.it/numero1/monografico_pineau.htm).

³² Cfr. Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) 1832, Bruxelles, 30 ottobre 2000, p. 3.

³³ Cfr. M. O' Mahony (for EUA), *Consultation on the EC Draft Memorandum on Lifelong Learning*, Eua Thema, agosto 2001 (http://eua.be:8080/eua/jsp/en/upload/LLL_report_final.1069323392705.pdf, ultima consultazione 2 febbraio 2006).

³⁴ A. Pavan, *La sfida della formazione continua nelle università europee*, in L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione*, cit., p. 276.

continua o ad un approfondimento di interessi personali, studenti di ritorno, occupati, soggetti che hanno lasciato il mercato del lavoro temporaneamente o permanentemente (come nel caso degli studenti della terza età). Oppure, una maggiore attenzione alle richieste di imprese e di organizzazioni professionali che mirano al trasferimento, al loro interno, della conoscenza prodotta dalle università attraverso la ricerca; di finanziatori pubblici, a vari livelli, che incoraggiano l'università ad offrire attività di apprendimento permanente a differenti categorie di utenti; di enti locali e regionali, che guardano alle istituzioni di istruzione superiore come a possibili *partners* per lo sviluppo economico, sociale e culturale del proprio territorio.

Le modalità di organizzazione delle attività di apprendimento permanente, sulla base di esperienze universitarie europee, potrebbero allora prevedere: la costituzione di un corpo centrale di coordinamento di tutte le attività di *lifelong learning* che si occupi della promozione di tale concetto all'interno e all'esterno dell'istituzione accademica, testando i bisogni degli studenti, assistendo le facoltà e i dipartimenti nello sviluppo dei programmi, coordinando le attività tra le diverse unità, occupandosi dell'informazione, della gestione finanziaria e delle risorse umane (in termini soprattutto di formazione e sviluppo del personale), riconoscendo l'apprendimento; l'esistenza di un centro di educazione continua incorporato nelle singole strutture universitarie³⁵; la creazione di una struttura esterna (ad esempio, una fondazione o una società a responsabilità limitata), in grado di garantire una maggiore flessibilità, ma suscettibile anche di una minore credibilità da parte degli utenti esterni, in quanto considerata troppo lontana rispetto al centro universitario; l'adozione di una struttura mista, costituita da un centro autonomo collegato a varie strutture accademiche che eroga propri servizi di formazione permanente.

Un possibile criterio nella determinazione del modello da adottare potrebbe essere quello di immaginare come la gente, al di fuori dell'istituzione accademica, potrebbe percepire, e dunque interpretare, l'organizzazione scelta³⁶. In ogni caso, è fondamentale che al proprio interno l'università sia in grado di svi-

³⁵ Si veda, al riguardo, la proposta avanzata dal ministro Mussi nell'ambito del suo intervento alla Conferenza di Napoli del 17 marzo 2007, circa i Centri di Apprendimento Permanente (CAP): «I Centri dovranno organizzare i servizi per le persone e per le organizzazioni relativi a percorsi formativi articolati, su base individuale e/o sulla base delle esigenze delle organizzazioni per aiutare le persone nel loro sviluppo professionale. I Centri dovranno inoltre curare la formazione dei formatori necessari alla nuova tipologia di offerta didattica. Saranno i Centri a realizzare una effettiva partnership con il territorio, le organizzazioni professionali, le imprese» (*L'Università per l'apprendimento permanente. Linee di indirizzo*, su www.miur.it/.../Notizie/2007/Conferenza%20Napoli%20-%20Linee%20Indirizzo%20Apprendimento%20Permanente.pdf).

³⁶ Cfr. *ivi*, pp. 29-30. Si veda, inoltre, A. Pavan, *La sfida della formazione continua nelle università europee*, cit., p. 282.

luppare un'autonoma capacità di gestione della conoscenza, operando un bilanciamento tra la propria identità centrale e l'adozione di strutture flessibili di apprendimento, basate essenzialmente su corsi modulari³⁷ e diversificati percorsi di apprendimento, al fine di formare nel migliore dei modi possibili quelli che, nella società attuale, vengono definiti i «lavoratori della conoscenza».

Al di là della formula politica e della struttura organizzativa che ciascuna università decide di adottare, sussistono alcune problematiche comuni da affrontare nella concreta gestione delle attività di apprendimento continuo, concernenti:

- le modalità di erogazione delle informazioni ai destinatari delle attività e, nello specifico, le modalità di organizzazione delle interfacce con i *target group* dell'utenza e con i destinatari potenziali del servizio «apprendimento continuo» (pubblica amministrazione, imprese, ecc.);

- la predisposizione di strutture di accoglienza, deputate al supporto dei soggetti che apprendono sia nello sviluppo del progetto e del percorso di apprendimento che durante l'implementazione dello stesso;

- la determinazione dei principi di organizzazione e di sviluppo del *curriculum*, inerenti la definizione delle caratteristiche di quest'ultimo, delle qualifiche e dei profili professionali, in modo tale da identificare anche le competenze chiave nelle varie aree disciplinari. È altresì importante che le strutture dei corsi assumano una prospettiva inter e multidisciplinare e che si individuino delle chiare modalità per il controllo dell'efficienza dei corsi e per la loro valutazione;

- l'individuazione degli aspetti del *lifelong learning* sui quali è più importante che si concentrino le attività di ricerca all'interno delle istituzioni (profili e motivazioni all'apprendimento degli studenti, processi di apprendimento innovativi, formazione degli insegnanti, utilizzazione delle ICT, apprendimento al lavoro, analisi dei processi di accreditamento del precedente apprendimento, analisi dei costi-benefici dei ritorni in formazione di differenti tipologie di studenti, ecc.);

- l'investimento nella formazione dei «professionisti dell'apprendimento», docenti ed esperti (con riguardo, principalmente, ai nuovi approcci pedagogici, all'utilizzo delle ICT e alle abilità di gestione dell'apprendimento), e del personale amministrativo;

³⁷ Il vantaggio di un apprendimento organizzato sulla base di moduli didattici consiste essenzialmente: in una facilitazione dell'accREDITAMENTO dell'apprendimento stesso (anche mediante il riconoscimento parziale dei programmi di studio svolti) e in una riduzione dell'insuccesso e, dunque, del numero dei corsi non portati a termine (Cfr. M. O' Mahony (for EUA), *Consultation on the EC Draft Memorandum on Lifelong Learning*, cit., p. 29).

– i criteri da adottare, a livello nazionale ed europeo, per il riconoscimento dell'apprendimento (in modo da stabilire con esattezza quale apprendimento riconoscere e come riconoscerlo)³⁸.

Si tratta, in definitiva, di passare da un modello formativo incentrato sui contenuti ad un modello basato sui processi. Come giustamente sostiene Pineau, sono tre, in particolare, i servizi fondamentali che l'università dovrebbe poter assicurare:

– l'accompagnamento del ritorno in formazione (mediante la messa a punto di opportuni servizi di accoglienza, informazione, orientamento, validazione dei precedenti periodi esperienziali, costruzione di percorsi individualizzati di formazione, ecc.);

– l'offerta di una formazione differenziata e di qualità (formazione a tempo pieno e a tempo parziale, *stage*, seminari, corsi serali, formazione a distanza, ecc.);

– la presenza di strutture in grado di rispondere alle attese della società e ad una dimensione formativa sempre più europea e internazionale (*équipe* di ricerca, *équipe* di ingegneria pedagogica e di formazione, *équipe* a sostegno del trasferimento di tecnologie, ecc.).

Il tutto da realizzarsi con il supporto che le odierne reti telematiche sono in grado di offrire e con la sinergia delle altre agenzie formative e delle forze sociali che operano sul territorio, verso la costituzione di vere e proprie *learning region* e *learning city*.

5. L'Università in Europa: politiche e processi di trasformazione

La realizzazione dell'Europa dell'eccellenza, dell'«economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale»³⁹, costituisce, a partire dal Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, l'obiettivo strategico prioritario dell'Unione europea. Tale obiettivo si è andato via via arricchendo nel corso degli anni – con lo svolgimento dei vari Consigli europei e, nello specifico, del Consiglio di Stoccolma del 2001 e del Consiglio di Barcellona del 2002 –, evidenziando sempre più il ruolo dell'istruzione, della ricerca e dell'innovazione (soprattutto nei settori

³⁸ Cfr. *ivi*, pp. 30-31. Si veda, inoltre, A. Pavan, *La sfida della formazione continua nelle università europee*, cit., p. 282.

³⁹ Consiglio europeo di Lisbona. *Conclusioni della presidenza*, 23-24 marzo 2000 (http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_it.htm).

emergenti delle bio e nano tecnologie e delle tecnologie informatiche), in qualità di leve fondamentali dello sviluppo e della competitività europea a livello mondiale⁴⁰.

Tra i numerosi soggetti chiamati in causa nella realizzazione della strategia di Lisbona, le università svolgono, senza alcun dubbio, un ruolo di primaria importanza, in virtù della loro duplice missione di insegnamento e di ricerca e degli altri considerevoli contributi forniti al sistema sociale e alla comunità locale nel complesso⁴¹. Pur mantenendo il proprio statuto autonomo e una certa neutralità politica, infatti, esse sono sempre state al centro dello sviluppo europeo, promuovendo l'apprendimento e il pensiero critico dei cittadini, nonché l'innovazione culturale e, al tempo stesso, assicurando una certa continuità con le tradizioni culturali già esistenti⁴².

In seguito alle trasformazioni sociali avvenute negli ultimi trent'anni, le università si trovano oggi ad agire contemporaneamente su più fronti – a livello locale, regionale, nazionale, europeo e mondiale – e, guardando al futuro dell'Europa, sono investite dei seguenti compiti:

- formare un numero sempre più ampio di giovani, e non solo, per l'occupazione e la cittadinanza attiva;
- costruire collegamenti con tutti gli *stakeholder* – economici, sociali e culturali – per venire incontro alle richieste provenienti dalla società;
- assumersi la responsabilità della creazione e del trasferimento di nuova conoscenza, fondamentali per il benessere e per lo sviluppo economico, regionale ed individuale;
- assicurare la formazione dei giovani ricercatori e mantenere l'impegno nei confronti dell'insegnamento e della ricerca attraverso l'Europa, garantendo in tal modo uno sviluppo economico, culturale e sociale geograficamente bilanciato⁴³.

Le istituzioni accademiche europee, in relazione alla natura e all'ampiezza dei fattori in gioco e delle sfide da affrontare, sono quindi invitate ad intraprendere uno sforzo congiunto e coordinato, supportato dall'Unione europea, in direzione dell'armonizzazione delle proprie strutture educative – sovente profon-

⁴⁰ Cfr. Commissione europea, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, Com (2003) 58 definitivo, Bruxelles, 2003, p. 3; cfr. inoltre *L'Europa dell'eccellenza. La strategia di Lisbona: dalle dichiarazioni ai fatti concreti*, pp. 14-16 (www.guidosacconi.it/documenti/lisbona_pse.doc, ultima consultazione 29/01/2006).

⁴¹ Cfr. Commissione europea, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, cit., p. 3.

⁴² Cfr. EUA, *The Role of the universities in shaping the future of Europe: EUA statement to the european convention*, 29 gennaio 2003 (http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUConvention_EUA_contribution.1066755369084.pdf, ultima consultazione 29 gennaio 2006).

⁴³ Cfr. *ibidem*.

damente diversificate in termini di curricoli, di durata dei corsi di studio, ecc. – e della costituzione di uno spazio comune di istruzione e di ricerca, in modo tale da divenire sempre più competitive nei confronti delle migliori università del mondo e da garantire un livello di eccellenza duraturo⁴⁴, con la «messa in comune di 'buone pratiche' e quindi anche di valori, di modi di essere cittadini europei»⁴⁵.

È in quest'ottica che assume senso e significato la strategia di riforma dei sistemi di istruzione terziaria – comunemente denominata Processo di Bologna – che, dalla fine degli anni '90, sta attraversando l'Europa e che dovrà, secondo i programmi stabiliti, realizzarsi entro l'anno 2010, con il riconoscimento dell'Europa quale punto di riferimento mondiale per la qualità e la pertinenza della sua istruzione e formazione, e quale destinazione privilegiata degli studenti, degli studiosi e dei ricercatori delle altre regioni del mondo⁴⁶.

