

L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università.

CONTRIBUTI DELLA COMMISSIONE CRUI PER L'INTERNAZIONALIZZAZIONE

LA PROMOZIONE E L'ATTRATTIVITÀ: POLITICHE E STRUMENTI. Tiziana Lippiello, Dino Chiaia, Alessandra Scagliarini	p.	2
L'ACCESSIBILITÀ AL NOSTRO SISTEMA DI ALTA FORMAZIONE. Bruno Botta	p.	14
I COSTI DELLA FORMAZIONE E LA RESIDENZIALITÀ. Francesca Russo	p.	24
LA "INTERNAZIONALIZZAZIONE A CASA". Giorgia Giovannetti, Ilaria Poggiolini	p.	29
I RISULTATI DELLA FORMAZIONE. Ada Maria Florena	p.	45
LA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE ALLO SVILUPPO: STRATEGIE, PROGETTUALITÀ E TERZA MISSIONE. Alessandra Scagliarini, Emanuela Colombo	p.	57

Composizione del Gruppo di Lavoro:

- Prof. Fabio Ruge, Delegato CRUI per le Relazioni Internazionali (coordinatore)
- Prof. Bruno Botta, Sapienza Università di Roma
- Prof. Bernardino Chiaia, Politecnico di Torino
- Prof.ssa Ada Maria Florena, Università di Palermo
- Prof.ssa Giorgia Giovannetti, Università di Firenze
- Prof.ssa Tiziana Lippiello, Università Ca' Foscari Venezia
- Prof.ssa Ilaria Poggiolini, Università di Pavia
- Prof.ssa Francesca Russo, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli
- Prof.ssa Alessandra Scagliarini, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

PROMOZIONE E ATTRATTIVITÀ DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ITALIANO: POLITICHE E STRUMENTI

Prof. Bernardino Chiaia, Politecnico di Torino

Prof.ssa Tiziana Lippiello, Università Ca' Foscari Venezia

Prof.ssa Alessandra Scagliarini, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

1. Criticità del sistema italiano nella promozione del sistema universitario italiano

Assenza di un'organizzazione italiana come DAAD o CAMPUS FRANCE; quale il ruolo di UNI-ITALIA?

L'esistenza e il pieno funzionamento di un'agenzia nazionale di promozione del sistema universitario è fondamentale per lo sviluppo delle relazioni internazionali tra Università, ad esempio in seno alle maggiori conferenze internazionali (NAFSA, EAIE, APAIE), ma anche e soprattutto quale volano per l'attrazione di degree seeker verso l'Italia. Infatti le organizzazioni più strutturate, quali ad esempio DAAD, Campus France, British Council, Nuffic, assolvono ad entrambi i ruoli summenzionati, sia attraverso funzioni organizzative per le Università in seno alle conferenze più importanti, sia, tramite sedi distaccate nei Paesi *target*, orientando gli studenti interessati verso le Università dei rispettivi Paesi.

Tutte le organizzazioni citate hanno da molti anni consolidato le loro attività, sono pienamente riconosciute dai governi nazionali, e soprattutto sono caratterizzate da tre elementi che non sembrano, oggi, connotare Uni-Italia:

- a. Una *vision* chiara e condivisa su quale deve essere la *mission* dell'organizzazione¹.
- b. Un budget consistente (nel 2014, approssimativamente € 441.000.000²) che si basa su un flusso certo di entrate, sia da parte degli associati, che da parte dei ministeri/governi di riferimento.
- c. Un management strutturato, in grado di gestire un gruppo di lavoro consistente (la Nuffic riporta per il 2015 un numero di dipendenti pari a 500).

Partendo da quanto di buono è finora stato in grado di fare Uni-Italia, che comunque rimane l'unica agenzia - peraltro riconosciuta internazionalmente - di promozione del sistema universitario italiano³, è necessario capire innanzitutto se esiste una volontà politica che tenda a dotare la nostra organizzazione nazionale degli strumenti, finanziari e operativi, di cui sopra.

Successivamente è opportuno capire quali possano essere la *mission* e la *vision* di tale organizzazione così come rinnovata, quale debba essere il **management**, e, a cascata, gli obiettivi di breve, medio, e lungo periodo, quale la pianta organica e il budget.

Il budget potrà eventualmente vedere una compartecipazione degli Atenei soci, che superi l'attuale livello, quasi simbolico, di contribuzione⁴, nonché un congruo intervento da parte dei ministeri interessati.

La scarsa percezione della qualità formativa del sistema italiano (specialmente del bachelor, dai forti contenuti trasversali e fondamentali)

In linea generale, la gran parte dell'offerta formativa in Italia è erogata in lingua italiana. Esiste quindi un problema di fondo: la difficoltà a comunicare la bontà della qualità formativa del nostro Paese a un pubblico che, per la maggior parte, ricerca offerta formativa in inglese.

¹ Mission NUFFIC: "The world is more closely connected than ever. Much of what happens in the world affects our own society and economy. And vice-versa. That is why internationalisation is so important. And it is never too early to start."
<https://www.epnuffic.nl/en/about-us/our-mission-and-vision>

² <https://www.daad.de/der-daad/zahlen-und-fakten/en/30736-budget-and-funding-bodies>

³ <http://www.eventbrite.it/e/biglietti-3rd-conference-on-european-networks-and-agencies-for-internationalization-23983008825#>

⁴ Il contributo dell'Università Ca' Foscari Venezia a Uni-Italia è di € 1.500.

Programmi quali ad es il Marco Polo mirano a dare al *prospective student* una formazione linguistica in italiano, con la finalità poi di ottenerne l'immatricolazione a un corso in lingua italiana. In questo caso di specie, poi, si verifica che lo studente (in questo caso cinese) tende a immatricolarsi in istituti "AFAM" [secondo i più recenti dati di UNI-Italia il 60% degli studenti cinesi che vengono in Italia per motivi di studio si iscrivono a Istituti AFAM e il 40% si iscrivono all'Università] e non già a corsi offerti dalle Università. Il programma Marco Polo tuttavia presenta problemi strutturali e non può costituire l'unico mezzo di promozione della lingua italiana adottato. Un anno di lingua italiana non può preparare lo studente cinese ad affrontare i corsi di studio universitari.

Quando è erogata in lingua inglese, l'offerta formativa principalmente riguarda i corsi di area economica, il che rappresenta un doppio problema:

- a. I corsi di area economica hanno fortissimi competitor a livello internazionale: quasi sempre le Università internazionali tendono a convertire i propri corsi in inglese partendo da quelli di area economica. Inoltre, i competitor internazionali si stanno dotando di certificazioni di qualità in questa area [tra le quali troviamo: la AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business); la AMBA (The Association of MBAs); e la EQUIS (European Quality Improvement System)] che le Università italiane, tranne tre eccezioni non sono in grado di ottenere, vuoi per una questione di costi, vuoi per una questione di miopia strategica o di vincoli amministrativi.
- b. Il valore aggiunto che il sistema universitario italiano è in grado di dare è più evidente in aree che vengono associate "all'Italia": design, storia dell'arte, restauro, turismo, etc. in questo caso, però, trattandosi spesso di percorsi di area umanistica, raramente essi vengono erogati in lingua inglese. Esiste quindi uno iato tra la percezione, da parte di un pubblico internazionale, di quella che può essere la formazione "made in Italy", e dove, oggettivamente, il nostro Paese può avere un vantaggio competitivo con il resto del mondo (competere con le anglosassoni sui temi del management è una battaglia persa in partenza) e quanto sia effettivamente disponibile a un pubblico internazionale.

