



29 e 30 Maggio 2019

Udine - Palazzo Garzolini di Toppo Wasserman, via Gemona 92

Conferenza dei Rettori delle Università Italiane - CRUI

I MAGNIFICI INCONTRI CRUI 2019

“LE UNIVERSITÀ PER LA SOSTENIBILITÀ”

ISTRUZIONE DI QUALITÀ, INCLUSIVA ED EQUA

M. G. Pazienza (Università di Firenze), M. Striano (Università di Napoli Federico)

TAVOLO 4B

ISTRUZIONE DI QUALITÀ, INCLUSIVA ED EQUA

M. G. Pazienza (Università di Firenze), M. Striano (Università di Napoli Federico)

Abstract

Secondo il punto 4.3 dei Sustainable Development Goals, è necessario “By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university.” Il raggiungimento di un ampio accesso all’istruzione superiore è infatti considerato un prerequisito per l’inclusione sociale in termini di riduzione della povertà e accesso delle minoranze, la parità di genere e il rafforzamento delle istituzioni. Per raggiungere il target gli aspetti di monitoraggio e dunque di individuazione di indicatori stanno assumendo considerevole importanza e in effetti i **tassi di partecipazione all’istruzione superiore** – monitorati dall’Unesco - sono in crescita per molti paesi, ma tuttavia in decremento in Italia proprio per il particolare peso della crisi economica. **In Italia rimane molto basso il tasso di completamento degli studi universitari per fascia di età, sensibilmente inferiore a quanto rilevato per i partner europei, così come rilevato dall’Eurostat. Gli indicatori citati non sono però sufficienti a delineare approfonditamente i problemi e a evidenziare possibili soluzioni.** Il lavoro propone dunque un’analisi critica degli indicatori e dei descrittori utilizzati per orientare e valutare l’istruzione universitaria nello scenario internazionale ed europeo e su come questi indicatori e descrittori sono stati effettivamente recepiti ed utilizzati per incrementare la qualità del sistema università (nelle tre dimensioni della didattica, della ricerca, del trasferimento delle conoscenze alla società). Molte roadmaps e molte politiche sono state disegnate per incrementare l’accesso al sistema universitario, ma ancora rare sono le valutazioni di impatto. Relativamente all’impatto in termini di equità si procederà a un’analisi critica (sulla base di evidenze documentate a livello internazionale) dei limiti e delle potenzialità che l’istruzione universitaria ha nel garantire e sostenere l’equità sociale in termini di mobilità sociale, di inserimento delle categorie deboli, di pari opportunità di accesso e diritto alle carriere scientifiche e partecipazione alla *governance*. Il tema dell’equità verrà declinato sia in termini di accesso, sia in termini di risultati conseguiti. I temi dell’opportunità di accesso e dell’inclusività verranno approfonditi sulla base di una analisi comparativa delle politiche di tassazione universitaria adottate a livello internazionale e nazionale, considerando anche gli aiuti di tipo finanziario e logistico per gli studi. Se l’istruzione universitaria può essere considerata un driver fondamentale della mobilità sociale, costi di accesso proibitivi determinano un ampliamento della disuguaglianza e un ingessamento sociale. Guardando all’inclusione in termini di outcome si approfondiranno gli alti tassi di abbandono considerando le esperienze più interessanti in tema di accoglienza degli immatricolati, accompagnamento e

tutoraggi specifici. Sull'inclusione delle categorie con particolari bisogni, inoltre, verrà approfondito in particolare il caso dei disabili e dei detenuti, su cui si studieranno le esperienze di alcuni singoli atenei e dei tavoli di coordinamento presso la CRUI. Infine, per quanto riguarda l'impatto sul mercato del lavoro, si procederà a un'analisi critico-comparativa del rapporto tra istruzione e mondo del lavoro e delle strategie di promozione dell'occupabilità, di orientamento e di accesso al lavoro messe in atto nel contesto dell'istruzione universitaria nello scenario Europeo.

Un'università inclusiva come realizzazione dei SDGs

Nel 2015 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha adottato l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella quale si declinano gli obiettivi globali per porre fine alla povertà, proteggere il pianeta ed assicurare prosperità. L'Agenda 2030 è costituita da 17 obiettivi (Sustainable Development Goals, SDGs) che fanno riferimento a tematiche di ordine ambientale, sociale, economico ed istituzionale, delineando un piano d'azione globale per i prossimi 15 anni. Gli obiettivi non possono essere considerati in modo isolato in quanto solo la loro visione integrata consentirà uno sviluppo armonioso delle società di diverse aree del mondo. Il concetto stesso di sostenibilità – sviluppatosi in ambito internazionale dopo la pubblicazione del rapporto Brundtland - infatti, prevede una completa integrazione tra le visioni degli aspetti economici, sociali ed ambientali e per questo la diffusione e l'incremento qualitativo dell'istruzione hanno un ruolo centrale. L'obiettivo n. 4 è infatti quello di "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti". Il sotto-obiettivo 3 prevede che sia garantita, entro il 2030 "la parità di accesso per tutte le donne e gli uomini all'istruzione terziaria tecnica e professionale, compresa quella universitaria, che sia a costi accessibili e di qualità".

E' ovvio che questo obiettivo assume delle coloriture molto diverse se declinato nei paesi meno sviluppati, dove il tasso di alfabetizzazione è ancora limitato e l'istruzione terziaria interessa necessariamente una quota molto ristretta, o nei paesi più avanzati, dove potenzialmente tutte le nuove generazioni potrebbero seguire istruzione terziaria e formazione continua.

L'obiettivo di una istruzione terziaria inclusiva nei paesi più avanzati, ed in particolare in quelli europei, non è però meno importante vista la sua crucialità per la formazione di una società coesa e di una identità europea, ma anche per la prosperità dell'economia europea in chiave di crescita tecnologica. A livello Europeo infatti i SDGs sono stati integrati con le strategie generali di sviluppo dell'Unione: la recente Strategia Europea per l'istruzione di terzo livello¹ sottolinea, ad esempio, non solo il ruolo cruciale della comunità accademica e degli studenti come ponte delle conoscenze, ma la necessità che le istituzioni accademiche non si presentino come "torri d'avorio" e che invece rispecchino nella composizione della comunità degli studenti la composizione effettiva della società. Per raggiungere questi obiettivi, la Strategia sollecita non solo interventi finanziari – comunque necessari per l'accessibilità dei gruppi sociali svantaggiati, ma anche strumenti organizzativi e di appoggio che siano in grado di combattere l'abbandono e sviluppare i talenti individuali a prescindere dalle condizioni familiari e dagli svantaggi di vario ordine.

I progressi dei SDGs sono monitorati da una oltre 200 indicatori concordati a livello internazionale², non tutti ancora armonizzati e dunque non in tutti i casi è possibile ricavare indicatori efficaci per valutare il progresso comparato verso i target.

Nel caso dell'istruzione, in particolare, l'unico indicatore globale attualmente disponibile è il "tasso di partecipazione dei giovani e degli adulti in attività formali e informali di istruzione e

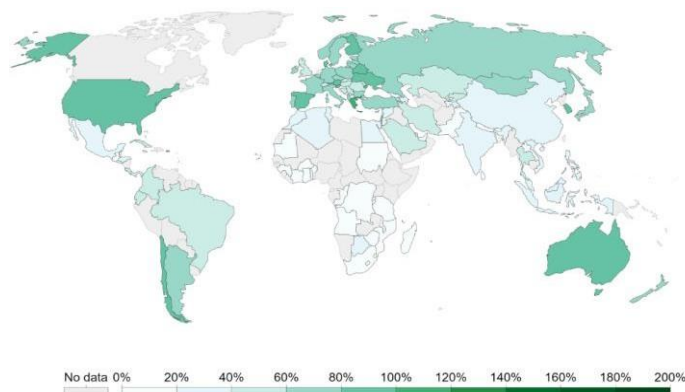
¹ Commissione Europea (2017).

² Il coordinamento avviene nell'Inter Agency Expert Group on SDGs (IAEG-SDGs), sotto l'egida delle Nazioni Unite

formazione”, illustrato dalla figura 1 che vede una differenziazione geografica completamente in linea con la differenziazione in termini di Pil procapite dei vari paesi.

Figura 1

Tasso di partecipazione dei giovani e degli adulti in attività formali e informali di istruzione e formazione³

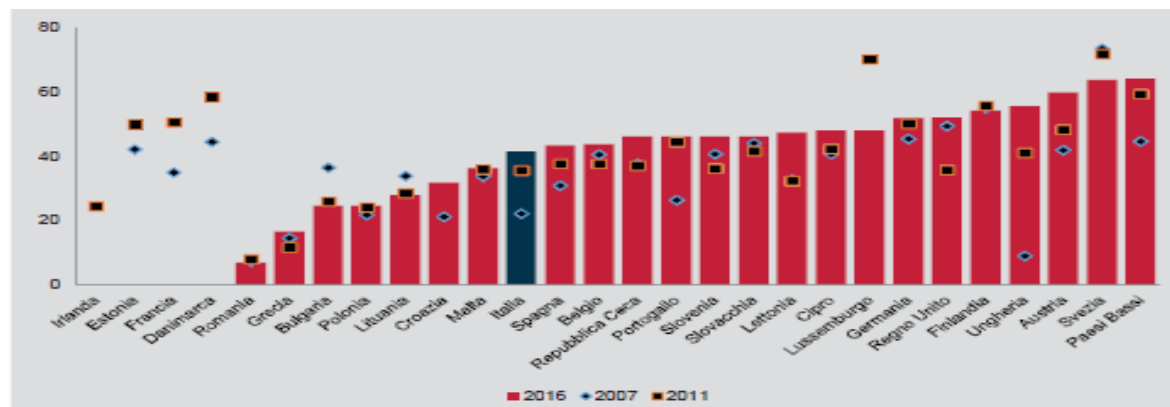


Fonte: <https://sdg-tracker.org/quality-education>

La posizione italiana è meglio valutabile all’interno dell’Unione Europea (figura 2), dove sono evidenti i progressi di questo indicatore rispetto al 2007 per quasi tutti i paesi, ma anche la posizione tutt’altro che brillante dell’Italia rispetto alla media dei partner dell’Unione.

