italiadecide

L'Italia e la sua reputazione: l'università

Domenico Asprone, Pietro Maffettone, Massimo Rubechi

Introduzione

L'università è una delle istituzioni cardine di un paese avanzato. La valutazione della sua qualità a livello internazionale è dunque centrale per comprendere come esso viene giudicato dal resto del mondo. In questo lavoro, *italiadecide* propone un'analisi della reputazione del sistema universitario nazionale italiano a livello mondiale. Lo scopo dell'indagine di *italiadecide* è duplice. Da un lato, la sua componente statica intende offrire una fotografia quanto più fedele possibile della reputazione del sistema universitario nazionale a livello internazionale. Da un punto di vista dinamico, il lavoro nel suo complesso intende perseguire due scopi distinti. Il primo è quello di offrire una lettura critica delle opinioni consolidate in materia di reputazione del sistema universitario. Il secondo scopo dinamico è quello di suggerire strumenti di *policy* efficaci per gestire la promozione di tale reputazione nel mondo.

Il lavoro ha una struttura composita articolata in due documenti diversi. Il primo si basa su di un Report a firma del Direttivo scientifico della Associazione *italiadecide*. Il secondo documento offre pareri sintetici degli attori chiave che gestiscono sia l'offerta che la domanda di dati sulla percezione della qualità del sistema. Il Report elaborato direttamente da *italiadecide* si avvale inoltre dei risultati di un questionario sottoposto a vari *stakeholder* nazionali ed internazionali. I principali attori che sono stati consultati appartengono alle seguenti categorie: a) creatori di *ranking* internazionali; b) accademici italiani con forti legami internazionali; c) imprese; d) istituzioni internazionali che finanziano la ricerca italiana; e) studenti italiani con esposizione a diversi sistemi di istruzione terziaria nel mondo.

Il Report elaborato da *italiadecide* ha dunque sia funzione di rendicontazione del fenomeno reputazione, sia di analisi critica basato su di un confronto serrato con le realtà individuali e istituzionali che contribuiscono alla creazione della reputazione del sistema universitario italiano nel resto del mondo. I risultati del lavoro svolto suggeriscono le seguenti considerazioni. In primo luogo si mette in evidenza come i parametri utilizzati dai principali *ranking* internazionali di università soffrano di svariati problemi metodologici. Inoltre si sottolinea che questi mal si adattano alla realtà italiana, perché valutano singole università e non il sistema universitario nel suo complesso in una logica settoriale. Tuttavia, i risultati indicano che anche utilizzando i parametri tradizionali adoperati dai '*ranking'* il posizionamento delle istituzioni universitarie italiane stia rapidamente migliorando. Questo risultato è da tenere presente viste le condizioni a contorno dello scenario internazionale, ovvero vista la forte crescita della domanda di istruzione terziaria da parte dei paesi dell'Africa e del Vicino Medio Oriente e del Far East. Questa

domanda aggiuntiva può rappresentare una spinta all'internazionalizzazione delle università italiane ma impone attenzione alle cosiddette classifiche visto che queste sono sempre di più utilizzate dagli studenti internazionali per orientarsi. Tali considerazioni impongono due imperativi distinti. In primo luogo il tentativo di continuare il *trend* positivo delle università italiane nei *ranking* internazionali. Ma soprattutto l'Italia deve investire per comunicare la migliore qualità del proprio sistema universitario offrendo una lettura più positiva della qualità del sistema di istruzione terziaria rispetto a quelle superficiali che sovente dominano nei media a larga diffusione. Per ottenere tale risultato, si suggerisce sia di porre attenzione al tema dell'internazionalizzazione, sia di mettere in essere alcune riforme (di natura settoriale ma anche a livello delle singole università) che mirino a rendere il sistema maggiormente efficiente ed attrattivo.
Il Report elaborato direttamente da *italiadecide* si articola in cinque sezioni. Nella prima sezione, si procede ad una ricognizione dei *trend* e delle problematiche legate al funzionamento del sistema universitario italiano e al loro impatto sulla reputazione di quest'ultimo. Nella seconda sezione, sulla scorta di autorevoli contributi ricevuti nel corso della ricerca e con l'ausilio della letteratura internazionale, si offre una disamina dei principali problemi metodologici dai quali i *ranking* internazionali di università sono endemicamente afflitti. Nella terza sezione, il Report si avvale dei dati dei *ranking* internazionali per suggerire una trasformazione concettuale, ovvero, un cambiamento di prospettiva rispetto alla lettura tradizionale di tali informazioni. Passando dall'ottica o punto di vista dello studente che intende compiere una scelta, a quella del *policy maker* che cerca di valutare un sistema universitario, si dimostra che, anche al netto della precarietà dei dati offerti dai *ranking* internazionali, il sistema di istruzione terziaria italiano è di qualità media assai elevata rispetto al contesto internazionale, e si distingue per una forte efficienza nell'utilizzo delle risorse. Nella quarta sezione del Report, lo scritto cerca di delineare una strategia di interazione fra istituzioni universitarie e sistemi di valutazione di tali istituzioni che tenga conto sia dei problemi che questi sistemi spesso hanno sia il loro crescente peso a livello globale. In tale contesto si considerano due *case study* giudicati di grande rilevanza, ovvero come reagire ai *ranking* internazionali e come affrontare il tema delle *policy* volte all'internazionalizzazione del sistema. Nella quinta ed ultima sezione del Report ci si sofferma, dopo una breve premessa metodologica, sul tema delle *policy*. Pur partendo dalla consapevolezza della complessità della materia in oggetto, il Report cerca di offrire, avvalendosi degli spunti contenuti nei contributi sintetici raccolti nella seconda macro-parte del lavoro, alcune raccomandazioni al fine di tracciare una linea di azione strategica rispetto alla reputazione internazionale del sistema universitario italiano.

I. Una Ricognizione dei Trend e delle Problematiche

1. Lo stato dell'arte

L'immagine del sistema universitario italiano che ci viene restituita dai media a larga diffusione e che domina il sentire comune dell'opinione pubblica italiana non è confortante. Sulla scorta di numerosi *ranking* internazionali, come QS e THE, si fa spesso notare come gli atenei italiani non figurino mai fra le prime posizioni a livello mondiale. Questa constatazione va spesso di pari passo con una tendenza spiccata all'autocritica distruttiva. Si dipinge sovente un quadro desolante fatto di istituzioni mediocri, processi di selezione corrotti, studenti lasciati a loro stessi e più in generale di una continua vessazione se non addirittura mortificazione della cultura del merito all'interno del comparto tutto.
Questo sentire comune, che spesso viene accompagnato da vere e proprie forme di auto-flagellazione politico-culturale, mal si concilia con altri dati che emergono dal contesto più

ampio in cui l'operato della formazione terziaria deve essere analizzato. È infatti altrettanto comune sentire di ricercatori italiani che vincono premi in tutto il mondo, di laureati delle istituzioni del nostro paese che trovano collocazione in prestigiose aziende internazionali, e di gruppi di ricerca che ottengono risultati ragguardevoli e giudicati come tali dalla platea della ricerca mondiale. In questi casi si ricorre spesso all'artificio retorico del presentare tali successi come eccezioni e non come anch'essi frutto, stavolta positivo, del sistema di formazione terziaria italiano. E allora i ricercatori scappano, i laureati pure, e i successi sono frutto del caso, non di una programmazione attenta. Eppure, verrebbe da pensare che i ricercatori italiani che hanno successo in tutto il mondo debbano pur formarsi, e anche bene, da qualche parte, così come i laureati, e che il successo di alcuni gruppi di ricerca debba pur avere qualche rapporto con la tradizione accademica del nostro paese.

La realtà, come spesso accade, è assai più complessa. O almeno questa è la tesi che andremo a sostenere nel corso di questo Report. Trovare una sintesi breve ed efficace per rendere conto dello stato reale e percepito del sistema universitario italiano non è cosa semplice, ma se un tentativo deve essere fatto allora potremmo descriverlo come un sistema resiliente alla scarsità endemica di fondi, dove la qualità media è elevata anche in assenza di picchi riconosciuti a livello internazionale, ma dove l'operato dei ricercatori viene spesso inficiato dalla mancanza di fondi e di supporto adeguato da parte della macchina amministrativa sia centrale che delle istituzioni alle quali essi appartengono. Al netto di questo quadro generale, vi sono poi problemi anch'essi endemici e strutturali come le chiare differenziazioni territoriali, le pratiche di reclutamento e progressione di carriera non sempre trasparenti, e il numero esiguo di opportunità per i giovani ricercatori all'interno del comparto (partendo dai posti di dottorato, sino all'ingresso in ruolo).

A supporto di queste affermazioni, come vedremo in modo più dettagliato nelle pagine successive, possono essere addotti anche i risultati dei *ranking* internazionali, a patto che questi vengano letti in modo critico. Prendendo a riferimento i *ranking* QS e THE, sicuramente tra i principali per prestigio e per risonanza, è interessante valutare, con riferimento alla loro ultima versione (ovvero i dati forniti dai *ranking* del 2020[1-2]), il numero di università presenti nelle prime 100, 200, 500 e 1000 posizioni. Si tratta di percentili molto alti, se si pensa che una stima affidabile del numero di istituzioni universitarie al mondo ne individuerebbe oltre 20.000[3]. Ebbene, l'Italia seppur non abbia università tra le prime 100 in entrambi i *ranking*, posiziona un numero di università confrontabile, almeno con Francia, Germania e Cina già nelle prime 500 e ancor di più nelle prime 1000.

Dedicheremo ampio spazio ad un'analisi più dettagliata dei dati dei *ranking* internazionali, ma pare abbastanza ovvio che tali dati non supportano la tesi affermata dai media all'uscita di quasi ogni nuova classifica delle principali agenzie di *ranking*, secondo cui il sistema universitario italiano presenta risultati mediocri. Il sistema di formazione terziaria italiano potrà non esibire picchi, ovvero riuscire a 'piazzare' istituzioni nelle prime posizioni, ma riesce pur sempre a vedere quasi il 50% del sistema nel suo insieme nelle prime 1000 università mondiali ovvero nel migliore 5% dell'intero sistema universitario mondiale, dove invece Francia e Stati Uniti piazzano meno del 10% dei loro atenei[4].

Se è quindi una colpa per il sistema universitario di un Paese come l'Italia che ambisce ad avere posizioni di influenza culturale di primo livello nel mondo, esprimere davvero poche, se non

[1] https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020
[2] https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020
[3] https://www.qs.com/claim-place-amongst-top-1-world-universities/
[4] Chiaramente questo dato dipende in larga misura da come vengono 'contate' le istituzioni di formazione terziaria nei vari paesi. Accenneremo una discussione di questo aspetto nell'ambito della presentazione complessiva dei dati raccolti nelle parti successive del Report.

nessuna, università nelle primissime posizioni delle classifiche internazionali, è d'altro canto certamente una qualità dell'intero sistema riuscire ad avere tante delle proprie università comunque in posizioni di tutto rispetto. In linea con quanto appena sostenuto in apertura del Report si può quindi concludere che anche delle semplici elaborazioni aggregate degli stessi dati che vengono spesso utilizzati come fonte di una prova provata della mediocrità del sistema sembrano restituire un quadro più roseo, e che se non altro sembra offrire qualche forma di speranza al netto dei numerosi problemi che certamente affliggono l'università italiana.

2. I Trend Consolidati

Per ottenere un quadro complessivo basato non solo sui profili quantitativi – su cui ci interrogheremo meglio nella prossima sezione – anche sul confronto con esperienze, sono state sottoposte ad alcuni autorevoli interlocutori le stesse domande, relative ai punti di forza, alle debolezze e alle azioni da intraprendere per potenziare il sistema universitario italiano. Prima di procedere ad illustrare questo aspetto del Report, ci preme sottolineare che il questionario elaborato dal direttivo scientifico dell'associazione (e quindi le risposte che tramite esso sono state ricevute) non viene utilizzato come fonte di prova qualitativa, ma piuttosto come un 'mezzo di contrasto' rispetto all'analisi teorica indipendente di quelli che si considerano i trend consolidati all'interno del comparto come diffusamente compresi e concepiti da coloro che al suo interno lavorano.
Dalle risposte fornite, emergono una serie di elementi ricorrenti che aiutano ad offrire un quadro d'insieme piuttosto delineato. Il numero di soggetti coinvolti non corrisponde certamente ad un campione statisticamente significativo, ma consente comunque di apprezzare una serie di convergenze nette sulle percezioni dei punti di forza e di debolezza del sistema universitario italiano.
Ai nostri fini potrebbe risultare utile distinguere fra i punti di forza propri del sistema universitario inteso sotto il profilo pubblicistico e la qualità della didattica e della ricerca, considerato in senso stretto.
Potrebbe infatti risultare di un certo interesse, pur tenendo presenti le strette interrelazioni, isolare da un lato le politiche in materia di istruzione universitaria portate avanti dalle istituzioni pubbliche a tutti i livelli di governo, con esse comprendendo sia i profili strutturali, sia quelli che riguardano il riparto delle competenze fra lo Stato, le Regioni e gli Atenei, sia il regime di finanziamento e i criteri attraverso cui questo viene erogato. Dall'altro, il complesso delle decisioni proprie che i singoli atenei pongono in essere in ossequio al principio autonomistico di cui godono ai sensi dell'articolo 33, sesto comma, della Costituzione, riveste una centralità importante nella valutazione della qualità degli interventi posti in essere e dei rispettivi profili di miglioramento.
In un sistema policentrico come quello italiano, infatti, intervenire con un'operazione prodromica di definizione dei rispettivi ambiti di competenza sarebbe infatti di per sé utile al fine di delineare con chiarezza una mappa dei poteri coinvolti e degli strumenti cui, rispettivamente, possono fare ricorso, ma esulerebbe in gran parte dagli obiettivi del presente lavoro. Quello che in questa sede è invece comunque possibile fare è imputare al soggetto – qualora non siano più d'uno – prioritariamente competente su una materia e sul rispettivo comportamento, la responsabilità del medesimo, in modo da mappare in maniera adeguata i soggetti decisori e collocare in maniera oculata e ragionevole le prospettive di miglioramento.
Il *primo profilo* riguarda dunque il **versante pubblicistico** del sistema universitario, inteso del modo cui le normative statali hanno forgiato il rapporto fra le istituzioni – statali e locali – e le università. In altre parole, affrontare il profilo pubblicistico dell'università italiana inerisce il

modo con cui il sistema universitario è concepito e si sviluppa nel contesto normativo italiano. Si fa riferimento sia ai profili strutturali e di *governance*, sia a quelli finanziari, sia a quelli più strettamente legati ai profili generali della didattica e alla qualità della ricerca. Alcuni dei punti di debolezza del nostro sistema universitario vengono infatti fatti risalire a cause che non sempre hanno a che vedere con il concreto modo di operare delle singole Università, ma vanno più propriamente imputati alle decisioni dei soggetti pubblici coinvolti.

Il *secondo aspetto* da indagare si può invece collegare al **versante autonomistico e privatistico**, vale a dire al concreto funzionamento del sistema universitario nel suo complesso e dei singoli atenei, date le condizioni normative, economiche e organizzative poste. Molte delle decisioni relative all'implementazione delle politiche nazionali, nonché alle scelte fondamentali in materia di orientamento della didattica e della ricerca, si confrontano da tempo con una rinnovata autonomia delle istituzioni accademiche. In questo senso, è possibile individuare chiare prospettive potenziali di differenziazione nelle linee di ricerca e di didattica che, se correttamente orientate, possono in parte contribuire a colmare le lacune percepite nel nostro sistema universitario.

Scendendo direttamente nel merito della nostra analisi, molti dei **fattori** che vengono percepiti dai nostri interlocutori come **negativi** della situazione accademica italiana derivano da politiche universitarie poste in essere da soggetti pubblici e dunque da un approccio nel tempo considerato come non troppo convincente delle istituzioni. Queste possono riguardare: a) scelte di natura strutturale, con riferimento in particolare alla configurazione della *governance* e del funzionamento delle università; b) in stretta connessione, decisioni relative alle procedure di reclutamento; c) scelte relative al finanziamento; d) opzioni riguardanti la qualità della ricerca e gli obiettivi di merito, cui eventualmente far dipendere il finanziamento.