Posizionamento mediamente deludente nei ranking internazionali: motivazioni e possibili correttivi

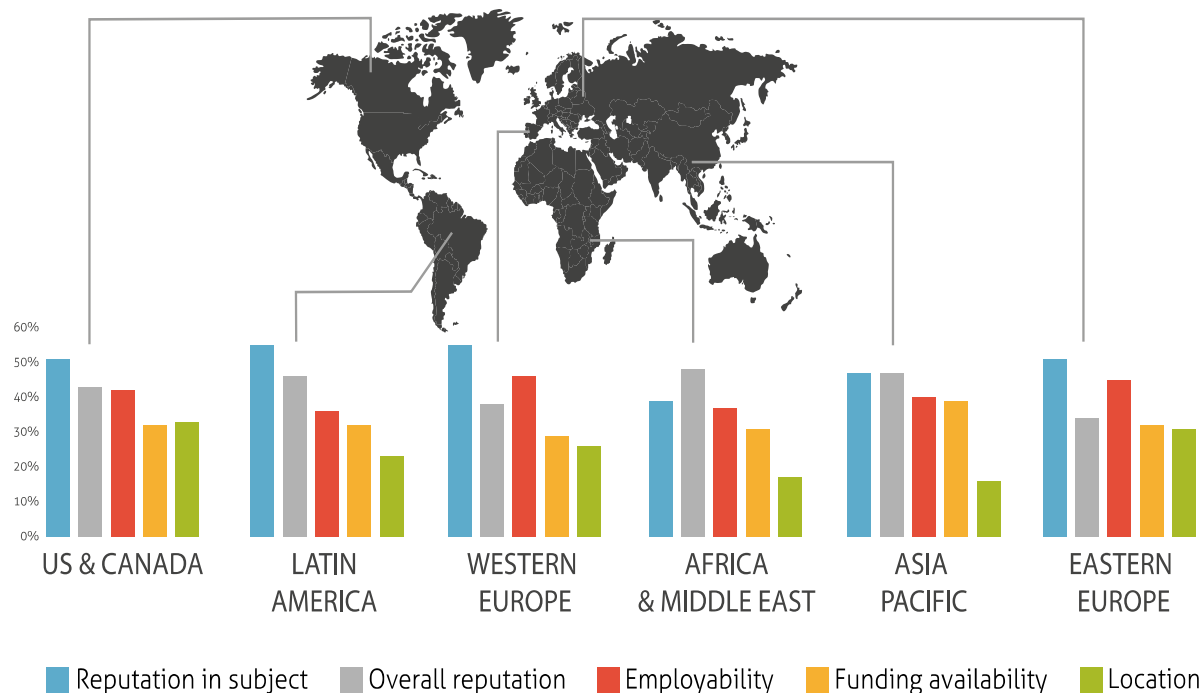
Il sistema universitario italiano soffre di una scarsa visibilità all'estero, nonostante le grandi potenzialità e nonostante il buon livello di molti corsi di Laurea (in considerazione della scarsità di risorse allocate per la ricerca, la didattica e il management delle Università)

Prima di condurre una qualsiasi azione di promozione del sistema universitario italiano occorre interrogarsi sulle ragioni che spingono uno studente a cercare un titolo di Laurea all'estero. Un'indagine condotta da QS rileva che le principali motivazioni per gli student del II livello sono le seguenti: 1. l'acquisizione di un titolo di Laurea internazionale, quindi spendibile in più Paesi; 2. la possibilità di accedere a borse di studio e finanziamenti; 3. l'interesse culturale e il *lifestyle*, 4. la possibilità di trovare un impiego nel Paese dove si è conseguita la Laurea; 5. la location dell'Università identificata.

1. International Recognition of Degree	63 %
2. Scholarship Financing	57%
3. Cultural Interest and lifestyle	52%
4. Work there afterwards	47%
5. Improve language skills	38%
6. Location of target school	33%

*** Fonte: QS IU Survey of 7,349 International Applicants (QS Students Fairs, 2014)**

How master's applicants choose an institution



L'attrattività dell'Italia

Allo stato attuale l'Italia può puntare ad attrarre prevalentemente gli studenti che hanno come motivazione la terza, *cultural interest and lifestyle*, non avendo i requisiti per competere con altri Paesi europei sugli altri items. Perché?

La lingua italiana rappresenta certamente un ostacolo significativo nell'attrazione di studenti internazionali, ma ciò è vero soprattutto quando ci troviamo a competere in discipline - l'economia ad esempio, come si è accennato in precedenza - che hanno una dimensione di per sé internazionale, ed in cui il predominio dell'accademia angloamericana è palese, sia nella realtà che nell'immaginario comune.

C'è tuttavia una distinzione molto importante di cui tener conto: se da un lato l'italiano occupa infatti solo la **18°** posizione nella classifica delle lingue più parlate al mondo⁵, dall'altro è anche, sorprendentemente, al **4°** posto tra quelle più studiate,⁶ a testimonianza che l'attrattività della nostra lingua - strettamente connessa a quella di tutto il Paese - è estremamente elevata se rapportata alle nostre dimensioni, e dunque può - anzi dovrebbe - rappresentare uno dei principali volani sia per la nostra economia che per la nostra cultura.

*La nostra lingua rappresenta perciò un'opportunità non ancora sfruttata - e forse nemmeno capita - appieno: così come l'inglese è, ormai, la lingua semi-ufficiale in molte discipline, l'italiano avrebbe le potenzialità di essere parimenti riconosciuta come la lingua-madre in alcune materie di studio strettamente legate al *Made in Italy* (design, architettura, moda, arte, restauro etc.). Tuttavia, bisognerebbe adottare strategie (e politiche) ad-hoc per trasformare l'italiano da limite ad opportunità.*

Ad esempio, rendendo obbligatoria la conoscenza della nostra lingua in uscita da un corso di Laurea, ma non in entrata.

Al contempo, si dovrebbe anche prevedere che l'intero insegnamento almeno nel primo anno del corso fosse erogato interamente in inglese, ma in parallelo anche che fosse obbligatoria la frequenza di corsi di lingua italiana. In questo

⁵ https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_languages_by_total_number_of_speakers

⁶ http://www.corriere.it/scuola/14_giugno_16/dante-pizza-italiano-quarta-lingua-piu-studiata-mondo-4edfb4fe-f57a-11e3-ac9a-521682d84f63.shtml

modo, l'italiano per lo studente internazionale non sarà più percepito come una barriera quanto come una competenza aggiuntiva che la sua permanenza in Italia per studio gli consentirà di acquisire con certezza.

Uno strumento certamente più 'soft' per la promozione dell'italiano possono essere le *Summer School*: prevedere l'insegnamento della lingua unito a quello della cultura italiana durante il periodo estivo rappresenta, per molti studenti (e genitori) stranieri, un'occasione di apprendimento unita allo svago, soprattutto quando si focalizza su quegli aspetti, unici al mondo, della nostra cultura e del nostro territorio. Anche in questo caso, una politica lungimirante nei confronti dell'attrazione di studenti stranieri – e della competitività del nostro Paese più in generale - dovrebbe essere in grado di utilizzare le diverse Summer School già attive in Italia come uno strumento di richiamo, o avvicinamento, allo studio in Italia, ad esempio promuovendo e sostenendo, anche ma non solo finanziariamente, a livello internazionale i corsi di studio estivi organizzati dalle nostre Università.

Scarsa attrattività del sistema Italia per l'occupabilità post-Laurea

Le difficoltà legate all'occupabilità dei Laureati in Italia sono purtroppo strutturali e incidono notevolmente sull'attrattività del Paese da parte di studenti stranieri. In particolare, l'occupabilità di Laureati stranieri è oggi caratterizzata da percentuali irrilevanti, tranne in settori molto particolari. Preso atto dello stato di fatto, sul quale un ruolo importante gioca anche la difficoltà di acquisizione della lingua italiana, possono essere tuttavia promosse delle iniziative di comunicazione rivolte all'esterno, per presentare le *best practice* esistenti, e verso il territorio per sensibilizzare il mondo del lavoro sulla ricchezza rappresentata dalla presenza di studenti stranieri presso gli Atenei. In particolare, le aziende multinazionali e quelle PMI che hanno intenzione di sviluppare le proprie attività anche all'estero potrebbero trovare notevole giovamento dall'assunzione di Laureati stranieri, adeguatamente preparati nei settori di competenza, per tutte le operazioni commerciali, gestionali, industriali e di promozione dell'azienda nel Paese originario di provenienza.