Figura 2

Tasso di partecipazione dei giovani e degli adulti in attività formali e informali di istruzione e formazione⁴



Fonte: Eurostat, Adult Education Survey

Fonte Istat (2018)

Nell’ambito europeo, la strategia eu2020 aveva fissato sin dal 2008 per il 2020 un obiettivo del 40% per la quota della popolazione di età compresa tra 30 e 34 anni con un titolo di livello universitario e questo obiettivo è stato effettivamente raggiunto nel 2017. Anche l’Italia ha raggiunto il suo obiettivo, che era però molto più modesto (26%-27%) dato il punto di partenza di

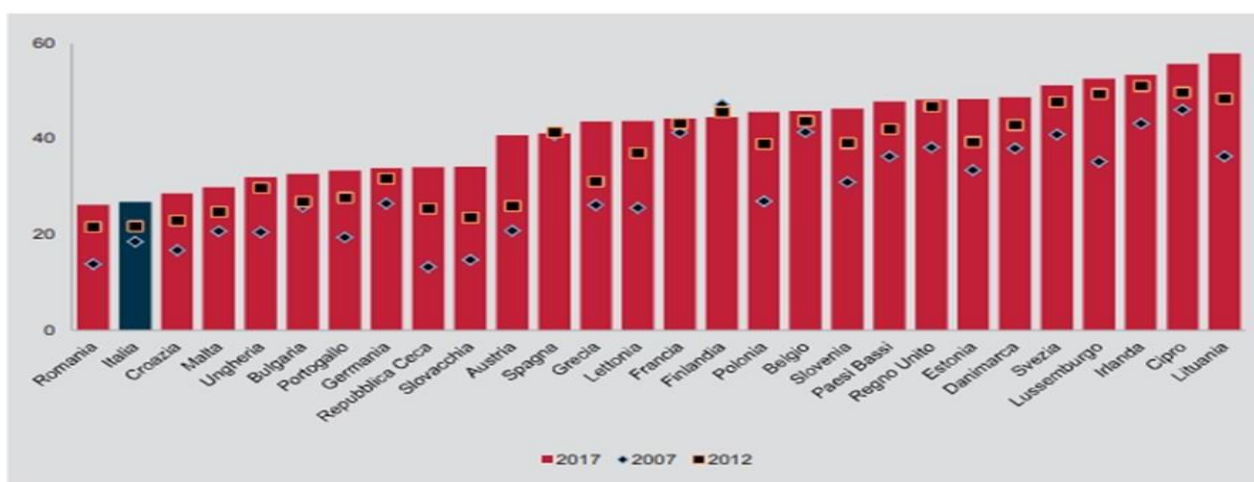
³ Tasso di iscrizione all’istruzione terziaria, indipendentemente dall’età, espressa in percentuale della popolazione totale della fascia di età di cinque anni successiva a quella del completamento della scuola secondaria di primo grado.

⁴ Tasso di iscrizione all’istruzione terziaria in percentuale della popolazione totale della fascia di età 25-64.

particolare ritardo. In Italia, dunque, il 26,9% delle persone 30-34enni possiede un titolo terziario e l'obiettivo nazionale previsto da Europa 2020 è stato raggiunto; tuttavia, la quota di laureati rimane di molto inferiore alla media europea ed è superiore soltanto al dato della Romania (Figura 3).

Dietro questo valore medio si nascono peraltro delle forti differenziazioni regionali e di genere. In coerenza con i differenziali dei redditi medi pro-capite, la spaccatura nord-sud si riflette anche nel più elevato tasso di laureabilità delle regioni del centro e del nord rispetto a quelle del mezzogiorno. Per quanto riguarda il genere, invece, si rileva una netta prevalenza delle donne: la popolazione femminile 30-34enne con titolo terziario raggiunge il 34% (meno del 20% tra gli uomini).

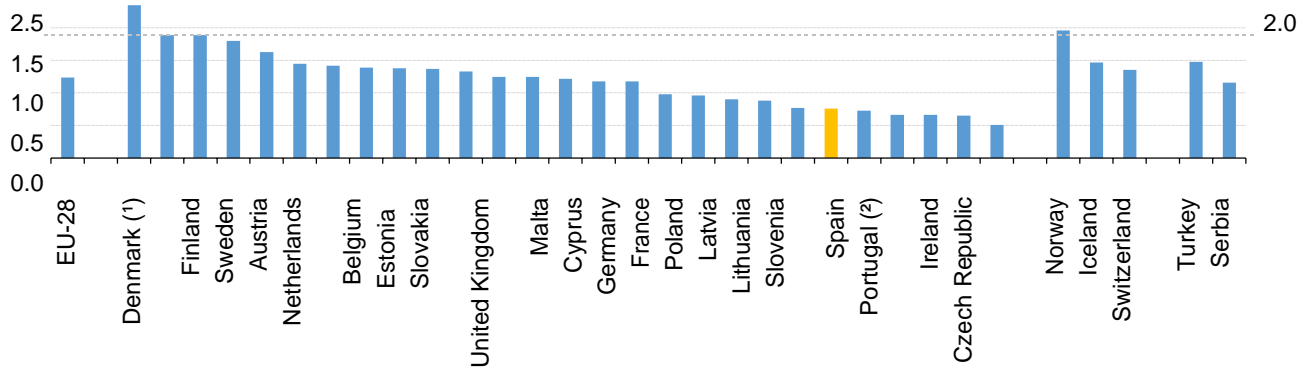
Figura 3
Percentuale di persone di 30-34 anni che hanno conseguito un titolo terziario



Fonte Istat (2018)

Tra le molte ragioni che possono spiegare la contenuta incidenza di titoli di istruzione superiore, i bassi tassi di partecipazione – e relativamente alto abbandono - un elemento fondamentale è certamente il contenuto “investimento” pubblico nell’istruzione superiore.

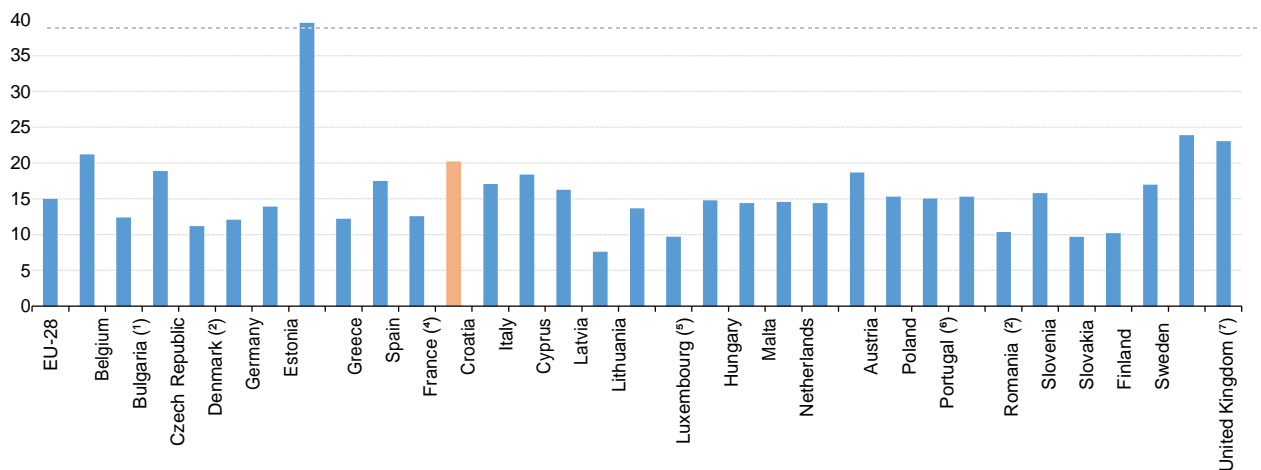
Figura 4
Quota di Spesa Pubblica per Istruzione Terziaria su PIL (anno 2015)



Fonte: Eurostat- Tertiary Education Statistics (2018)

La Figura 4 evidenzia infatti come con una quota di spesa pubblica per l'istruzione superiore inferiore all'1% del PIL, l'Italia si collochi nelle ultime posizioni in Europa; l'insufficiente investimento è testimoniato anche dal rapporto studenti personale accademico, in Italia sensibilmente superiore alla media europea (figura 5).

Figura 5
Rapporto studenti docenti nell'istruzione universitaria (anno 2016)



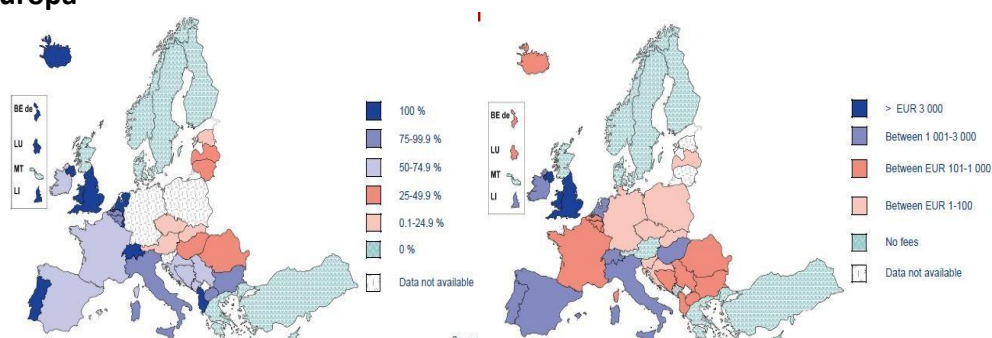
Fonte: Eurostat- Tertiary Education Statistics (2018)

Un'università inclusiva? Il ruolo delle tasse universitarie.