Sotto il primo aspetto, molti lamentano l'inefficienza dell'**apparato burocratico** che regge il funzionamento del sistema universitario. Vengono spesso messe in evidenza le *carenze del sistema amministrativo* nel supporto alla ricerca, soprattutto con riferimento alla partecipazione ai progetti europei o internazionali che necessitano di un apporto stabile e qualificato. L'*onere burocratico* della ricerca, infatti, anziché gravare su appositi uffici specializzati, come nelle controparti straniere, ricade interamente sui singoli docenti, con il rischio di rendere la loro attività meno competitiva e qualitativamente solida. Al di là delle scelte organizzative dei singoli atenei in merito alla strutturazione degli uffici – su cui si tornerà – le modalità e i margini del reclutamento del personale amministrativo e l'individuazione di specifiche competenze capaci di affrontare le nuove sfide e la competizione internazionale non sono state percepite come adeguate. A parere dei nostri interlocutori, infatti, esse non hanno reso possibile l'inserimento di personale giovane e qualificato a fronteggiare le sfide attuali, soprattutto di rendicontazione anche economica e relative alle nuove politiche della qualità.

Un altro profilo a più riprese criticato riguarda le modalità introdotte nel nostro ordinamento per il *reclutamento* del personale docente, le quali vengono percepite come scarsamente meritocratiche e troppo facilmente sottoponibili a dinamiche di tipo clientelare e localistico. Questo nonostante le numerose riforme che si sono susseguite nel corso degli ultimi anni che hanno sostituito dapprima il criterio dell'elezione con quello dell'estrazione per la scelta delle commissioni locali e poi visto l'introduzione di un sistema basato sull'Abilitazione Scientifica Nazionale.

Inoltre, la struttura dei rapporti fra i docenti all'interno dei singoli atenei, alla luce di modalità di reclutamento che fanno leva principalmente su cordate fra ordinari, è ritenuta eccessivamente incentrata su criteri di anzianità e gerarchici piuttosto che su una effettiva valutazione della qualità e della ricerca. A testimonianza di questa considerazione, ad esempio, i nostri interlocutori hanno rilevato come i ricercatori giovani italiani all'estero siano molto efficienti e preparati, tanto da riuscire spesso a vincere bandi competitivi importanti, ma vengono

frequentemente percepiti come poco affidabili quanto alla reale capacità di implementazione delle decisioni organizzative nell'ateneo di riferimento. Non potendo infatti disporre di risorse autonome e non essendo in grado di poter gestire un *team* di ricerca, la loro forza di interlocuzione risulta infatti inficiata.
Secondo molti degli intervistati, è nel *mix* di questi fattori che si riscontra un primo incentivo alla fuoriuscita dei giovani laureati italiani verso le università europee, spesso maggiormente in grado di supportare la ricerca e dunque di liberare i ricercatori da molti dei profili amministrativi di cui debbono occuparsi in Italia. Inoltre, le università europee garantiscono un inserimento lavorativo più diretto e basato sulla produttività, piuttosto che su procedure concorsuali spesso complesse e farraginose come quelle previste nel nostro sistema, nonostante le molteplici riforme degli ultimi anni.
Dell'università italiana viene poi denunciata una decisa carenza dell'entità di *finanziamento* erogato dallo Stato e dalle regioni, per quanto riguarda sia il funzionamento del sistema amministrativo, sia il reclutamento del relativo personale, sia le politiche di immissione in ruolo del personale docente. Analoghe critiche vengono rivolte alle risorse messe a disposizioni della ricerca, decisamente più contenute rispetto alle controparti europee. I dati comparativi mostrano infatti come l'Italia destini alla ricerca una quota di risorse, rispetto alla spesa pubblica complessivamente intesa, decisamente inferiore rispetto alle principali controparte europee. Questa condizione sortisce una duplice conseguenza: da un lato le politiche di reclutamento risultano in sofferenza, sia perché il corpo docente è spesso sottodimensionato rispetto alle coorti studentesche, sia perché la mancata rivalutazione degli stipendi rischia di rendere non più appetibile tale professione per i giovani promettenti; dall'altro le politiche della ricerca risultano poco meritocratiche e più concentrate sulla distribuzione a pioggia di finanziamenti pubblici che a stento riescono a garantire l'ordinario svolgersi delle attività.
A cavallo tra il profilo pubblicistico e quello autonomistico si colloca la questione, sollevata da molti interlocutori, del *contenuto eccessivamente teorico degli insegnamenti* impartiti. Si tratta di una tematica che riguarda infatti, prevalentemente, i due livelli che abbiamo preso in considerazione, statale e dei singoli atenei: da un lato le tabelle ministeriali cui le singole facoltà devo attenersi per strutturare i corsi di studio contengono vincoli spesso molto stringenti – soprattutto per quel che riguarda le facoltà tradizionali – dall'altro le stesse università non sempre disegnano offerte formative adeguate alle reali esigenze del mondo del lavoro. Sotto il primo profilo è a livello ministeriale che talvolta non si riesce a delineare percorsi rigorosi ma al contempo sufficientemente flessibili da permettere ai singoli atenei di pianificare strategie vincenti, sotto il secondo, viene spesso lamentata una certa passività nel delineare percorsi autonomi da parte degli atenei.
Proprio a partire da questa ultima debolezza, lamentata in maniera pressoché generalizzata, possiamo passare in rassegna le criticità riferibili ai singoli atenei. La natura degli insegnamenti e le caratteristiche dei corsi di studio vengono spesso considerate prima di tutto come scarsamente attente ai profili pratici delle discipline, come già emerso con riferimento al livello nazionale. Inoltre, l'offerta formativa degli atenei viene spesso considerata come eccessivamente sconnessa dalle reali esigenze del mercato del lavoro: in molti hanno lamentato lo scarso *dialogo con le imprese* e con il territorio che conduce all'istituzione di corsi di studio che non forniscono conoscenze sufficientemente adeguate per favorire l'ingresso nel mondo del lavoro.
Questo profilo risulta molto importante poiché sottolineato in negativo da un numero congruo tra i nostri interlocutori. Il legame potrebbe essere potenziato con una maggiore valorizzazione del ruolo degli *stakeholder* nel momento della formazione degli ordinamenti didattici, in modo da riconnettere il profilo formativo con le esigenze locali e non solo nazionali, soprattutto per le università di ridotte dimensioni che insistono su bacini territoriali definiti.

Su questo versante si potrebbe intervenire poi anche in uscita, per il tramite del potenziamento di istituti di contatto fra docenti, studenti e imprese quali ad esempio i tirocini formativi presso le aziende e le istituzioni, ovvero per il tramite di un maggiore coinvolgimento di queste ultime nei percorsi di alta formazione.
L'altro aspetto negativo messo in evidenza è la mancata maturazione dei nostri atenei in termini di *internazionalizzazione*, sia con riferimento alla scarsa mobilità dei docenti sia degli studenti. Questo profilo penalizza sia l'ingresso di docenti stranieri in Italia, considerate le problematiche nelle modalità di ingresso nei ruoli universitari, che portano in luce una netta chiusura verso l'inserimento di professori stranieri, e le procedure di reclutamento, che si ritiene non siano orientate da valutazione basata esclusivamente sulla competenza. L'internazionalizzazione poco marcata dei nostri atenei incide inoltre sulla *mobilità degli studenti*. Viene lamentato, ad esempio, come la carenza di un'offerta formativa adeguata in lingua renda meno attrattivi i nostri insegnamenti all'estero (ma sul profilo dell'internazionalizzazione si veda l'apposito approfondimento).
Gli **aspetti positivi** riscontrati sono di altrettanto interesse, a partire dalle potenzialità insite nella natura stessa dei nostri insegnamenti. L'assenza di un risvolto pratico diretto della didattica viene ampiamente compensato da una *robusta preparazione teorica* che si ritiene essi conferiscano ai nostri laureati. Essa gli conferirebbe infatti una visione più ampia delle discipline studiate e una robustezza maggiore nella conoscenza dei fondamentali della materia.
La qualità degli insegnamenti e la robustezza teorica conferirebbero inoltre ai nostri laureati un vantaggio competitivo nei loro percorsi all'estero anche di natura accademica. Viene inoltre riconosciuta una rapida adattabilità ai modelli stranieri, dovuta in parte alle profonde conoscenze disciplinari che i nostri corsi di studio offrono.
Nel complesso, vi è percezione che la reputazione del sistema universitario italiano sia tendenzialmente migliore di quella che si riscontra nel dibattito pubblico, ma che ciò non sia dovuto a investimenti di sistema o a politiche pubbliche che sostengono la ricerca, bensì al comportamento dei singoli ricercatori o di gruppi di ricerca specifici. Vi è infatti una piena disponibilità a considerare Atenei, docenti o ricercatori come attori di qualità, ma intesi come singoli e non in una dimensione complessiva. Si riscontra infatti uno scetticismo talvolta sottotraccia, ma sempre presente, circa le scelte di sistema delle istituzioni pubbliche a tutti i livelli.
Dalle risposte dei nostri interlocutori è poi emersa una percezione meno acuta di quella che si può riscontrare nel discorso pubblico italiano, circa l'impatto della collocazione geografica delle università italiane rispetto alla qualità dei servizi erogati. Secondo diverse segnalazioni, all'estero non vi sarebbe, infatti, una impressione così marcata del divario fra le realtà universitarie del Nord e del Sud del Paese. Quello che viene rilevato è piuttosto una differenziazione delle università sulla base della dimensione delle città su cui insistono, a tutto vantaggio di quelle delle città maggiori, oltre che una disponibilità a riconoscere singole esperienze di eccellenza.
Nel complesso delle percezioni rilevate dalle domande sottoposte ai nostri interlocutori si riscontra dunque una certa convinzione – più o meno marcata e certamente con sfumature assai diverse da caso a caso – che un'eccellenza italiana esista e sia in grado di imporsi anche a livello sovranazionale. Il profilo più problematico di questo ragionamento è che la stessa eccellenza pare emergere *nonostante* il sistema istituzionale universitario e non in ragione delle sue qualità intrinseche oppure delle facilitazioni che esso mette in campo per favorire la ricerca o garantire la qualità della didattica.

II. I *Ranking* Internazionali: Problemi e Strategie

1. Scopi e Contesto

La prima sezione del Report di *italiadecide* contribuisce a restituire un'immagine assai più articolata e complessa della reputazione del sistema universitario italiano. Questa complessità, come si è cercato di sottolineare, è senza dubbio dovuta alle peculiarità del sistema stesso, prima fra queste, la dicotomia fra livello centrale o statale e locale della *governance* degli atenei, ma anche il basso numero di atenei sul totale della popolazione, la scarsa capacità amministrativa di supporto alla ricerca e alla gestione di progetti internazionali, e un sistema di reclutamento che sembra resistere (almeno nei suoi esiti) ad un tentativo di maggiore apertura verso l'esterno. Sottolineare, ancora una volta, queste peculiarità ci pare doveroso, soprattutto quando si cerca di analizzare i *ranking* internazionali. In quanto segue andremo ad offrire spunti per una critica metodologica dei *ranking*, ma giova ricordare che una meta-considerazione importante nasce proprio dalla presa d'atto che un qualsiasi tipo di *ranking* internazionale andrà a cercare di comparare e 'misurare' la qualità di istituzioni universitarie che appartengono a sistemi istituzionali differenti e con caratteristiche proprie difficilmente assimilabili.

La letteratura sui *ranking* internazionali è, quantitativamente, in costante crescita[5]. Inoltre, il numero di prospettive, sia metodologiche che disciplinari, adottate da coloro che studiano i *ranking* universitari sono anch'esse in forte espansione. Inoltre, il tema dei *ranking* internazionali e delle ricadute delle classifiche sulla reputazione delle università italiane è sempre stato trattato con grande attenzione dagli autori del blog ROARS[6]. Con il loro lavoro ci siamo confrontati per elaborare le considerazioni e le valutazioni di questa sezione.

Gli argomenti analizzati includono: a) i problemi legati alla costruzione metodologica e il confronto fra i diversi tipi *ranking* alla luce di queste problematiche; b) gli effetti sulle decisioni di *policy* da parte del *management* delle università e da parte dei decisori politici; c) gli effetti delle dinamiche competitive generate dall'esercizio di classificazione; d) il loro uso/abuso da parte dei circuiti mediatici; e) l'analisi comparata dei loro effetti fra diverse macro-regioni geografiche; e) i fenomeni di egemonia culturale ad essi legati e le forme di resistenza che essi stanno generando; f) la natura e gli incentivi ai quali sono sottoposte le istituzioni che producono le classifiche; g) il ruolo che i *ranking* vanno ad occupare nelle scelte degli studenti; h) le ragioni politiche, sociali, economiche e culturali della crescente popolarità dei *ranking*.

Vista la mole di ricerca e la varietà dei temi toccati non sarà possibile, in quanto segue, offrire un'*overview* esaustiva. Ci limiteremo quindi a menzionare due ordini di considerazioni. Il primo riguarda i limiti dei *ranking* da un punto di vista metodologico. In questa parte dell'analisi porremo l'accento sugli aspetti principali della discussione in essere. Lo scopo non sarà quello di fornire una disamina completa del dibattito metodologico ma di far comprendere in maniera chiara alcuni limiti strutturali degli esercizi di classificazione che ci interessano (per un approccio simile si veda Marginson, 2014). Il secondo riguarda la parte strategica, ovvero come reagire al fenomeno *ranking* in maniera razionale ed equilibrata. In questa seconda parte il nostro scopo sarà quello di delineare una via media fra quelle che potremo definire come 'osservanza pedissequa' e quella che potremo definire come 'indifferenza alla realtà esterna'.

[5] Per una panoramica sui temi si veda HEPI, 2016; Erkkilä; 2014; 2013; Marginson and Pusser, 2013; Moed, 2017; Rauhvargers, 2013; Wächter et. al., 2015.

[6] Il sito contiene una panoramica, certamente notevole per completezza e rigore, delle problematiche metodologiche e della ricezione e comprensione dei rankings internazionali nel contesto italiano. Si veda https://www.roars.it/online/category/classifiche-internazionali/

2. Primo Problema di Misurazione: Affidabilità Misura Indiretta

Il primo macro-problema metodologico dei *ranking* universitari risiede in quella che possiamo definire come la difficoltà di misurazione diretta delle grandezze in oggetto. I *ranking* universitari non misurano grandezze direttamente osservabili. Pensiamo, ad esempio, al seguente compito: misurare la qualità della ricerca svolta in un dato ateneo. In primo luogo, va osservato che per misurare un qualcosa bisogna innanzitutto definirne il significato. Non ci dilungheremo su questo punto, ma ci pare obbligatorio osservare che offrire una definizione univoca e convincente di 'buona ricerca' non sembra un'impresa facile. Per dirla con W.B. Gallie in celebre scritto del 1955 , la buona ricerca pare essere uno di quei '*essentially contested concepts'* il cui significato varierà in qualche misura a seconda dell'osservatore. Questo punto, *mutatis mutandis*, si applica, come vedremo meglio in seguito, anche al concetto di 'buona università'. Per ora ci preme soltanto segnalare che la natura controversa del concetto stesso di 'buona ricerca' rende il problema della sua misurazione controverso *ab initio*.

Ciò detto, ammettiamo che si possa trovare una qualche definizione di buona ricerca che sia condivisa e plausibile. Come si misura la qualità della ricerca? Di certo, non la si può trovare mentre 'gira' all'interno degli edifici delle varie sedi universitarie. E ovviamente, i produttori di classifiche non hanno né le risorse né le capacità necessarie per leggere tutta la ricerca scientifica prodotta in tutte le università che intendono valutare! L'unico modo praticamente attuabile nel quale si può cercare di misurare la grandezza in oggetto sarà tramite l'uso di un qualche tipo di *proxy*. Detto altrimenti, l'unico approccio realistico alla misurazione di una tale grandezza sarà indiretto. La scelta del *proxy* utilizzato nella misurazione indiretta sarà quindi determinante per comprendere la plausibilità della misurazione stessa. Il problema, detto altrimenti, risiede nella scelta di un *proxy* che sia realmente legato alla grandezza che si intende misurare, ovvero di un *proxy* che sia *affidabile*.

E, prevedibilmente, è qui nascono i primi problemi strutturali per i *ranking*. Come selezionare i *proxy* giusti e come giustificare le scelte fatte? Esiste una qualche grandezza facilmente osservabile che ci può far dire che in una data istituzione si faccia buona ricerca? La realtà dei fatti è che, ad oggi, la risposta a questa domanda non è per nulla scontata. Prendiamo come esempio il legame fra citazioni e qualità della ricerca. Anche al netto di varie forme di normalizzazione, e glossando sul fatto che queste normalizzazioni sono spesso controverse, è assai difficile desumere la qualità della ricerca svolta in una data università dalle citazioni ricevute dai suoi ricercatori. Il numero di citazioni ricevute da un dato prodotto di ricerca dipendono, solo per citare alcuni fattori ortogonali alla qualità, dalle pratiche citazionali correlate alle varie discipline (come 'citano' i fisici? Come 'citano' gli economisti?) e dalle dimensioni delle discipline stesse (se in una disciplina vi sono due milioni di ricercatori e in un'altra ve ne sono mille, pare scontato che il numero medio di citazioni ricevute da un lavoro varierà significativamente fra le due discipline). Per intenderci, quindi, un'università con una larga (comparativamente parlando) componente di ricerca medica avrà strutturalmente molte più citazioni di un'università che si concentra su materie umanistiche o sulle scienze sociali. Infine possiamo chiederci quanto influisca lo scrivere in lingua inglese sulla citabilità dei lavori (ovvero sul *pool* di persone che possono potenzialmente citare). Il solo fatto di scrivere in inglese sembra dare un vantaggio citazionale importante anche se, in ultima analisi, sembra strano pensare che la lingua scelta sia determinante per la qualità dei contenuti.