A ragione considerato come il più ampio processo di riforma delle istituzioni terziarie degli ultimi decenni, il Processo di Bologna costituisce un vero e proprio punto di svolta, una rivoluzione, nello sviluppo dell'istruzione superiore europea. La sua ampiezza si riferisce sia all'estensione delle riforme ad un triplice livello – intergovernativo europeo, nazionale e istituzionale⁴⁷ – sia al

⁴⁴ Cfr. Commissione europea, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, cit., pp. 2, 10.

⁴⁵ G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, cit., p. 12.

⁴⁶ Cfr. *Consiglio europeo di Barcellona. Conclusioni della Presidenza*, 15-16 marzo 2002 (<http://www.dt.tesoro.it/Aree-Docum/Relazioni-/Unione-Eur/Documenti-1/Conclusion2/Conclusioni-della-Presidenza-Consigl.pdf>); cfr. anche S. Mangialardo, *L'università e le sfide dell'Unione Europea nei settori dell'istruzione e della formazione* (<http://www.unile.it/nucleo/Documenti/Articoli/quinto.doc>, ultima consultazione 29 gennaio 2006).

⁴⁷ A livello internazionale, il Processo prevede, ogni due anni, incontri di revisione e di aggiornamento tra i Ministri dell'istruzione superiore dei Paesi partecipanti – inframmezzati dagli incontri del cosiddetto gruppo di *follow up* del Processo – nel corso dei quali fare il punto sullo stato di implementazione dello stesso e sugli impegni ancora da assumere. A margine del Processo sono altresì previsti seminari, conferenze e inchieste periodici (i cosiddetti *seminari di Bologna*), organizzati per discutere i temi di maggiore rilevanza, esaminare gli ostacoli esistenti alla realizzazione degli obiettivi e proporre nuove forme di partecipazione (cfr. Confederation of EU Rectors' Conferences and CRE, *The Bologna declaration on the european space for higher education: an explanation*, <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologn/bologna.pdf>, ultima consultazione 29 gennaio 2006). A livello nazionale, sono ovviamente coinvolti il governo e i ministri responsabili dell'istruzione superiore, le conferenze dei rettori e le altre associazioni accademiche (ad esempio le unioni degli studenti) di ciascun Paese, ma una parte importante giocano anche le agenzie di assicurazione della qualità, le imprese, ecc. A livello istituzionale, infine, partecipano al Processo le istituzioni di istruzione superiore, le loro facoltà e i loro dipartimenti, i rappresentanti del personale docente e degli studenti e molti altri attori (cfr. Consiglio d'Europa, *Bologna for pedestrians*, http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_en.asp).

crescente numero di Paesi coinvolti⁴⁸. Allo stato attuale, infatti, sono ben 45 i Paesi impegnati nell'iniziativa, e con essi anche migliaia di istituzioni di istruzione superiore e milioni di studenti, oltre a un ragguardevole numero di organizzazioni educative⁴⁹.

Il cammino della riforma non è solo una dichiarazione politica di intenti, ma un vero e proprio impegno vincolato ad un programma d'azione⁵⁰, sulla scorta di un obiettivo generale chiaramente definito e di un insieme di obiettivi specifici da conseguire.

L'obiettivo generale è quello della realizzazione dello «Spazio comune dell'istruzione superiore europea» (EHEA). Gli obiettivi specifici da raggiungere essenzialmente sono: il miglioramento dell'occupabilità e della mobilità dei cittadini europei, un più ampio collegamento tra l'insegnamento e la ricerca, l'accrescimento della competitività e dell'attrattività dell'istruzione superiore europea a livello globale⁵¹.

La genesi e lo sviluppo del Processo di Bologna – che, seppur solo recentemente sia divenuto ufficiale, ha le sue radici in uno spazio di tempo molto

⁴⁸ Cfr. S. Reichert, C. Tauch, *Trends IV: european universities implementing bologna*, EUA, p. 8 (http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf).

⁴⁹ Tra queste, meritano una menzione: l'EIAIE (Associazione europea per l'educazione internazionale), i *networks* ENIC/NARIC (finalizzati al miglioramento del riconoscimento accademico dei titoli di studio conseguiti negli Stati dell'Unione), l'ENQA (Network europeo per la garanzia della qualità), l'ESIB (Unioni nazionali degli studenti in Europa) e l'EURASHE (As-sociazione europea di istituzioni di istruzione superiore). Una citazione speciale va fatta per l'associazione UNESCO-CEPES (Centro europeo per l'*Higher Education* dell'UNESCO), per il Consiglio d'Europa e per l'EUA (Associazione delle università europee) *giocatori chiave* del Processo e principali promotori della sua implementazione all'interno dei singoli Stati membri dell'Unione, che incoraggiano alla consapevolezza e allo sviluppo dell'identità e della diversità culturale dell'Europa e alla promozione della cooperazione delle istituzioni di istruzione superiore tra gli Stati membri (cfr. R. Sedgwick, *Explaining the Bologna Process to non-european*, WENR, settembre-ottobre 2003, <http://www.wes.org/ewenr/03Sept/Practical.htm>).

⁵⁰ Il fatto che si parli di «impegno vincolato» non deve però trarre in inganno; in realtà, il Processo di Bologna non si basa su un trattato internazionale a carattere vincolante per i governi dei Paesi coinvolti: ciascun Paese, infatti, aderisce liberamente e volontariamente ai principi concordati, in vista del raggiungimento di un obiettivo comune. Il vincolo, semmai, si riferisce al fatto che, al di là delle affermazioni di principio, i partecipanti al Processo si impegnano nell'individuazione e nell'implementazione concreta delle riforme ipotizzate (cfr. Confederation of EU Rectors' Conferences e CRE, *The Bologna declaration on the european space for higher education: an explanation*, cit.). Cfr. anche Bologna Promoters, *Il Processo di Bologna* (http://www.bdp.it/lucasas/lookmyweb/templates/up_files///Processo_Bologna/Il%20Processo%20di%20Bologna%20modifica%201%20luglio.pdf, ultima consultazione 30 gennaio 2006).

⁵¹ Cfr. Confederation of EU Rectors' Conferences e CRE, *The Bologna declaration on the european space for higher education: an explanation*, cit.

lungo⁵² – rivelano come esso possa essere considerato, contemporaneamente, il prodotto e la continuità di un insieme di tendenze e di orientamenti che si sono andati sommando nel corso degli anni, adeguandosi man mano alle mutate esigenze e alle richieste sopraggiungenti, secondo una costante dinamica evolutiva⁵³, scandita finora da sei tappe fondamentali: Parigi-La Sorbona (1998), Bologna (1999), Praga (2001), Berlino (2003), Bergen (2005) e Londra (2007). Il prossimo incontro dei Ministri europei è previsto nell'aprile 2009 presso le università di Leuoln e Louvain-La Neuve, nella regione europea del Benelux (costituita da Belgio, Olanda e Lussemburgo).

I principi chiave – e i relativi strumenti per metterli in pratica – che orientano la ristrutturazione omogenea dei sistemi universitari europei, in vista della realizzazione dello *Spazio europeo dell'istruzione superiore*, sono sostanzialmente quelli contenuti nella *Dichiarazione di Bologna* del giugno 1999, arricchiti però dei nuovi aspetti e significati emersi nel corso degli incontri successivi di Praga, Berlino, Bergen e Londra, vale a dire:

– *l'adozione/introduzione di un sistema di titoli di facile leggibilità e comparabilità*, mediante il rafforzamento di sistemi binari – che prevedono la coesistenza di un canale universitario e di un canale terziario non universitario, con più «passerelle» tra un canale e l'altro – e l'introduzione del *Diploma Supplement*;

⁵² L'idea di uno spazio comune dell'istruzione superiore e della ricerca appare nella storia della cooperazione scientifica e tecnologica in Europa già a partire dagli anni '70 e viene ribadita a più riprese negli anni successivi, ma è solo a partire dalla seconda metà degli anni '80 che si verifica quel processo di mobilità su larga scala di studenti e ricercatori che costituisce la fase iniziale del processo di crescita convergente dell'istruzione superiore europea. A darne l'avvio è l'Unione europea con il varo, nel giro di pochi anni, di una serie di programmi (Comett, Erasmus, Lingua, Force, inglobati più tardi negli schemi Socrates e Leonardo) volti alla promozione della cooperazione e degli interscambi nazionali tra i Paesi membri (cfr. Associazione TreeLL-Le, *Università italiana, università europea?: dati, proposte e questioni* aperte, cit., p. 19. Il 18 settembre 1988, a Bologna, si registra la sottoscrizione, da parte dei Rettori delle università europee, della *Magna Charta delle Università* che contiene i principi fondanti dell'autonomia e dell'indipendenza delle istituzioni universitarie e i lineamenti degli accordi tra le stesse in Europa, individuando «nello scambio reciproco di informazioni e documentazioni così come nel moltiplicarsi di iniziative scientifiche comuni, gli strumenti fondamentali d'un progresso costante delle conoscenze» (*Magna Charta delle Università*, Bologna, 18 settembre 1988, http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_italian.pdf). Un passo ulteriore si compie quasi dieci anni dopo con la *Convenzione di Lisbona* del 1997, che pone l'enfasi sul reciproco riconoscimento degli studi e dei titoli conseguiti nell'ambito dell'Unione, ai fini della mobilità (cfr. intervento di B. Wachter in A. Monti, A. Briganti (a cura di), *Rapporto sull'istruzione universitaria in Italia: i costi e i rischi della riforma*, cit., pp. 80-84).

⁵³ Cfr. J.E. Charlier, S. Croché, *The Bologna process and its actors*, Siena, Working Paper n. 8, ottobre 2004, p. 1 (<http://www.cresco.unisi.it/wp/wp8.pdf>); cfr., inoltre, Eurydice, *Focus sulle strutture di istruzione superiore in Europa 2003/04*, p. 9 (<http://www.eurydice.org/Documents/FocHE/it/FrameSet.htm>, ultima consultazione 29 gennaio 2006).

– *l'adozione/introduzione di un modello dei corsi basato su due cicli principali, di I e II livello (undergraduate e graduate): il primo di durata non inferiore a tre anni e di facile spendibilità sul mercato del lavoro europeo; il secondo subordinato al completamento del primo e strutturato in modo da consentire l'accesso a master e/o corsi di dottorato;*

– *l'adozione/introduzione di un sistema dei crediti, sostanzialmente basato sul modello ECTS, e di schemi di riferimento nazionali ed europei (frameworks of qualifications) per i titoli di studio acquisiti;*

– *il rafforzamento delle disposizioni a sostegno della mobilità degli studenti, dei docenti e dei ricercatori e la conseguente rimozione degli ostacoli che si frappongono alla realizzazione della stessa, principalmente mediante assegnazione di borse di studio, stesura di curricula personalizzati e riconoscimento dei crediti acquisiti nel periodo di studi trascorso all'estero;*

– *il miglioramento della relazione tra istruzione superiore e ricerca, mediante l'inclusione del terzo ciclo, quello di dottorato, all'interno del Processo e la costituzione di reti universitarie, in grado di garantire un legame più stretto tra didattica universitaria e ricerca⁵⁴;*

– *la valorizzazione della dimensione sociale dell'istruzione superiore, realizzata mediante l'attivazione di politiche di orientamento e di consulenza, un adeguato supporto finanziario agli studenti in difficoltà e una più agevole integrazione all'interno del mercato del lavoro;*

– *la realizzazione di un'istruzione superiore a dimensione europea e il miglioramento della sua attrattività a livello internazionale, anche mediante la realizzazione di corsi congiunti europei (ad esempio il Programma Erasmus Mundus)⁵⁵;*

⁵⁴ Di particolare interesse sono, nello specifico, le cosiddette reti tematiche, demandate ad occuparsi, nel contesto pan-europeo, di tutto ciò che riguarda l'istruzione superiore nelle diverse aree disciplinari. Se in passato le reti tematiche non avevano competenze nel campo della ricerca, oggi, di fatto, esse possono richiedere finanziamenti per ricerche direttamente attinenti ad aspetti del processo formativo, coniugando, in tal modo, i due settori dell'istruzione e della ricerca e garantendo, altresì, una maggiore competitività delle università europee a livello globale (cfr. A. K. Isaacs, *Istruzione e ricerca: i due pilastri della società basata sulla conoscenza*, http://www.bdp.it/lucas/lookmyweb/templates/up_files///Processo_Bologna/Convegno%20RB%20ISACS%20Istruzione%20e%20ricerca.pdf, ultima consultazione 28 gennaio 2006).