In Europa i modelli di finanziamento dell'Istruzione Universitaria e le politiche per favorire l'accesso delle categorie svantaggiate sono notevolmente differenziati, in alcuni casi anche all'interno dei territori nazionali. Il pannello di sinistra della figura 6 evidenzia le percentuali di studenti che pagano le tasse universitarie, che varia tra 0 (modello scandinavo, Scozia e Turchia) e 100% (Regno Unito, Islanda, Portogallo e Paesi Bassi). Nel pannello di destra è invece illustrato il valore medio delle tasse universitarie che variano tra 0 (nei paesi dove si prevede la gratuità) e il caso di parte del Regno Unito, con valori medi che raggiungono i 10000 euro.

Figura 6

Quota degli studenti paganti (pannello di sx) e ammontare medio delle tasse universitarie (dx) in Europa

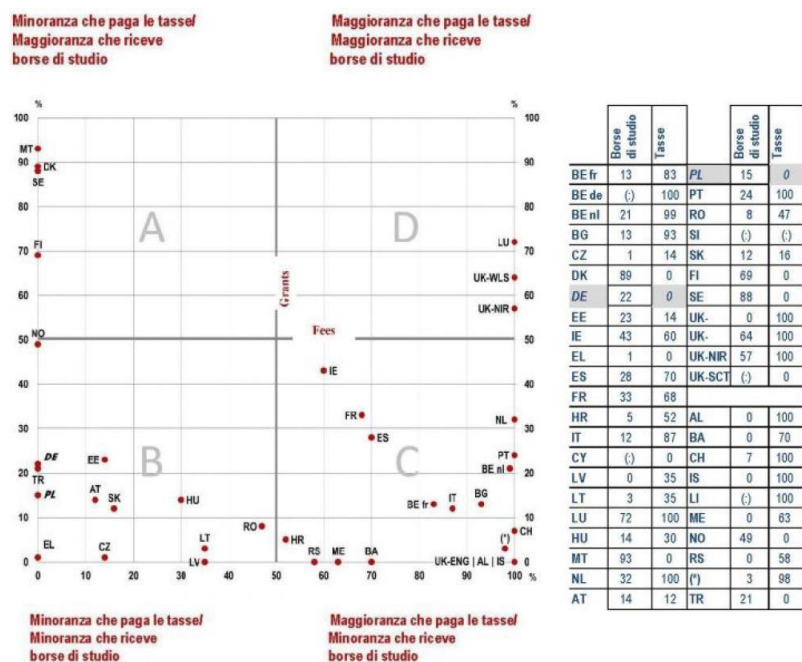


Fonte: EU Commission 2018

In Italia gli studenti paganti sono circa il 90% del totale e l'importo medio delle tasse universitarie è valutato dalla Commissione in 1300-1500 euro annui, nel gruppo dei paesi con tasse più elevate se si esclude il caso britannico. I dati della tassazione vanno però valutati anche in relazione alle politiche di supporto per le categorie ritenute svantaggiate, che possono far perno su esenzioni dal pagamento delle tasse, Borse di Studio, Prestiti con garanzia pubblica o Detrazioni fiscali (le c.d. Tax Expenditure). Anche in questo caso i modelli sono diversificati. Nel caso delle regioni inglese e gallese del Regno Unito non è prevista nessuna forma di borsa di studio ma solo prestiti con garanzia pubblica, mentre gli altri paesi applicano in genere una molteplicità di strumenti; in Italia in effetti sono presenti, almeno sulla carta, tutte e tre le modalità. E' ovvio che l'efficacia dei sostegni per le categorie svantaggiate dipende da quante persone vengono raggiunte, dall'intensità dell'aiuto e dai criteri di accesso e per questo la comparazione tra i diversi modelli di supporto è piuttosto complicata. Il rapporto Euridyce della Commissione Europea prova a sintetizzare le caratteristiche di accessibilità all'istruzione terziaria sulla base degli indicatori del numero di studenti paganti e numero di soggetti che beneficiano di borse di studio, ottenendo una classificazione in 4 modalità, secondo quanto illustrato in Figura 7.

Figura 7

Quota degli studenti paganti (pannello di sx) e ammontare medio delle tasse universitarie (dx) in Europa



Fonte: EU Commission 2018

In coerenza con quanto già discusso, troviamo il caso italiano nel quadrante C, dove sono presenti i paesi che hanno elevate quote di studenti paganti e una bassa percentuale di studenti supportata con le borse di studio (in Italia il 12% del totale).

Come segnalato nel report *Bologna with Student's eyes 2018, the final countdown*, nell'anno accademico 2016-2017 su 173601 studenti che avrebbero potuto beneficiare di una borsa di studio, solo 166160 ne hanno ricevuta una su un totale di oltre un milione e seicentomila studenti. Una criticità evidente è il fatto che l'erogazione dei sussidi è su base regionale, con una evidente sperequazione, non colmata da contributi di tipo statale.

Nonostante il livello assolutamente insoddisfacente di titoli universitari acquisiti dalla popolazione italiana, il sistema di accesso all'istruzione non può dirsi certo incentivante o inclusivo. Si tratta infatti di un sistema che coniuga tasse universitarie di valore medio alto rispetto ai partner europei, borse di studio che raggiungono una quota di studenti tra le più basse in Europa e un limitato utilizzo delle detrazioni fiscali⁵ e dei prestiti garantiti dall'operatore pubblico⁶.

⁵ In Italia si tratta della detrazione del 19% delle spese di iscrizione. È importante notare che la detrazione può essere incentivante solo in presenza di capienza della base imponibile Irpef.

⁶ Secondo il rapporto Eurydice, meno dell'1% degli studenti italiani usufruisce di un prestito garantito.

Le tasse universitarie in Italia

Il finanziamento dell'università in Italia combina fondi ministeriali e le tasse universitarie, corrisposte dagli studenti iscritti⁷. I grafici precedenti riportano i valori medi delle tasse universitarie italiane in un contesto dove vigeva una forte autonomia per gli atenei per stabilire entità e caratteristiche del prelievo. Come illustrato dalla figura 6, l'importo medio è tra i più elevati in Europa ma va sottolineato che una valutazione complessiva del sistema previgente è piuttosto difficile data la diversificazione delle tasse fissate dagli atenei e delle borse messe a disposizione dalle regioni.

Con la legge di bilancio per il 2017 (legge 232/2016) è stato ridotto significativamente il grado di libertà dei singoli Atenei. È stata fissata una fascia di esenzione minima (pari a un valore ISEE di 13000 euro, che i singoli atenei hanno la possibilità di ampliare) e il criterio del merito che distingue tra studenti attivi e non attivi e determina per i secondi un incremento del prelievo che può arrivare al 50%⁸. La legge regola poi la tassazione degli atenei nella fascia tra l'esenzione scelta e i 30.000 che è regolata da progressività per deduzione con aliquota unica non superiore al 7% e un valore minimo di 200 euro. Sopra i 30.000 euro di ISEE gli atenei hanno completa autonomia e ricorrono generalmente a una progressività per classi con un valore massimo della tassa che arriva a sfiorare per alcuni atenei i 4000 euro.

Per quanto l'allargamento e l'omogeneità nella fascia di esenzione siano un elemento certamente positivo in termini di equità e inclusività del sistema universitario, rimangono alcuni elementi di criticità che le nuove norme non superano. La c.d. no tax area minima appare infatti sufficientemente elevata visto che l'ISEE medio nella popolazione italiana è di circa 11mila euro, quello mediano di circa 7mila 700 euro⁹. L'incidenza degli studenti esenti differisce però nelle diverse aree del paese e questo esporrebbe gli atenei localizzati nelle aree a minore reddito medio a una maggiore difficoltà a coprire le mancate entrate, solo in parte recuperabili attraverso il fondo perequativo appositamente istituito. Esiste infatti un problema di equità orizzontale visto che la no-tax area è stata ampliata nelle regioni del centro nord (procedendo ad aumentare la tassazione sui valori ISEE più alti) ed è rimasta sostanzialmente invariata in quelle del sud¹⁰. Paradossalmente una famiglia disagiata delle regioni meridionali pagherà la tassazione universitaria mentre una famiglia con stesso livello di disagio nel nord si vedrà esente. Inoltre, rimane tuttora irrisolta la questione delle borse di studio, il cui finanziamento si basa su fondi assolutamente insufficienti, tali da raggiungere in media il 12% degli studenti (si veda figura 7). La

⁷ In via generale il fondo ministeriale, finanziato con la fiscalità generale, dovrebbe rappresentare le esternalità positive legate all'istruzione universitaria, mentre la contribuzione privata – la tassa - corrisponde ai benefici individuali. La legge pone il limite del 20% nel rapporto tra contribuzione individuale e fondo di finanziamento ministeriale.

⁸ Si tratta di una acquisizione minima di CFU (10 cfu nel caso di lauree triennali) durante gli anni ordinari previsti dal corso di laurea.