Ovviamente, vi sono vari espedienti tecnici per attenuare i problemi qui brevemente segnalati. Il punto, però, è un altro. Il problema centrale rimane, ovvero che la misurazione della qualità della ricerca sarà fatta tramite la scelta di un qualche tipo di *proxy* e che tale scelta sarà, strutturalmente, difficile e controversa. E questo accade perché i *proxy* che abbiamo e che sono facilmente osservabili non forniscono un quadro affidabile della grandezza che vogliono aiutarci

a misurare. Abbiamo portato l'esempio della qualità della ricerca, ma lo stesso tipo di ragionamento può essere applicato anche alla qualità della didattica.

3. Secondo Problema di Misurazione: Risposta dell'Oggetto Misurato

Il secondo macro-problema metodologico dei *ranking* risiede nel fatto che gli attori classificati tenderanno a reagire alla classificazione. Se si pensa ai *ranking* come un sistema di prezzi, si può dire che i *ranking*, come del resto i prezzi, forniscono informazioni (per esempio a studenti e *policy maker*) e incentivi (in prima istanza, alle università stesse). Questo aspetto delle classifiche di università è intimamente connesso al primo, ma è da esso concettualmente distinto. Il problema centrale è il seguente: come rispondono gli atenei ad una misurazione indiretta (ovvero, tramite *proxy*) della loro qualità? E la risposta è che un attore strumentalmente razionale, se viene giudicato tramite il valore del *proxy*, finirà per occuparsi di questo e non della grandezza che il *proxy* cerca di aiutarci a misurare. Quando ciò avviene, è molto probabile che si creino degli effetti distorsivi[7]. E questi effetti distorsivi sono presenti anche al netto della bontà dei *proxy* scelti per la misurazione (e ovviamente le distorsioni vengono aggravate se i *proxy* scelti sono di scarsa qualità).

Nel paragrafo precedente ci siamo concentrati sulla qualità della ricerca. In questo cercheremo di illustrare il problema sollevato guardando alla qualità della didattica. Per farlo partiamo dallo stesso tipo di domanda che ci siamo posti in merito alla qualità della ricerca. In che cosa consiste la buona didattica? Anche in questo caso, non la si potrà facilmente né definire, né osservare direttamente. E, come per la ricerca, i creatori dei *ranking* non hanno le risorse necessarie, e nemmeno le competenze, per assistere alla didattica in ogni ateneo che classificano e giudicarla in maniera plausibile. Dovranno quindi utilizzare un qualche tipo di *proxy*. Un *proxy* che figura spesso nelle classifiche internazionali è il rapporto fra il numero di docenti e il numero di studenti. Anche in questo caso, i *proxy* usati possono essere relativamente più sofisticati e tenere conto di alcune caratteristiche come la distinzione fra accademici che hanno incarichi di insegnamento e accademici che si dedicano soltanto alla ricerca. Accettiamo per un attimo che il rapporto fra professori e studenti sia un buon *proxy* per la qualità della didattica (il che non è per forza implausibile, il problema è, come spiegato sopra, l'affidabilità). Come può reagire un attore che si vede scavalcato nelle classifiche da istituzioni che hanno un rapporto più elevato? La risposta a costo inferiore sarà sovente quella che porta ad una rendicontazione differente dei fattori che determinano il valore del *proxy*. Ovvero, ad un cambiamento della classificazione amministrativa che influenza il numeratore del *proxy* stesso, e cioè del numero di professori che vengono conteggiati come impegnati in attività didattiche. Un tale tipo di scelta potrebbe riguardare, ad esempio, come si classifica il personale a tempo definito (compatibilmente con le regole di coloro che compilano i *ranking*). Ovviamente, la semplice scelta di classificazione compiuta dall'ateneo non avrà nessun effetto reale sulla qualità della didattica, ma potrà nondimeno portare ad un avanzamento nella classifica tramite un miglioramento della qualità didattica rilevata.

Si possono fare due osservazioni di carattere generale a proposito di questo tema. La prima è che, come abbiamo già accennato, il problema è strutturale. Per comprendere questo punto basti osservare che anche un buon *proxy* è soltanto correlato con la grandezza che ci aiuta a misurare indirettamente. E che, almeno per quanto riguarda il contesto della valutazione delle pratiche accademiche, sarà spesso possibile agire sul *proxy* (ad esempio le citazioni ricevute da un lavoro) senza davvero dover agire sulla grandezza (per così dire) che dovrebbe realmente essere oggetto della misurazione (ad esempio la qualità della ricerca o della didattica).

[7] Si veda in particolare Holmes, 2013.

La seconda osservazione è che una volta rilassati i vincoli etici sulle scelte degli attori che sono la fonte dei dati rilevati, si possono verificare fenomeni di '*gaming'* del sistema (si veda pensi al lavoro di Holmes, e specialmente la sua discussione del caso El Naschie)[8]. Nel caso della ricerca, basti pensare alle pratiche di autocitazione, oppure all'offerta di contratti lucrativi a ricercatori molto citati per passare qualche giorno all'anno in università poco quotate in cambio dell'affiliazione degli studiosi e dunque delle loro pubblicazioni[9]. Per tornare alla didattica, e utilizzando un esempio relativamente fantasioso, si può pensare ad un'istituzione che decida di dare compiti di insegnamento, seppur marginali, al personale amministrativo (si pensi alla presentazione e formattazione dei *syllabus*, oppure alla presentazione delle procedure di esame, insomma agli aspetti amministrativi dell'insegnamento) e così facendo riesca a contabilizzarlo al numeratore del rapporto fra professori e studenti.
In conclusione ci preme sottolineare che le nostre osservazioni nelle precedenti pagine della ricerca non debbono essere interpretate come una condanna complessiva dell'utilizzo di *proxy* nella valutazione delle istituzioni universitarie. Piuttosto, il punto centrale ricade sulla loro affidabilità sia intrinseca sia alla luce delle potenziali risposte da parte degli attori (siano essi persone o istituzioni) oggetto delle indagini. Lo scopo non è quindi quello di eliminare in toto questo tipo di approccio al confronto fra ricercatori, professori, atenei etc. Ma bensì di riconoscere che il ruolo dei vari *proxy* utilizzati dai *ranking* internazionali (e non solo) debba essere integrato nell'ambito di un quadro di valutazione e comparazione complessivo di natura più sofisticata e con una maggiore attenzione agli aspetti qualitativi delle informazioni reperite.

4. Terzo Problema di Misurazione: Aggregazione

Il terzo macro-problema metodologico dei *ranking* risiede nella natura aggregativa dell'esercizio di classificazione. Se prendiamo come riferimento i *ranking* generalisti, ovvero quelli che classificano le università in base ad una selezione più o meno ampia di parametri, allora i *ranking* sono forme di aggregazione nella misura in cui mettono assieme vari tipi di grandezze per ottenere un punteggio complessivo da assegnare alle singole istituzioni. E, quando si è in presenza di forme di aggregazione, ci si debbono sempre porre due domande centrali: a) è lecito aggregare le varie grandezze? b) anche se lecita, che informazioni nasconde (o ci fa 'perdere') l'aggregazione? Problemi strutturalmente simili possono essere rilevati per quanto riguarda le classifiche di università.
Partiamo dalla seconda domanda generale: che informazioni nascondono i dati aggregati? Semplicemente guardando la parte generale dei *ranking* internazionali, non è possibile farsi un'opinione sensata sulla scelta dell'università da frequentare. E questo accade per un semplice motivo: gli studenti 'fruiscono' di una parte assai limitata dell'istituzione (ad esempio, si iscrivono ad una specifica facoltà) ed è quindi la qualità di quella parte dell'istituzione che ha maggiore interesse (e quindi dovrebbe avere maggior peso) per una scelta consapevole. Questo è sicuramente uno dei motivi che spiega il recente proliferare dei cosiddetti '*subject ranking*', ovvero dei *ranking* divisi per materie.
È invece assai più annoso il problema che riguarda la liceità delle forme di aggregazione che sono implicite nei vari *ranking*. In questo caso giova partire da una riflessione più ampia riguardante il significato stesso dell'espressione 'buona università'. Che cosa è una buona università? In larga parte la risposta a questa domanda dipenderà dalla funzione sociale che si vuole attribuire alle istituzioni universitarie nel loro complesso, ma anche a specifiche istituzioni

[8] Si veda soprattutto il sito http://rankingwatch.blogspot.com/. Per ottime discussioni del lavoro di Holmes rimandiamo alle analisi di ROARS facilmente reperibili tramite il link precedentemente fornito in nota.
[9] Si veda soprattutto Kehm, 2013.

nel contesto politico, culturale, ed economico in cui esse si trovano. In questo senso sembra assai difficile offrire una definizione di buona università che sia completamente decontestualizzata.
Ciò nonostante, si possono riportare una varietà di caratteristiche che a detta di molti sembrano importanti nel formarsi un giudizio sulla qualità di una istituzione di formazione terziaria. Per esempio, una buona università fa buona ricerca ed eroga buona didattica. Ma, aggiungerebbero alcuni, deve anche svolgere da sistema di formazione per lo sviluppo di capacità critica dei cittadini in un sistema democratico. Altri invece pongono l'accento sul fatto che la formazione terziaria debba preparare gli studenti all'ingresso in un mondo del lavoro sempre più competitivo e globalizzato. Altri ancora affermano che l'università deve occuparsi di trasferimento tecnologico e dell'innovazione visto il ruolo essenziale che questi occupano nella cosiddetta società della conoscenza. Alcuni aggiungerebbero, basandosi su di una visione più eticamente 'situata' (ma non per questo meno plausibile), che l'acculturamento e le istituzioni che ad esso contribuiscono hanno il compito di migliorare le persone aiutandole a divenire esseri umani maggiormente consapevoli.
Intendiamoci, tutte queste caratterizzazioni della formazione terziaria e dei suoi scopi hanno una loro rispettabilità. Vanno però sottolineati due aspetti che discendono da una tale pluralità. Il primo punto, seguendo il filosofo John Rawls, ci porta ad affermare che la risposta alla domanda 'che cosa è una buona università?' è soggetta a disaccordo ragionevole: perché presuppone una scelta valoriale più ampia che dipenderà, ad esempio, da una concezione di 'società equa' (compreso il ruolo dei meccanismi di mercato in essa), oppure di 'persona', o ancora di 'cittadino consapevole' etc. Il secondo punto, e qui veniamo alle origini del problema della liceità dell'esercizio aggregativo, è che ognuna di queste concezioni di cosa sia una buona università tenderà ad attribuire più di uno scopo alle istituzioni di formazione terziaria. E, di conseguenza, classificare le università in maniera omogenea significherà per forza di cosa assegnare dei *trade-off* (precisi e quantitativi) fra i valori che giustificano l'adozione dei diversi scopi.
Detto altrimenti, Il problema è il seguente: anche accettando che si possa arrivare a una risposta universalmente condivisa su che cosa sia una buona università (cosa che ci sembra se non altro assai improbabile), come si possono confrontare i diversi valori che sottendono a questa definizione ipoteticamente condivisa? Se una buona università, per esempio, fa buona ricerca di base (mezzo) per avanzare la conoscenza umana (fine) ed eroga buona didattica (mezzo) che aiuta gli studenti a diventare cittadini consapevoli (fine), che peso dobbiamo attribuire a ciascuno dei due aspetti? I problemi nel procedere alla attribuzione di pesi sono due. Il primo è che i pesi sono arbitrari in assenza di una procedura che ne spieghi e giustifichi l'origine. La ricerca deve pesare il 50% per cento nella valutazione? E perché il 50% e non il 45%, oppure il 61%, oppure il 38%. Il secondo è che per molte persone i valori non sono aggregabili in maniera quantitativa. Se ci chiedessimo, per esempio, che cosa sia una vita buona, potremmo ragionevolmente rispondere che essa contiene una pluralità di aspetti come piacere, auto-realizzazione, spiritualità, amore, amicizia etc. Ma se qualcuno ci chiedesse a quanta amicizia saremmo disposti a rinunciare per provare più piacere, oppure a quanto amore si deve poter rinunciare per auto-realizzarsi, saremmo tentati di pensare che la domanda non ha senso perché amicizia, piacere, amore e auto-realizzazione sono fonti di valore distinte e autonome non quantitativamente commensurabili. Lo stesso potrebbe valere per una concezione ragionevole di una buona università: non sembra ovvio che esista uno specifico tasso di conversione fra i valori che una buona università deve perseguire. Non è detto che si possa compensare la pessima didattica con l'ottima ricerca, o la pessima ricerca con la buona preparazione per il mercato del lavoro.
Cercando di tirare le fila del nostro discorso in questa parte del Report possiamo osservare quanto segue. Le classifiche di università fornite dai *ranking* internazionali sono forme di

aggregazione delle informazioni. Tale aggregazione rischia di far perdere di vista il fatto che gli studenti in genere fruiscano di una parte minima di una data università. In secondo luogo si può notare che i *ranking* internazionali, per loro stessa natura, sembrano compiere due scelte dal profilo controverso. La prima è che una classifica di atenei utilizza, almeno implicitamente, uno specifico *benchmark* o definizione di cosa sia un buon ateneo, mentre ci pare plausibile che una tale definizione sia soggetta a disaccordo ragionevole e possa dipendere dal contesto sociale, economico e culturale in cui l'ateneo è situato. In secondo luogo, aggregando i vari elementi che costituiscono la definizione di un buon ateneo (al netto della discutibilità della definizione) si propone una tesi specifica sul rapporto fra le qualità che un ateneo esprime, ovvero la loro commensurabilità in senso quantitativo.
Anche in questo caso, come sottolineato nella discussione dell'utilizzo dei *proxy*, ci sembra giusto puntualizzare che le nostre osservazioni non debbono per forza di cose sfociare in una sfiducia complessiva in qualsiasi forma di classificazione di atenei. Il punto centrale, come sopra, risiede nell'uso che di tali classifiche si intende fare e delle informazioni o conclusioni che da esse si intendono trarre. Gli aspetti metodologici che abbiamo sottolineato ci invitano alla cautela e ad una lettura critica e consapevole delle informazioni fornite dai *ranking*.