Scarsa comunicazione della convenienza economica dello studio in Italia: tasse molto basse, servizi di buon standard vs. tuition waiver

Nuovamente, il problema in gran parte risiede nell'assenza di una politica di promozione globale e condivisa del sistema universitario italiano. Paradossalmente l'attrattività dei Laureati italiani (e dei dottori di ricerca italiani) è invece assai alta anche in Paesi avanzati, come testimoniato da esperti in scienze sociali, esperti d'arte e letteratura, economisti, ingegneri, medici e scienziati che con successo lavorano negli Stati Uniti, in Inghilterra, Francia e Germania.

Rigidità del sistema formativo, organizzato in crediti e tabelle minime per le lauree

La rigidità dell'organizzazione del sistema universitario italiano si riflette anche nelle difficoltà di aprire nuovi corsi, soprattutto quelli offerti in lingua inglese. I vincoli ministeriali (es. requisiti minimi) sono tali che per la maggior parte delle Università italiane l'apertura di un corso in inglese comporta necessariamente la chiusura di un corso in italiano. Ciò in parte stona con l'autonomia universitaria ma è comprensibile alla luce dell'assetto finanziario che in molti Atenei non è stabilizzato.

2. Politiche di miglioramento dell'attrattività

- Comunicazione organica della qualità e peculiarità del sistema italiano;
- incremento dell'offerta in inglese (prevedendo corsi di accompagnamento dei docenti italiani all'acquisizione di nuovi metodi d'insegnamento) parallela a quella italiana.

L'incremento dell'offerta formativa in lingua inglese dovrebbe essere agevolato da una politica nazionale di incentivazione, che preveda:

- a. Una quota premiale, ad es. a valere sulla quota premiale del FFO, da corrispondersi alle Università che incrementano tale offerta.
- b. Un incentivo, stabilito e reso disponibile dai singoli Atenei, ai docenti che utilizzino l'inglese come lingua veicolare delle loro lezioni, ad es. sotto forma di fondi aggiuntivi per la ricerca, corsi di perfezionamento finanziati dal ministero e/o dall'Università, incentivi economici, etc.
- c. Promozione di politiche di reclutamento mirate all'incremento e promozione dell'offerta formativa in inglese e snellimento dell'attuale iter burocratico troppo lungo, complesso e scoraggiante.

Per quanto attiene al punto c) i nuovi ingressi tra il personale docente dovranno prevedere un obbligo per i neo assunti di dimostrare la conoscenza della lingua inglese.

Una politica per l'implementazione di tale strategia dovrebbe ricomprendere almeno i seguenti elementi:

- a. L'obbligo per le Università di reclutare solo giovani ricercatori che conoscano approfonditamente tale idioma, e che, auspicabilmente, abbiano al loro attivo pubblicazioni in inglese riconosciute a livello internazionale (ad es., in pubblicazioni rilevate da Scopus o in banche dati prestigiose come ERIH per le humanities and social sciences). Tale elemento, inoltre, permetterebbe al sistema universitario italiano di guadagnare posizioni nei ranking internazionali.
- b. Una politica di attrazione di ricercatori non italiani che insegnino esclusivamente in lingua inglese.
- c. Programmi di miglioramento del livello di lingua inglese per i docenti che già insegnano in tale lingua⁷.
- d. Una politica di incentivi ministeriali volta a incentivare il passaggio all'insegnamento in lingua inglese di docenti afferenti a SSD immediatamente associabili all'Italia, quali ad es. quelli sopra citati (design, storia dell'arte, restauro, turismo, etc.).

Promozione e potenziamento dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana per inserimento di stranieri in Università italiane

Il Programma Marco Polo può funzionare da modello, per quanto perfettibile, per un progetto di promozione della lingua italiana come strumento di insegnamento, ad es. allargandone la portata a Stati dove, storicamente, l'emigrazione italiana è stata più marcata (ad es., Sud America, Belgio, Germania, Stati Uniti), oppure dove la sensibilità verso l'Italia è maggiore (ad es., il Vietnam).

Vanno sanate le situazioni, al limite del paradossale, che oggi connotano il Marco Polo, prima fra tutte la reticenza delle sedi consolari italiane in Cina a rilasciare un visto per studio agli studenti cinesi desiderosi di seguire un percorso Marco Polo in Italia.

Andrebbe inoltre chiarito il ruolo degli Istituti Italiani di Cultura verso la promozione, mediante l'organizzazione di corsi e altro, della lingua italiana, specie in relazione al ruolo, per certi versi sovrapponibile, che si intende dare all'organizzazione che si occuperà della promozione del sistema universitario.

Idealmente, un unico soggetto⁸ dovrebbe essere titolare di questa attività, oggi ad es. svolta, in alcuni Paesi (vedi ad es. il Vietnam) anche da Uni-Italia. Qualora ciò non fosse possibile, sarebbe necessaria una seria collaborazione tra gli enti preposti a tal fine, con un'unica cabina di regia, da affidarsi all'Organizzazione.

Politica delle borse di studio per stranieri meritevoli

L'Italia presenta i propri limiti nella definizione di una chiara strategia nelle politiche di internazionalizzazione che dovrebbe invece portare alla definizione di accordi inter-governativi implementati con programmi specifici di incentivazione delle collaborazioni e degli scambi interuniversitari. Alcuni Paesi promuovono inoltre estesi programmi

⁷ Nella fattispecie, i cosiddetti corsi di "English-Mediated Instruction – EMI", offerti solitamente da istituzioni accademiche angloamericane e rivolti a docenti non madrelingua inglese, chiamati ad erogare il proprio corso in inglese (si veda, ad esempio, <http://www.unive.it/pag/18105>).

⁸ Come ad esempio Campus France, l'agenzia nazionale incaricata di gestire tutte le attività di promozione dell'istruzione superiore francese all'estero, dell'accoglienza degli studenti stranieri e della mobilità internazionale.

di borse di studio per l'incentivazione della mobilità, in entrata e uscita, degli studenti. Nonostante le affinità culturali e linguistiche e i legami dovuti alla presenza di discendenti di immigrati italiani, l'Italia non è tra i principali partner delle Università latinoamericane che, tra le destinazioni europee, inviano studenti soprattutto in Francia e Germania.

- Politica delle borse di studio per stranieri meritevoli.
- Politica di accoglienza (residenze, mense, attività sportive, mediatori culturali, etc.).

In un contesto internazionale, il prospective student è innanzitutto interessato a sapere con esattezza, e con congruo anticipo, dove risiederà. Purtroppo in Italia il sistema delle residenze universitarie garantisce ancora un numero di stanze complessivamente molto limitato⁹, per le quali "competono" anche gli studenti italiani. Raramente le Università garantiscono una prelazione agli studenti internazionali, e di converso spesso, se non sempre, le residenze universitarie sono gestite da enti terzi rispetto agli Atenei (gli enti regionali per il diritto allo studio) che ragionano in primis in termini di soddisfazione dell'utenza nazionale (il "diritto allo studio") e solo successivamente in un'ottica di servizio internazionale.

Inoltre, non tutti gli Atenei offrono un servizio di *housing* e, anche quando lo fanno, spesso i limiti linguistici non tanto interni all'Università, ma esterni ad essa (ad esempio: residenze studentesche, affittuari privati, etc.) ostacolano l'erogazione del servizio a un pubblico internazionale.

Una possibile soluzione potrebbe prevedere la riserva di una percentuale di stanze/posti letto per gli studenti internazionali, il che di converso presuppone un patto forte tra Atenei e enti per il diritto allo studio.

Meno sentito il problema delle mense, sia perché anche a livello internazionale le Università non eccellono, al pari di quelle italiane, nella qualità (quindi l'Italia non ha un gap da colmare in questo), sia perché i prezzi sono generalmente accessibili.

Tra i servizi di mediazione culturale, alcuni Atenei hanno con successo istituito la figura del "buddy" (come l'Università Ca' Foscari Venezia, l'Università di Padova, la Sapienza Università di Roma, l'Università del Piemonte Orientale) quale primo punto di accoglienza per la comunità internazionale *incoming*.