⁹ I dati sono tratti dal Rapporto di monitoraggio ISEE del 2016 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. La distribuzione ISEE è sbilanciata verso i redditi bassi visto che le famiglie ad alto reddito potrebbero non richiedere la certificazione, ma si consideri che il 75% dei contribuenti IRPEF dichiara redditi inferiori a quelli che originano una dichiarazione ISEE di 13.000

¹⁰ Secondo Cicatiello et al. (2017), la No tax area media è di 13.200 per il sud, di 14.500 per il centro e di 15.500 per gli atenei del nord.

copertura dei costi complessivi associati alla frequenza universitaria (il cd "investimento in capitale umano"), che comprende tra l'altro il mancato guadagno, costi per materiali di studio, alloggio e trasporti, risulta infatti una quota ben più consistente dell'importo delle tasse di iscrizione annuale. Infine, il criterio di merito, che distingue gli studenti attivi e non attivi, appare probabilmente troppo debole (10 CFU) per spingere a una più rapida conclusione delle carriere, determinando un innalzamento delle posizioni dell'Italia relativamente alla quota di persone di 30-34 anni che hanno conseguito un titolo terziario. Molto più rilevante appare – secondo la letteratura internazionale - il potenziamento dei servizi di tutoraggio e la sperimentazione di diverse metodologie didattiche, su cui molti atenei sono ancora relativamente indietro.

Università ed equità. Quale spazio per i gruppi svantaggiati?

Nonostante i progressi a livello mondiale per l'allargamento dell'istruzione terziaria, molta strada rimane da fare non solo in termini di tassi di accesso e di ottenimento di titoli, ma anche in relazione alla effettiva equità dell'accesso. La popolazione studentesca in molti paesi del mondo rimane di tipo elitario, con una quota sproporzionata di studenti iscritti provenienti dai settori più ricchi della società. Si stima infatti che un giovane che ha almeno uno dei genitori in possesso di un titolo universitario ha una probabilità di frequentare l'università almeno 5 volte superiore a quella di un giovane con genitori senza titoli universitari. Anche quando hanno accesso, gli studenti appartenenti a gruppi svantaggiati o tradizionalmente esclusi tendono ad avere tassi di successo più bassi.

I gruppi svantaggiati tradizionalmente identificati dagli stati nazionali come meritevoli di aiuto ai fini della partecipazione all'istruzione terziaria hanno subito un considerevole allargamento negli ultimi anni e sono delineati nei vari paesi in relazione a caratteristiche di composizione etnica o di tipo storico o condizionata dalle immigrazioni, a caratteristiche storiche (ad esempio effetti delle guerre) o all'evoluzione delle preferenze delle società. Tali gruppi svantaggiati comprendono i giovani con disagio economico, le donne¹¹, i giovani con disabilità, orfani o giovani con carenze familiari, appartenenti a minoranze etniche, religiose o per orientamento sessuale (LGBT), rifugiati, detenuti¹².

La definizione delle politiche di inclusione in molti paesi è ancora centrata sugli aiuti di tipo finanziario e sulle barriere all'accesso, con limitati interventi per aumentare le possibilità di successo degli studenti iscritti. Gli aiuti finanziari precedentemente discussi certamente contribuiscono a ridurre la disuguaglianza nell'istruzione terziaria, anche se in molti casi i fondi stanziati sono insufficienti.

Per quanto riguarda i fattori non finanziari, fondamentali risultano i programmi di sensibilizzazione

¹¹ Nei paesi avanzati, fra cui l'Italia, la parità di genere è sostanziale in termini di studenti iscritti e di ottenimento di titoli di livello universitario. Le donne sono tuttavia tutt'ora generalmente sottorappresentate nelle posizioni di leadership sia del settore universitario che nelle istituzioni universitarie.

¹² Per una analisi di censimento dei target sensibili per incrementare l'equità nell'istruzione universitaria si veda

e di collegamento con le scuole superiori, un adeguamento delle procedure di ammissione (con eventuali ammissioni preferenziali o quote riservate) e la creazione di percorsi di apprendimento flessibili e proattivi. Molte delle difficoltà di accesso e completamento del percorso universitario dipendono infatti non tanto dalle condizioni economiche svantaggiate, ma dalla inadeguatezza o frammentarietà dei percorsi di istruzione secondaria.

È inoltre interessante che alcuni governi hanno iniziato a integrare i sostegni finanziari diretti agli studenti con un sistema di incentivi per le università stesse, legati alla ripartizione dei fondi di finanziamento per spingere le istituzioni universitarie a investire per migliorare l'accesso e le opportunità di successo. In pratica, specifici indicatori di equità sono incorporati nelle formule di ripartizione delle risorse di finanziamento, o istituendo fondi specifici per interventi di inclusione di cui le università possono beneficiare.

Le donne e le carriere scientifiche

Nonostante negli ultimi anni si sia assistito ad un ampliamento significativo della quota femminile tra gli studenti universitari, i dati mostrano come vi sia una sostanziale disparità di genere per quanto riguarda le diverse aree disciplinari.

Le iniziative per sostenere l'accesso agli studi scientifici da parte della popolazione studentesca femminile (percorsi di orientamento e tutorato, sgravi sulle tasse universitarie) realizzate a livello comunitario e nazionale si scontrano con un trend prospettico, che vede una significativa rarefazione di opportunità di sbocchi occupazionali e di opportunità di crescita.

Un tema che merita particolare attenzione in termini di equità e pari opportunità è quindi quello di garantire alle donne non solo l'accesso ai percorsi formativi STEM, ma anche e soprattutto lo sviluppo di carriera in ambito scientifico.

I dati del rapporto *She figures 2018* dell'Unione Europea degli Studenti evidenziano un sostanziale disequilibrio nell'accesso alle e soprattutto nello sviluppo delle carriere scientifiche, nella partecipazione a progetti di ricerca a livello internazionale, nella gestione di ruoli di coordinamento e di governance e ciò giustifica un meccanismo di auto-esclusione in partenza, che rappresenta il maggior deterrente per la scelta di intraprendere un progetto di crescita culturale e professionale in ambito STEM.

Sono quindi necessarie misure che non solo orientino le donne nel riconoscimento dei propri talenti e delle proprie potenzialità, ma le sostengano e le incentivino nelle scelte formative, nelle traiettorie occupazionali, nello sviluppo professionale e nell'avanzamento di carriera.

Particolarmente valide sono quindi azioni di mentoring e di tutoring implementate a diversi livelli.

È inoltre di fondamentale importanza che tra i dispositivi di auto-valutazione gli atenei adottino strumenti come il bilancio di genere, che consentano di tracciare i flussi e gli orientamenti della popolazione studentesca femminile in termini di scelte formative, di monitorare le carriere, di

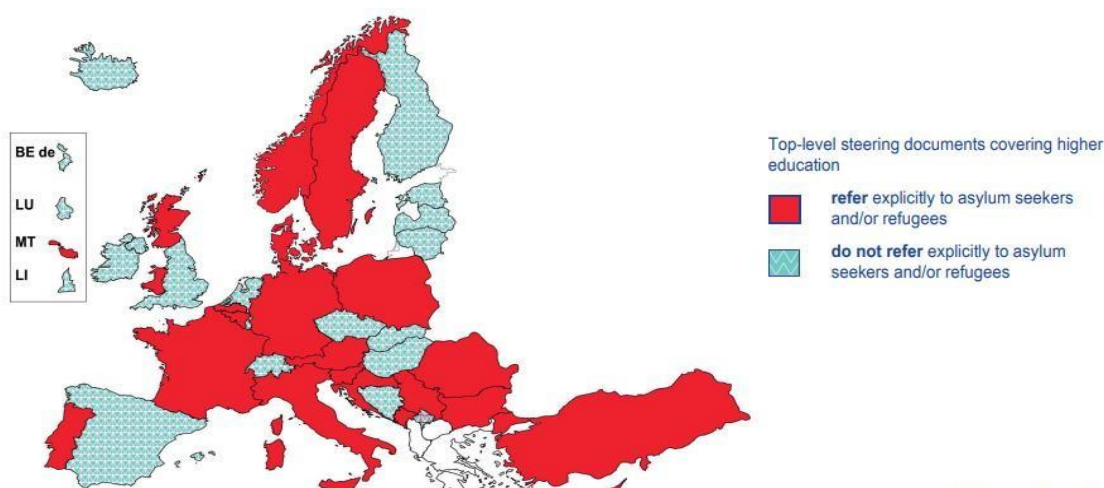
garantire pari opportunità nell'accesso alle occasioni di formazione, di crescita e di sviluppo professionale.

I rifugiati

In seguito alla notevole crescita della popolazione immigrata in Europa, il tema dell'accesso degli immigrati i rifugiati nell'istruzione universitaria è diventato prioritario per l'efficacia delle politiche di integrazione dei paesi. Solo metà dei paesi (Figura 8) ha documenti di programmatici in cui il tema dei richiedenti asilo è esplicitamente menzionato per l'istruzione universitaria anche se nella maggior parte dei casi non si può parlare di una strategia esplicita ed organica quanto piuttosto di un insieme di provvedimenti ad hoc che riguardano la riduzione delle tasse universitarie, l'apprendimento della lingua del paese ospitante e il riconoscimento dei titoli e delle qualifiche acquisite prima dell'arrivo del paese ospite.

Figura 8

Paesi Europa con riferimenti espliciti ai richiedenti asilo nei documenti programmatici sull'istruzione terziaria



Fonte: Eurydice 2019

La Germania, che accoglie in Europa, la quota più elevata di richiedenti asilo, è anche il paese che ha delineato la strategia più completa per l'integrazione nel sistema di istruzione superiore tedesco. I programmi per i rifugiati si articolano in quattro fasi (ingresso, preparazione, studio e carriera) e affrontano specificamente il tema del riconoscimento delle competenze e il potenziale, preparando accademicamente gli studenti per la formazione superiore, mirando ad accelerare il processo di ammissione universitaria dei rifugiati, identificando le loro condizioni di ammissione all'università, anche attraverso test attitudinali specifici per rifugiati. Il programma prevede il finanziamento delle attività di tutoraggio studenteschi che operano attraverso tutorial, creazione di materiale informativo, mentoring, traduzioni, formazione linguistica o, consulenza legale dei rifugiati da parte di studenti delle cosiddette "cliniche giuridiche".