III. Elementi di un Approccio Sistemico

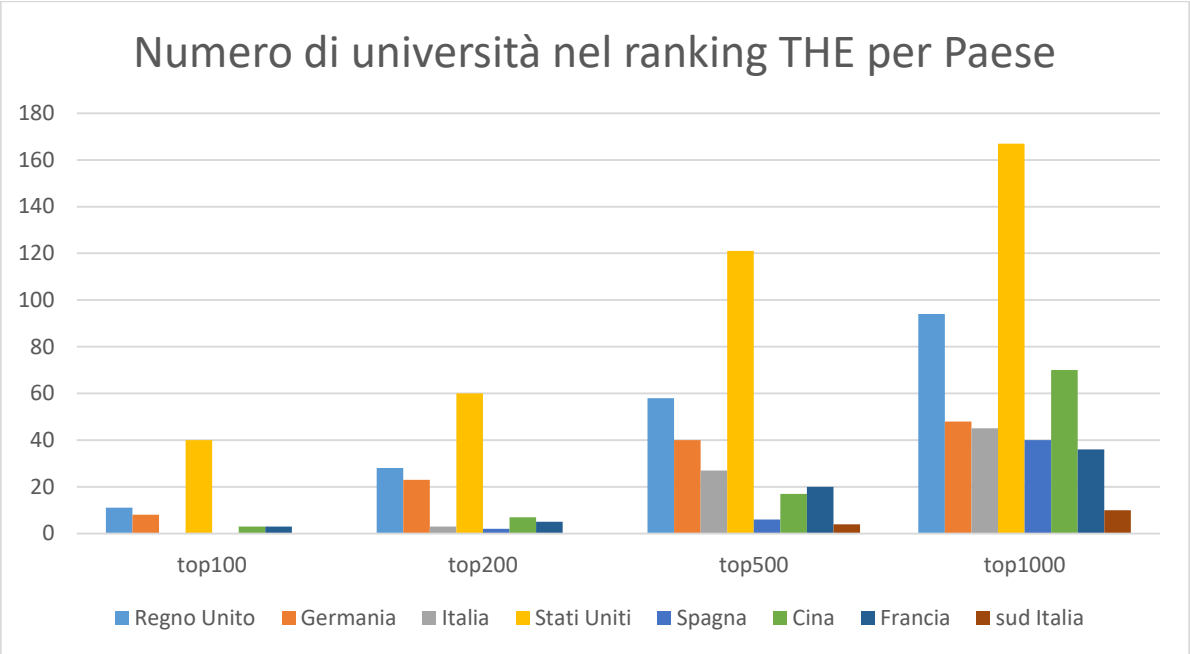
1. Scopi e Contesto

In questa parte del Report si procede ad una lettura critica dei dati dei *ranking* internazionali. Il punto principale verte sulla comprensione di un'idea semplice ma ricca di conseguenze: anche accettando i dati esistenti forniti dai *ranking* di università, al variare degli scopi che guidano (o quantomeno dovrebbero guidare) la loro lettura si potrà osservare una variazione delle informazioni che essi restituiscono. Detto altrimenti, possiamo comprendere i *ranking* come un insieme di informazioni che vengono presentate al pubblico in un modo specifico, ovvero (e questo vale per la maggior parte dei *ranking*) sotto forma di classifica unica di singole istituzioni. Questo modo di presentare le informazioni contenute, adotta, come punto di vista su di esse, l'ottica dello studente-fruitore, immaginato come interessato alla qualità relativa degli atenei (cosa che egli potrà dedurre dal loro posizionamento). Una volta constatata la specificità di questa presentazione delle informazioni, ci si può altresì chiedere se esse siano suscettibili di essere presentate in modo differente e adottando lo sguardo o punto di vista di attori differenti. Pensiamo, a titolo meramente esemplificativo, al *policy maker* e all'azienda, ovvero due tipi di attori distinti dallo studente-fruitore. Non è peregrino immaginare che il primo, specialmente in un sistema a forte carattere pubblico, desideri comprendere lo stato generale del sistema universitario, ma anche la sua dimensione comparata (ovvero il numero di atenei rispetto alla popolazione comparato a paesi simili), e la sua efficienza complessiva. L'azienda potrà si essere interessata alla posizione relativa degli atenei, ma sarà sicuramente interessata a comprendere, ad esempio, le caratteristiche territoriali del posizionamento (ovvero la qualità media degli atenei in un dato territorio) a monte di decisioni sulla gestione e localizzazione dei suoi investimenti. Si potrebbero citare altri esempi, ma il concetto portante rimane invariato: a seconda degli scopi o punti di vista adottati, varierà il senso delle informazioni ricevute dai *ranking*.

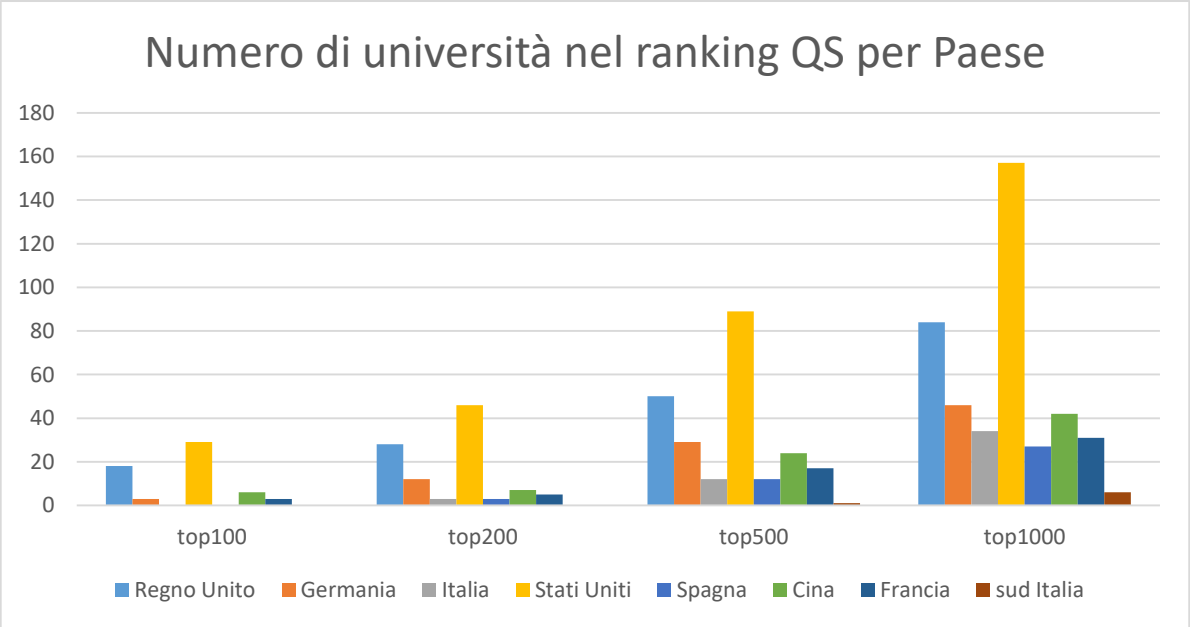
2. Leggere i *Ranking* con un Approccio Sistemico

I *ranking* vengono spesso letti con grande attenzione verso le prime posizioni. Ma ciò non è necessariamente l'unico modo di dedurre informazioni rilevanti da essi. Se si mette da parte,

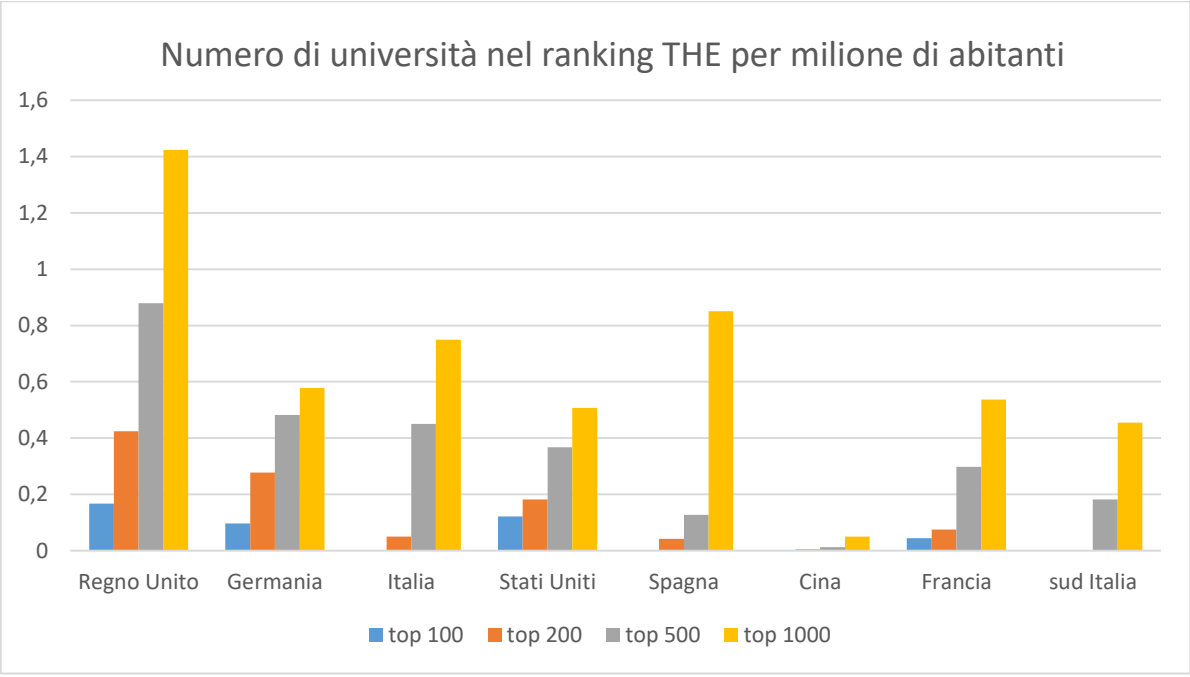
almeno per un momento, il valore reale di cosa venga misurato dai *ranking* internazionali, si può notare che essi si prestino a letture assai differenti in base allo sguardo dell'osservatore. Per esempio, e a differenza di come spesso accade sui media, i risultati dei *ranking* possono essere adoperati per interpretare una performance aggregata di un gruppo di soggetti, appartenenti ad una classe, ad esempio ad un singolo paese o ad una specifica area geografica.
Applicando questo tipo di lettura ai principali *ranking* per il gruppo di università italiane, emergono dati che si prestano ad interessanti interpretazioni circa la qualità del sistema universitario del nostro Paese nel suo insieme. L'interpretazione può essere arricchita da una comparazione con altri paesi chiave nella distribuzione della qualità dei sistemi universitari. Prendendo a riferimento i *ranking* QS e THE, sicuramente tra i principali per prestigio e per risonanza, è interessante valutare, con riferimento al loro ultimo *ranking* del 2020[10]-[11], il numero di università presenti nelle prime 100, 200, 500 e 1000, laddove entrambi i *ranking* includono nelle proprie classifiche proprio le prime 1000 università al mondo. Si tratta di percentili molto alti, se si pensa che una stima affidabile del numero di istituzioni universitarie al mondo ne individuerebbe oltre 20.000[12]. Ebbene, l'Italia seppur non abbia università tra le prime 100 in entrambi i *ranking*, posiziona un numero di università confrontabile, almeno con Francia, Germania e Cina già nelle prime 500 e ancor di più nelle prime 1000. In questa speciale classifica, come ci si aspetterebbe, Stati Uniti e Regno Unito hanno risultati di grandissimo rilievo con numerosissime università tra le migliori. È interessante sviluppare questi dati anche per le diverse aree geografiche italiane. Ne emerge un dato preoccupante per il Mezzogiorno che contribuisce al risultato italiano con pochissime università sia tra le prime 500 che tra le prime 1000, mentre non ha università nelle prime 200, in entrambe le classifiche.

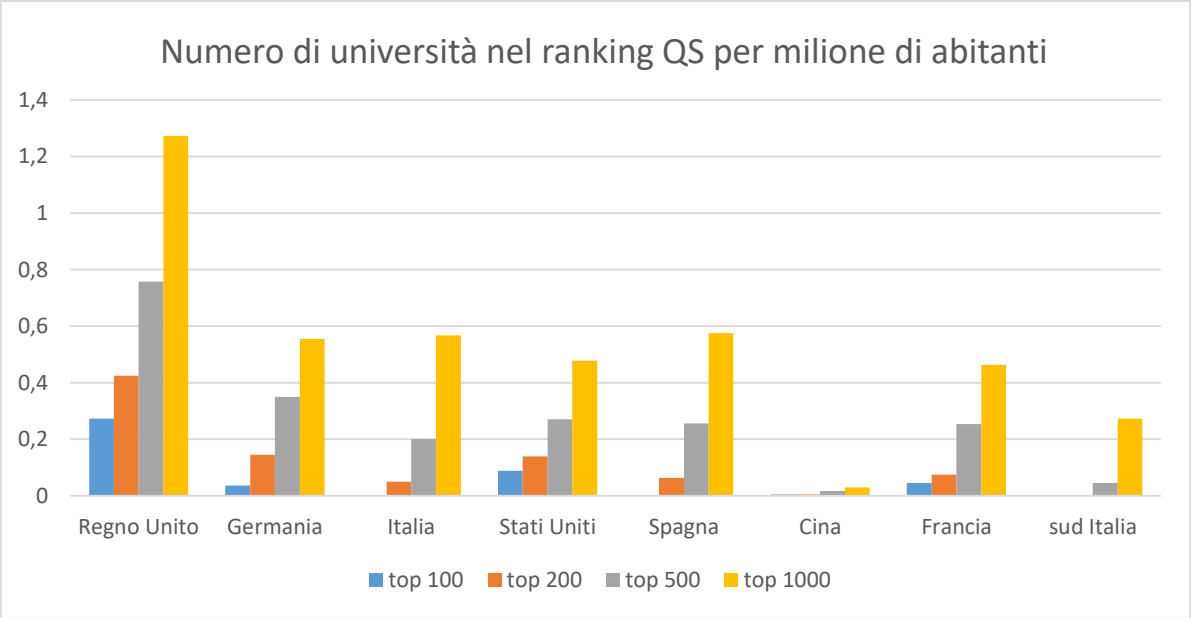


[10] https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020
[11] https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020
[12] https://www.qs.com/claim-place-amongst-top-1-world-universities/



Il dato per l'Italia si fa ancor più interessante quando si prova ad adimensionalizzare questi risultati per numero di abitanti in ognuno dei paesi considerati. Le figure seguenti riportano per ciascuno il numero di università presenti tra le prime 100, 200, 500 e 1000 al mondo per milione di abitanti, ancora secondo le classifiche THE e QS. Quando si arriva a considerare le prime 500 e 1000 università l'Italia, considerando il *ranking* THE, batte la Germania, gli Stati Uniti e la Francia ed i dati per il Mezzogiorno d'Italia sono poco distanti, mentre il Regno Unito continua a presentare i risultati migliori. Risultati meno eclatanti ma analoghi si ottengono considerando il *ranking* QS. Va segnalato inoltre il risultato della Spagna che in questa particolare classifica, quando si considerano le prime 500 università, è seconda in entrambi i *ranking*.



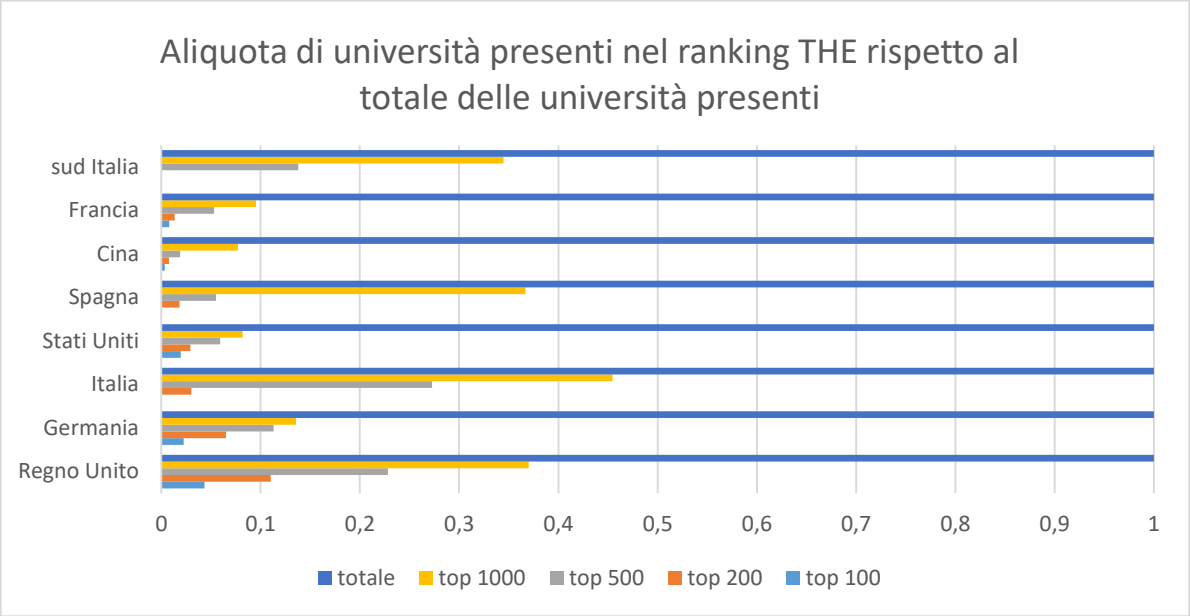


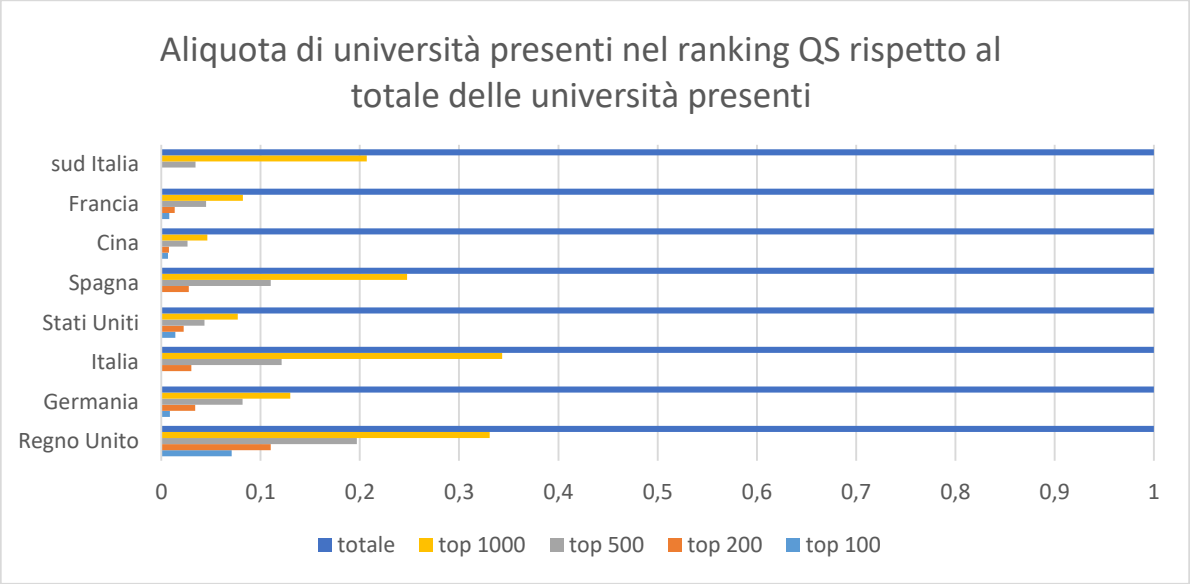
Un'altra importante adimensionalizzazione può essere fatta rispetto al totale delle istituzioni universitarie presenti in ogni paese considerato. Questo dato è suscettibile di significative variazioni a seconda della tipologia di istituzione universitaria che si considera e della peculiarità delle istituzioni di istruzione terziaria in generale, presenti nei singoli paesi. Facendo comunque riferimento ad un *database* abbastanza autorevole, quello della *International Association of Universities*, emerge come l'Italia abbia molte poche università rispetto ai principali paesi europei. È utile subito operare una normalizzazione per numero di abitanti che dà evidenza di ciò. L'Italia ha meno della metà delle università per abitante che hanno Francia, Germania, Regno Unito, circa un terzo degli Stati Uniti e meno della Spagna. E l'Italia in maniera aggregata ha una volta e mezzo le università per abitante del solo Mezzogiorno d'Italia.