Coinvolgimento attivo delle aziende italiane con impegno diretto

Il numero di aziende italiane con sedi o relazioni con Paesi esteri è in continua crescita, per cui l'incremento dell'internazionalizzazione delle Università italiane relativamente sia alle collaborazioni interuniversitarie sia alla presenza di studenti stranieri rappresenta un'importante opportunità di crescita e sviluppo per il mondo imprenditoriale italiano. Le azioni realizzabili per l'intensificazione del processo di internazionalizzazione si possono sviluppare su diversi piani e con differenti modalità:

- o programmi di borse di studio, finanziate da aziende, a beneficio di categorie specifiche di studenti in funzione delle peculiarità del finanziatore stesso, come ad esempio studenti in possesso di una nazionalità specifica o candidati a percorso di studio definiti. Le aziende potranno essere coinvolte nel processo di selezione dei candidati e successivamente potranno "avvicinare" gli studenti attraverso visite, incontri e attivazione di tirocini in un'ottica di formazione di un possibile futuro dipendente;
- o promozione della collaborazione tra partner universitario internazionale e azienda con interesse nel Paese dell'Università partner, attraverso una triangolazione di attori per la realizzazione di programmi integrati di scambio accademico ed esperienza lavorativa;
- o tirocini internazionali, per studenti italiani e stranieri, presso sedi estere di aziende italiane;
- o promozione congiunta **Università-mondo imprenditoriale del sistema Paese** Italia, finalizzata alla crescita della riconoscibilità e reputazione del Paese (es., missione congiunta MIUR/MISE in Argentina nel maggio 2016).

Potenziamento delle attività di inserimento lavorativo (stage&job, internship ecc, presso aziende e istituzioni italiane)

⁹ Ad esempio, per l'anno accademico 2016/2017 l'Ente per il Diritto allo Studio Universitario di Venezia (ESU) offre un numero complessivo di 650 posti letto.

Sulla base delle esperienze esistenti, l'inserimento di studenti internazionali in percorsi di tirocinio/lavorativo risulta essere più difficoltoso rispetto a quello degli studenti italiani, per questioni linguistiche (nelle aziende di piccole/medie dimensioni la conoscenza dell'inglese spesso non è molto diffusa), culturali (limitata conoscenza di modi e costumi dei rispettivi Paesi) e di difficoltà di accesso alle informazioni sulle opportunità offerte dall'Università. Per supportare gli studenti internazionali nell'individuazione di adeguate esperienze e opportunità lavorative, le Università potrebbero avviare dei programmi di *placement* specifici che prevedano:

- *career counseling* individuali, per conoscere meglio potenzialità, interessi e motivazioni allo scopo di guidare gli studenti nelle fasi di autovalutazione e ricerca delle potenzialità al fine di definire gli obiettivi professionali;
 - percorsi di orientamento professionale incontri dedicati all'acquisizione di competenze indispensabili per poter affrontare l'ingresso nel mondo del lavoro.
-
- Politiche di modernizzazione dell'offerta formativa, con metodologie nuove e attraenti e rilassamento dei vincoli disciplinari;
 - politiche di ridefinizione degli spazi per l'apprendimento in sintonia all'evoluzione dei modelli formativi (v. *Better Spaces for Better Learning*);
 - condivisione delle politiche di internazionalizzazione tra MAECI, MIUR, MISE: (esempio positivo la missione di sistema in Argentina del maggio 2016).

È necessario istituire dei tavoli permanenti di confronto, dove necessariamente la regia dovrà essere affidata all'Organizzazione incaricata della promozione del sistema produttivo.

Nel caso di visite istituzionali dei rappresentanti italiani all'estero, è importante prevedere l'affiancamento di personale dell'Agenzia.

3. Proposte e strumenti correttivi

Creazione di un'agenzia italiana riconosciuta da MIUR, MAECI, MISE e dagli Atenei italiani

Ad oggi l'unico tentativo di realizzare un'agenzia per le attività dirette di promozione del sistema universitario italiano è stato quello di UNI-ITALIA. Si dovrebbe però conferire a UNI-ITALIA (o altro Ente all'uopo creato) un ruolo esplicito e di garanzia su qualità e metodologie e dotare tale Ente di finanziamenti sufficienti a fronte di un ruolo di interesse pubblico ben definito. Come sopra evidenziato, la questione non riguarda tanto la creazione di una nuova agenzia riconosciuta, quanto di volontà politica di dotare Uni-Italia (la cui denominazione sarebbe opportuno rivedere, così come la comunicazione) di una chiara mission e vision o, meglio, di una accettazione politica dell'esistenza di un'agenzia. La quale, come accennato, andrà poi dotata di risorse, umane e finanziarie.

Test di ammissione svolti in loco, in coordinamento con Ambasciate, Consolati e Centri Culturali Italiani (per selezionare i talenti e favorire le iscrizioni)

Allo scopo di selezionare studenti internazionali di talento che siano in grado di affrontare positivamente l'esperienza di studio presso gli Atenei italiani, può risultare di interesse l'organizzazione di test direttamente in loco. Tale modalità può consentire di raggiungere tempestivamente un bacino di potenziali studenti più ampio rispetto a quello disposto ad affrontare il viaggio per sostenere la selezione in Italia. Questa soluzione, peraltro, risulterebbe ancora più necessaria se non dovessero modificarsi le disposizioni del MAECI, intervenute quest'anno, verso le rappresentanze diplomatiche in merito all'attribuzione di soli visti turistici per il sostenimento dei test di accesso prevedendo il rientro in patria anche nel caso di superamento del test per l'ottenimento di un visto di lunga durata.

Al fine di rendere l'esperienza più efficace è indispensabile che i test all'estero siano accompagnati da un'azione di partenariato con istituzioni locali che possano supportare l'individuazione di candidati interessati. In questo senso, fondamentale è il ruolo che può essere giocato da soggetti quali Ambasciate, Consolati e Centri Culturali Italiani.

Altrettanto importante è organizzare l'azione sulla base di un'analisi approfondita dei sistemi scolastici locali e dei loro calendari in modo da muoversi in modo coerente e tempestivo.

Definizione coordinata di Paesi target e avviamento di azioni mirate (e conoscenza approfondita) di queste realtà

Nemmeno le Università estere più qualificate e le Agenzie di promozione più solide e strutturate hanno come target l'intero globo: è necessario capire quali siano le aree geografiche dove investire in via prioritaria.

L'analisi dovrà comprendere i seguenti punti:

- a. comprensione del fenomeno dei *degree seekers* a livello globale: quali sono i Paesi che "esportano" più studenti, quali sono le necessità, sia materiali che culturali, di tali studenti, che cosa si aspettano tali studenti alla fine del percorso di studi.
È inutile concentrare risorse su Paesi i cui studenti mostrano un interesse limitato verso l'Italia [ad esempio il Canada], oppure che generano flussi minimi [Corea del sud, Canada, Perù, Iran, Russia, Ecuador];
- b. confronto con i ministeri preposti (es.: MISE) al fine di capire quali siano le aree di interesse geopolitico (difesa, energia, export) per l'Italia, al fine di condurre azioni di sistema che prevedano interventi coordinati (missioni, sedi di rappresentanza, investimenti). L'azione dovrà riguardare tanto il settore pubblico, come le attività di Exploration & Production e Gas & Power dell'ENI in Libia, quanto quello privato, con l'inaugurazione nel 2012 del nuovo stabilimento Piaggio in Vietnam;
- c. istituzione di gruppi di lavoro che comprendano, nel loro insieme, i sistemi-Paese ritenuti prioritari, al fine di mappare non solo quali sono le opportunità di *recruitment*, ma anche la struttura del sistema scolastico e universitario, lo spazio (e l'interesse) per lo studio della lingua italiana, il network con le scuole superiori e le Università più prestigiose.