In Italia l'obiettivo di favorire al massimo l'accesso all'istruzione superiore per i migranti e richiedenti asilo si è posto già da qualche anno sia sul piano della rimozione degli ostacoli, sia su quello del finanziamento. In particolare, per i richiedenti asilo oltre alle barriere burocratiche, economiche e di lingua si presenta spesso il caso di assenza o incompletezza della documentazione attestante la qualifica dei titoli acquisiti. Anche in base alla Convenzione di Lisbona¹³, è stato introdotto il decreto legislativo 18/2014, con cui l'Italia inserisce il tema del riconoscimento dei titoli dei richiedenti asilo prevedendo che "le amministrazioni competenti individuano sistemi appropriati di valutazione, ... ove l'interessato dimostra di non poter acquisire detta certificazione"¹⁴.

Sul fronte finanziario la CRUI ha avviato dall'AA 2016/2017 il finanziamento di 100 borse di studio per richiedenti asilo per l'immatricolazione ad un ateneo italiano. La borsa comprende l'esonero dalle tasse universitarie e la copertura delle spese di vitto e alloggio. Si aggiungono inoltre diverse iniziative dei singoli atenei (in particolare Bari, Padova, Roma tre, Torino e tra i primi atenei) che prevedono borse aggiuntive o percorsi di accoglienza e tutoraggio specifici. Interessante infine l'iniziativa dell'Università telematica Uninettuno che ha raccolto iscrizioni a corsi e servizi da 480 migranti provenienti da diversi Paesi che godono dello status di rifugiati e hanno pertanto una protezione internazionale¹⁵.

I detenuti

Sono ormai numerosissime le esperienze di atenei che attivano programmi per lo studio universitario dei detenuti in tutte le parti del mondo, a cui si sono aggiunte recentemente diverse università di paesi africani¹⁶. In Europa l'attenzione agli studi universitari in carcere si è diffusa anche a seguito delle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa del 1989, che prevedono che tutti i ristretti abbiano accesso ai vari gradi di istruzione. In particolare, si auspica che i detenuti abbiano la possibilità di partecipare a cicli di istruzione fuori degli istituti di reclusione e "Dove l'attività educativa debba aver luogo nell'istituto penale, la comunità esterna dovrebbe essere coinvolta il più possibile"¹⁷.

In Italia lo studio universitario, garantito come diritto dall'articolo 34 della costituzione, è stato per molto tempo affidato all'attività di volontariato di singoli docenti. Solo dalla fine degli anni novanta, sono iniziati i primi esperimenti di una partnership università-istituti di reclusione di ampia visione. Si è infatti ritenuto non sufficiente il fatto che sporadicamente alcuni detenuti

¹³ La convenzione di Lisbona del 1997 prevede che "Ogni Parte, nell'ambito del proprio sistema di istruzione ed in conformità con le proprie disposizioni costituzionali, giuridiche e normative, adotterà tutti i provvedimenti possibili e ragionevoli per elaborare procedure atte a valutare equamente ed efficacemente se i rifugiati, i profughi e le persone in condizioni simili a quelle dei rifugiati soddisfano i requisiti per l'accesso all'istruzione superiore"

¹⁴ Per la metodologia implementata per il riconoscimento dei titoli, il "pass accademico delle qualifiche dei rifugiati" elaborato dal Coordinamento Nazionale sulla Valutazione delle Qualifiche dei Rifugiati (CNVQR), si veda Sarli (2018).

¹⁵ Il progetto è collegato al network Universities #JoinTogether Network fondato dall'Università di Leeds (UK) per scambiare conoscenze e best practices volte all'inclusione dei rifugiati.

¹⁶ Anche in questo caso non sono disponibili statistiche che permettano di valutare l'entità del fenomeno, anche se ci sono molti casi studio che valutano l'impatto effettivo dei progetti e gli effetti sulla recidiva e il reinserimento sociale. Tra le esperienze più note il Prison University Project nato a metà degli anni novanta e legato al penitenziario di San Quentino. Per una survey di diverse tipologie organizzative degli studi universitari in carcere si veda PET (2017).

¹⁷ Punto n.15 delle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa No.R (89) 12, sull'attività educativa negli Istituti Penali.

possano esercitare il diritto, da sempre formalmente riconosciuto, di iscriversi all'università o proseguire degli studi, grazie all'iniziativa individuale e meritoria di qualche docente. Per ottenere un'azione efficace – sul diritto all'istruzione universitaria e sulla finalità rieducativa della pena – l'università deve entrare stabilmente in carcere, sperimentando forme di didattica e di amministrazione in parte diverse da quelle consuete, per adeguarle allo scopo. È nata così l'esperienza del Polo Universitario Penitenziario di Torino nel 1999 a cui è seguita l'esperienza dell'Università di Firenze e via via quella di oltre 20 atenei italiani. Per Polo Universitario Penitenziario si intende una vera e propria articolazione dell'ateneo ubicata negli istituti penitenziari, con i docenti, le lezioni, esami e sessioni di laurea, i funzionari, le biblioteche, i tutor. Si presuppongono, dunque, comunità universitarie e rettori lungimiranti e coraggiosi, perché la gestione di un polo comporta, per la comunità accademica, un notevole aggravio di compiti. Attraverso i Poli Universitari Penitenziari si vorrebbe dunque perseguire l'idea di "uguaglianza sostanziale" di cui all'art.3, 2° co. della Costituzione, ma il cammino è ancora molto lungo, viste le difficoltà che le università mostrano sul piano del personale e dei fondi e le difficoltà che l'Amministrazione Penitenziaria incontra a individuare spazi funzionali allo studio universitario e a considerare le tecnologie informatiche all'interno dei penitenziari. Su questo tema Pastore (2015) mette l'accento sul confronto con il caso spagnolo, da cui emerge un ritardo dell'Italia particolarmente marcato sul piano del coinvolgimento dei detenuti: mentre in Italia nel 2015 gli iscritti erano stimabili in poco meno di 200 su una popolazione carceraria di circa 52mila persone, in Spagna gli iscritti erano 1.020 su circa 61mila detenuti. Pastore evidenzia i punti di forza del caso spagnolo nell'esistenza di una convenzione nazionale unica tra istituzioni (in questo caso i ministeri dell'istruzione e dell'interno e l'UNED) in grado di assicurare risorse economiche e umane e la piena applicazione delle tecnologie telematiche alla didattica universitaria in carcere.

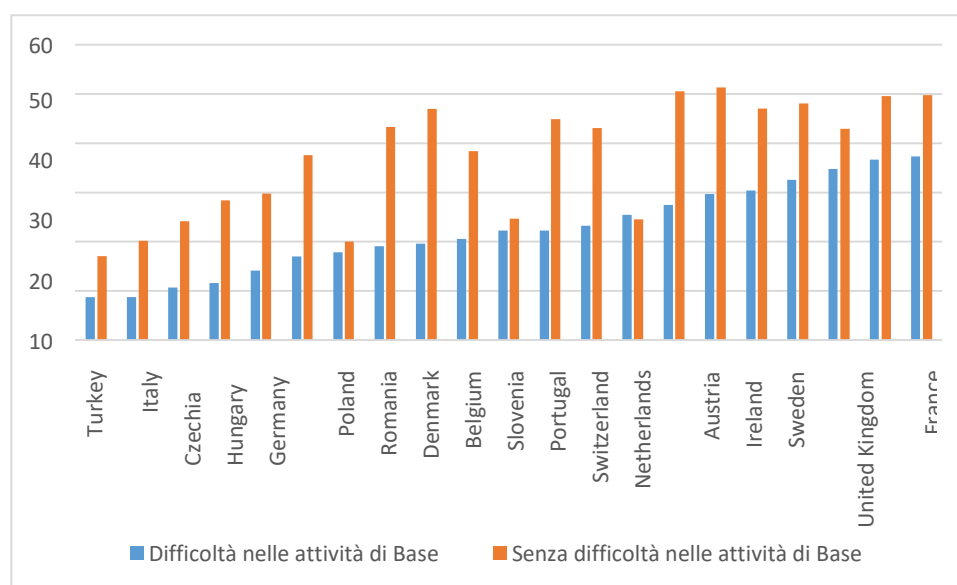
Per aumentare le sinergie tra le esperienze dei vari atenei e favorire lo scambio delle Best Practices si è recentemente costituita la Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari (CNUPP) presso la Crui, che riunisce i delegati di oltre 20 atenei. La crescente sensibilità per il tema e il continuo scambio di esperienze tra atenei ha portato nell'aa 2018-2019 i ristretti iscritti ai corsi universitari offerti dai Poli a oltre 600 unità, un valore più che triplicato rispetto al 2015.

Le disabilità e i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)

Una piena partecipazione degli studenti disabili alla formazione universitaria corrisponde non solo all'attuazione di un diritto costituzionale, ma consente alla società di arricchirsi con il contributo delle capacità e dei talenti di tutti i cittadini. La Conferenza Unesco sull'istruzione per alunni con esigenze educative speciali (SEN), tenutasi nel 1994, ha incoraggiato i paesi ad adottare misure per garantire che gli studenti con SEN abbiano pieno accesso all'istruzione. Questa spinta è stata determinante per il processo di elaborazione e ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UNCRPD), firmata nel 2006 e entrata in vigore nel 2008. La convenzione ribadisce il diritto delle persone con disabilità ad accedere a tutti i livelli di istruzione, riconoscendo che il sostegno può aver bisogno di essere non solo finanziario ma individualizzato.