	enti universitari[13]	**enti universitari per milione di abitanti**	**studenti universitari (2016)**[14]	**studenti per ente universitario**
Regno Unito	254	3,85	2387280	9399
Germania	354	4,27	3043084	8596
Italia	99	1,65	1815950	18343
Stati Uniti	2043	6,21	19288423	9441
Spagna	109	2,32	1968702	18061
Cina	907	0,65	43886104	48386
Francia	377	5,63	2480186	6579
Sud Italia	29	1,32	529303[15]	18252

[13] World Higher Education Database, International Association of Universities' Worldwide Database of Higher Education Institutions, Systems and Credentials, https://whed.net/home.php
[14] World Bank Databank, https://databank.worldbank.org
[15] Portale dei dati dell'Istituzione superiore, MIUR, http://ustat.miur.it/

Normalizzando quindi i dati dei *ranking* sul totale di università presenti in ogni paese, l'Italia supera tutti, incluso il Regno Unito, come aliquota di istituzioni universitarie tra le prime 1000. Il sistema universitario italiano nel suo complesso ha infatti, nel caso di THE addirittura oltre il 40% delle proprie istituzioni tra le top 1000, mentre gli Stati Uniti ne hanno solo l'8% del totale.



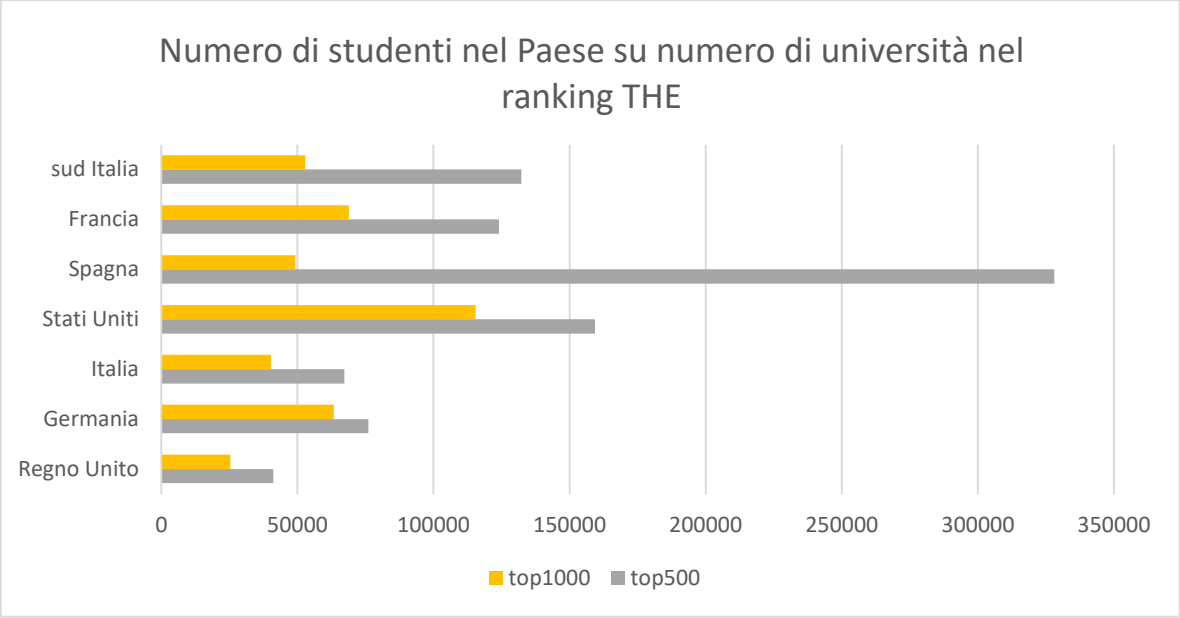


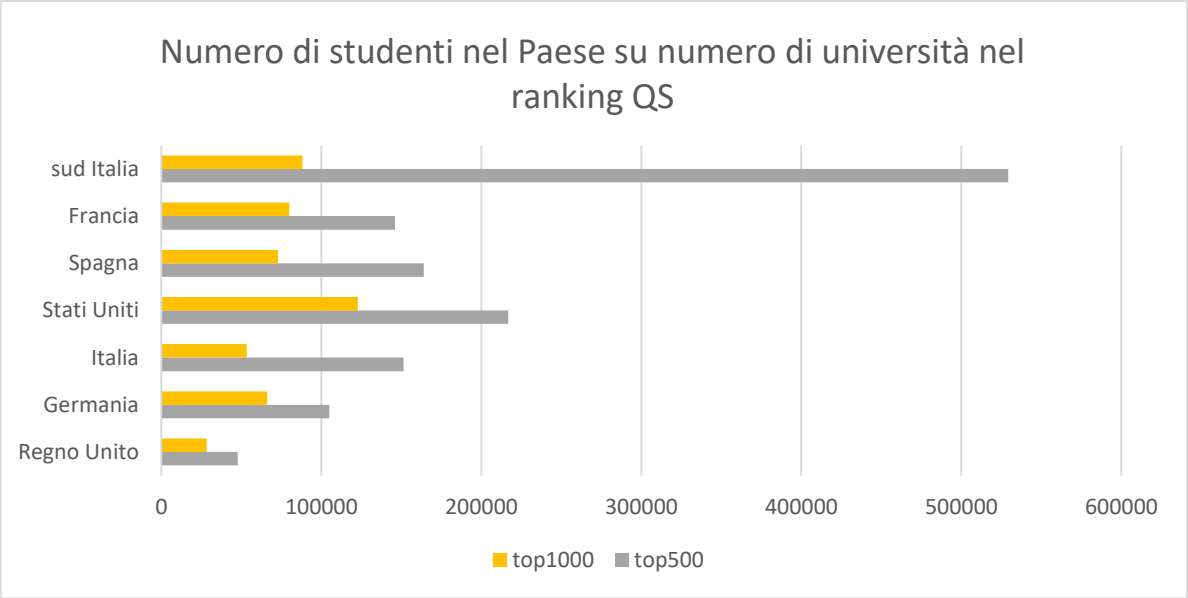
Sembrerebbe quindi confutarsi la tesi affermata dai media all'uscita di quasi ogni nuova classifica delle principali agenzie di *ranking*, secondo cui il sistema universitario italiano presenta risultati mediocri perché riesce ad avere davvero pochi atenei, se non nessuno, ai primissimi posti delle classifiche. Poco male quindi se non siamo presenti tra le prime 100 università al mondo, che corrispondono quindi a meno dell'0,5% di tutti gli istituti universitari, se poi riusciamo ad avere quasi la metà degli atenei nazionali tra i migliori 1000, ovvero nel migliore 5% dell'intero sistema universitario mondiale, dove invece Francia, Cina e Stati Uniti piazzano meno del 10% dei loro atenei.

La tesi che i dati qui presentati sembrerebbero dimostrare presenta però anch'essa delle debolezze. I *ranking* internazionali infatti di per sé appiattiscono le *performance* delle singole

università in una classifica che non consente di apprezzare le distanze. Potrebbero quindi esserci differenze considerevoli nella qualità espressa dai primi 100 atenei al mondo rispetto a quanto riescono ad avere i successivi. Non essere quindi in questa *élite*, per le università italiane, potrebbe essere quindi davvero un indice di mediocrità nella qualità. Per molti dei parametri adoperati dalle agenzie di *ranking*, a prescindere dalla loro capacità di misurare con efficacia una qualità, ciò spesso accade, ovvero i primi atenei hanno dei risultati quantitativi ben più alti di quelli che seguono nella classifica. La verità è probabilmente nel mezzo; è una colpa per il sistema universitario di un Paese come l'Italia che ambisce ad avere posizioni di influenza culturale di primo livello nel mondo, esprimere davvero poche, se non nessuna, università nelle primissime posizioni delle classifiche internazionali. È d'altro canto una qualità dell'intero sistema universitario italiano, riuscire ad avere tante delle proprie università comunque in posizioni di tutto rispetto.

Un'ulteriore elaborazione di questi dati può essere fatta rispetto agli studenti. La tabella precedente evidenzia come la numerosità degli atenei nei paesi considerati, influenza anche il dato sul numero di studenti per istituzione universitaria, che per l'Italia vale circa il doppio di quanto valga in Germania, Regno Unito e Stati Uniti, e circa tre volte del dato della Francia. Considerando invece il numero di studenti sul numero di atenei all'interno delle prime 500 e 1000 università nelle classifiche considerate, il dato si inverte e si ricava un altro indicatore che sembra premiare il sistema universitario italiano, con meno studenti per ateneo (di qualità) di Francia, Stati Uniti ed in parte Germania.





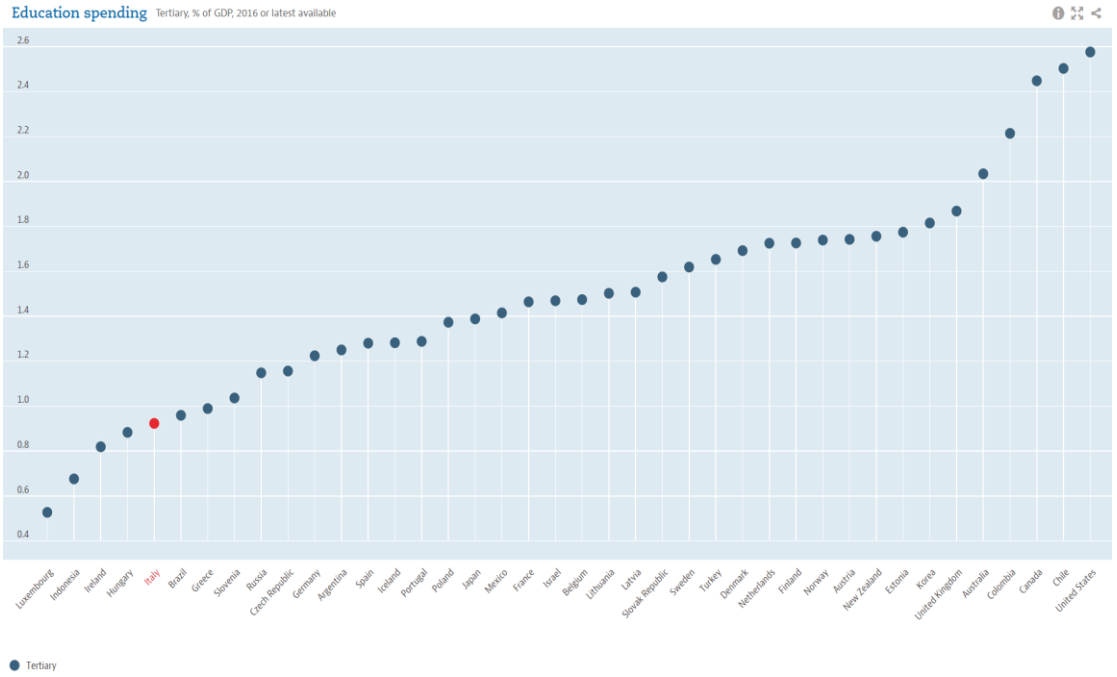
Queste elaborazioni aggregate sembrano restituire quindi un quadro più roseo per il sistema universitario italiano nel suo complesso, di quanto dipinto dal sentire comune legato alle classifiche universitarie, ed offrono una lettura sistemica dei *ranking* che, al di là delle *performance* delle primissime università al mondo, pone il nostro Paese tra i più solidi. D'altra parte, più voci, tra quelle raccolte preliminarmente a questo studio, hanno dipinto un quadro variegato per il sistema universitario italiano, con picchi di eccellenze, con una reputazione differenziata per discipline, sebbene con numerose difficoltà percepite anche all'estero, ma con solidi elementi di qualità riconosciuti da diversi attori, tra cui accademici, studenti ed operatori economici.

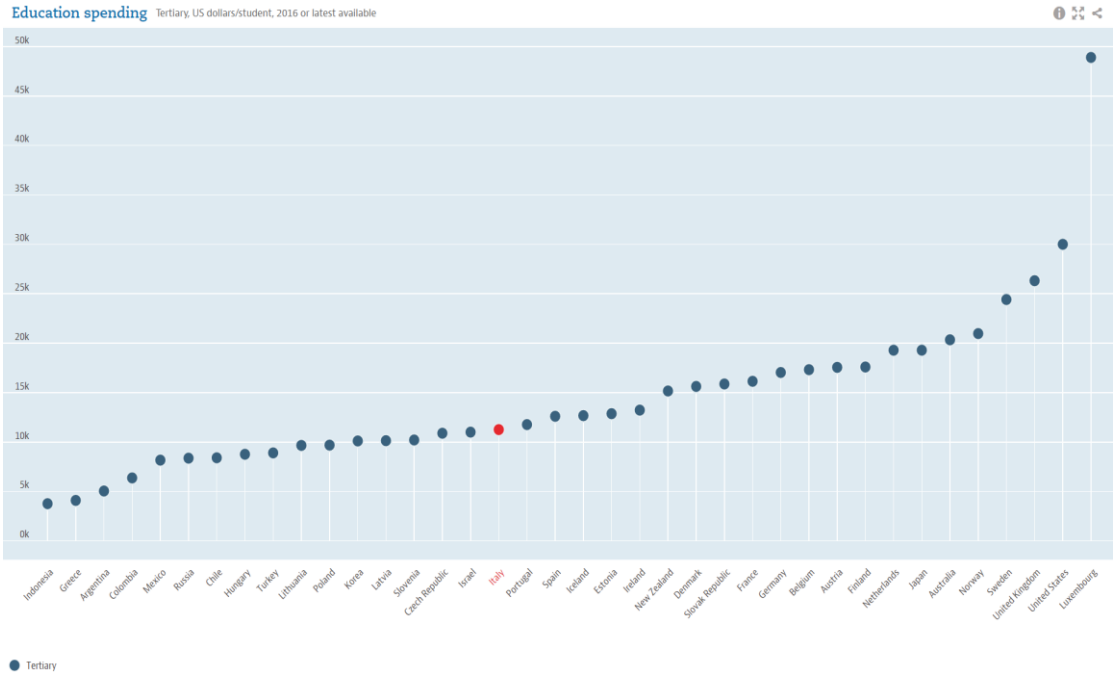
La lettura sistemica però non può non completarsi con una serie di valutazioni che restituiscono segnali di evidente difficoltà per il sistema universitario italiano che, come evidenziato da molti, riceve dal sistema Paese, e non solo dal decisore pubblico, un supporto in termini di risorse e credibilità evidentemente più debole e meno efficace di quello che sostiene le università in altri paesi. I dati seguenti elaborati dall'OCSE[16], riportano, per l'anno 2016:

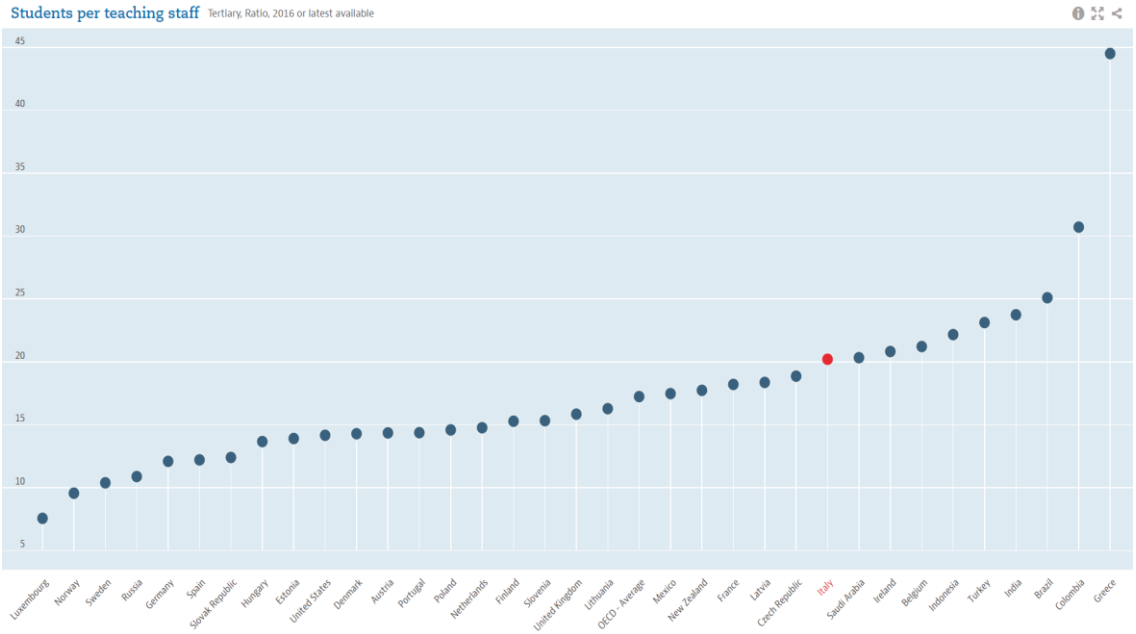
(i) la spesa per la formazione terziaria come percentuale del PIL,
(ii) la spesa per studente nella formazione terziaria,
(iii) il numero di studenti per docente nella formazione terziaria,
(iv) il numero di docenti nella formazione terziaria.