Promozione e sviluppo della cultura (e della lingua) italiana all'estero

È opportuno in primo luogo condurre un audit di quanto già esiste, ad esempio mappando il rapporto tra investimenti e *output* (studenti stranieri formati in italiano, nonché quali sono gli sbocchi, lavorativi o accademici, di tali studenti, e da questo *audit* trarre la *best practice* di quello che è il modello meglio funzionante.

Vanno inoltre tenuti in considerazione i seguenti punti:

- a. indirizzare gli investimenti verso i Paesi dove la sensibilità verso l'Italia è maggiore e dove l'interazione commerciale è più marcata, se del caso avviando collaborazioni pubblico-privato con le aziende che hanno delocalizzato in modo da generare sinergie;
- b. andrebbe sviluppata una politica di incentivazione, ad es. mediante la creazione di *fee waiver*, a favore degli studenti stranieri che, formati in Italiano nei Paesi di origine, decidano poi di frequentare l'Università in Italia;
- c. la regia dell'operazione dovrà essere unica, per evitare duplicazioni, che oggi esistono, e per dare un segnale forte nei Paesi dove, oggi, l'insegnamento della lingua italiana è frammentato tra attori diversi (scuole pubbliche, private, Università, associazioni ecc.).

Promozione del peculiare sistema delle PMI dell'economia italiana (creatività, design, economia a rete)

L'Italia, con un'ampia presenza di piccole e medie imprese che rappresentano la grande maggioranza del proprio tessuto produttivo, può offrire sui mercati una vasta gamma di prodotti di eccellenza non solo per qualità e contenuto in termini di immagine e di benessere di vita ma anche per l'innovazione tecnologica.

L'apertura internazionale rappresenta lo strumento per la crescita e lo sviluppo delle PMI, e deve essere promossa, in collaborazione con il Ministero dello Sviluppo Economico, attraverso iniziative promozionali di sostegno al *Made in Italy*, anche in collegamento con le Università e i centri di ricerca.

La funzione attrattiva degli incubatori di aziende innovative presso le principali Università italiane è ben testimoniata dal numero di studenti e Laureati stranieri che provano ad avviare start-up in Italia, con beneficio del sistema nazionale

nel suo complesso. In tal senso la recente iniziativa del MISE per incentivare la creazione di imprese innovative da parte di stranieri in Italia è un buon punto di partenza da rendere sinergico con l'attività degli Atenei.

Sviluppo di progetti di doppie lauree con Atenei esteri

L'incremento dell'attrattività deve passare anche attraverso la promozione di programmi di scambio studentesco, eventualmente finalizzati all'ottenimento di Doppi Titoli con Università internazionali. Non si tratta in senso stretto di promozione, ma tali iniziative hanno un innegabile impatto sull'incremento della conoscenza del Paese:

- un buon punto di partenza da rendere sinergico con l'attività degli Atenei;
- riconoscimento dei titoli erogati: titoli doppi (bachelor o master I o II livello), titoli congiunti (bachelor o master I o II livello);
- miglioramento dell'accoglienza in Italia con programma agevolato di costruzione di residenze universitarie.

Potenziamento del sistema di Alumni stranieri che restino ambasciatori del sistema Italia una volta rientrati nel loro Paese

Nonostante la rete e i social media, con la loro diffusione e pervasività, costituiscano uno strumento fondamentale nel reclutamento degli studenti da parte delle Università di tutto il mondo, occorre considerare che ancora oggi uno strumento promozionale senza eguali è rappresentato dal "passa-parola". Il ruolo degli Alumni è quindi indubbiamente essenziale nella promozione delle singole Università e del sistema Italia. Le Università italiane sempre più devono investire per creare e mantenere relazioni con i propri ex-allievi.

Probabilmente, come avviene nel mondo anglosassone dove l'organizzazione degli Alumni è un aspetto fondamentale dell'attività universitaria, questa attività rappresenta un'azione da effettuarsi a livello di singola Università.

Tuttavia, un'azione di rete a livello nazionale può indubbiamente contribuire a rendere questo impegno ancora più efficace. In questa direzione, rappresenta una notizia positiva la nascita, lo scorso 07 settembre a Bruxelles, del Coordinamento delle Associazioni Alumni Italiane.

4. Sedi di Atenei Italiani all'estero

Un recente monitoraggio, eseguito da Cross-Border Education Research Team (C-BERT) nel giugno 2016, ha permesso di mappare gli international branch campus (IBC) e gli educational hubs (EH) degli Atenei di tutto il mondo. Per IBC s'intende una istituzione singola, o appartenente ad un consorzio, che stabilisce una propria sede in un Paese straniero per favorire le politiche di internazionalizzazione e il reclutamento di studenti stranieri. Le sedi estere mantengono il nome dalla propria sede madre ed offrono programmi undergraduate e graduate erogando titoli della sede madre ed eventualmente titoli multipli con altri partners del consorzio.

Gli EH sono siti progettati appositamente per attrarre investimenti stranieri e aumentare la reputazione della regione o del Paese che li ospita. Gli Educational Hubs sono pensati per dare l'opportunità di un'educazione superiore di alta qualità a studenti locali che, in questo modo, rimangono nel proprio Paese. Un educational hub può includere differenti combinazioni di istituzioni locali ed internazionali, branch campuse e consorzi di istituzioni straniere.

I dati raccolti da C-BERT, mostrano che gli Stati Uniti sono il Paese con il maggior numero di sedi estere (82) seguiti da Regno Unito (38), Russia (20), Francia (16) e Australia (15).

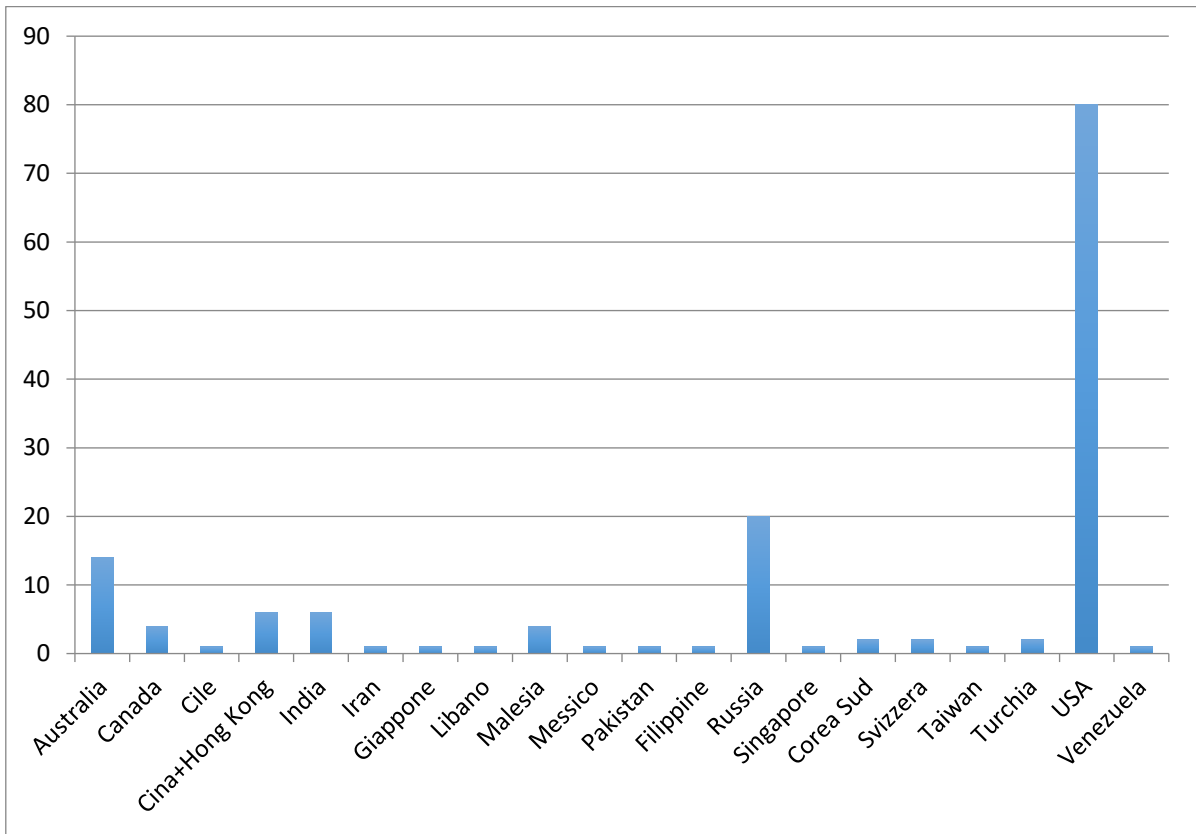


Fig 1 Numero di sedi all'estero dati riferiti ai Paesi Extraeuropei aggiornati a giugno 2016