⁵⁵ Il Programma Erasmus Mundus è, sostanzialmente, un modello per i corsi di studio di qualità – di secondo ciclo (60-120 crediti) e capaci di attrarre studenti di Paesi terzi – caratterizzato dai seguenti fattori: 1. ammissione degli studenti in base a criteri comuni; 2. curriculum integrato; 3. uso del sistema di crediti ECTS; 4. studio in almeno due sedi; 5. uso della lingua del Paese di accoglienza; 6. offerta di servizi, tutorato, integrazione e formazione linguistica; 7. riconoscimento reciproco dei periodi di studio; 8. rilascio di un titolo finale doppio, multiplo o congiunto; 9. rilascio del *Diploma Supplement*; 10. criteri comuni per la garanzia di qualità (cfr. M. Sticchi Damiani, *I corsi Erasmus Mundus*, Padova, 16 dicembre 2005, <http://www.bdp.it/luca>

- l'individuazione di criteri comuni europei (standards e guidelines) per la valutazione della qualità;
- il sostegno delle misure a favore dell'istruzione e della formazione continua e ricorrente (lifelong learning).

È evidente come l'obiettivo auspicato dal Processo di Bologna non sia quello dell'uniformità, ma quello di una maggiore diversità, flessibilità e trasparenza⁵⁶.

L'assunzione di una prospettiva sovranazionale non deve indurre, cioè, a ritenere che essa comporti la standardizzazione dell'istruzione superiore europea, la perdita delle diversità e delle peculiarità dei singoli Stati e, al loro interno, delle diversità regionali e locali che hanno caratterizzato la storia delle istituzioni universitarie e che devono essere tutelate. Al contrario, la sfida è proprio quella di far coesistere prospettive unitarie e differenze di ogni genere, evitando tanto le spinte di natura centrifuga (tendenti alla definitiva scomparsa delle identità culturali all'interno di un'ottica superiore di uniformità), quanto quelle di natura centripeta (miranti alla sottolineatura delle diversità esistenti, a scapito della cooperazione)⁵⁷.

L'Europa, d'altronde, ha bisogno sia di armonia che di diversità: l'armonia, in termini di strutture formali, è necessaria ai fini della leggibilità e della trasparenza dei titoli di studio; la diversità, in termini di contenuti sostanziali (curricoli e approcci didattici), risulta indispensabile per garantire l'elevata competitività e l'eccellenza a livello internazionale.

La Dichiarazione di Glasgow, preparata in vista del *meeting* di Bergen del 2005, a tal fine, getta le basi per un legame indissolubile tra le riforme di Bologna e gli obiettivi dell'agenda di Lisbona, delineando le principali linee d'azione necessarie perché le trasformazioni auspiccate vengano concretamente messe in pratica e chiamando in causa soprattutto i governi e le autorità pubbliche nella realizzazione delle stesse linee:

bas/lookmyweb/templates/up_files///PADOVA/SticchiD_Padova%20Mundus.ppt, ultima consultazione 28 gennaio 2006).

⁵⁶ Cfr. Associazione TreeLLLe, *Università italiana, università europea?: dati, proposte e questioni aperte*, cit., p. 21.

⁵⁷ Cfr. R. Semeraro, *Nuova concezione dei saperi nella formazione universitaria*, in C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, cit., pp. 25-26. Allo stesso proposito B. Grassilli afferma: «aprire all'Europa non contrasta, anzi deve convivere con il movimento delle autonomie locali che tendenzialmente portano a stringere più forti legami tra università e territorio – l'ambiente in cui l'università è inserita con la sua economia, la sua storia e la sua cultura – e, attraverso la loro interazione dinamica e progettuale, a rafforzare i tratti delle identità locali» (B. Grassilli, *La didattica nell'Università che cambia*, in C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, cit., p. 54). Si veda, inoltre, Confederation of EU Rectors' Conferences e CRE, *The Bologna declaration on the european space for higher education: an explanation*, cit.

L'Europa ha bisogno di università forti e creative che giochino un ruolo chiave nella formazione della società del sapere europeo attraverso un ampio coinvolgimento, una motivazione ad apprendere che duri tutta la vita, e attraverso la promozione della qualità e dell'eccellenza nella didattica, nella ricerca e nelle attività innovative. Questo può essere raggiunto da solide istituzioni in grado di determinare il loro stesso sviluppo e di contribuire al benessere sociale, culturale ed economico sul piano regionale, nazionale, europeo e a livello globale. [...] Le università hanno dimostrato il legame inestricabile che sussiste nell'attivare le riforme di Bologna e nel venire incontro agli obiettivi dell'agenda di Lisbona. Queste due agende di politica, in modo improcrastinabile, devono essere considerate insieme per permettere che entrambe massimizzino i risultati a lungo termine. Il riconoscimento di questa agenda di ricerca comune nell'educazione superiore, implica il ripensamento del ruolo dei governi nel loro rapporto con le università. I governi devono [...] provvedere ad incentivi nel sostenere e guidare con mano sicura il settore dell'istruzione superiore e concentrarsi su un ruolo che sia di supervisione piuttosto che di regolamentazione. L'importanza dell'investimento nell'istruzione, nell'innovazione e nella ricerca nell'ottemperare agli obiettivi di Lisbona [...] significa che discussioni di politica operativa tra le università e le autorità nazionali dovrebbero aver luogo tra i governi e tra i livelli dei singoli ministeri⁵⁸.

Sono tre, in definitiva, gli obiettivi più urgenti che le università europee dovrebbero conseguire, stando anche a quanto sostenuto dalla Commissione europea nel comunicato su *Il ruolo delle università nell'Europa della Conoscenza* del 2003⁵⁹ e – sulla scorta della consultazione dei destinatari – nel successivo comunicato emesso nell'aprile 2005⁶⁰: l'acquisizione di risorse sufficienti e durature; il rafforzamento della qualità e dell'eccellenza in materia di ricerca e di insegnamento; il miglioramento della gestione (*governance*) del sistema universitario e degli atenei. Autonomia, responsabilità (*accountability*), competitività e imprenditorialità possono, in definitiva, essere considerate le parole chiave per lo sviluppo delle università europee⁶¹.

⁵⁸ EUA, *Dichiarazione di Glasgow*, Bruxelles, 15 aprile 2005 (http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/GLASGOWdeclaration_FINAL.1113840794089.pdf, ultima consultazione 6 febbraio 2006).

⁵⁹ Cfr. Commissione europea, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, cit.

⁶⁰ Cfr. Commissione europea, *Mobilizzare gli intelletti europei: creare le condizioni affinché le università contribuiscano pienamente alla strategia di Lisbona*, COM (2005) 152 definitivo del 20 aprile 2005, http://europe.en.int/comm/education/policies/2010/doc/comunity2005_it.pdf, ultima consultazione 27 gennaio 2006.

⁶¹ Cfr. Associazione TreeLLLe, *Università italiana, università europea?: dati, proposte e questioni aperte*, cit., pp. 36-37.

6. L'Ateneo catanese in direzione del lifelong learning

Nel processo di trasformazione delle istituzioni universitarie, la concreta attuazione delle politiche di *lifelong learning* non può prescindere dalla mobilitazione di tutte le risorse presenti sul territorio (autorità regionali e locali, scuole, università, organizzazioni e associazioni della società civile, imprese, ecc.) e dalla costituzione di reti locali e di partenariati⁶². Così come sottolineato nel *Memorandum* e sulla base delle indicazioni offerte dalla Commissione europea, la creazione di *learning region*, *learning city*, *learning organization*, fattori chiave ai fini dello sviluppo del *lifelong learning*, implica il potenziamento, per le università, di modalità di apprendimento permanente all'interno delle comunità locali, al fine di garantire l'occupazione, la competitività e lo sviluppo sul territorio⁶³.

Lo spunto è certamente fornito dal convincimento che, in una nuova visione dell'innovazione, legata al contesto culturale e istituzionale, anche i processi apprenditivi risultano essere l'esito del legame col contesto e, allo stesso tempo, una parte fondamentale delle conoscenze di intere aree. Non è fuor di luogo pensare, allora, che il vantaggio (in termini economici) possa essere offerto e garantito da processi apprenditivi fortemente localizzati. La combinazione di conoscenza contestuale e di interdipendenza delle strutture economiche e istituzionali all'interno di un'area o di un paese, di fondamentale importanza per i processi d'innovazione, può costituire la base materiale per la competitività territoriale all'interno della prospettiva della globalizzata *learning economy*. La formazione di *learning region*, *learning city*, *learning town*, concetti relativamente recenti, introdotti in ambito internazionale già da qualche anno, sottolinea il ruolo chiave giocato dai processi apprenditivi, in ambito territoriale, nella produzione di costante cambiamento e di sviluppo economico. Nella promozione di simili «luoghi», capaci di supportare l'innovazione, il collegamento fra la rete di imprese – tra di loro in rapporto cooperativo – ed i differenti settori della società può essere di strategica importanza per sfruttare i benefici della competitività basata sull'apprendimento.

⁶² Commissione europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, cit.

⁶³ La definizione che la Commissione europea fornisce di *learning region* è la seguente: «Una città, cittadina o regione di apprendimento che riconosce e comprende il ruolo chiave dell'apprendimento nello sviluppo del benessere di base, della stabilità sociale e della realizzazione personale, e mobilita tutte le sue risorse umane, materiali e finanziarie, in modo creativo e sensibile, per sviluppare l'intero potenziale umano di tutti i suoi cittadini» (in N. Longworth, K. Sankey, P. Gray, M. Osborne, *Regional Networks of Lifelong Learning - The Indicators Project*, Stirling University, Stirling, Scotland, p. 3, in <http://www.obs-pascal.com/projects/Stirling/R3LLearningregions.pdf>, ultima consultazione 24 febbraio 2006).

Tali regioni e/o città forniscono gli input essenziali richiesti affinché un'organizzazione economica, fondata sulla conoscenza e sull'apprendimento, possa prosperare. Non si dovrebbe dimenticare, infatti, che l'apprendimento è un processo di acquisizione e di trasformazione di conoscenze che consente il continuo adattamento all'ambiente. Dinamicità e capacità di cambiamento caratterizzano, quindi, la *learning region/city/town*: dinamicità nel senso che ogni attore, sia esso un singolo soggetto, un'impresa, un'istituzione o una rete, è in continua interazione, direttamente o indirettamente, con l'ambiente; capacità di trasformazione perché ogni attore, parte di quel territorio, può essere considerato un «apprendista» in una situazione sperimentale.

Learning region/city/town possono essere considerati, allora, tutti quei luoghi che offrono un ambiente adatto ad incoraggiare sia l'apprendimento individuale che quello sociale a più livelli (dal singolo soggetto all'impresa, a gruppi di imprese collegate tra di loro, ad imprese e agenzie governative). Tale espressione sottolinea, inoltre, come la forza innovativa di alcune società sia legata allo sviluppo, grazie all'apprendimento collettivo, di nuova conoscenza e, in particolare, della conoscenza pratica legata al *know-how*. Infine, la costituzione di *learning region/city/town* implica che la cultura collettiva ad esse sottesa per l'innovazione può trovare spazi più proficui nelle piccole unità sociali – come le regioni, i raggruppamenti territoriali o le città – dove le persone hanno le opportunità di vivere, interagire e cooperare reciprocamente in un modo immediato.