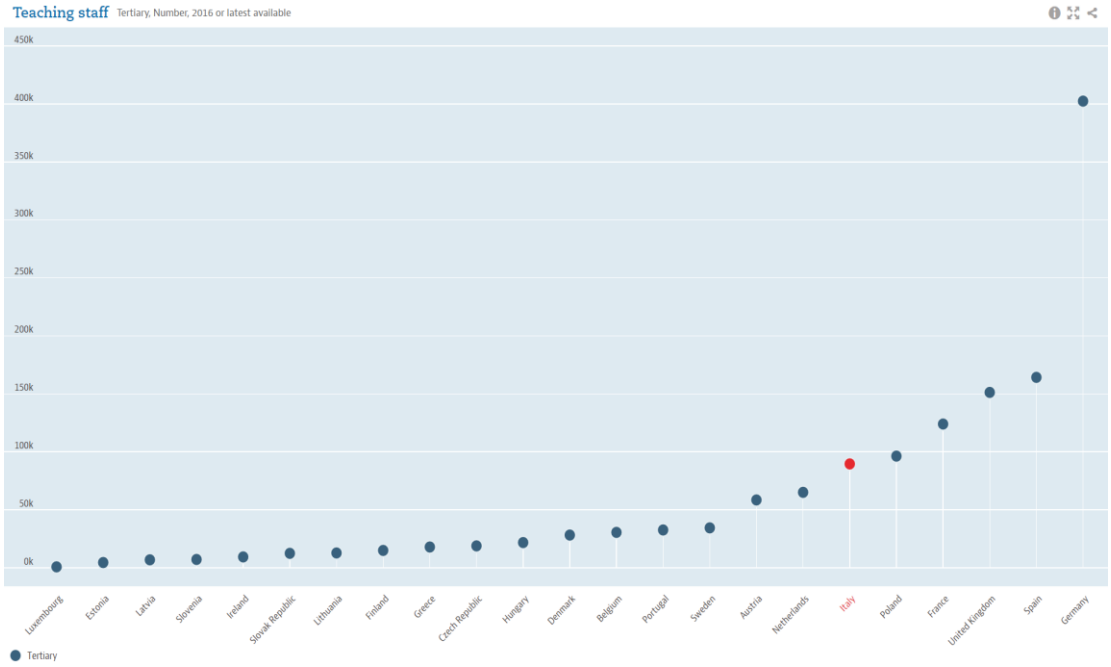
I dati evidenziano quanto il sistema universitario italiano abbia molte meno risorse economiche degli altri principali paesi di riferimento, e, pur avendo un tasso di istruzione terziaria più basso degli altri, dato di per sé negativo, abbia meno addetti alla formazione, posizionandosi, per questi indicatori, in fasce, questa volta sì, di mediocrità, ben lontano dai principali paesi con i quali intende competere culturalmente nello scenario internazionale. Tutto ciò accade mentre un altro *ranking* nel 2019[17], legato alla *Wharton University of Pennsylvania*, ha posizionato l'Italia al primo posto per influenza culturale.

[16] OECD data, https://data.oecd.org/
[17] https://www.usnews.com/news/best-countries/influence-rankings


Education spending
Tertiary, % of GDP, 2016 or latest available
2.6
2.4
2.2
2.0
1.8
1.6
1.4
1.2
1.0
0.8
0.6
0.4
Luxembourg
Indonesia
Ireland
Hungary
Italy
Brazil
Greece
Slovenia
Russia
Czech Republic
Germany
Argentina
Spain
Iceland
Portugal
Poland
Japan
Mexico
France
Israel
Belgium
Lithuania
Latvia
Slovak Republic
Sweden
Turkey
Denmark
Netherlands
Finland
Norway
Austria
New Zealand
Estonia
Korea
United Kingdom
Australia
Colombia
Canada
Chile
United States
Tertiary

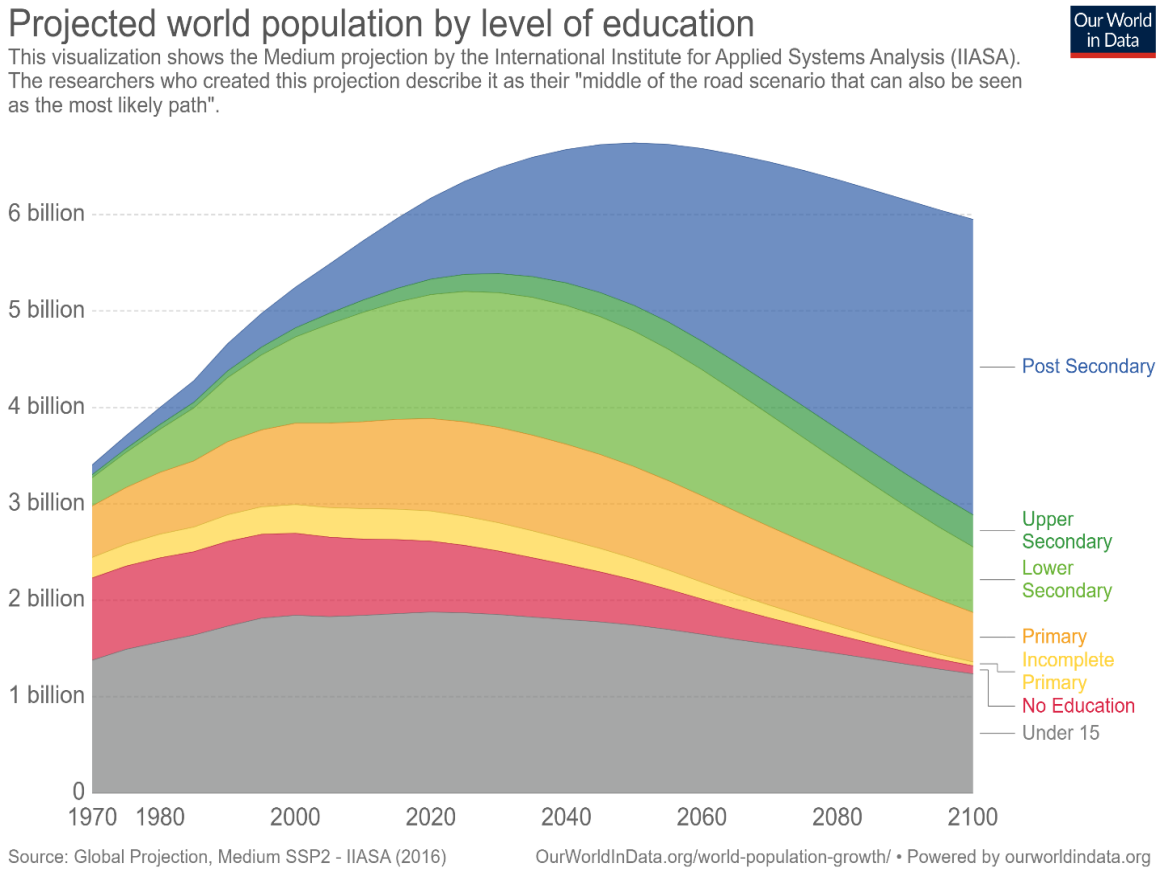

Education spending
Tertiary, US dollars/student, 2016 or latest available
50k
45k
40k
35k
30k
25k
20k
15k
10k
5k
0k
Indonesia
Greece
Argentina
Colombia
Mexico
Russia
Chile
Hungary
Turkey
Lithuania
Poland
Korea
Latvia
Slovenia
Czech Republic
Israel
Italy
Portugal
Spain
Iceland
Estonia
Ireland
New Zealand
Denmark
Slovak Republic
France
Germany
Belgium
Austria
Finland
Netherlands
Japan
Australia
Norway
Sweden
United Kingdom
United States
Luxembourg
Tertiary





Uno scenario davvero complesso quindi che può forse essere letto attraverso il concetto di **resilienza**. Il sistema universitario italiano sembra mostrare una elevatissima capacità di mitigare gli effetti di lunghi periodi di scarsità di risorse, di dinamiche, forse cicliche, di riduzione della reputazione, magari anche di disaffezione, da parte del sistema Paese. Una resilienza intrinseca che poggia le basi sulle solide radici culturali e sociali del sistema universitario, sul lento avvicendamento e rinnovamento della classe dei docenti universitari (forse l'unica conseguenza positiva di quest'aspetto), sul prestigio che comunque mantengono molte università ed ambienti universitari, sia in Italia che all'estero. Ma una resilienza che alla lunga può logorarsi, sotto i colpi di dinamiche di rinnovamento repentino degli scenari sociali e culturali (l'innovazione tecnologica e la rapida obsolescenza delle competenze acquisite all'università in primis), sotto i colpi di dinamiche di globalizzazione e mobilità della ricerca e della formazione terziaria, che portano i singoli atenei italiani a subire sempre di più la competizione delle altre istituzioni

universitarie, in Italia e all'estero. La competizione sarà sempre più sul piano globale, anche in considerazione delle proiezioni della domanda di formazione che ci sarà nei prossimi decenni. La figura seguente elaborata dallo IIASA[18] dà evidenza di ciò mostrando l'evoluzione della popolazione mondiale con formazione post-secondaria che raggiungerà i 3 miliardi nel 2100 a fronte degli 800 milioni attuali, pressoché a parità di popolazione complessiva.



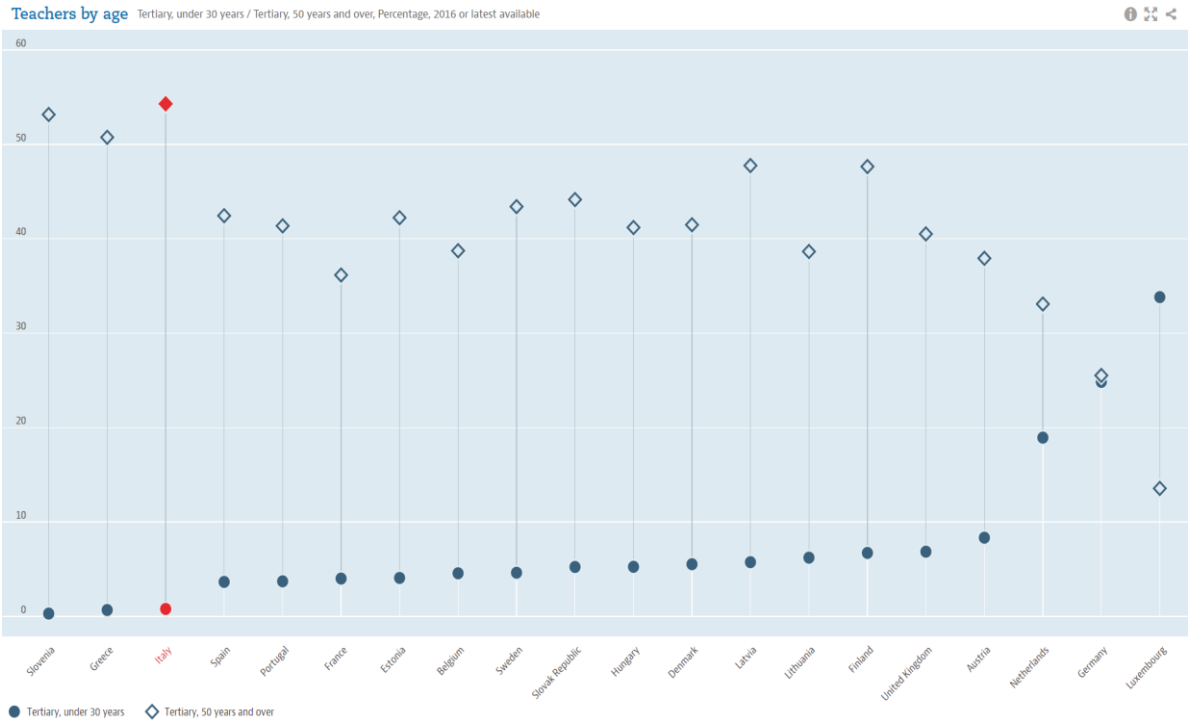
Le sfide sono epocali e riguardano anche le caratteristiche della formazione che le università italiane sono in grado di offrire. Molte delle voci raccolte tra gli operatori economici raccontano di una solida reputazione della formazione offerta dalle università italiane nelle conoscenze fondamentali, ma da una mediocre efficacia nel trasferire competenze ed abilità aggiornate con le esigenze poste dal mercato del lavoro; una formazione che verticalizza poco sulle specializzazioni utili alle imprese e al contempo si apre ancora poco sulle *soft skill* trasversali.

Uno schema di formazione più moderna e al passo con le esigenze poste dagli operatori economici è invece offerto dai sistemi universitari di altri Paesi, Regno Unito e Germania in primis, per rimanere a quelli che possono competere di più con le università italiane, per la vicinanza geografica.

Ecco quindi che il dato seguente spaventa particolarmente. Elaborato ancora su dati OCSE del 2016[19], riporta la percentuale di docenti universitari under 30 e over 50 nei paesi europei. L'Italia si dimostra il Paese con l'università più vecchia, dove più della metà dei docenti è over 50, mentre solo un quarto lo è in Germania, e con più scarso ricambio generazionale, con percentuale di docenti under 30 irrisoria, mentre in Germania rappresenta circa il 25% della

[18] IIASA, http://www.oeaw.ac.at/vid/dataexplorer/
[19] OECD data, https://data.oecd.org/

popolazione di docenti. Cogliere le sfide universitarie del prossimo futuro sarà davvero arduo con questi elementi ed i buoni risultati presentati dal sistema universitario nel suo complesso e discussi in precedenza, potrebbero alla lunga logorarsi, come d'altra parte accade già per le università del Mezzogiorno, che per molti aspetti stanno vivendo criticità che potrebbero estendersi in un futuro non troppo lontano anche ad altre università italiane.



IV. Un Approccio Strategico al 'Problema' Reputazione

1. Un Problema Generale e due *'Case Studies'*

In questa sezione del Report ci occupiamo di quella che qualcuno potrebbe descrivere come la questione 'politica' che i *ranking*, ma in generale il fenomeno 'reputazione internazionale' ed il confronto con il resto del mondo, hanno imposto nel discorso pubblico. Il nodo centrale è abbastanza facile da esplicitare. Come si dovrebbe reagire nei confronti di esercizi continui di misurazione e comparazione della qualità percepita del sistema universitario italiano? Vista la natura dell'analisi condotta si qui, ci soffermeremo in modo prevalente sul rapporto con i *ranking* internazionali, ma il tema ha chiaramente portata di maggiore ampiezza. Al netto dei contenuti specifici, la questione che si pone sembra essere la seguente: come si reagisce ad una serie di esercizi di rilevazione delle caratteristiche di un sistema istituzionale che hanno forte impatto ma non sempre vengono accompagnati da una equivalente solidità metodologica? Detto altrimenti possiamo pensare ai *ranking* come ad un tipo di paradigma della valutazione del sistema universitario italiano (e non solo). La questione dunque è come comportarsi all'interno di un tale paradigma. Lo stesso vale, mutatis mutandis, per il tema trattato nella terza parte di questa sezione del Report, ovvero, le riforme volte all'internazionalizzazione del sistema. Anche in questo caso, visti gli scopi ed il contesto della nostra analisi, si è scelto di privilegiare un caso specifico di riforma strategica del sistema nel quadro generale di comparazione internazionale delle istituzioni italiane.