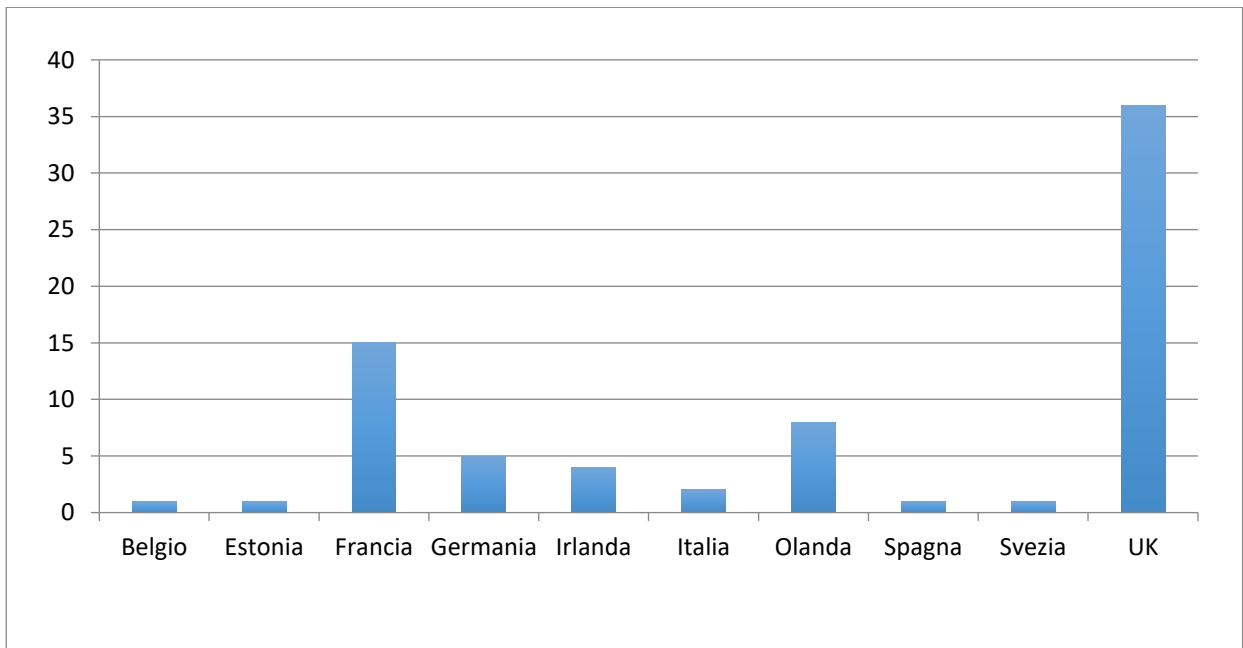


Fig.2 Numero di sedi all'estero per Paese: dati riferiti all'Europa aggiornati a giugno 2016

Le Università americane sono presenti, con diverse tipologie di sede, in tutti i continenti mentre, fatta eccezione per gli Emirati Arabi (Dubai), le sedi all'estero delle Università russe, sono tutte concentrate nelle ex Repubbliche sovietiche.

La maggior parte delle sedi estere, delle Università del Regno Unito, si concentra negli Emirati Arabi (Dubai e Ras Al Khaimah), in Cina e in Malesia. Secondo il monitoraggio della Global Higher Education, solo l'Università di Bologna e la Bocconi di Milano possiedono sedi all'estero, rispettivamente a Buenos Aires e Mumbai. Un recente monitoraggio, svolto dalla CRUI in luglio 2016, ha permesso di identificare ulteriori esperienze, come quella di Milano Bicocca, che ha recentemente inaugurato il Faafu Island Campus nella Repubblica delle Maldive e quella del Politecnico di Torino che ha una propria sede a Tashkent, Uzbekistan.

I Paesi che ospitano il maggior numero di sedi all'estero sono Emirati Arabi (32), Cina e Hong Kong (27), Singapore (13), Qatar (11) e Malesia (9).

L'Italia ospita le sedi di Johns Hopkins (SAIS) a Bologna e il Campus sino-italiano. L'elevata concentrazione di Atenei stranieri negli Emirati Arabi, Singapore, Qatar e Malesia non deve sorprendere visti gli ingenti investimenti che questi Paesi hanno realizzato in questi anni per la creazione di diversi Educational Hubs che riuniscono numerose istituzioni universitarie straniere.

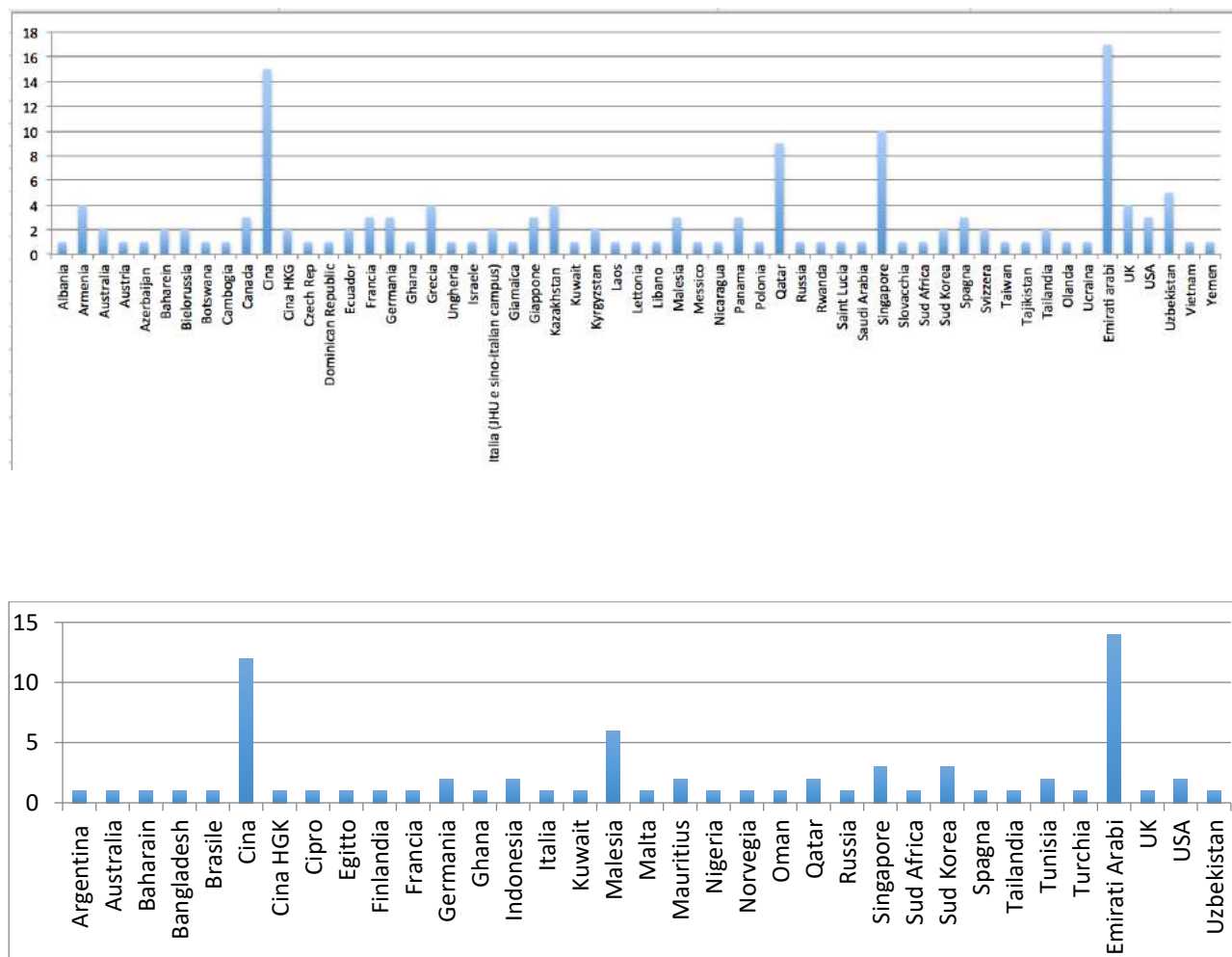


Fig 3 Distribuzione delle sedi all'estero di Atenei extraeuropei ed europei

Esistono infine sedi che svolgono esclusivamente attività di rappresentanza (Gateway office), utilizzando strutture