Tuttavia, nonostante questi sviluppi politici internazionali, compresa la Strategia della Commissione Europea per la rimozione delle barriere¹⁸, è dimostrato che i tassi di progresso nel raggiungimento di questo obiettivo sono stati molto diversi nella comunità internazionale e che in questo settore mancano dati comparabili che permettano una ricerca sistematica sul tema¹⁹. In generale, nonostante in tutti i paesi europei sia crescente il numero dei disabili che si iscrive all'università, la quota che consegue effettivamente il titolo è in media molto inferiore a quella degli iscritti senza esigenze educative speciali.

Figura 9
Percentuale di persone di 30-34 anni che hanno conseguito un titolo terziario (2011)



Fonte Eurostat Health Statistics

La figura 9, che si riferisce al 2011, mostra come in molti paesi, il raggiungimento di un titolo di istruzione universitaria tra le persone con disabilità della fascia 30-34 anni sia per diversi paesi meno della metà di quella generale con l'eccezione dell'Austria e del Portogallo, dove i due tassi sono piuttosto vicini.

Tra gli elementi che vengono richiamati nella letteratura internazionale come fonti di ostacolo alla frequenza e al completamento dei cicli di istruzione terziaria, più alle difficoltà economiche fanno riferimento alle barriere architettoniche e alla mancanza di un tutoraggio personalizzato. I giovani con disabilità tendono dunque a essere fortemente dipendenti dall'aiuto familiare.

Il dato italiano per il 2011 mostra un valore particolarmente contenuto sia in termini assoluti, sia in relazione al dato generale rilevato per quell'anno (20,2%) e dunque segnala la necessità di

¹⁸ European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe, COM (2010) 636 final

¹⁹ La convenzione ONU insiste sulla necessità di raccogliere dati che possano fungere da supporto alle politiche per favorire l'inclusione nell'articolo 31 "Gli Stati Parti si impegnano a raccogliere le informazioni appropriate, compresi i dati statistici e di ricerca, che permettano loro di implementare e formulare delle politiche allo scopo di dare effetto alla presente Convenzione".

potenziare le politiche finalizzate all'iscrizione e al completamento del percorso terziario per gli studenti con disabilità. La legge 17/99²⁰ è intervenuta introducendo l'obbligo per gli atenei italiani di predisporre strumenti per favorire l'integrazione degli studenti con disabilità. Gli atenei sono tenuti ad erogare alcuni servizi specifici, tra i quali appositi servizi di tutorato specializzato e la predisposizione di strumenti di ausilio tecnico alla didattica e agli esami.

La legge 170/2010 garantisce l'accesso ai percorsi di studio universitario anche agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (il cui numero è in crescita esponenziale) che esibiscano regolare certificazione o che siano riconosciuti come tali da azioni di screening mirato, in funzione di una successiva certificazione. Nello specifico, l'art. 5, comma 4 prevede che agli studenti con DSA siano garantite, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne i test di ammissione all'università nonché gli esami universitari; gli Atenei devono quindi attivare servizi specifici per l'accoglienza, il tutorato, la mediazione con l'organizzazione didattica e il monitoraggio dell'efficacia delle prassi adottate per questa tipologia di studenti. Gli effetti generali di questo intervento normativo stati quelli di un marcato allargamento della platea di soggetti con disabilità o DSA iscritti: si passa da circa 6000 unità nel 2001 ai circa 15.000 nel 2015, pari a circa 10,2 studenti ogni mille²¹. Purtroppo, come già discusso in relazione alla figura 9, il tasso di completamento del percorso universitario è ancora insoddisfacente.

Per migliorare le politiche di inclusione in questo ambito e sulla spinta della stessa legge 17/99 che prevedeva l'istituzione di un delegato del rettore sulla disabilità per ogni ateneo, nasce la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) che, in collaborazione con la CRUI, si occupa di promuovere azioni di indirizzo a favore degli studenti con disabilità e predisporre linee guida comuni per le università.

L' Orientamento al lavoro e promozione dell'occupabilità

I dispositivi per la *quality assurance* dell'istruzione superiore utilizzati in ambito europeo (ESG, 2015) evidenziano come principale requisito di qualità la capacità di rispondere in modo efficace a specifici bisogni di apprendimento identificati sulla base di esigenze di contesto (in merito agli sbocchi professionali ed occupazionali offerti da una determinata area territoriale) e di sviluppo personale e professionale di individui e gruppi sociali.

Per quanto riguarda nello specifico il nostro paese, il modello CRUI di valutazione dei corsi di studio universitari evidenzia in modo molto chiaro quanto i parametri per la certificazione della qualità siano da individuarsi: nell'indicazione di chiari sbocchi professionali e occupazionali per i quali preparare i laureati; nella esplicita identificazione di risultati di apprendimento coerenti tra di loro, con gli obiettivi formativi qualificanti della/e classe/i di appartenenza del corso di studio nonché con gli sbocchi professionali e occupazionali e i fabbisogni formativi espressi dalle

²⁰ Legge 17 del 28 gennaio 1999 ad "Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". La Legge 170/2010 integra il quadro affrontando le problematiche degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

²¹ Come già sottolineato, in questo ambito la disponibilità dei dati a livello internazionale e nazionale è assolutamente insoddisfacente. Il dato del 2000 è di fonte MIUR così come riportato da CNUDD (2017), mentre il dato 2015 di riferisce all'ultima rilevazione Censis (2017) che ha realizzato una indagine sul 60% degli atenei italiani

organizzazioni rappresentative del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni.

Ciò richiede di costruire e sostenere raccordi efficaci tra il circuito della formazione e quello dell'occupazione, alimentando e sostenendo percorsi di apprendistato, di formazione-lavoro, di stage, di tirocinio in modo da adeguare la formazione alla prospettiva della crescita della persona in coerenza con gli obiettivi di coesione sociale e di competitività economica individuati dall'UE.

Ne deriva la necessità di costruire una adeguata piattaforma di interfaccia tra formazione e lavoro, che riconosca l'importanza anche delle occasioni non-formali e informali dell'apprendimento e validi gli esiti ad esse relative con adeguati dispositivi di *assessment* e certificazioni.

Il workshop *ET2020 "Promoting graduate employability through higher education"*, che si è tenuto a Bruxelles nel febbraio 2014 e al quale hanno partecipato rappresentanti di diversi paesi, ha evidenziato la necessità di non basarsi solo su indicazioni predittive rispetto alle richieste di un mercato del lavoro in continuo cambiamento, ma di utilizzare anche dati ricavati dal tracciamento delle carriere e degli sbocchi occupazionali dei laureati, per esplorare gli scenari futuri.

In ogni caso la migliore strategia da utilizzare è quella di aiutare gli studenti ad avere una chiara consapevolezza delle opportunità a loro disposizione per fare scelte informate ed orientate.

Altre strategie suggerite sono l'introduzione di esperienze di apprendimento basate su situazioni lavorative all'interno dei percorsi formativi universitari, l'implementazione di percorsi di apprendistato e la diversificazione su livelli di percorsi di apprendimento teorici e professionalizzanti, l'implementazione all'interno dei percorsi formativi di competenze trasversali.

Ciò che manca, tuttavia, è una fattiva collaborazione tra il mondo del lavoro e quello accademico che potrebbe consentire di superare il "mismatch" esistente tra offerta formativa e sbocchi occupazionali.

La Conferenza dei Ministri dell'istruzione superiore (Yerevan, 14-15 maggio 2015) ha evidenziato la necessità di fare in modo che, al termine di ciascun ciclo di studio, i laureati posseggano competenze adeguate per l'ingresso nel mercato del lavoro, e allo stesso tempo siano in grado di acquisire autonomamente le nuove competenze di cui potrebbero aver bisogno successivamente nel corso della loro vita lavorativa.

Ciò può realizzarsi rafforzando il dialogo con i datori di lavoro, istituendo corsi di studio con un buon equilibrio tra teoria e pratica, sostenendo la mobilità internazionale per studio e tirocinio (come ad esempio i programmi Erasmus placement con percorsi di apprendistato che si sono rivelati particolarmente efficaci nel consolidamento e nello sviluppo di competenze trasversali e trasferibili), agevolando l'acquisizione da parte degli studenti di capacità imprenditoriali e di innovazione e monitorando gli sviluppi delle carriere dei laureati.

Il Consiglio d'Europa nella Raccomandazione del 20 novembre 2017 relativa al monitoraggio dei percorsi di carriera dei laureati e diplomati ha evidenziato una situazione occupazionale estremamente variabile tra gli Stati membri, che sono stati incoraggiati a promuovere la produttività e l'occupabilità mediante un'adeguata offerta di conoscenze, abilità e competenze funzionali all'inserimento lavorativo.

Il sistema universitario è stato, quindi, pienamente investito dal compito di promuovere l'occupabilità degli studenti con adeguati strumenti e strategie di orientamento, e sviluppo di competenze chiave.

Nel XX rapporto Alma Laurea 2018 si evidenzia come il 50 per cento dei laureati consideri la preparazione acquisita a livello universitario inadeguata alle richieste del mondo del lavoro. Ciò che risulta invece utile e predittivo rispetto ad un effettivo inserimento professionale sono le esperienze lavorative fatte contestualmente alla formazione accademica, le competenze per l'occupabilità maturate nel corso degli studi universitari, la possibilità di svolgere tirocini curriculari, lo svolgimento di periodi di studio all'estero, le competenze informatiche, la capacità di adattarsi e progettarsi nel futuro.

Tutto ciò, infatti, esercita un effetto positivo sulla possibilità di trovare un impiego entro il primo anno dal conseguimento del titolo, il che richiede di favorire e sostenere l'accesso al mondo del lavoro già durante il percorso di studio accademico, garantendo agli studenti lavoratori flessibilità e pari opportunità, ed offrendo loro la possibilità di acquisire e sviluppare competenze strategiche e di maturare expertise che siano adeguatamente riconosciute e valorizzate.