2. Il caso dei *Ranking*

Visti i forti limiti metodologici esibiti dai *ranking* di università, sembrerebbe, almeno in prima istanza, assai plausibile la posizione di coloro che oppongono un rifiuto netto alla partecipazione a questi esercizi di classificazione. Da un punto di vista prettamente epistemico, non vi è dubbio che una tale decisione sia ragionevole (o quanto meno non del tutto irragionevole). Ma, a nostro modo di vedere, la questione strategica che essi pongono è più complessa. Detto altrimenti, pur concedendo la debolezza metodologica dei contenuti dei *ranking* internazionali, ciò non implica che le università possano o debbano ignorarli. In quanto segue cercheremo di argomentare che i *ranking* internazionali richiedano una strategia di ingaggio complessa che rifiuta sia la loro pedissequa accettazione, sia un'opposizione politica frontale. L'alternativa proposta è quella che chiameremo 'interazione strategica differenziata'. In sintesi, possiamo pensare ad accettazione pedissequa e rifiuto politico come due estremi strategici. In questo caso, la nostra proposta si pone come tentativo di una sintesi o riconciliazione che faccia un passo in avanti rispetto ad entrambe le succitate strategie dominanti all'interno del dibattito sui *ranking* internazionali.

Andiamo con ordine e cerchiamo di capire perché le due opzioni che intendiamo criticare siano erronee. Partiamo quindi da quella dell'accettazione pedissequa dei dati forniti dai *ranking* internazionali. In primo luogo, va fatto notare che, a seguito delle criticità esposte nel paragrafo nella sezione precedente, una tale accettazione sembra davvero difficile da digerire da un punto di vista puramente intellettuale. Una volta compresi i limiti delle classifiche considerarle come fonti di informazioni attendibili (o addirittura incontrovertibili) di chi faccia buona ricerca, buona didattica o di che cosa sia una buona università non sembra più possibile. Ma la strategia di accettazione pedissequa è anche debole, oltre che dal punto di vista intellettuale, anche dal punto di vista strategico, e questo per il semplice motivo che essa non consente alle università di sviluppare gli anticorpi necessari per interagire con i loro *stakeholder* a riguardo di tali esercizi di classificazione. In altre parole, se si comincia a credere alla veridicità totale e indiscutibile degli esercizi di classificazione si diventerà sempre meno preparati a difendersi dalle distorsioni che essi rischiano di esercitare (e che di fatto spesso esercitano).

Proprio alla luce di questa debolezza intellettuale e della necessità di mantenere una forma spiccata di capacità critica nei confronti dei *ranking* internazionali, può nascere la tentazione di concludere che l'unico approccio ragionevole nei confronti di tali esercizi di classificazione sia una sorta di protesta politico-epistemica che porti al loro boicottaggio. Senza dubbio, una tale opzione desta simpatia intellettuale. Cionondimeno, boicottare i *ranking* internazionali non è, a nostro avviso, una via praticabile. Perché? Partiamo da una considerazione di base. Rifiutarsi di partecipare ad un esercizio di classificazione di cui si è oggetto non significa non essere classificati. Questo punto è determinante perché segnala che i *ranking* internazionali rispondono a dinamiche, attori e logiche politico-amministrative di cui le università sono in larga parte oggetto e non soggetto. Non ci dilungheremo su quali siano queste logiche[20], ma ci limiteremo ad osservare che al netto dei giudizi di valore, logiche di mercatizzazione o di privatizzazione globale del settore non saranno certo annientate dalla protesta di singole università oppure da sparuti gruppi di queste. Un altro modo di comprendere il problema è il seguente: le classifiche di università non sono una risposta ai comportamenti delle università stesse ma, almeno nel contesto globale, sorgono a fronte di una domanda da parte di altri attori come studenti e *policy maker*. Inoltre va fatto notare, da un punto di vista tecnico, che se, ad oggi, molte università partecipano (finanche con eccessivo zelo) a fornire dati per le classifiche internazionali, tali classifiche potrebbero essere compilate anche senza una tale forma di compartecipazione da parte degli attori oggetto di classificazione. In sintesi, non sembra peregrino affermare che se gli

[20] Su questo punto si veda soprattutto Shin, Toutkoushian, and Teichler, 2011.

esercizi di classificazione prescindano dal volere dei 'classificati' (visto che tali esercizi rispondono a logiche più ampie all'interno del settore di riferimento), allora non partecipare in maniera attiva spesso non avrà gli effetti desiderati.

In secondo luogo, decidere di boicottare i *ranking* internazionali significa, potenzialmente, accettare conseguenze di tipo economico e reputazionale. Ancora una volta, il problema è dettato dal contesto. Se studenti e decisori pubblici continuano ad attribuire valore alle classifiche internazionali, pare evidente che boicottarle significa assumersi dei rischi. Potrebbe, ad esempio, portare ad un progressivo scivolamento in basso nelle classifiche, e, indirettamente, ad una perdita di reputazione, finanziamenti e studenti che si vogliono iscrivere all'ateneo che adotta questa pratica. Il punto, anche in questo caso, è che le università non hanno la forza politica per alterare il contesto radicalmente e unilateralmente. Non si può, ad esempio, decidere unilateralmente che la propria reputazione istituzionale non debba essere influenzata da un *ranking*, come non si può, di solito, decidere unilateralmente di alterare i criteri con i quali si riceve un finanziamento da un qualsiasi attore che sia deputato a distribuirlo. Vanno quindi attentamente considerate le caratteristiche della scelta di fronte alla quale spesso si trovano i vertici delle università moderne. Chi scrive non ha dubbio alcuno nel ritenere che molti di coloro che occupano queste posizioni siano pienamente coscienti dei limiti delle pratiche legate a questi esercizi di classificazione. Ma il management di un'istituzione ha come prima responsabilità quella di non danneggiarla, e quindi non può a cuor leggero accettare i suddetti rischi, anche se tali rischi rispecchiano motivazioni intellettualmente più che rispettabili.

Naturalmente, vi sarà chi ritiene che di fronte a esercizi di classificazione non metodologicamente solidi (e quindi epistemicamente fragili) nasca un vero e proprio dovere morale di boicottaggio o non-partecipazione. E questo, anche al netto delle possibili ripercussioni della suddetta decisione: il rifiuto ha carattere di testimonianza morale e si propone in prima analisi come tentativo di riportare l'attenzione su temi (non a torto) giudicati come maggiormente rilevanti (ad esempio, nel contesto italiano, il sottofinanziamento cronico del sistema). In queste pagine, non possiamo discutere il problema con la dovuta attenzione, ma ci sembra giusto sottolineare che esso non è di facile svolgimento. In primo luogo, si tratta di specificare chi debba prendersi la responsabilità di offrire questa testimonianza morale a nome delle relative istituzioni di appartenenza. Come abbiamo già accennato, tale responsabilità non può di certo essere presa a cuor leggero, visto che le sue ricadute future possono dare adito a costi reputazionali che andranno ad impattare su tutti i membri dell'istituzione stessa. In secondo luogo, si può notare che il problema richiama ad un tema classico della filosofia pratica, ovvero come coniugare imperativi strumentali e strategici con imperativi di carattere morale.

Sembriamo quindi arrivati, paradossalmente, ad un'*impasse*. Accettare i *ranking* internazionali sembra intellettualmente poco difendibile e politicamente necessario[21]. Come si può procedere? Il senso della strategia di accettazione critica e differenziata che proponiamo è quello di cercare di sciogliere questa tensione e proporre una sorta di sintesi o riconciliazione delle due suddette istanze. In prima battuta va riconosciuto che una buona strategia di interazione debba essere internamente differenziata. Detto altrimenti, le università interagiscono con vari attori nell'ambito dei *ranking* internazionali. Per esempio si interfacciano con i produttori dei *ranking*, con i *policy maker*, ma anche con gli studenti e con i media che spesso fanno uso di questi *ranking* per compiere scelte oppure per cercare di raccontare la realtà. In secondo luogo, il fulcro di questa strategia deve risiedere nel dialogo e nella ricerca di un progressivo miglioramento dell'uso dei *ranking* da parte di tutti gli attori coinvolti. Le università possono ottenere questo risultato cercando, progressivamente, di influenzare questi attori in base ad una comprensione critica delle informazioni che i *ranking* propongono.

[21] Su questo punto si veda l'eccellente discussione in Stack, 2016.

Senza avere la pretesa di affrontare la questione nel dettaglio, possiamo limitarci a fare qualche esempio per comprendere in che cosa consista l'espletamento della strategia suggerita. Procediamo con ordine. Le università non debbono accettare in maniera acritica gli esercizi di classificazione. Va quindi presa coscienza dei loro limiti (in prima istanza da parte del corpo docente nel suo complesso) e vanno instaurati dei rapporti di dialogo continuativo fra coloro che sono deputati a fornire informazioni alle agenzie che preparano ed elaborano i dati che vengono utilizzati per comporre le classifiche e i '*rankers'*. Vanno, per esempio, fatti presenti i dubbi metodologici che abbiamo esposto, ma, nei limiti del possibile, vanno anche proposte soluzioni specifiche per attenuarne gli aspetti peggiori.

Passiamo poi ai media. Leggendo la rappresentazione che i media spesso propongono dei *ranking* internazionali, non si può non concludere che coloro che, all'interno del comparto media, vengono deputati alla loro lettura abbiano sovente una comprensione incompleta di cosa i *ranking* possano o non possano dirci. In questo ambito, le università dovrebbero cercare di instaurare un rapporto di dialogo quanto più continuativo con i media nazionali per cercare, quantomeno, di spiegare il senso ed i limiti di questi esercizi di classificazione. Questo potrebbe portare ad una rappresentazione meno distorta e più accurata delle informazioni.

Infine, pensiamo ai *policy maker*. Anche in questo caso, le università possono incoraggiare una lettura critica dei *ranking* internazionali se non altro per evitare che riforme oppure allocazioni di risorse siano basate su di una lettura e comprensione approssimativa dei dati[22]. Per fare solo un esempio si potrebbe cercare di far comprendere che i *ranking*, anche accettando in modo statico i loro contenuti, possano essere letti con prospettive assai differenti. A titolo meramente illustrativo, non è detto che uno studente interessato alla scelta di un singolo ateneo (anzi, di una parte di esso) debba leggere i *ranking* internazionali allo stesso modo e cercando le stesse informazioni di un *policy maker* che vuole comprendere lo stato complessivo di un sistema universitario. Lo studente sarà forse interessato a sapere quale ateneo sia il migliore in assoluto, ma il *policy maker* è in genere maggiormente interessato a sapere come si comporta, comparativamente parlando, il sistemo universitario del quale si deve occupare nel suo complesso. Lo studente sarà maggiormente interessato alla qualità assoluta di un ateneo, mentre è plausibile che il *policy maker* sia interessato anche all'efficienza con la quale un dato livello di qualità viene raggiunto.

3. Per Un'Internazionalizzazione Consapevole

Nella prima parte di questa sezione abbiamo discusso di come affrontare un elemento cardine del paradigma valutativo dell'istruzione terziaria italiana su scala globale. In questo secondo paragrafo vorremmo invece discutere quella che riteniamo essere una priorità per tale sistema, ovvero, l'internazionalizzazione. Anche in questo caso la nostra scelta ha carattere meramente esemplificativo. Detto altrimenti, se la reazione strategica ai *ranking* internazionali altro non è se non un '*case study'* nell'alveo della risposta a paradigmi valutativi di maggiore ampiezza, lo stesso vale per l'idea di internazionalizzazione come esempio, ci piace pensare assai rilevante, di riforma strategica del sistema universitario italiano alla luce della necessità di quest'ultimo di competere su scala sovranazionale. E, anche in questo caso, ci piacerebbe offrire una prospettiva di mediazione fra coloro che ritengono l'internazionalizzazione come un fine da perseguire ad ogni costo e coloro che la rifiutano quasi a prescindere come un mero strumento di imposizione di una visione culturale e politico-accademica dominante.

[22] Per una lettura critica si veda Capano e Lippi, 2017.

Il tema dell'internazionalizzazione delle istituzioni universitarie ha assunto sempre maggior rilevanza nel contesto italiano ed in quello internazionale[23]. È infatti innegabile che il desiderio, sovente accompagnato da politiche precise, di 'internazionalizzare' gli atenei italiani si è fatto sempre più spazio all'interno di quelle che potremmo definire come le priorità strategiche del sistema di istruzione terziaria nazionale. Esempi di politiche pubbliche che vanno in questa direzione non sono difficili da rintracciare, ma ci limiteremo a ricordare il programma per ricercatori Rita Levi Montalcini, l'estensione dei parametri e degli incentivi per le chiamate dirette, l'apertura di un numero sempre crescente di corsi di studio insegnati in lingua inglese, e la crescente importanza di accordi internazionali che favoriscono la mobilità di studenti e personale accademico.

Ciononostante, le priorità di *policy* legate all'internazionalizzazione di rado vengono accompagnate da un'attenta analisi degli obiettivi ai quali essa riconduce. Detto altrimenti, il parlare di internazionalizzazione non sempre viene accompagnato da una visione che ne spieghi il significato e lo\gli scopo\i che ad essa vengono attribuiti. Il punto di partenza di questa riflessione deve senz'altro essere, come ci ricorda il contributo di Assolombarda (si veda la seconda macro-parte del lavoro dove appaiono i contributi raccolti da *italiadecide* sul tema), la distinzione fra mezzi e fini di una *policy*. In questo senso, non si può non essere d'accordo con chi vede nell'internazionalizzazione dei nostri atenei un mezzo per ottenere qualcosa e non come un fine in sé. Inoltre, come per tutte le *policy*, e anche accettando che gli scopi che la *policy* intende raggiungere sono desiderabili, è bene tenere presente quelle che sono le possibili critiche oppure i potenziali effetti indesiderati.

Procedendo con ordine, partiamo dall'interrogarci sul significato dell'internazionalizzazione. Se l'internazionalizzazione è un mezzo e non un fine, quali sono gli scopi che sottendono al desiderio di internazionalizzare? Da un punto di vista puramente concettuale, si può partire dalla seguente distinzione: fra scopi legati ad una visione di buona università da un lato e scopi puramente strumentali.

Partiamo dagli scopi strumentali. È oramai un trend consolidato quello che vede molte istituzioni provenienti dai sistemi anglo-sassoni aprire campus all'estero oppure, ma anche di espandere le loro attività di reclutamento di studenti esteri. Dal Medio Oriente all'Asia meridionale, passando per la Cina, le università statunitensi, del Regno Unito e australiane, hanno di recente optato per una presenza fisica in loco, e per un *marketing* della loro offerta formativa sempre più 'aggressivo'. Al netto degli obiettivi dichiarati, non è difficile reperire in queste strategie un motivo di fondo di natura economica, ovvero l'accrescimento delle entrate per i cosiddetti *provider*.

È però assai probabile che, almeno nel contesto italiano, non sia questa l'unica leva che ha condotto l'idea di internazionalizzazione alla ribalta. Per comprenderne gli scopi nel nostro contesto di riferimento dobbiamo passare ad una analisi di quelli che abbiamo definito gli scopi legati alla visione di buona università. Come abbiamo osservato in precedenza, è impossibile offrire una visione univoca e condivisa di che cosa sia una buona università. Ciò detto, e chiaramente senza avanzare pretese di completezza, possiamo ricordare che in base ad una visione largamente seppur non universalmente condivisa, una buona università fa buona ricerca (sia di base che collegata a bisogni sociali più immediati), forma gli studenti per il mercato del lavoro, e contribuisce a rendere le persone più consapevoli sia come cittadini che come esseri umani.