È ovvio che il significato del termine «apprendimento» nell'espressione *learning region/city/town* è diverso dall'accezione solita riferita ai contesti formali. Nella «regione/città che apprende», l'apprendere si riferisce alle capacità organizzative e manageriali, alle possibilità offerte agli individui di accrescere i loro saperi, le loro competenze e le loro abilità, alle capacità delle organizzazioni di apprendere e di essere creative, e alle opportunità di far emergere i talenti, così da ripensare l'organizzazione stessa e le abitudini della città. La *learning region/city/town* si basa, pertanto, sull'incremento delle capacità umane e organizzative e sulle possibilità di creare ambienti favorevoli per l'apprendimento, l'innovazione, la creatività e il cambiamento, attraverso la condivisione di valori e la realizzazione di reti.

La considerazione di «tutti i settori della comunità locale come luoghi che riconoscono e comprendono il ruolo chiave dell'apprendimento nell'affermazione della prosperità, della stabilità sociale, della crescita personale, e che mobilitano, di conseguenza, tutte le risorse disponibili – umane e finanziarie – in vista dello sviluppo del potenziale umano dei cittadini» (Commissione europea) implica che i molteplici settori nei quali si esprime la comunità locale possano essere considerati tutti come *stakeholder* nella costruzione di interattive *learning city* e *learning region*, nelle quali obiettivo ineludibile sia raggiungere la prosperità, la stabilità sociale e il benessere per tutti.

Ciò riguarda, in particolar modo, le università, in quanto potenzialmente in grado di assumere una funzione trainante nell'ambito della comunità locale. È quanto emerso da una serie di ricerche europee⁶⁴, volte a esplorare le opportunità per le università di divenire *learning organization* e, come tali, di misurare le loro *performance* nell'obiettivo della costruzione di *learning region*.

Muovendo da tali studi, si è pensato di realizzare un'indagine volta ad esplorare i modi attraverso i quali l'Ateneo catanese si sta muovendo nella direzione dei cambiamenti proposti dalla prospettiva fin qui delineata. L'indagine è stata finalizzata, al tempo stesso, ad innescare un dibattito costruttivo sul valore del *lifelong learning* ai fini dello sviluppo del territorio nel quale l'università opera⁶⁵.

La ricerca si è focalizzata sulla messa a punto di uno strumento di rilevazione, un *audit*, inteso come strumento interattivo, piuttosto che come questionario esclusivamente finalizzato alla raccolta di dati, volto a promuovere nei soggetti la comprensione dei numerosi fattori del *lifelong learning* che incidono sull'organizzazione in oggetto e la riflessione sul futuro dell'organizzazione stessa, in termini di cambiamento e di sviluppo di politiche innovative (in relazione alle trasformazioni apportate dal Processo di Bologna: mobilità, sistemi di accumulazione e trasferimento dei crediti ECTS, *Diploma Supplement*, pro-

⁶⁴ Si vedano, al riguardo, i volumi di N. Longworth, *Lifelong learning in action. Transforming education in the 21st century*, London, Routledge, 2004 e *Learning cities, learning regions, learning communities. Lifelong learning and local government*, London, Routledge, 2006.

⁶⁵ Lo spunto per la realizzazione dell'indagine, nello specifico, è stato fornito dal Progetto Indicatori: *Developing and testing Indicators for monitoring and measuring stakeholder organizations in Learning Cities and Regions* – cui l'Università di Catania ha preso parte – che si iscrive nell'insieme dei diciassette progetti finanziati dalla Commissione europea nell'ambito dell'iniziativa pilota «R3L» (dall'inglese *Regional networks for LifeLong Learning, Reti europee per promuovere la dimensione locale e regionale della formazione permanente*). Tale progetto – realizzato nel biennio 2002-2004 all'interno di cinque aree regionali di cinque paesi europei (la città di Stirling e la regione della Scozia orientale; la città di Toulouse, il Departement de Haute Garonne e la regione dei Midi-Pyrenees in Francia; la città di Limerick e l'area centro-occidentale dell'Irlanda; la città di Catania, la provincia di Catania e la regione Sicilia; la città di Drammen e la regione sud-orientale della Norvegia) – ha inteso sviluppare, verificare sul campo e implementare degli indicatori per l'avanzamento del *lifelong learning* nelle regioni coinvolte, a partire dall'idea centrale che lo sviluppo delle *learning region* e delle *learning city* sia reso possibile solo dalla creazione di strumenti che diano modo alle amministrazioni locali e regionali e ai loro *stakeholder* (le scuole, le università, le organizzazioni che si occupano di educazione degli adulti, le istituzioni per la formazione degli insegnanti e gli enti pubblici) di monitorare costantemente le proprie prestazioni. La creazione di una rete europea di centri di *expertise*, capaci di diffondere nelle regioni e nei comuni di tutto il Continente le indagini e gli studi sul *lifelong learning* (con i relativi risultati conseguiti), ha costituito un ulteriore traguardo da raggiungere (si veda, al riguardo, Ronsisvalle G., Piazza R., *La learning region come «luogo» di apprendimento permanente. Una ricerca europea*, in «Generazioni», Rivista dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione, I, 2004, pp. 193-216).

mozione della qualità). Inoltre, dalla somministrazione dello strumento è stato possibile ottenere un riscontro su come i processi di cambiamento vengano avvertiti nel sistema universitario e implementati nel contesto della comunità accademica locale.

Ai soggetti interpellati, che hanno manifestato la loro disponibilità nei confronti dell'iniziativa e che hanno accettato di sottoporsi alla compilazione dell'*audit*, è stato chiesto, quindi, di esprimere liberamente le proprie opinioni e riflessioni in merito alle tematiche oggetto d'analisi e di fornire le loro proposte relativamente alle modalità più idonee per lo sviluppo di politiche e di pratiche innovative all'interno dell'Ateneo.

La finalità con cui l'*audit* è stato pensato e somministrato, infatti, non è quella di esprimere giudizi o valutazioni sulle modalità di funzionamento e di gestione dell'Ateneo, ma di individuare i principali elementi positivi presenti al suo interno, in relazione alle problematiche affrontate, e gli aspetti che, invece, dovrebbero essere maggiormente potenziati o sviluppati, innescando così un dialogo e un dibattito costruttivo tra tutti i soggetti interessati, in vista delle strategie e delle azioni future da adottare.

6.1. *Gli obiettivi*

L'indagine è stata finalizzata al conseguimento dei seguenti obiettivi fondamentali:

- creare uno strumento idoneo per il monitoraggio e la valutazione della *performance* e dell'andamento delle riforme nell'Università, in linea con gli obiettivi del Processo di Bologna;
- individuare tutti i parametri che dovrebbero consentire all'università di muoversi nella giusta direzione per divenire una *learning organization*, in grado di soddisfare il crescente numero di bisogni e di richieste provenienti dal suo interno – docenti, studenti, *staff* – e, più in generale, dalla comunità locale entro cui essa opera;
- esaminare il contributo offerto dall'Università al processo di sviluppo della città come *learning city*;
- costituire una base per il confronto con le università di altre città o regioni.

Gli obiettivi specifici relativi alla somministrazione dello strumento sono stati:

- stimolare la riflessione sul concetto di *lifelong learning* e sulla necessità che esso venga maggiormente preso in considerazione all'interno della comunità accademica;
- testare la significatività dello strumento e il suo possibile impiego come modello di riferimento nel corso delle attività svolte all'interno dell'Università,

per monitorare costantemente gli avanzamenti fatti, in direzione della trasformazione in *learning organization* e di una maggiore armonizzazione con le istituzioni universitarie europee.

6.2. Lo strumento

In considerazione del paradigma di riferimento del *lifelong learning*, che considera centrali i bisogni e le priorità del soggetto che apprende, l'*audit* è stato organizzato attorno ai seguenti temi:

a) l'istituzione/autorità presa in esame come *learning organization*, in riferimento agli standard di qualità, alle attività di *management*, ai servizi di supporto per l'apprendimento, all'attenzione all'utenza, ecc.;

b) il ruolo e la partecipazione in attività apprenditive esterne, locali e regionali, comprendenti il partenariato con altre organizzazioni, le procedure di consultazione e coinvolgimento dello *staff*, ecc.;

c) le possibilità di accesso e la più estesa partecipazione in attività d'apprendimento, comprendenti le strategie per incoraggiare l'apprendimento, le strutture di supporto, l'attenzione ai bisogni, l'inclusione sociale e l'abbattimento delle barriere che ostacolano l'apprendimento;

d) le strategie di informazione e di comunicazione (includenti l'utilizzo dei media, delle pubblicazioni specializzate, ecc.) per la diffusione di *learning city* e di *learning region*;

e) le strategie per un miglioramento continuo dello *staff* e dei soggetti che apprendono, comprendenti le possibilità interne di formazione, l'individuazione dei bisogni, la formazione in servizio, l'uso di strumenti e metodologie per migliorare l'apprendimento, ecc.;

f) la tecnologia ed i suoi vantaggi, in riferimento soprattutto a internet, alle strutture di apprendimento a distanza, ai rapporti multimediali, ecc.;

g) ulteriori tematiche relative alle voci Risorse, Ambiente, Cittadinanza, Uguaglianza, ecc.

Nello specifico, l'*audit* è stato suddiviso in due parti:

– la prima, incentrata sulle politiche di sviluppo del sistema universitario sulla base dei principi emersi nel Processo di Bologna;

– la seconda, più specificamente focalizzata sulle strategie di promozione e di sviluppo del *lifelong learning*.

La prima parte, articolata in 8 sezioni, ha riguardato le seguenti tematiche:

1. Corsi offerti
2. Dimensione sociale
3. Mobilità e attività in rete tra le università in Europa
4. Sistema di accumulazione dei crediti e *Diploma Supplement*

5. Apertura verso l'esterno
6. Promozione della qualità
7. Sviluppo di competenze del personale docente
8. Impiego dell'apprendimento a distanza, degli strumenti multimediali e di internet.

La seconda parte, invece, è stata organizzata in due sezioni: la sezione 9, interamente dedicata alla tematica della promozione del *lifelong learning*, suddivisa al suo interno in diverse sottosezioni; la sezione 10, riservata ai commenti conclusivi su tutte le tematiche affrontate nell'*audit*.

9. Promozione del *lifelong learning*
 - 9.1. Strategie di *lifelong learning*
 - 9.2. L'Università come *learning organization*
 - 9.3. Informazione e comunicazione interna/esterna del *lifelong learning*.
 - 9.4. L'Università e il territorio
 - 1.4.1. Rapporti tra l'Università e la comunità locale
 - 1.4.2. Partnership tra l'Università e l'industria locale
 - 1.4.3. Partnership tra l'Università e altri *stakeholders*
 - 1.4.4. Attività di ricerca e sviluppo nel/sul territorio.
 - 9.5. I vantaggi del *lifelong learning* per l'ambiente, la democrazia e la cittadinanza.
10. Commenti.

Resta inteso, ovviamente, come le due parti dell'*audit* siano intimamente connesse tra loro e che gli aspetti esaminati in ciascuna di esse (esempio: lo sviluppo di competenze del personale docente, la promozione della qualità, ecc.) sono, in realtà, rilevanti per entrambe.

Tanto nella prima che nella seconda parte, quasi tutte le domande sono di tipo chiuso – formulate in modo da consentire un'unica possibilità di risposta tra quattro alternative date (sì, no, in programma, non rilevante) – o semichiuso (in esse gli intervistati sono invitati a specificare meglio i termini delle questioni esaminate, scegliendo una o più tra le risposte fornite; in questo caso è prevista, infatti, anche la possibilità di scelta di diverse opzioni contemporaneamente) in un insieme di alternative o fornendone una propria.

Fanno eccezione a questo schema generale: le domande contenute nella sezione 1 (Corsi offerti), in cui la risposta può essere data solo sulla scorta di due alternative (sì, no); quelle contenute nella sezione 9.2. della seconda parte, dedicata alla promozione del *lifelong learning*. Di tali domande l'*item* 9.2.1. presenta tre diverse opzioni di risposta, di tipo graduato (molto, un po', per nulla) e i rimanenti (da 9.2.2 a 9.2.12) presentano due sole opzioni di risposta (già applicato, da prendere in considerazione).

Un esempio tratto dall'*audit*9. Promozione del *lifelong learning*

N.B. Con l'espressione *lifelong learning* (apprendimento lungo tutto l'arco della vita) si fa riferimento a «qualsiasi attività di apprendimento (formale, non formale e informale), avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale» (Commissione europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles 21 novembre 2001).