Una questione particolarmente delicata è quella che riguarda le prospettive occupazionali delle studentesse: A questo proposito di particolare interesse sono i dati OCSE del rapporto *Education at Glance 2015*, secondo cui in Italia il 59% degli studenti che conseguono una prima laurea è di sesso femminile, registrando una percentuale simile alla media dell'OCSE del 57%. A questo riscontro positivo, tuttavia, non si collega uno sbocco occupazionale adeguato e coerente sia in termini di collocazione, sia in termini di retribuzione (le retribuzioni delle laureate sono pari al 72% di quelle dei laureati), sia in termini di prospettive di carriera.

Ne consegue che in Italia il ritorno finanziario complessivo, in termini di costi e benefici, per una donna che intraprende un percorso formativo orientato alla laurea è pari al 65% della media Ocse e al 54% del ritorno finanziario complessivo che si registra per un uomo.

La valutazione degli esiti del processo di Bologna: il punto di vista degli studenti

Alla vigilia della celebrazione del ventennale dall'avvio del Processo di Bologna (giugno 2019) che ne segna anche il limite prospettico, l'Unione Europea e gli Stati membri Sono chiamati a confrontarsi su quanto realizzato e sulle sue ricadute in termini culturali, economiche e sociali.

Ciò richiede una attenta analisi degli indicatori e dei descrittori utilizzati per orientare e valutare l'istruzione universitaria nello scenario internazionale ed europeo, mettendo in evidenza come questi indicatori e descrittori siano stati effettivamente recepiti ed utilizzati per incrementare la qualità del sistema università (nelle tre dimensioni della didattica, della ricerca, del trasferimento delle conoscenze alla società) in una prospettiva inclusiva e partecipativa.

I dati raccolti ed elaborati nel percorso ventennale di realizzazione del Processo di Bologna evidenziano come il raggiungimento degli obiettivi prefissati si sia raggiunto solo parzialmente e molto lentamente.

Una prima sommaria valutazione degli esiti processuali è stata effettuata nel 2011 su richiesta del Parlamento Europeo e pubblicata nel rapporto Il processo di Bologna, valutazione e prospettive.

In questa sede si è riconosciuto come le maggiori lacune e carenze dell'iter progettuale siano da registrarsi in due ambiti cruciali (dimensione sociale, occupabilità) che non sono stati connotati in termini di obiettivi documentabili e quindi valutabili in termini quantitativi sulla base di indicatori e descrittori chiaramente definiti.

È necessario quindi identificare con chiarezza specifici indicatori e relativi descrittori e mettere a fuoco dispositivi e procedure di misurazione del raggiungimento degli obiettivi per questi ambiti.

Per quanto riguarda la dimensione sociale, la Crui, sulla base delle linee di sviluppo indicate dall'Unione Europea, in un rapporto del 2015 ha evidenziato una serie di indicatori che consentono di mettere a fuoco specifici obiettivi e traiettorie di sviluppo del sistema universitario: l'innalzamento del tasso di accesso all'istruzione universitaria; l'innalzamento del tasso di completamento dei percorsi formativi universitari; il mantenimento dell'equilibrio di genere; la diversificazione della composizione della popolazione studentesca; la mobilità internazionale.

Per quanto riguarda l'occupabilità, particolarmente interessante è il costrutto di "potenziale interno di occupabilità", introdotto dall'INAPP, che si configura come una misura "soggettiva" o disposizionale, aggregante in un solo indice alcuni fattori ritenuti particolarmente salienti: adattabilità professionale, coping, autoefficacia percepita, percezione del mercato del lavoro, reti sociali e sostegno percepito; tale indice va letto in stretta relazione con altre variabili contestuali.

Si tratta di una misura dal valore predittivo che può essere particolarmente efficace nel monitorare il ruolo e la funzione dell'università nel promuovere l'occupabilità degli studenti.

Un traguardo positivamente raggiunto a livello sistemico e trasversale è, invece, la diffusione ed il consolidamento di una cultura della auto valutazione e della qualità da parte del sistema dell'alta formazione, che è ormai un dato di fatto.

In questo scenario, particolarmente rilevante è la possibilità di coinvolgere nella valutazione tutti gli attori coinvolti nel processo, tra cui gli studenti di cui è indispensabile ascoltare la voce.

Il rapporto *Bologna with Student's Eyes 2018, the final countown* realizzato dall'Unione Studentesca Europea evidenzia una serie di nodi critici che è necessario sciogliere.

Il primo è la carenza diffusa di esperienze consolidate di didattica calibrata sui bisogni, sulle caratteristiche e sulle richieste degli studenti, i quali sono anche poco coinvolti nei processi di innovazione e di valutazione della qualità della formazione universitaria.

Il secondo è da individuare nel fatto che la valenza dell'alta formazione come volano di sviluppo sociale non è diffusamente attualizzata in misure di sostegno allo studio, che consentirebbero agli studenti con un background socio-economico svantaggioso di accedere a percorsi di alta formazione.

Il terzo è la carenza di servizi per gli studenti (servizi di counselling, orientamento, sostegno all'apprendimento, sostegno psicologico, tutorato) è riconosciuta come un problema strutturale, che è necessario affrontare in modo sistematico e strategico al fine di garantire all'università una funzione realmente inclusiva.

Un ulteriore parametro di valutazione individuato dall'OCSE è l'impatto del processo di Bologna in termini di equità e di sostenibilità sui processi di sviluppo economico e sociale.

In riferimento al parametro dell'equità il *Bologna Implementation Report del 2012* ha evidenziato come il raggiungimento di specifici obiettivi all'interno del contesto accademico sia viziato dalla necessità di dover riconoscere l'esistenza di specifiche priorità. Su queste basi è evidenziato come l'obiettivo di offrire condizioni eque di accesso ai contesti formativi non sia stato pienamente raggiunto, e si è indicata nella implementazione di politiche, piani nazionali e strategie di intervento la via per raggiungere questo obiettivo.

In riferimento al parametro della sostenibilità le evidenze documentate a livello internazionale mostrano come, la formazione universitaria non sia, di fatto, una scelta sostenibile in termini di costi e benefici attuali e futuri.

Ciò è particolarmente visibile per quanto riguarda il nostro paese, dove la laurea in Italia è un investimento costoso in termini di impegno, spesa economica, tempo, che ripaga poco in termini di guadagni (i laureati guadagnano in media solo il 40% in più rispetto ai diplomati di scuola superiore contro il 60% della media Ocse), mobilità di reddito e mobilità sociale.

In questo scenario l'implementazione del Processo di Bologna richiede la ridefinizione degli obiettivi strategici negoziati, la definizione di specifici indicatori e descrittori che consentano di monitorare e di valutare gli esiti di processo, la collocazione in primo piano degli obiettivi di ordine sociale il cui raggiungimento rappresenta la pre-condizione per uno sviluppo armonico, coerente, efficiente del sistema dell'alta formazione all'interno di uno spazio europeo, condiviso e riconosciuto come spazio comune.

Best Practices - Il Polo Universitario Penitenziario Toscano e la rivista Spiragli

A partire dal 2010, le 4 università pubbliche del territorio toscano (Università di Firenze, di Pisa, di Siena e per Stranieri di Siena) hanno dato vita ad un coordinamento e alla costituzione del Polo Universitario Penitenziario Toscano (PUP), che si pone come unico soggetto nel confronto e nella cooperazione con gli attori istituzionali presenti sul territorio e ha istituito una Segreteria Regionale comune. Si tratta dunque dell'Unico Polo Penitenziario costituito su scala regionale (partners ne sono la Regione Toscana, il Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria della Toscana e diverse associazioni di volontariato), l'unico che consente di accedere a qualunque corso di laurea di uno dei tre Atenei, così garantendosi pienamente il "diritto allo studio universitario" quale occasione di libera e piena realizzazione del proprio talento, delle proprie inclinazioni personali. Si tratta, insomma, dell'iniziativa più rilevante in ambito nazionale se non altro per estensione, quantità e natura delle istituzioni parte, offerta formativa, quantità e diffusione dei servizi, numero di docenti e operatori coinvolti, situazioni e sedi interessate. I tre atenei hanno messo in campo non solo il personale docente e amministrativo ma anche alcuni investimenti di collegamento telematico e digitale: la sezione universitaria del carcere di Prato, ad esempio, già dispone di un collegamento telefonico protetto con la segreteria del Polo Universitario Penitenziario, nonché di un collegamento audiovisivo mediante videotelefoni con gli uffici dei Delegati del Rettore e di Scuola, funzionale alla didattica a distanza e a facilitare il lavoro degli operatori. È inoltre attivo un collegamento telematico con la rete di Ateneo per l'accesso alla rete bibliotecaria. Nell'A.A. 2018-2019 risultano iscritti al Polo Toscano circa 100 studenti.

Nel 2018 il PUP Toscano ha iniziato le pubblicazioni della rivista quadrimestrale Spiragli con l'obiettivo di incoraggiare e diffondere lo studio in carcere, facendo conoscere la rilevanza che lo studio e la cultura rivestono nella quotidianità della persona reclusa e, contemporaneamente, come questa attività e impegno sia condizione per poter costruire o mantenere vive le risorse cognitive, culturali, sociali utili a un più facile reinserimento nella società. Attraverso il racconto di esperienze e riflessioni maturate all'interno delle istituzioni si vuole sottolineare la possibilità per la persona ristretta di rimanere capace e interessata alla discussione e attiva nella partecipazione al dibattito su questioni sociali, politiche, storiche, giuridiche e culturali, di sviluppare un proprio punto di vista e di saperlo comunicare grazie principalmente agli strumenti acquisiti attraverso lo studio universitario. In questa sottolineatura degli studi universitari si colloca l'elemento distintivo di Spiragli che si muove su un terreno poco battuto finora all'interno del "giornalismo carcerario" e che aspira a valorizzare l'impegno negli studi durante l'esperienza detentiva e a testimoniare la validità di questa scelta al fine di meglio comprendere la società nella quale si sta effettuando un percorso di riabilitazione socio-culturale.