proprie, con lo scopo di promuovere il reclutamento di studenti che studieranno nel Paese di origine dell'Ateneo rappresentato. Queste sedi possono svolgere anche attività di lobbying presso Ministeri, Enti di ricerca e Agenzie di sviluppo locali. Uffici di rappresentanza, di Università estere, possono insistere anche presso sedi di Atenei o Enti di ricerca locali per coordinare le attività di mobilità studenti e consolidare le attività di ricerca e didattica in collaborazione. Alcuni esempi di quest'ultima tipologia, sono i Centri Americani, partner dell'Università di Bologna, che svolgono un importante ruolo di coordinamento ed indirizzo per gli studenti statunitensi che trascorrono un periodo di studio a Bologna e di orientamento per gli studenti di Bologna che intendono recarsi presso una Università partner negli Stati Uniti.

Considerazioni finali

I dati raccolti dimostrano come le attività di internazionalizzazione, mediante l'istituzione di sedi all'estero, non sia ancora considerata prioritaria dagli Atenei italiani.

Nelle più importanti Università del Regno Unito e australiane in media 1 studente su 5 è straniero (OECD), in questi contesti si ritiene che il numero studenti internazionali non possa aumentare oltre un certo limite senza alterare i tratti caratterizzanti dell'Ateneo. Vi sono inoltre alcune importanti limitazioni (culturali ed economiche) alla mobilità internazionale di studenti degree seeking (British Council 2012, 2013, Healey 2013b). Per questo motivo, in questi Paesi, molti Atenei hanno realizzato programmi educativi transnazionali che permettono alle Università di aumentare il reclutamento internazionale offrendo i propri titoli in Paesi terzi.

Girdzijauskaitė e Radzeviciene (2014) hanno recentemente affermato che, 'un international branch campus' rappresenta uno dei modi più inesplorati e rischiosi per penetrare il mercato internazionale dell'istruzione superiore" d'altra parte, quando un IBC riesce ad avere successo, permette all'Ateneo madre di potersi considerare una 'global university'. Questo è, ad esempio, il caso delle Università di Nottingham e di Monash che utilizzano i propri IBC, nel mondo, per affermarsi come "marchi globali" (Sidhu 2009).

L'ACCESSIBILITÀ AL NOSTRO SISTEMA DI ALTA FORMAZIONE

Prof. Bruno Botta, Sapienza Università di Roma

Visti e preiscrizione

In Italia la procedura di rilascio visti per studio a studenti con cittadinanza extra-europea e titolo estero è di competenza di diversi Ministeri: MIUR, MAECI, Ministero dell'Interno, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali che concorrono a predisporre la circolare che annualmente definisce le modalità di ammissione degli studenti e quelle di rilascio dei visti per studio, oltre alla programmazione annuale del contingente degli studenti esteri.

Gli studenti non europei interessati a studiare nel nostro Paese, devono presentare domanda di preiscrizione presso le Rappresentanze diplomatiche italiane all'estero, allegando una serie di documenti obbligatori - tra i quali i titoli di studio pregressi tradotti e legalizzati in italiano - nel periodo denominato "Finestra ministeriale". Tale finestra ha avuto date diverse, che si sono allungate negli anni; nel 2016 la finestra dall'inizio di aprile e l'inizio di luglio.

Su iniziativa delle singole Università, gli studenti interessati all'iscrizione a corsi di Laurea e Laurea magistrale possono richiedere una valutazione preventiva della propria candidatura per ottenere una lettera di pre-ammissione da allegare alla richiesta alle rappresentanze. Tale pre-ammissione, come indicato nella circolare, "*Non sostituisce la effettiva preiscrizione al corso*"; ma nella pratica degli ultimi anni, la lettera di una Università che certifica l'avvenuta pre-valutazione di un candidato costituisce titolo preferenziale (soprattutto per le ambasciate operanti nei Paesi definiti "a rischio immigrazione")

La complessità di tale procedura, alla quale si aggiunge una parziale sovrapposizione di attività tra le Università e il Ministero degli Esteri, rappresenta un fattore limitante delle strategie di internazionalizzazione dei singoli Atenei. Innanzitutto, l'accesso al nostro sistema di formazione da parte degli studenti stranieri, è completamente disallineato dalle pratiche internazionali. Complice il calendario - e la prassi - italiane, per cui gli studenti nel nostro Paese scelgono il programma di loro interesse molto in ritardo rispetto a quanto avviene in altri Paesi europei. Aldilà di quanto può essere fatto per anticipare il calendario a beneficio di tutti gli studenti - italiani e internazionali - sarebbe comunque necessario allinearsi al resto d'Europa per gli studenti che ci scelgono da altri Paesi nel mondo.

Gli studenti internazionali sono avvezzi a scegliere il programma di loro interesse a partire da un anno prima dell'inizio del corso; conseguentemente la promozione di tutti i programmi di interesse per gli studenti internazionali, dovrebbe partire dall'autunno precedente l'inizio dei programmi stessi. A ottobre di ogni anno i suddetti programmi - completi dei piani di studio, obiettivi formativi, contatti di riferimento, tasse, ecc. - andrebbero pubblicati sui siti delle Università e sui portali generali (University). Gli studenti interessati dovrebbero poter essere pre-valutati e coloro ritenuti idonei potrebbero pre-iscriversi al programma di loro interesse già da quello stesso mese; questo per permettere loro di essere pre-valutati al più presto dal presidente del corso di Laurea di loro interesse, e ricevere quanto prima una risposta sull'ammissibilità al percorso prescelto. In questo modo si eviterebbe anche l'accumulo di richieste in un unico momento dell'anno - normalmente a ridosso della finestra ministeriale per la richiesta dei visti di studio per gli studenti extra-comunitari.