9.1. Strategie di *lifelong learning*

	Sì	No	In programma	N/r
9.1.1. La sua università ha una strategia formale di promozione del <i>lifelong learning</i>				
9.1.2. La sua università ha una Commissione che si occupa della promozione del <i>lifelong learning</i>				
9.1.3. La sua università appartiene a qualche organizzazione nazionale che promuove il <i>lifelong learning</i>				
9.1.3.1. Se sì, per favore specificare a quale:				
9.1.4. La sua università partecipa a progetti europei/nazionali di promozione e sviluppo del <i>lifelong learning</i>				
9.1.5. Se sì, per favore specificare a quali:				
9.1.6. Se ha dei commenti sullo sviluppo della strategia del <i>lifelong learning</i> nella sua università e/o sulla partecipazione della sua università a progetti esterni con altre associazioni, per favore li scriva nel riquadro sotto:				

In aggiunta, in tutte le sezioni dell'*audit* sono state inserite alcune domande aperte, a risposta libera, per consentire ai soggetti intervistati di esprimere le proprie personali opinioni e riflessioni sulle tematiche in esame.

6.3. I soggetti intervistati

Si è scelto di somministrare l'*audit* ad alcuni testimoni privilegiati, esperti di politiche universitarie e/o di formazione permanente – selezionati tra i responsabili e/o i componenti dei principali organi rappresentativi e centri di servizio dell'Ateneo –, i quali sono stati intervistati nel corso del mese di febbraio 2006.

Le strutture e gli organi rappresentativi inizialmente individuati erano nove, e precisamente: CARIP, COF, Nucleo di valutazione, Comitato per le pari opportunità, Centro servizi per le disabilità, Liason Office, ERSU, Scuola superiore di Catania, Ufficio Europa.

Hanno dichiarato la loro disponibilità i responsabili e/o componenti del CARIP⁶⁶ (nella persona del Presidente, professore Giuseppe Ronsisvalle); del COF⁶⁷ (nella persona del professore Orazio Licciardello, componente del Comitato scientifico); del Comitato per le pari opportunità⁶⁸ (nella persona della professoressa Loredana Cardullo, componente del Comitato); del Centro Servizi per le disabilità⁶⁹ (nella persona della professoressa Marcella Renis, Presidente del Centro e delegato del Rettore per le problematiche della disabilità); della Scuola superiore di Catania⁷⁰ (nella persona del professore Emanuele Rimini, Presidente della Scuola e delegato del Rettore per la Formazione d'ecce-

⁶⁶ Il CARIP (Centro per l'aggiornamento ricorrente per le professioni) è stato istituito in risposta alle esigenze di sviluppo delle competenze professionali, sempre più pressanti in seno all'attuale mercato lavorativo, globale e competitivo. L'obiettivo principale che il Centro si propone progressivamente di conseguire è quello di «creare una struttura che negli anni si affermi per la sua capacità di operare in maniera integrata con tutti i soggetti attivi presenti nel territorio regionale, consentendo la nascita di una 'regione dell'apprendimento' come suggerito dalle iniziative dell'Unione Europea». A tal fine, esso ha stretto rapporti di collaborazione con gli Ordini Professionali e con le varie Associazioni di categoria (<http://www.unict.it/carip>).

⁶⁷ Il COF (Centro orientamento e formazione) è stato istituito presso l'Università di Catania a partire dall'aprile 1995, con le seguenti finalità: 1. «fornire un servizio di orientamento, inteso come autovalutazione e valorizzazione delle attitudini individuali, conoscenza degli sbocchi professionali e dei percorsi formativi»; 2. «promuovere la formazione, in modo da adeguare le diverse professionalità alle esigenze del mondo del lavoro». (<http://www.unict.it/cof/>).

⁶⁸ Il Comitato per le pari opportunità dell'Università di Catania, istituito nel 1997, svolge all'interno dell'Ateneo le funzioni essenziali di «promuovere iniziative per l'attuazione delle pari opportunità e la valorizzazione della differenza tra uomo e donna, ai sensi della vigente legislazione italiana e comunitaria [...], vigilare sul rispetto del principio di non discriminazione di genere [...], assicurare sostegno alle vittime di violazioni e sopraffazioni» (<http://www.unict.it/cpo/>).

⁶⁹ Il Centro servizi per le problematiche delle disabilità, costituito nel maggio 2003 in sostituzione della Sezione disabili dell'ufficio Diritto allo studio, ha la finalità di erogare, in conformità con la più nota normativa del settore, tutti i servizi che si rendono necessari «per accompagnare gli studenti con disabilità durante il proprio percorso formativo» e cercare di rimuovere o limitare gli ostacoli che via via si presentano nel corso dello stesso, «garantendo il diritto allo studio in condizioni di pari opportunità» (<http://www.unict.it/csd/>).

⁷⁰ La Scuola superiore di Catania (Ssc) è un centro di alta formazione universitaria a carattere sperimentale, istituito nell'Ateneo catanese nel 1998 mediante un accordo di programma con il Ministero dell'Università ed istituzionalizzato nell'ambito della stesso Ateneo nel 2004. Essa opera principalmente in tre settori di riferimento: 1. quello della formazione integrativa universitaria; 2. quello della formazione post-universitaria e della formazione continua (organizzazione di master e di corsi di formazione avanzata); 3. quello del dottorato di ricerca e delle attività post-dottorato (<http://www.unict.it/ssc>).

lenza); dell'Ufficio Europa⁷¹ (nella persona del professore Giuseppe Vecchio, Responsabile dell'Ufficio e delegato del Rettore per il COF e per i Rapporti con le istituzioni europee).

6.4. I risultati

Vengono riportati, qui di seguito, i risultati che è stato possibile ricavare dalle risposte fornite dai soggetti intervistati.

Sezione 1: Corsi offerti

In relazione alle risposte fornite dagli intervistati, nell'Ateneo risultano attivate le seguenti tipologie di corsi:

- corsi di dottorato;
- *master* e corsi di specializzazione e/o di aggiornamento professionale post-laurea (una citazione, in particolare, è stata fatta per i corsi di alta formazione e i *master* a carattere internazionale attivati presso la Scuola superiore di Catania);
- corsi per studenti universitari degli ultimi anni/laureandi (è stato segnalato, in proposito, un corso di formazione all'imprenditoria femminile, promosso dal Comitato per le pari opportunità in collaborazione con Sviluppo Italia e con il Ministero delle pari opportunità);
- corsi di formazione e aggiornamento per il personale amministrativo;
- seminari di orientamento per studenti delle scuole medie superiori.

Solo alcuni intervistati hanno rilevato l'esistenza di corsi di formazione e di aggiornamento per il personale docente e di corsi di educazione degli adulti (un intervistato ha fatto riferimento, in particolare, a dei corsi di lingue organizzati dalla Facoltà di Scienze politiche su richiesta del Centro territoriale permanente di San Giovanni la Punta, in provincia di Catania).

Sezione 2: Dimensione sociale

Le risposte degli intervistati alle domande contenute in questa sezione dell'*audit* non sono state perfettamente congruenti tra loro.

⁷¹ «L'Ufficio Europa è una struttura dell'amministrazione universitaria incaricata di coordinare le attività relative all'Alta formazione previste dal Programma operativo nazionale (PON) 2000-2006 'Ricerca scientifica, sviluppo tecnologico, Alta formazione' - Misura III.4 'Formazione superiore e universitaria'. In particolare, esso si occupa delle attività di progettazione, monitoraggio e rendicontazione, svolte nell'ambito dei Programmi comunitari, di azioni di alta formazione (dottorati di ricerca e diplomi universitari /corsi di laurea di I livello), cofinanziati dal Fondo sociale europeo che, tra i fondi strutturali, è quello che si occupa della valorizzazione delle risorse umane e dell'ampliamento e miglioramento dell'offerta formativa» (<http://www.unict.it/europa>).

Dalle risposte date alla prima domanda risulta, infatti, che l'Ateneo ha un'idea politica di ingresso per le seguenti tipologie di studenti «non tradizionali»: disabili, stranieri e con difficoltà di apprendimento. Dalle annotazioni fatte nella scelta degli indicatori della seconda domanda si evince, però, che tale politica è pienamente attuata, in realtà, per i soli studenti disabili.

Per questi ultimi, a detta della maggioranza degli intervistati, sono previste le seguenti pratiche di supporto: corsi preliminari per le abilità di studio, accertamento degli stili di apprendimento, disponibilità di personali consulenti di apprendimento (*tutor part-time*, specializzati nella didattica e facilitatori della comunicazione), un sistema formale di *mentoring* per tutto il corso degli studi, percorsi di apprendimento individualizzati e – a determinate condizioni – anche supporti di natura finanziaria (esenzione dal pagamento delle tasse, buoni-acquisto di testi universitari e di materiale informatico, contributi economici straordinari, borse di studio). Alla voce “altri sistemi o pratiche di supporto” un intervistato ha segnalato l'utilizzo delle ICT.

Per quanto concerne l'inserimento degli studenti stranieri, solo due intervistati hanno fornito degli esempi concreti di pratiche di supporto, limitandosi, tuttavia, a citare lo svolgimento di corsi di lingua italiana, l'assegnazione di borse di studio da parte del Comitato per le pari opportunità (borse accessibili, però, a tutti i figli di cittadini stranieri, indipendentemente dall'iscrizione o meno ad un corso universitario) e l'istituzione di uno sportello di ascolto, sempre del Comitato per le pari opportunità.

Differenze significative sono emerse nelle risposte date sulle politiche d'ingresso nei confronti degli studenti lavoratori: per alcuni, siffatte politiche non esistono proprio (secondo un intervistato, infatti, non possono essere prese in considerazione come tali le semplici concessioni di appelli straordinari durante l'anno, spesso estese anche agli studenti fuoricorso); per altri, viceversa, esse vanno ravvisate, ad esempio, nella riduzione dei corsi e nel riconoscimento di determinati crediti per numerose categorie professionali (i diversi corpi dell'arma dei carabinieri, della polizia, della guardia di finanza, l'ordine dei giornalisti, ecc.) mediante apposite convenzioni con la Pubblica amministrazione.

Per gli studenti della terza età, quasi tutti gli intervistati sono concordi nel ritenere che nessuna politica è stata ancora attivata e che ciò è indice dello scarso rilievo che viene loro attribuito. Soltanto un intervistato ha fornito una diversa interpretazione, evidenziando l'esistenza di una convenzione tra l'Università di Catania e l'Università della terza età “G. Marconi” per la messa a disposizione, da parte dell'Ateneo, dei propri locali e dei propri docenti durante lo svolgimento di alcuni corsi.

Non rilevante è apparsa, anche, la questione di un inserimento flessibile degli studenti provenienti da minoranze etniche, perché, come ha fatto notare uno

degli intervistati, in realtà gli studenti di minoranze etniche frequentanti l'Università di Catania sono davvero pochi. L'unica politica di supporto che è stata menzionata per questa tipologia di studenti è, ancora una volta, lo sportello di ascolto istituito dal Comitato per le pari opportunità.

Per i soggetti con difficoltà di apprendimento, infine, la maggioranza degli intervistati ha asserito che sono presenti delle politiche di ingresso (non si esclude, tuttavia, che alcune delle risposte fornite derivino da un'errata equiparazione tra gli studenti con difficoltà di apprendimento e quelli disabili). Un intervistato ha fatto riferimento, in proposito, alla presenza, presso il COF, di un servizio di *counselling* psicologico e di un progetto sperimentale sull'assertività e sulle capacità comunicative.

Complessivamente, quasi tutti gli intervistati hanno sottolineato l'esigenza di attivare, all'interno dell'Ateneo, delle politiche più consone agli studenti lavoratori e a quelli di minoranze etniche e della terza età, anche mediante apposite modifiche dello statuto e l'emanazione di una normativa vincolante in materia. Un intervistato ha sostenuto, inoltre, la necessità di prestare maggiore attenzione all'accertamento degli stili di apprendimento e dei metodi di studio degli studenti in generale, in considerazione del fatto che sono proprio erronei metodi di studio, molto spesso, a determinare la maggior parte degli abbandoni prima del conseguimento della laurea.