In quest'ottica gli scopi dell'internazionalizzazione dovranno, per forza di cose, essere connessi a questa concettualizzazione. E, a questo punto, la domanda sorge spontanea: perché e in che modo, l'internazionalizzazione può contribuire a meglio raggiungere gli scopi che abbiamo

[23] A tale proposito si veda Altbach, 2013; Kehm and Teichler, 2007.

attribuito ad una buona università? E la risposta passa, obbligatoriamente per quella che potremmo definire una premessa intermedia del ragionamento, ovvero che il nostro sistema di riferimento sociale, culturale, economico e politico è visto da molti osservatori come sempre più globalizzato[24]. In quest'ottica, possiamo osservare che se vogliamo formare studenti capaci di competere all'interno del mercato del lavoro, dobbiamo accettare che tale competizione è ormai di natura globale e non solo locale o nazionale e quindi che, per esempio, gli insegnamenti impartiti in lingua inglese possono rappresentare un vantaggio comparato. Allo stesso modo, questa volta concentrandoci sulle opportunità offerte da un contesto globalizzato, possiamo riflettere sul fatto che la buona ricerca venga promossa da un interscambio di idee e prospettive su scala mondiale. Lo stesso vale per il reclutamento di professori e studenti: allargare il *pool* potenziale di coloro che studiano e lavorano nelle istituzioni universitarie del nostro Paese rappresenta un vantaggio se si vuole provare ad accrescere la qualità della vita intellettuale degli atenei italiani.

In sintesi, l'internazionalizzazione è un mezzo, e i suoi fini, quando non parliamo di un'ottica puramente strumentale, si collegano al desiderio di contribuire al perseguimento delle missioni tradizionali delle istituzioni di formazione terziaria in un contesto di sempre crescente globalizzazione. E in tale contesto l'impeto all'internazionalizzazione vede sia sfide competitive che opportunità di accrescimento culturale e intellettuale.

Vi sono poi voci critiche rispetto a queste dinamiche di internazionalizzazione[25]. Non ci soffermeremo a lungo sugli aspetti potenzialmente negativi del fenomeno ma giova ricordarli in un'ottica che favorisca una gestione consapevole dello forzo verso l'internazionalizzazione. In primo luogo, si può osservare che l'internazionalizzazione non è un fenomeno culturalmente neutrale. Ovvero si può osservare che l'internazionalizzazione può mascherare il desiderio di imitare quelli che sono i modelli dominanti di università e cioè quelli anglosassoni. In quest'ottica, alcuni osservatori tendono ad assimilare l'idea di internazionalizzazione ad una forma di egemonia culturale. In secondo luogo, si può notare che non sempre votarsi all'internazionalizzazione determina un accrescimento della qualità della didattica e della ricerca. Alcuni contributi recenti al dibattito hanno cercato di evidenziare che, ad esempio, impartire insegnamenti in una lingua straniera (molto spesso in inglese) rischia di diminuire la qualità dell'insegnamento in assenza di un accurato controllo delle capacità dei docenti.

Nell'ambito di quella che abbiamo chiamato internazionalizzazione consapevole è giusto tenere conto di queste perplessità. Ciò detto, queste non debbono portare ad una, altrettanto frettolosa, decisione di abbandonare il tentativo di 'aprire' il sistema universitario italiano. Semmai, debbono contribuire ad una visione laica del fenomeno. Inoltre, è giusto anche ricordare che se l'internazionalizzazione del sistema universitario italiano è vista come uno strumento di accrescimento della sua qualità complessiva, allora le *policy* che favoriscono tale internazionalizzazione dovrebbero essere messe a regime e rese compatibili con altre forme di *policy* che dovrebbero avere lo stesso scopo. Un esempio a tal proposito è quello del reclutamento tramite chiamata diretta dall'estero. Quest'ultimo ha sicuramente avuto il merito di consentire il ritorno di ricercatori italiani impegnati all'estero, e quindi ad un arricchimento del corpo docente delle università italiane, non fosse altro che per il bagaglio di esperienza internazionale che i professori italiani stabilmente impiegati all'estero portano con sé al loro ritorno. Ma pare anche ovvio che tale strumento sia ad hoc e che, in un mondo leggermente più vicino a quello ideale, il sistema universitario italiano debba essere finanziato in maniera adeguata, e il suo sistema di reclutamento guardato in maniera complessiva debba essere costruito in modo da favorire fortemente l'interscambio di personale accademico sia fra le sedi nazionali che con il resto del mondo. Lo stesso vale per quanto riguarda il fiorire di corsi di

[24] A tale proposito si veda Held, 2005.

[25] Per un contributo recente su tale questione si veda Gazzola, 2017.

studio insegnati in lingua inglese. A nostro modo di vedere, trattasi di iniziativa importante, positiva e sicuramente da favorire. Ciò detto, e riproponendo il problema del finanziamento come nodo cardine, l'insegnamento in lingua inglese dovrebbe far parte di una rinnovata attenzione verso l'offerta formativa del sistema di istruzione terziaria italiana che ne aumenti la flessibilità, parzialmente svincolandolo da regole ministeriali troppo rigide, e la pluralità e ricchezza anche (ma non solo!) in riconoscimento dell'emergere di nuove figure professionali all'interno del mercato del lavoro.

V. Proposte di *Policy*

1. Premessa Metodologica

È forse arrivato il momento di tirare le fila del discorso complessivo che si è voluto svolgere sin qui. Il Report è partito da un'analisi di quelli che abbiamo chiamato i *trend* recenti nel contesto di istruzione terziaria italiana. Il punto caratterizzante di tale analisi statica è stato senza dubbio quello di offrire una raffigurazione meno pessimista del comparto ma, soprattutto, una visione complessa che potesse coglierne sia luci che ombre. Si è poi passati a discutere uno degli strumenti di valutazione della reputazione internazionale di tale comparto che ha assunto sempre maggiore rilevanza negli anni, ovvero, i *ranking* internazionali. I *ranking* sono stati sottoposti ad una critica metodologica che ne ha evidenziato i limiti strutturali, e ad una lettura sistemica che ha mostrato come si possa dare una visione alternativa dei loro contenuti anche partendo dalle informazioni che essi già contengono. Infine, nella quarta sezione, il Report ha discusso di questioni strategiche sia nell'ambito della reazione nei confronti dei nuovi paradigmi valutativi, sia in materia di priorità di *policy*. La reazione strategica ai *ranking* e il tema dell'internazionalizzazione sono stati utilizzati come *'case studies'*.
In quest'ultima sezione riportiamo alcune direzioni che a nostro avviso andrebbero intraprese per guidare concretamente la politica universitaria, sia al livello delle istituzioni nazionali che a quello del singolo ateneo. L'obiettivo è quello di indicare dei princìpi generali all'interno dei quali andrebbero strutturate *policy* concrete per rafforzare la qualità degli atenei italiani e migliorarne la percezione all'estero. Come il lettore potrà facilmente constatare, le nostre proposte di orientamento rispetto alle *policy* da adottare hanno forma molto compatta. Prima di svolgerle, ci piacerebbe segnalare i due motivi che ci hanno spinti a presentarle in tale maniera. Il primo motivo deriva dalla natura del Report. In un tale tipo di scritto non ci è sembrato opportuno cercare di offrire un articolato con maggiori dettagli visto che in esso il principale scopo perseguito è stato quello di analizzare e comprendere il fenomeno della reputazione internazionale del sistema universitario italiano e non di proporre una riforma complessiva di quest'ultimo. Il secondo motivo, e di gran lunga quello di maggiore peso, è che nessun attore che abbia avuto a che fare con l'università italiana negli ultimi tre decenni può, a cuor leggero, proporre riforme radicali. Infatti, se spesso si lamentano, in molti settori dell'amministrazione pubblica, una tendenza all'immobilismo e alla stagnazione, va dato atto alla classe politica italiana di 'un'efficienza riformatrice' rispetto al comparto università che ha pochi eguali nel resto del sistema pubblico. È quindi, a nostro avviso, con prudenza che la parola 'riforma' dovrebbe essere accolta ogni qualvolta si entra in un'istituzione di formazione terziaria del nostro Paese. Non ci lanceremo in disamine complesse delle ragioni di questa tendenza, ma ci limiteremo ad osservare che l'università italiana, almeno in questo momento storico, ha grande urgenza di certezze e di finanziamenti, pur concedendo che necessiti senza dubbio di cambiamenti culturali diffusi e di rinnovamento intellettuale.

2. Le Proposte di *Policy*

2.a. *Il profilo pubblico: le istituzioni nazionali*

(i) Intervenire su politiche di reclutamento del personale accademico adeguate alle necessità derivanti dalla competizione internazionale – esempio: scorporo punti organico su assunzioni dall'estero/maggiore apertura delle procedure di reclutamento a prescindere dalla provenienza dei candidati/incentivare la mobilità fra sedi nazionali con meccanismi premiali;
(ii) Diminuire drasticamente gli oneri amministrativi per il personale accademico in modo da consentire una maggiore attenzione alla ricerca e all'insegnamento;
(iii) Rafforzare la macchina amministrative degli atenei per supportare le nuove funzioni di costruzione della reputazione – esempio: maggiore flessibilità di spesa su figure amministrative di alta qualificazione;
(iv) Comunicazione positiva a livello di sistema (lettura critica dei dati dei *ranking*);
(v) Internazionalizzare il *recruitment* degli studenti in maniera strategica in collaborazione con altre istituzioni pubbliche (come il Ministero degli Affari esteri) e mirando ad aree geografiche specifiche;
(vi) Integrare attori esterni (specialmente privati) nelle politiche di internazionalizzazione ad esempio favorendo la sponsorizzazione di visti legati all'inserimento nel mercato del lavoro;
(vii) Incrementare gli investimenti di risorse economiche per invertire il *trend* rispetto a criticità quali la qualità delle infrastrutture, il rapporto studenti/docenti, l'età media dei docenti etc. – fattori che alla lunga tendono a logorare la reputazione di un'istituzione e di un sistema, soprattutto nei confronti internazionali;
(viii) Sfruttare e integrare il 'brand Italia' nell'offerta didattica verso gli studenti stranieri.

2.b. *Il profilo autonomistico: i singoli atenei*

(i) Intervenire su politiche di reclutamento locale del personale accademico in modo da favorire dinamiche che si adeguino alle necessità derivanti dalla competizione internazionale – esempio: meccanismo premiale per assunzioni di ricercatori stranieri ma anche da altri atenei qualificati nel territorio nazionale;
(ii) Elaborare una politica di internazionalizzazione differenziata a seconda delle aree scientifiche in cui essa viene calata;
(iii) Maggiore attenzione alle competenze emergenti richieste dal mercato del lavoro internazionale sia per formare studenti italiani che possano lavorare oltre i confini nazionali sia per formare studenti stranieri che desiderano tornare nel loro paese (o proseguire la loro carriera fuori dall'Italia);
(iv) Al contempo, fornire un'attenzione alle competenze emergenti richieste dal mercato del lavoro italiano e locale, soprattutto per le università che vivono in sinergia con il tessuto locale, in modo da incentivare una specializzazione mirata dell'offerta formativa e realmente corrispondente alle esigenze del territorio – esempio: potenziare il coinvolgimento degli *stakeholder* e, in uscita, il profilo del contatto con le aziende;
(v) Rafforzare la macchina amministrativa degli atenei per supportare il personale docente nella ricerca scientifica a livello nazionale e internazionale – esempio: potenziare gli uffici predisposti alla partecipazione a bandi e progetti di ricerca, a livello nazionale e internazionale, in modo da contenere gli oneri burocratici gravanti sui singoli docenti;
(vi) Rafforzare la macchina amministrativa degli atenei per supportare le nuove funzioni di costruzione della reputazione anche con riferimento ai *ranking* – esempio: migliorare la qualità della formazione in itinere del personale e le qualifiche necessarie in entrata;

(vii) Creare/aggregare *network* di atenei per promuovere l'internazionalizzazione (attrarre studenti e ricercatori per migliorare la qualità della ricerca e ampliare il numero potenziale di iscritti) sulla base delle specificità locali e nazionali;
(viii) Declinare il 'brand Italia' nell'offerta didattica verso gli studenti stranieri anche sulla base delle specificità dei diversi territori, puntando sulle eccellenze già esistenti e sulla costruzione di nuove.

Bibliografia

Philip G. Altbach, The International Imperative in Higher Education, (2013), *Global Perspectives for Higher Education*, Vol. 27, Sense Publishing and Center for International Higher Education, Boston College, USA, Rotterdam and Boston.

ANVUR, (2018), Report Biennale, Parte I: La Formazione Terziaria – Sezione Le *Università*: Corsi di Studio di I e II Livello, Studenti e Laureati, available at: http://www.anvur.it/Report-biennale/Report-biennale-2018/

Bahram Bekhradnia, (2016), International University Ranking: For Good or Ill?, *Higher Education Policy Institute*, Report 89, available at: https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/12/Hepi_International-university-ranking-For-good-or-for-ill-REPORT-89-10_12_16_Screen-1.pdf.

Gilberto Capano e Andrea Lippi, (2017), How Decision-Makers Make the 'Right Choice'? Assessing Instrument selection between legitimacy and Instrumentality: Evidence from Education *Policy* in Italy (1996-2016), Paper presented at 3rd *International Conference on Public Policy* (ICPP3) June 28-30, 2017 – Singapore, panel T02P20 - *Formulating Policy.*

Tero Erkkilä, (2014), Global University Ranking, Transnational *Policy* Discourse and Higher Education in Europe, *European Journal of Education*, Vol. 49 (1).

Tero Erkkilä (ed.), (2013), *Global University Ranking: Challenges for European Higher Education*, Palgrave, London.

W.B. Gallie, Essentially Contested Concepts, *Proceedings of the Aristotelian Society*, New Series, Vol. 56 (1955 - 1956), pp. 167-198.

Michele Gazzola, (2017), Why Teaching in English May Not Be Such a Great Idea, Times Higher Education, November 22, available (THE: https://www.timeshighereducation.com/blog/why-teaching-english-may-not-be-such-good-idea#survey-answer)

David Held, (2005), *Debating Globalization*. Cabridge: Polity Press.

Richard Holmes, (2013), Watching University Ranking: Selected Wrtings on University *Ranking* and Related Topics, Kindle self-publishing, available through http://rankingwatch.blogspot.com/.

Barbara M. Kehm and Ulrich Teichler, (2007), Research on Internationalisation in Higher Education, *Journal of Studies in International Education,* Volume 11.

Barbara M. Kehm, (2013), *Global University Ranking – Impacts and Applications*, Contribution to the 5th International Conference on World-Class Universities, 3 to 6 November 2013 in Shanghai, China.

Simon Marginson, University ranking and social science. *European Journal of Education*, 49 (1), pp. 45-59 (2014).

Simon Marginson and Brian Pusser, (2013), University Ranking in Critical Perspective, *The Journal of Higher Education*, Volume 84, Number 4, July/August, pp. 544-568.

Henk F. Moed, (2017), A Critical Comparative Analysis of Five World University Ranking

Scientometrics, Volume 110, Issue 2, pp 967–990.

OECD, Education at a Glance 2018, available at https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en.

Andrejs Rauhvargers, (2013), *Global University Ranking and their Impacts (Report II)*, European University Association, available at: https://eua.eu/downloads/publications/global%20university%20ranking%20and%20their%20impact%20-%20report%20ii.pdf

John Rawls, (1996) *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press, paperback edition.

Michelle Stack, (2016), *Global University Ranking and the Mediatization of Higher Education* Palgrave Macmillan, London.

Jung Cheol Shin, Robert K. Toutkoushian, and Ulrich Teichler (eds.), (2011), *University Ranking: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, London.

Carlo Triglia, (2016), Universita' in Declino: Un'indagine Sugli Atenei Italiani da Nord a Sud, intervento al convegno "Per una nuova primavera delle università. La conoscenza libera il futuro del paese", Firenze. Slides avaialble at https://www.slideshare.net/giuseppedn/c-trigilia-universita-in-declino-unindagine-sugli-atenei-italiani-da-nord-a-sud-carlo-trigilia.

Gianfranco Viesti, La compressione Selettiva e Cumulativa dell'Università Italiana, *Menabò di Etica ed Economia*, 30 luglio 2015.

Gianfranco Viesti (ed.), *Nuovi Divari: Un'Indagine sulle Università del Nord e del Sud*, Report RES 2015.

Gianfranco Viesti, Elementi per un'Analisi Territoriale del Sistema Universitario Italiano, *RES Working Papers*, Marzo 2015.

Bernd Wächter et. al. (2015), University Quality Indicators: A Critical Assessment, Directorate General for Internal Policies, *Policy* Department B, Structural and Cohesion Policies, Culture and Education, available at: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563377/IPOL_STU%282015%2956337 7_EN.pdf

Ludo Waltman, Paul Wouters, and Nees Jan van Eck, (2017), *Ten Principles for the Responsible Use of University Ranking*, Centre for Science and Technology Studies (CWTS), Leiden University, available at https://www.cwts.nl/blog?article=n-r2q274

APPENDICE: CONTRIBUTI ESTERNI

I contributi sono pubblicati sul sito di *italiadecide* al link http://www.italiadecide.it/litalia-e-la-sua-reputazione-luniversita/.