Best Practices – Il Progetto Università di Trento per i rifugiati

Negli ultimi anni, un flusso crescente di rifugiati e migranti ha cercato di raggiungere l'Europa per richiedere asilo, a seguito delle varie situazioni di conflitto e un numero crescente è stato accolto anche in Trentino, dove l'università di Trento ha deciso di contribuire agevolando l'accesso al percorso universitario di soggetti presenti sul territorio trentino con lo status giuridico di richiedenti asilo politico.

Questa iniziativa, che ha visto l'interazione di diversi soggetti istituzionali del territorio (tra cui la Provincia autonoma di Trento, il Cinformi e l'Opera Universitaria), prevede per 6 anni accademici l'inserimento universitario presso l'Università di Trento di 5 studenti ogni anno, grazie a una borsa di studio e l'alloggio per un periodo pari per lo meno ad un ciclo triennale del percorso di studi universitari.

Elemento qualificante dell'iniziativa – oltre all'impegno economico - è la sinergia tra i vari servizi dell'Ateneo e il considerevole sforzo di accompagnamento e sostegno degli studenti selezionati per la scelta, all'inserimento e il completamento del percorso di studio. Oltre al sostegno linguistico per la lingua italiana, è stato previsto uno specifico "contingente progetto richiedenti asilo" in accordo con i vari dipartimenti per i corsi a numero programmato.

L'iniziativa ha avuto immediate ricadute in termini di progettualità della comunità accademica per ulteriori iniziative finalizzate all'inserimento dei rifugiati o richiedenti nella comunità locale.

Best Practices - Il Centro di Ateneo per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti (Sinapsi) dell'Università degli Studi di Napoli Federico II

Istituito nel 2009, il Centro favorisce i processi di inclusione e di partecipazione attiva di tutti gli studenti iscritti all'Università degli Studi di Napoli Federico II offrendo diverse tipologie di servizi personalizzati.

Esso articola in Sezioni che intercettano una varietà di bisogni e di richieste ed offrono diverse tipologie di servizi. I Servizi per la Disabilità offerti dalla Sezione Disabilità e DSA favoriscono l'inserimento dello studente con disabilità nella vita universitaria. In particolare, hanno lo scopo di rimuovere ostacoli di varia natura e di realizzare condizioni di pari opportunità di studio e di trattamento.

Le soluzioni individuate sono il risultato di una progettazione condivisa tra lo studente e gli operatori delle quattro aree di intervento: Accoglienza, Counselling, Pedagogia e Tecnologia in cui opera una equipe multidisciplinare (psicologi, pedagogisti, bio-ingegneri).

Vengono offerte consulenze, servizi e soluzioni specifiche per l'accesso allo studio universitario attraverso la realizzazione di un Progetto Individualizzato concordato con lo studente, con l'obiettivo di migliorare l'inclusione nel contesto accademico e la partecipazione alla vita universitaria. Particolare rilevanza assume, in questo ambito, l'attività di accompagnamento svolta dai volontari del Servizio Civile Nazionale che collaborano con il Centro. Nello stesso ambito, vengono realizzate attività di monitoraggio e segnalazione delle barriere architettoniche.

La sezione SPO - Servizi per la Promozione dell'Occupabilità - si rivolge a tutti gli studenti dell'Ateneo che stanno per raggiungere il traguardo della laurea (LT, LM) e che desiderano definire potenziare le proprie risorse, definire un personale progetto professionale e orientarsi sulle strategie da adottare per promuoversi al meglio nel mondo del lavoro.

Nello specifico sono attivi una serie di servizi diversificati di orientamento formativo e professionale:

- ✓ Percorsi di bilancio di competenze in ingresso ed in uscita e laboratori interattivi di promozione dell'occupabilità: tra orientamento, formazione e promozione personale sono offerti a tutti i laureandi e ai dottorandi dell'Ateneo (per tutti gli studenti).

La sezione offre inoltre servizi di:

- ✓ *Placement* specializzato e rapporti con le imprese
- ✓ Supporto alle imprese per il *diversity management*

Al termine del percorso accademico gli studenti in condizione di disabilità sono così accompagnati in un percorso di inserimento lavorativo nel tessuto economico e produttivo con azioni di placement specializzato.

Il Centro offre inoltre servizi a sostegno del successo formativo degli studenti attraverso attività individuali e di gruppo, e rappresenta un interlocutore privilegiato dei corsi di laurea dell'Ateneo.

Infine, la Sezione antidiscriminazione e cultura delle differenze offre servizi di counselling e di sostegno a studenti LGBT o transessuali. Tutti i servizi **sono gratuiti** e possono essere attivati su richiesta del singolo studente e/o gruppi di studenti e/o su richiesta di docenti e coordinatori dei Corsi di Studio interessati.

Best Practices - GENOVATE

GENOVATE è un progetto di ricerca-azione realizzato nell'ambito del "Science in Society SiS 2012. 2.1.1-1 programme" e coordinato dall'Università di Bradford UK con un partenariato di sette paesi europei realizzato per affrontare la questione della disuguaglianza di genere nella ricerca.

Obiettivi generali:

1. Implementare strategie culturali innovative, sostenibili e adeguate al contesto locale, per generare cambiamenti strutturali nelle Università e negli Enti di ricerca al fine di sostenere la diversità di genere e le pari opportunità tra uomini e donne nella ricerca e nell'innovazione
2. Promuovere pratiche dove la parità di genere e la diversità sono valori che favoriscono l'eccellenza e la crescita sostenibile nella ricerca e nell'innovazione
3. Facilitare uno scambio proficuo di conoscenze tra università europee con livelli di esperienza molto diversi nell'attuazione di azioni concrete per le pari opportunità, e coinvolgere gli organismi decisionali nel sostenere e promuovere un cambiamento verso un management sensibile alle questioni di genere
4. Sviluppare e diffondere un management capace di abolire le disuguaglianze di genere e contribuire al miglioramento delle condizioni di lavoro per i ricercatori e le ricercatrici

Il progetto è basato sull'implementazione di Piani di azione per l'uguaglianza di genere (Gender Equality Action Plans - GEAP) in sei diverse università europee. Le università che costituiscono il consorzio del progetto appartengono ad ambiti disciplinari e contesti nazionali diversi e, negli anni, hanno sperimentato esperienze diverse per l'attuazione delle pari opportunità. Condividono tuttavia sfide comuni nell'ambito della strategia di Gender Mainstreaming e hanno identificato tre aree comuni di intervento:

- supporto al reclutamento e alla progressione di carriera nella ricerca;
- ambiente di lavoro, bilancio lavoro-vita familiare e cultura istituzionale;
- standard e diversità nella ricerca e nell'innovazione.

Ciascuna università partner ha affrontato questi tre temi attraverso l'attuazione di un proprio GEAP costruito su strutture e criteri già esistenti o implementando sistemi e pratiche nuovi.

Prodotti realizzati: un modello sociale di implementazione dell'uguaglianza di genere; linee guida su strategie per affrontare la questione di genere nei vari contesti istituzionali e con le diverse parti interessate; ePortfolio, deputato a documentare e collezionare le esperienze individuali, le sfide e le idee di tutte le università partner.

La disseminazione dei risultati viene implementata mediante una strategia di comunicazione che ricorre a national learning circles, stakeholders, networking internazionale, media e attività di pubblicazione.

L'impatto a lungo termine del progetto nell'ambito delle istituzioni è misurato in termini di persistenza, pervasività, ricadute a lungo termine sul piano del cambiamento culturale, organizzativo, strategico.

Bibliografia

Atherton, G., Dumangane, C., and Whitty, G. (2016). *Charting Equity in Higher Education: Drawing the Global Access Map*. London: Pearson.

Censis, 2017, 51° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese, Roma

Cicatiello L., Di Maio A. e Di Majo A. 2017, La non neutralità territoriale della riforma della contribuzione studentesca universitaria, *Rivista economica del Mezzogiorno* / a. XXXI, 2017, n. 4
Consiglio d'Europa, Raccomandazione del 20 novembre 2017 relativa al monitoraggio dei percorsi di carriera dei laureati e diplomati

ESG, 2015, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels, Belgium

European Students' Union (2018) *Bologna with Student Eyes 2018: The final countdown*. Brussels, by www.esu-online.org.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrating Asylum Seekers and Refugees into Higher Education in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2018/19*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union

European Commission, Directorate General for Research and Innovation, (2109) *She Figures 2018*, Bruxelles.

European Parliament. 2013 *Il processo di Bologna, valutazione e prospettive*, Bruxelles ISTAT (2018), Rapporto SDGs 2018, Istat Roma

Ferrucci F., 2017, Sistemi informativi e gestione dei servizi a favore degli studenti con disabilità o DSA: ipotesi di lavoro, Conferenza CNUDD Catania

OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

Pastore G. (2018), Inclusion and social exclusion issues in university education in prison: considerations based on the Italian and Spanish experiences, *International Journal of Inclusive Education*, Volume 22, Issue 12

Poggio B. (2017), Women and Men in Scientific Careers: New Scenarios, Old Asymmetries, in "Polis, Ricerche e studi su società e politica" 1, pp. 5-16, doi: 10.1424/86077

Prison Education Trust- Progetto Pupil, 2017, *Turning 180 Degrees: The Potential of Prison University Partnerships to Transform Learners into Leaders*,

Salmi J, 2018, *All around the world – Higher education equity policies across the globe*, Lumina Foundation

Sarli A. 2018, *Nuove metodologie per la valutazione delle qualifiche accademiche dei beneficiari di protezione internazionale in Italia*, paper ISMU