Sezione 3: Mobilità e attività in rete tra le università in Europa

La quasi totalità degli intervistati ha risposto affermativamente alle domande sulla partecipazione dell'Ateneo al progetto Socrates-Erasmus e ad altri progetti volti a favorire la mobilità degli studenti, dei docenti e dei ricercatori in Europa. Sono stati citati, in particolare, il Progetto *Leonardo* (consistente in attività di tirocinio ed esperienze paralavorative all'estero), e lo svolgimento di viaggi di studio, di ricerca e di dottorato in Europa e negli Stati Uniti (ad esempio presso la Mississipy University, per quanto concerne la Facoltà di Scienze della Formazione).

La stessa uniformità di risposte affermative si è avuta in merito all'attuazione delle seguenti politiche a sostegno della mobilità degli studenti: borse di studio, contributi alle spese di viaggio e di soggiorno all'estero, elaborazione di piani di studio personalizzati adeguati alla durata del soggiorno. Si è sottolineato, in particolare, l'importanza di questi ultimi al fine di evitare successivi problemi di riconoscimento dei crediti acquisiti all'estero. Fra le altre possibili politiche di sostegno attivate è stato indicato il tutoraggio.

Sulla promozione delle attività di mobilità si è registrato, invece, minore accordo: per alcuni intervistati tale promozione è indiscutibile, per altri è non rilevante.

In conclusione, per gli intervistati, l'Ateneo si muove abbastanza bene sul piano della mobilità sebbene qualcuno abbia sottolineato l'importanza, per una migliore attuazione della stessa, della definizione di una precisa strategia politica (mediante l'individuazione, ad esempio, di un'area geografica di riferimento).

Risultati interessanti sono emersi, anche, in relazione all'altra tematica affrontata in questa sezione dell'*audit*, quella delle attività in rete tra le università.

Tutte le Facoltà dell'Ateneo, a detta degli intervistati, partecipano ad attività in rete con altre università, sia sul territorio nazionale che a livello europeo, anche se le università *partner* variano ovviamente da una Facoltà all'altra.

Tra le attività in rete svolte a livello nazionale sono state indicate, prevalentemente, quelle di ricerca (si registrano, in proposito, rapporti di cooperazione con le università di Padova, Parma, Milano, Roma, Napoli e Cosenza) ma qualche intervistato ha fatto cenno, pure, alle convenzioni per i dottorati di ricerca e alle norme comuni per i *master*. Due intervistati hanno evidenziato, inoltre, la presenza dell'Università di Catania all'interno del sistema di coordinamento regionale delle università per le politiche sulle disabilità e l'esistenza di una rete delle Scuole superiori, di cui la Scuola superiore di Catania fa parte.

Per quanto concerne le attività in rete con le università europee, quasi tutti hanno sottolineato l'adesione dell'Ateneo alla rete europea delle università EU-CEN, la sua partecipazione al progetto Socrates per la mobilità e il suo coinvolgimento nella realizzazione di *master* e di dottorati internazionali. Un intervistato ha evidenziato, altresì, l'esistenza di un'attività in rete, per la ricerca e lo sviluppo di tesi, con l'Università di Saragozza, in Spagna.

In merito alla realizzazione di corsi congiunti con altre istituzioni universitarie in Europa, infine, gli intervistati, in prevalenza, pur senza negarne l'esistenza, hanno dichiarato, che non si tratta di una questione rilevante all'interno dell'Ateneo. Un solo intervistato ha segnalato la presenza di un corso di laurea specialistico congiunto con la Polonia, presso la Facoltà di Giurisprudenza.

La valutazione complessiva che gli intervistati hanno dato sulle attività in rete è, quindi, di segno positivo: un miglioramento è auspicabile ma l'Ateneo (con riferimento soprattutto alla Facoltà di Lingue e alle facoltà scientifiche in generale) si muove, comunque, abbastanza bene in quest'ambito. Tra i suggerimenti rilasciati va segnalato quello di un intervistato di "organizzare incontri periodici di *brainstorming* e di *problem solving* tra i soggetti coinvolti, al fine di coordinare al meglio le attività e di risparmiare risorse, utilizzando le proposte più innovative".

Sezione 4: Sistema di accumulazione dei crediti e Diploma Supplement

Tutti gli intervistati hanno dichiarato che l'Università di Catania partecipa al sistema di accumulazione e trasferimento dei crediti ECTS, in ottemperanza

alla riforma del sistema universitario e all'adeguamento alle politiche del Processo di Bologna. Grande accordo c'è stato, anche, sul fatto che l'Università riconosce gli apprendimenti provenienti da esperienze formative precedenti e i crediti acquisiti durante i periodi di studio trascorsi all'estero.

Quasi tutti hanno affermato che l'Ateneo coopera con altri *provider* formativi per la realizzazione di corsi modulari validi per il riconoscimento del credito universitario, sebbene solo alcuni hanno specificato di quali *provider* concretamente si tratta, facendo riferimento ad importanti società scientifiche, quali la SFI (Società filosofica italiana) o l'ASPEI (Associazione dei pedagogisti italiani).

Il rilascio del *Diploma Supplement*, a detta dei più, è già operativo solo in alcune Facoltà (ad esempio presso la Facoltà di Farmacia), mentre in altre esso è, ancora, in attesa di essere stampato.

Quasi tutti gli intervistati, in ogni caso, hanno commentato positivamente l'introduzione del sistema dei crediti e del *Diploma Supplement*, considerandoli strumenti di assoluta utilità ai fini del riconoscimento europeo. Uno degli intervistati, tuttavia, ha fatto notare come l'Università debba preoccuparsi maggiormente della corretta trasferibilità dei crediti sul territorio nazionale, mediante l'individuazione, nell'ambito della Conferenza dei presidi (almeno in ogni Facoltà), delle modalità concrete per il loro riconoscimento. Un altro aspetto importante che, sempre secondo lo stesso intervistato, andrebbe vagliato attentamente è quello relativo all'emanazione di una normativa uniforme in materia di riconoscimento e di attribuzione dei crediti all'interno dell'Ateneo: si dovrebbe, in tal senso, fare luce sul valore dei programmi disciplinari, delle lezioni, dei seminari, dei laboratori, ecc. e accertare il modo con il quale vengono rilasciati alcuni crediti di «fantomatici» corsi esterni, organizzati da enti non sempre totalmente affidabili; dovrebbe, infine, essere migliorata la trasferibilità dei crediti tra una Facoltà e l'altra.

Sezione 5: Apertura verso l'esterno

Alla domanda se esista una politica di visibilità dell'Università nell'ambiente esterno, tutti gli intervistati, tranne uno, hanno risposto affermativamente.

Una certa uniformità di risposte si è avuta, anche, alla domanda successiva sui luoghi in cui l'Università gestisce dei corsi formativi: la maggioranza ha indicato, infatti, il carcere come ambiente prioritario d'intervento e ha scartato le altre opzioni indicate (luoghi di lavoro, ospedali, ricoveri) o le ha considerate non rilevanti.

Solamente un intervistato ha riscontrato la presenza di altri luoghi (oltre quelli segnalati) entro cui l'Università opera, specificando che si tratta delle scuole medie superiori e sottolineando come al loro interno si svolgono, soprattutto, corsi di orientamento e di formazione per studenti degli ultimi anni.

Relativamente alla gestione da parte dell'Università di saloni dell'apprendimento o eventi similari, la totalità degli intervistati ha suggerito la partecipazione al *Salone dello studente*; uno di loro ha fatto riferimento, anche, all'iniziativa delle *Olimpiadi* per varie discipline (fisica, chimica, informatica, ecc.), organizzate dalla Scuola superiore di Catania a favore degli studenti delle scuole medie superiori.

Un altro intervistato ha fatto notare, infine, come, ciò che realmente manca all'Ateneo per realizzare una maggiore apertura all'ambiente esterno sono le risorse finanziarie.

Sezione 6: Promozione della qualità

A detta della metà degli intervistati, l'Ateneo possiede una politica di sviluppo della qualità e, secondo quanto sostenuto da uno di loro, allo stato attuale esso è impegnato proprio in una sperimentazione per lo sviluppo di un modello di certificazione della qualità universitaria comprendente, in accordo con le direttive europee, delle norme uniche di riferimento.

Dovendo indicare le modalità concrete mediante le quali tale politica della qualità è implementata, sempre la metà degli intervistati ha affermato che esistono dei programmi di miglioramento continuo per tutto il personale (docente e non), dei corsi di sviluppo delle abilità (professionali e non) per il personale amministrativo e dei meccanismi formali per l'approvazione, la revisione periodica e il monitoraggio delle attività svolte.

Secondo gran parte degli intervistati non esistono, invece, piani personali di sviluppo per tutti gli studenti, mentre sono presenti varie strutture di sostegno all'apprendimento degli stessi. Tra queste sono stati citati, nello specifico: le aule multimediali, i laboratori linguistici, le attività di tutorato e, limitatamente agli studenti con disabilità, i *tutor* personali e le implementazioni ICT. Limitatamente alla Scuola Superiore di Catania un intervistato ha rilevato la presenza di appositi *tutor* per aree.

Poche sono state le risposte affermative in merito alla disponibilità di corsi di sviluppo delle abilità (professionali e non) dei docenti (solo alcuni ne segnalano l'esistenza) e di strutture di sostegno all'attività di insegnamento. Con riferimento a queste ultime, un intervistato ha ricordato il supporto offerto dal Comitato per le pari opportunità e, per quanto concerne le specifiche attività afferenti all'area filosofica, dalla SFI (Società filosofica italiana).

La domanda relativa all'adozione di criteri omogenei per la valutazione degli studenti è apparsa ambigua e soggetta a differenti interpretazioni (cosa si deve intendere esattamente quando si parla di «criteri omogenei?»), generando delle discordanze nelle risposte: per alcuni, una valutazione degli studenti attuata sulla base di un'uniformità di giudizio, essendo un obbligo deontologico

per ciascun docente, non può essere messa in discussione; per altri, invece, di uniformità di giudizio non si può parlare affatto. Un intervistato, infine, ha reputato la questione non rilevante all'interno dell'Ateneo.

La maggioranza degli intervistati ha giudicato, infine, efficiente il sistema di divulgazione delle informazioni sui programmi e sulle attività svolte all'interno dell'Università, anche grazie al supporto offerto dal sito Internet, ormai ampiamente utilizzato da tutte le Facoltà. Un solo intervistato ha ritenuto la diffusione delle informazioni non sufficientemente adeguata.

Sezione 7: Sviluppo del personale docente

Le domande contenute in questa sezione dell'*audit* – relative all'implementazione, all'interno dell'Ateneo, delle abilità dei docenti di facilitazione dell'apprendimento – hanno ottenuto, in prevalenza, risposte di segno negativo. A detta di un intervistato, fra l'altro, si tratta di risposte difficilmente generalizzabili, non essendovi la certezza che le abilità vengano implementate in tutte le Facoltà allo stesso modo.

La maggioranza degli intervistati ha ritenuto non implementate o non rilevanti per l'Ateneo le seguenti abilità: capacità di riconoscimento e utilizzazione degli stili di apprendimento individuali, capacità di costruzione di piani personali di apprendimento per gli studenti, capacità di utilizzo efficace del *mentoring*, conoscenza della psicologia dell'apprendimento e della ricerca sull'apprendimento (le ultime tre abilità, secondo alcuni, vengono implementate solo per gli studenti disabili).

Risulta, invece, implementata, secondo quasi tutti gli intervistati, la capacità di stabilire rapporti di collaborazione con altre organizzazioni (ad esempio con le imprese locali) e di utilizzarli come risorsa per l'apprendimento.

Un discorso a parte merita l'implementazione delle abilità relative alla conoscenza e all'utilizzazione delle ICT come sussidi per l'apprendimento. Le opinioni degli intervistati su questo argomento sono state divergenti: c'è chi ritiene che tali abilità vengano implementate, chi ritiene che lo siano solo per il supporto agli studenti disabili, chi ritiene che il problema sia soprattutto di mentalità e di tipologia di approccio (non tutti i docenti, cioè, manifestano una volontà effettiva di familiarizzare con le nuove tecnologie: è presente una sorta di «rifiuto mentale») e chi, infine, ritiene che non vengano affatto implementate.

Differenze significative nelle risposte sono emerse anche in merito alla capacità di gestione delle risorse umane e alla conoscenza delle tecniche di valutazione: qualche intervistato ha sostenuto che tali competenze – dovendo far parte della professionalità dei docenti – sono necessariamente implementate; qualche altro, invece, ha fatto notare come esse, poiché vengono date per asso-

date, quasi mai, in realtà, lo sono. Un intervistato le ha considerate, addirittura, non rilevanti all'interno dell'Ateneo.

È prevalsa, in definitiva, tra gli intervistati, l'idea che lo sviluppo del personale docente debba essere preso maggiormente in considerazione e che sia necessario investire maggiormente su di esso.

Sezione 8: Impiego dell'apprendimento a distanza, degli strumenti multimediali e di Internet

Alla domanda se l'Ateneo eroghi dei corsi di formazione a distanza, metà degli intervistati ha risposto affermativamente, l'altra metà che tale iniziativa è in programma ma non c'è ancora nulla di concreto. La stessa ambivalenza di risposte si è riscontrata anche alla domanda successiva, relativa all'esistenza di una strategia formale di sviluppo dell'*e-learning*: alcuni hanno dichiarato che una siffatta strategia è già presente all'interno dell'Ateneo, altri che essa è in programma o che non esiste affatto.

La partecipazione dell'Ateneo a progetti nazionali e/o europei comprendenti l'*e-learning* (o almeno la volontà di partecipare ad essi in un prossimo futuro) è stata attestata da molti degli intervistati, ma solo uno di loro ha riportato degli esempi concreti, menzionando la partecipazione ad un *cluster* finanziato dal Fondo sociale europeo e al sistema di *e-government* della Pubblica Amministrazione (mediante l'adozione del sistema di registrazione digitale degli esami che consente di controllare per intero tutta la carriera di ogni singolo studente).

I commenti liberamente rilasciati dagli intervistati al termine di questa sezione sono indicativi di un atteggiamento di apertura nei confronti della formazione a distanza e dell'*e-learning*, a condizione, però, che questi vengano considerati strumenti complementari e/o di supporto alle attività di insegnamento/apprendimento e non loro sostituti. Due intervistati, in particolare, hanno evidenziato l'importanza che tali strumenti vengano predisposti come percorsi guidati e interattivi, in grado di favorire la comunicazione e la cooperazione tra gli studenti, e che il loro uso non si riduca alla semplice registrazione e al trasferimento in rete di una lezione, di un seminario, ecc. Un intervistato ha sostenuto, altresì, la necessità che l'*e-learning* venga impiegato per i soggetti disabili solo nei casi più gravi (perché promuove ulteriore isolamento) e sia reso accessibile a tutti gli studenti (per evitare di generare nuove barriere).

Sezione 9: Promozione del lifelong learning

Tutte le domande riferite a questa parte dell'*audit*, interamente dedicata alle politiche di promozione e di sviluppo del *lifelong learning* all'interno dell'Ateneo, sono state oggetto di molti fraintendimenti e le risposte fornite hanno rivelato una conoscenza non approfondita della tematica esaminata (molti hanno

collegato, ad esempio, il termine *lifelong learning* alle iniziative volte alla riqualificazione e all'aggiornamento professionale, trascurando il carattere più ampio degli apprendimenti cui esso fa riferimento).

Il primo aspetto esaminato è stato quello relativo alla politica di promozione del *lifelong learning* all'interno dell'Ateneo.

Alla domanda riguardante l'esistenza di una strategia formale di promozione del *lifelong learning* quasi tutti hanno risposto che tale strategia è solo in programma o che non è rilevante; solo due intervistati hanno risposto affermativamente, salvo poi dichiarare, rispondendo alla domanda successiva, che il gruppo di lavoro che si occupa del *lifelong learning* è quello del CARIP (letteralmente *Career Improvement*), che, però, è finalizzato unicamente allo sviluppo delle attività formalizzate di apprendimento e al miglioramento delle competenze professionali degli individui.

Nessuno ha dichiarato di conoscere organizzazioni nazionali che promuovono il *lifelong learning* a cui l'Università di Catania appartiene e quasi tutti hanno valutato non rilevante la partecipazione di quest'ultima a progetti nazionali/europei di promozione e sviluppo del *lifelong learning*.

Il commento generale degli intervistati, relativamente alle strategie di promozione e sviluppo del *lifelong learning* è stato, dunque, sostanzialmente negativo: l'Ateneo sembra essere ancora ad uno stadio molto arretrato in questo campo.

La seconda tematica presa in esame è stata quella dell'Università come *learning organization*.

Quasi tutti gli intervistati hanno sostenuto che l'Ateneo risponde solo in parte alla definizione di *learning organization* fornita nell'*audit*. Uno degli intervistati ha sostenuto, addirittura, che non la soddisfa per nulla. Un altro, infine, ha considerato tale definizione aderente alla realtà solo nel caso della Scuola superiore di Catania che – in relazione alle finalità per le quali nasce e al ristretto numero di studenti – è in grado di rispondere al meglio alle richieste avanzate dal personale e dagli studenti e di fornire loro adeguate strutture di supporto all'apprendimento.

In merito ai principi che dovrebbero far parte di una *learning organization*, a detta della maggioranza degli intervistati, risultano già applicati all'interno dell'Ateneo:

- il principio del *decision making* organizzativo, in base al quale le decisioni vengono prese sempre dai membri del personale più idonei;
- il principio del congedo per attività, che prevede una riduzione dell'orario di lavoro del personale nel caso di una sua partecipazione ad attività di apprendimento;
- il principio della missione, relativo alla partecipazione di ciascun membro del personale alla definizione della *mission* del proprio dipartimento.

Allo stesso modo, sempre secondo la maggioranza degli intervistati, non risultano applicati:

- il principio di *management/leadership*, secondo il quale tutti i membri del personale (e non solo coloro che ricoprono ruoli istituzionali) e degli studenti (non solo i loro rappresentanti) vanno consultati frequentemente (uno degli intervistati ha fatto notare, a tal riguardo, che i rappresentanti degli studenti esistono proprio perché è impossibile che tutti gli studenti vengano consultati per ogni decisione da prendere);

- il principio del *management* dell'organizzazione su base ugualitaria, in base al quale ogni componente del personale è un collega ed è trattato con uguale rispetto;

- il principio delle ricompense, che prevede l'esistenza di un sistema formale di ricompense (ad esempio dei piani di incentivazione) per il lavoro svolto da ciascuno;

- il principio del *feedback*, secondo il quale i *feedback* su tutti gli argomenti vanno accolti favorevolmente e tenuti in conto.

Per quanto concerne l'esistenza di un sistema informale di espressione delle lamentele si sono registrate solo risposte affermative. Un intervistato ha segnalato, in proposito, la presenza di uno sportello di ascolto presso il Comitato per le pari opportunità e un altro ha fatto presente che tale sistema rientra, alla voce *customer satisfaction*, tra le clausole necessarie perché l'Ateneo possa ottenere la certificazione della qualità.

Sull'applicazione del principio inerente la possibilità che il personale offra il proprio contributo alla messa a punto dei programmi gli intervistati si sono divisi equamente tra coloro per i quali tale principio è già applicato e coloro per i quali, invece, non lo è ma deve essere preso maggiormente in considerazione. Il medesimo principio non trova, invece, applicazione, secondo la maggioranza degli intervistati, relativamente agli studenti.

Dal complesso delle risposte fornite si può desumere che, per gli intervistati, i principi alla base di una *learning organization* sono ancora lontani dal trovare una piena applicazione all'interno dell'Ateneo.

Sul terzo aspetto investigato, quello relativo all'informazione e alla comunicazione interna/esterna del *lifelong learning*, sono state fornite risposte ambivalenti, derivanti probabilmente da interpretazioni diverse della tematica. Quest'ultima è stata, infatti, intesa erroneamente da qualche intervistato come la pubblicità verso l'esterno dell'insieme delle attività svolte dall'Università. Di conseguenza, alcuni intervistati hanno risposto affermativamente, altri negativamente, in merito all'inclusione delle informazioni sul *lifelong learning* nei quotidiani locali, negli opuscoli informativi, nel *vademecum* e nei seminari per potenziali studenti. Altri ancora, infine, hanno reputato tali opzioni non rilevan-

ti. Quasi tutti hanno asserito, invece, che non sono presenti informazioni sul *lifelong learning* né sulle reti televisive locali, né su manifesti pubblicitari e che, viceversa, il canale più utilizzato per la divulgazione di tali informazioni è internet.

La valutazione complessiva degli intervistati su questa tematica è stata, in definitiva, di segno negativo: il settore della comunicazione interna/esterna del *lifelong learning* ha una valenza piuttosto debole all'interno dell'Ateneo ed è, senz'altro, da potenziare.

La quarta tematica affrontata, quella della gestione da parte dell'Università di Catania, dei rapporti con il territorio, non ha evidenziato differenze significative nelle risposte che sono state quasi sempre conformi tra loro.

Unanime è stato il consenso degli intervistati sull'esistenza di un piano strategico di impegno con la comunità locale e con gli enti locali e altrettanto unanime è stata l'affermazione che le autorità municipali non sono rappresentate nel Consiglio di amministrazione dell'Ateneo. L'unica eccezione, a detta di un intervistato, è rappresentata dalla Scuola superiore di Catania, che, essendo nata principalmente come Consorzio, ha all'interno del suo Consiglio di amministrazione il Comune di Catania, dal quale riceve annualmente dei contributi finanziari e un supporto organizzativo. Un altro intervistato ha osservato come la partecipazione delle autorità locali alle attività dell'Ateneo è garantita, comunque, dalla loro presenza all'interno dei *Comitati di indirizzamento*, che prendono parte alla programmazione dei corsi di laurea.

Nessuno degli intervistati ha saputo dire se esista un'associazione di *lifelong learning* nell'ambito del territorio; in ogni caso, la questione non è stata ritenuta rilevante all'interno dell'Ateneo.

I commenti degli intervistati sulle relazioni tra l'Università e la comunità locale sono stati, in conclusione, tutti di segno positivo.

Estremamente positive sono state, anche, le valutazioni sui rapporti con l'industria locale, a beneficio della quale, secondo tutti gli intervistati, l'Ateneo organizza dei corsi incentrati sull'occupabilità e sullo sviluppo delle abilità di base, nonché sullo sviluppo delle abilità imprenditoriali (in proposito è stato ancora una volta citato il progetto del Comitato per le pari opportunità, *Donne e infanzia: più cura e più impresa*).

Tra gli altri modi in cui l'Ateneo s'impegna con l'industria locale, gli intervistati hanno indicato: progetti di formazione e di ricerca, *spin off* accademici, *stages*, *laboratori pubblico-privato* (questi ultimi soprattutto all'interno della Scuola superiore di Catania).

Gli altri importanti *stakeholder* presenti sul territorio con cui l'Università collabora, a detta della maggioranza degli intervistati, sono: le scuole primarie, le scuole secondarie, i centri culturali e ricreativi, le scuole di insegnamento su-

periore e altre istituzioni formative locali. In riferimento a queste ultime, sono state citate tra le altre: l'AIF (Associazione italiana formatori), l'I.Ri.Fo.R (Istituto per la ricerca, la formazione e la riabilitazione), il Consorzio Solco, il CEFOP (Centro di formazione professionale), il CEFPASS (Centro per la formazione permanente e l'aggiornamento del personale del servizio sanitario), il COL (Centro orizzonte lavoro) e IDEA LAVORO, presso cui esiste un'interfaccia laureati-aziende.

Attività di ricerca e sviluppo nel/sul territorio – sia in merito alle modalità di apprendimento dei soggetti, sia per quanto concerne le risorse/abilità presenti o da incentivare – sono state ritenute senz'altro presenti all'interno dell'Ateneo, da quasi tutti gli intervistati (soprattutto, secondo un intervistato, nell'ambito delle Facoltà ad indirizzo psicopedagogico e ambientale). Un'importante segnalazione, a riguardo, è stata quella di un progetto per l'orientamento elaborato dal COF, che prevede degli impegni per i piani di apprendimento individualizzati e per lo studio degli stili di apprendimento.

L'ultima tematica esaminata è stata quella inerente ai vantaggi del *lifelong learning* per l'ambiente, la democrazia e la cittadinanza.

Tutti gli intervistati sono stati concordi nell'affermare che esiste un'esplicita politica ambientale all'interno dell'Ateneo e che un apposito organo competente si occupa della sua implementazione. Un intervistato ha segnalato, in proposito, l'esistenza di due organismi deputati alla gestione delle risorse naturali: il CUTGANA (Centro universitario per la tutela e la gestione degli ambienti naturali e degli agroecosistemi) e il CEA (Centro di educazione ambientale). Tutti hanno riferito, altresì, l'esistenza di un'esplicita politica di uguaglianza e molti hanno indicato nel Comitato per le pari opportunità l'organismo incaricato di vigilare sul pieno rispetto dei principi di uguaglianza. Un intervistato ha menzionato anche il Centro per i servizi sulle disabilità come organismo che consente una reale attuazione di tali principi. In relazione ai servizi di promozione della cittadinanza, lo stesso intervistato ha segnalato, infine, l'esistenza del LAPOSS (Laboratori di progettazione sperimentazione e analisi di politiche pubbliche e servizi alle persone), un centro di ricerca dell'Università istituito nel 2002 a partire dalle esperienze e dalle attività realizzate dalla Facoltà di Scienze politiche nell'ambito di un Progetto Urban e di un Progetto Equal.

Sezione 10: Commenti

Quasi tutti gli intervistati hanno manifestato interesse e approvazione per l'indagine svolta. Si annota, tuttavia, qualche parere negativo in merito alla scelta degli indicatori dello strumento (troppo generici) e del campione (sarebbe stato più opportuno svolgere un'indagine per singole Facoltà).

6.5. Valutazione dello strumento

I criteri di cui si è tenuto conto, nel valutare lo strumento predisposto, sono stati:

- la sua funzionalità (chiarezza e rilevanza delle domande, rilevanza delle risposte);
- la sua significatività e fruibilità per l'Ateneo e per il conseguimento degli obiettivi proposti.

Relativamente al primo criterio, l'*audit* è risultato essere abbastanza significativo. Pur tuttavia sarebbero state necessarie delle revisioni nella formulazione delle domande, poiché qualcuna di esse, non sufficientemente calibrata sulla realtà universitaria locale, ha generato dei fraintendimenti e delle perplessità tra gli intervistati.

Buona risulta essere la rilevanza dello strumento per l'individuazione delle politiche e delle strategie dell'Ateneo, anche se, come suggerito da qualcuno degli intervistati, un suo impiego per il monitoraggio delle attività svolte sarebbe ipotizzabile, con le opportune modifiche, anche all'interno delle singole Facoltà piuttosto che nell'Ateneo nel suo complesso.

7. Considerazioni conclusive

L'Ateneo catenese, secondo quanto è emerso dalle risposte fornite all'*audit* da parte dei soggetti intervistati, sembra muoversi concretamente verso l'adeguamento della sua struttura e delle modalità di funzionamento ai principi del Processo di Bologna, anche se il percorso appare ancora abbastanza lungo.

Soddisfacenti risultano, soprattutto, le politiche e le attività svolte a sostegno della mobilità, della cooperazione interuniversitaria e del trasferimento/accredimento dei crediti formativi, anche se, su quest'ultimo aspetto, sarebbe necessaria una maggiore uniformità nei criteri di riconoscimento e di convalida. L'introduzione del *Diploma Supplement*, che dovrebbe essere reso disponibile ai laureati in tutte le Facoltà, può costituire, in proposito, uno strumento utile ai fini della leggibilità e della comparabilità dei titoli.

Gli ambiti che dovrebbero essere maggiormente potenziati sono, invece, quelli relativi alle politiche di ingresso per le diverse tipologie di studenti non tradizionali – presenti in numero crescente all'interno dell'Ateneo – e alle politiche di supporto all'apprendimento di tutti gli studenti, le quali, allo stato attuale, non possono essere ritenute sufficienti nell'ottica dell'apprendimento per tutto il corso della vita.

Le esigenze ed i bisogni di apprendimento degli studenti andrebbero soddisfatti mediante la predisposizione, per gli stessi, di adeguate strutture di soste-

gno consistenti, però, non tanto e non solo in aule linguistiche e multimediali o in attività di tutorato generico, quanto nello svolgimento di attività effettivamente in grado di potenziare e di sviluppare le loro piene capacità. I corsi sulle abilità di studio e l'accertamento degli stili di apprendimento dovrebbero diventare una consuetudine, e non solo al momento dell'ingresso degli studenti, ma per tutta la durata del loro percorso formativo. Ciò in considerazione della mancanza di efficaci metodi di studio e nella presenza di stili e di tempi di apprendimento individuali diversi da quelli generalmente considerati necessari dai docenti e che costituiscono spesso la causa principale dell'abbandono degli studi.

Qualità dell'istruzione superiore e lifelong learning

Ai fini della promozione del *lifelong learning* risulta interessante l'analisi dei principali standard europei individuati dall'ENQA (Associazione Europea per l'Assicurazione della Qualità) che, agli inizi del 2005, ha sintetizzato i risultati del lavoro svolto nel Rapporto *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area*. In particolare, per quanto riguarda l'assicurazione della qualità interna delle istituzioni di istruzione superiore, il rapporto evidenzia che:

1. le istituzioni necessitano di una politica e di procedure pubbliche concordate, volte ad assicurarne la qualità e lo sviluppo oltre che il miglioramento costante di una *cultura della qualità*⁷²;
2. devono essere presenti all'interno delle istituzioni meccanismi formali di approvazione, di revisione periodica e di monitoraggio dei corsi di studio;
3. gli studenti devono essere valutati attraverso l'utilizzazione di criteri, norme e procedure pubblici, applicati costantemente;
4. le istituzioni devono dotarsi di congrue modalità di assicurazione della qualità dello *staff* di insegnamento, che deve essere qualificato e competente;
5. le risorse a disposizione del supporto all'apprendimento degli studenti devono essere sufficienti e appropriate per ciascun programma offerto;
6. le istituzioni devono garantire la raccolta, l'analisi e l'utilizzazione delle informazioni rilevanti per la gestione dei loro programmi di studio e delle altre attività svolte;

⁷² A proposito della *cultura della qualità* da promuovere, l'EUA così si esprime: «Quando si parla di qualità, è facile ritornare indietro verso concetti manageriali quali controllo della qualità, meccanismi di qualità, *management* della qualità, ecc. Questi concetti, tuttavia, non sono neutri. Essi suggeriscono un approccio tecnocratico e *top-down* (dall'alto verso il basso) che avrà solamente un effetto contrario all'interno dei contesti accademici. Per definizione gli accademici sono dei professionisti che sono impegnati nell'eccellenza e non gradiscono di essere diretti. Quindi, il termine 'cultura' è stato scelto per suggerire una connotazione della qualità come valore condiviso e responsabilità collettiva per tutti i membri di una istituzione, inclusi gli studenti e il personale amministrativo» (A. Sursock, *Developing a european dimension for quality assurance*, http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QA_Universitas.1093452331247.pdf, ultima consultazione 21 febbraio 2006).

7. deve essere garantita, da parte delle istituzioni, la divulgazione regolare di informazioni aggiornate, imparziali ed oggettive, sia quantitative che qualitative, sui corsi offerti.

Dal punto di vista della qualità esterna delle istituzioni di istruzione superiore, gli *standard* europei, altresì, prevedono:

1. la valorizzazione dei criteri e delle procedure di assicurazione della qualità interna;
2. la pubblicazione degli scopi e degli obiettivi dei processi per l'assicurazione della qualità, prima che i processi stessi vengano sviluppati;
3. L'individuazione di criteri pubblici ed espliciti, applicati conformemente, alla base di qualsiasi decisione formale presa come risultato di un'attività di assicurazione della qualità;
4. dei processi di assicurazione della qualità, ideati in modo da consentire il raggiungimento degli obiettivi prefissati;
5. dei resoconti delle attività di assicurazione della qualità, scritti e pubblicati in maniera chiara e accessibile;
6. delle procedure di controllo predeterminate e applicate coerentemente, come base per il miglioramento dei processi di assicurazione della qualità;
7. delle revisioni periodiche dei processi di assicurazione della qualità, definite e pubblicate con anticipo;
8. delle analisi strutturali del sistema di istruzione superiore, svolte di tanto in tanto⁷³.

Un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento degli studenti è svolto, ovviamente, proprio dai docenti; ecco perché è essenziale che le abilità – professionali e trasversali – di questi ultimi nel settore della facilitazione dell'apprendimento vengano potenziate e sviluppate⁷⁴. È possibile prevedere, ad esempio, delle apposite strutture di sostegno all'insegnamento, gestite da consulenti ed esperti di pedagogia, in grado supportare l'attività didattica dei do-

⁷³ Cfr. ENQA, *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area*, Helsinki, Finlandia, 2005, pp. 15-21 (http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQAreport.polf, ultima consultazione 28 gennaio 2006).

⁷⁴ Come indicato nel *Memorandum*, nel campo dell'istruzione superiore – «interessante laboratorio» per la sperimentazione del *lifelong learning* nell'ambito dell'educazione formale – è forte la necessità di fornire adeguati stimoli ai docenti e ai ricercatori, mediante l'offerta di salari competitivi, di progressioni di carriera e, cosa più importante, di programmi di miglioramento continuo, soprattutto in determinate aree (ad esempio: ICT). Anche la coesione sociale, all'interno dell'istituzione universitaria, costituisce un fattore importante ai fini della promozione del *lifelong learning*, perché consente la condivisione di un obiettivo comune e fa sì che ciascun membro dello *staff* (personale docente e amministrativo) «possa rendersi conto di come i suoi sforzi contribuiscono all'intera avventura dell'apprendimento» (M. O'Mahony (for EUA), *Consultation on the EC Draft Memorandum on Lifelong Learning*, cit., p. 18).

centi. Ciò varrebbe soprattutto nel campo delle nuove tecnologie informatiche e della comunicazione, nei confronti delle quali i docenti manifestano, talvolta, atteggiamenti di chiusura, anche se, sul piano della programmazione strategica dell'*e-learning*, l'Ateneo mostra un evidente interesse.

Un ulteriore settore al quale andrebbe rivolta maggiore attenzione, infine, è quello della valutazione degli studenti, in considerazione delle scarse conoscenze docimologiche da parte dei docenti. Stabilire dei parametri di giudizio comuni all'interno dell'Ateneo, in merito ad esempio ai requisiti che devono essere rispettati per il superamento degli esami, costituirebbe, in tal senso, un fattore determinante ai fini della credibilità generale dell'Ateneo stesso nell'ambiente esterno, poiché eviterebbe il determinarsi di differenti percezioni sociali delle Facoltà (considerate più o meno accessibili) da parte degli studenti e, soprattutto, problemi di accreditamento degli esami tra una Facoltà e l'altra.

Sul fronte del *lifelong learning*, che costituiva il secondo aspetto preso in esame dall'*audit*, i risultati sono soddisfacenti solo in parte. Se, infatti, l'Università di Catania dimostra di essere legata al territorio e di avere dei proficui rapporti di collaborazione con tutti i principali attori operanti nell'ambito della comunità locale (e, *in primis*, proprio con le industrie locali, determinanti per lo sviluppo economico e per l'occupabilità), ancora molto lavoro deve essere fatto per radicare il concetto di apprendimento permanente all'interno delle sue strategie e pratiche operative, così da trasformarla in un'autentica *learning organization*. Il primo passo da compiere, in tal senso, è quello di una campagna informativa, all'interno e all'esterno dell'Ateneo, in grado di far acquisire una maggiore consapevolezza sul reale significato del *lifelong learning*, troppo spesso identificato con la sola formazione ricorrente finalizzata alla riqualificazione professionale. Ci si augura che la presente indagine possa costituire un utile strumento per accrescere tale consapevolezza.