È interessante a questo punto operare un paragone tra il numero di visti rilasciati agli studenti non-Europei dalle nostre rappresentanze consolari all'estero; e il numero di studenti non-Europei immatricolati nelle nostre Università. Per quanto attiene al numero di visti per studio concessi negli anni dal 2014 al 2016 (i dati per quest'ultimo anno accademico sono parziali) i dati forniti dal Centro visti del MAECI sono i seguenti:

Paese	2014	2015	2016
Stati Uniti	14805	16025	8417
Cina	8173	7054	4721
India	1648	2224	2178
Turchia	2259	2221	2325
Russia	2475	1927	1812

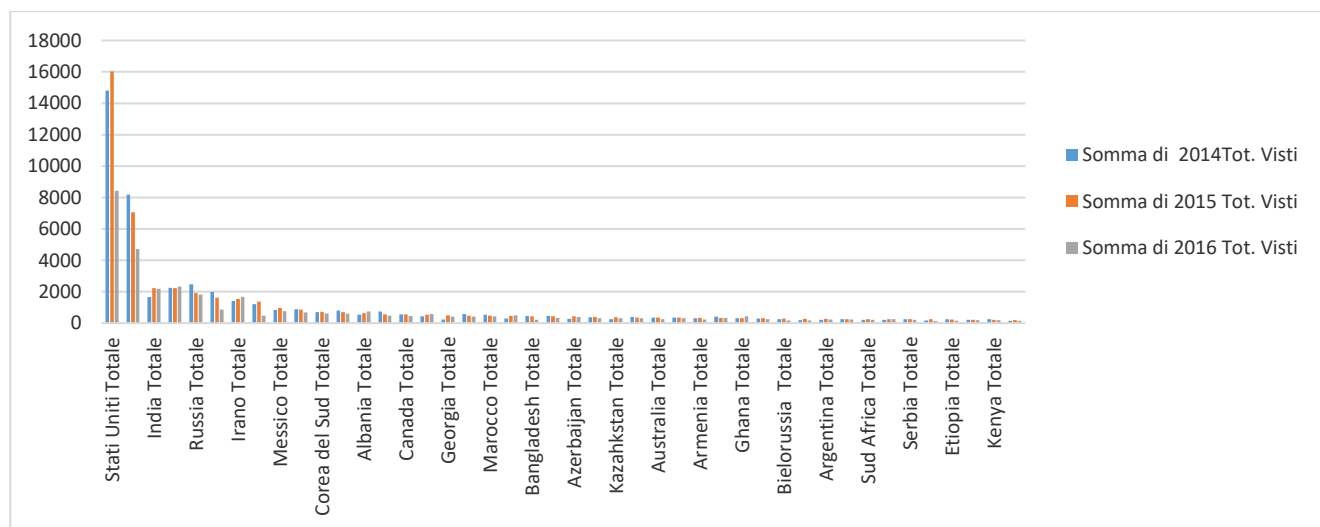
Brasile	1990	1613	871
Paese	2014	2015	2016
Iran	1412	1535	1682
Colombia	1213	1371	479
Messico	851	971	767
Giappone	873	866	686
Corea del Sud	698	712	620
Tunisia	800	700	597
Albania	542	637	749
Egitto	750	556	475
Canada	554	547	445
Pakistan	444	542	580
Georgia	240	489	408
Ucraina	582	481	415
Marocco	527	471	438
Israele	299	451	489
Bangladesh	460	443	206
Nigeria	462	435	324
Azerbaijan	269	427	397
Camerun	380	399	316
Kazakhstan	248	379	318
Algeria	391	361	306
Australia	357	346	256
Vietnam	343	345	311
Armenia	321	339	225
Libano	405	335	336
Ghana	314	314	434
Thailandia	296	304	255
Bielorussia	257	288	168
Giordania	197	267	171
Argentina	213	266	236
Cile	249	259	228
Sud Africa	220	258	208
Taiwan	201	249	251
Serbia	244	247	203
Perù	179	242	138
Etiopia	246	227	154
Indonesia	204	217	192
Kenya	244	210	200
Israele/Palestina	142	197	159
Filippine	152	161	115
Hong Kong	126	151	121
Ecuador	100	138	104
Regno Unito	117	138	118
Venezuela	197	134	72
Mozambico	140	128	77
Emirati Arabi	69	122	76
Zambia	93	114	71
Uganda	110	112	107
Singapore	83	99	82
Uzbekistan	107	99	128

Arabia Saudita	82	96	110
Danimarca	217	96	158
Afghanistan	103	95	59
Paese	2014	2015	2016
Myanmar	42	82	41
Repubblica democratica del Congo	39	75	73
Panama	39	74	79
Kuwait	28	73	20
Sudan	99	71	36
Angola	87	70	29
Zimbabwe	70	70	56
Iraq	185	68	85
Guatemala	45	66	75
Spagna	62	64	62
Francia	73	60	57
Malta	93	57	74
Montenegro	102	57	77
Olanda	51	55	50
Costa Rica	46	53	36
Malesia	58	51	82
Nuova Zelanda	41	50	27
Bosnia Herzegovina	48	49	54
Germania	50	48	30
Paraguay	38	45	78
Costa d'Avorio	40	40	37
Tanzania	30	38	41
Liberia	44	37	57
Moldavia	49	36	25
Austria	31	35	13
Oman	41	33	27
Qatar	25	32	37
Repubblica del Congo	54	31	15
San Salvador	32	31	28
Grecia	20	20	26
Nicaragua	14	20	14
Belgio	10	17	7
Cipro	14	16	16
Svizzera	15	15	21
Romania	33	13	19
Città del Vaticano	3	11	4
Irlanda	43	11	4
Repubblica Ceca	17	11	18
Portogallo	15	10	7
Ungheria	7	10	8
Bahreïn	15	9	25
Eritrea	15	8	3
Uruguay	5	7	7
Bolivia	11	5	3
Polonia	14	5	20
Finlandia	1	4	10
Norvegia	1	4	0

Svezia	6	4	9
Bulgaria	2	3	9
Cuba	1	3	5
Estonia	3	3	4
Libia	158	3	0
Paese	2014	2015	2016
Slovenia	1	3	3
Croazia	0	2	2
San Marino	1	1	2
Honduras	42	0	0
Lettonia	1	0	2
Lituania	0	0	0
Lussemburgo	0	0	0
Santo Domingo	52	0	0
Siria	0	0	0
Sri Lanka	0	0	0
Turkmenistan	0	0	6
Yemen	43	0	0
TOTALI	51878	52199	38199

Fonte: Centro Visti MAECI, aggiornati al 7 ottobre 2016

Il dato totale comprende i visti per Università, AFAM, mobilità di scambio e la mobilità di studenti diretti ad altre istituzioni straniere private con sede in Italia (si veda il dato delle rappresentanze diplomatiche negli Stati Uniti). È chiaro quindi che il dato relativo agli studenti effettivamente immatricolati nelle Università italiane, è un sottoinsieme. Di seguito si rappresenta graficamente l'andamento dei Paesi in cui il numero di visti è pari ad almeno 200 nel 2015.



Fonte: Centro Visti MAECI, aggiornati al 7 ottobre 2016

Se si analizzano i dati presenti nell'Anagrafe nazionale studenti per gli anni accademici 2014-2015 e 2015-2016 relativi agli studenti con titolo estero e cittadinanza extra-europea, si ottengono i seguenti risultati:

Anno 2014-2015

Cittadinanza	Immatricolati Lauree triennali e ciclo unico
Afghanistan	3
Albania	346
Algeria	5
Angola	35
Argentina	31
Cittadinanza	Immatricolati Lauree triennali e ciclo unico
Australia	4
Azerbaijan	4
Bangladesh	36
Belarus	31
Bolivia	30
Bosnia and Herzegovina	11
Brazil	72
Burundi	6
Cameroon	278
Canada	10
Chile	4
China	862
Colombia	30
Congo	35
Congo, The Democratic Republic of The	22
Cote D'ivoire	8
Cuba	18
Dominican Republic	11
Ecuador	59
Egypt	79
El Salvador	8
Ethiopia	13
Gabon	28
Georgia	25
Ghana	18
Guatemala	3
Honduras	3
India	37
Indonesia	11
Iran, Islamic Republic of	168
Iraq	7
Israel	112
Japan	21
Jordan	11
Kazakhstan	9
Kenya	16
Korea, Republic of	10
Kosovo	7

Cittadinanza	Iscritti primo anno Lauree magistrali
Albania	230
Algeria	7
Angola	7
Argentina	8
Armenia	8
Cittadinanza	Iscritti primo anno Lauree magistrali
Azerbaijan	63
Bangladesh	46
Belarus	29
Bolivia	5
Bosnia and Herzegovina	5
Brazil	28
Burundi	8
Cameroon	154
Canada	7
China	406
Colombia	23
Congo	16
Congo, The Democratic Republic of The	4
Costa Rica	3
Cuba	4
Dominican Republic	3
Ecuador	21
Egypt	42
Ethiopia	58
Gabon	6
Georgia	7
Ghana	38
India	134
Indonesia	11
Iran, Islamic Republic of	225
Iraq	4
Israel	15
Japan	5
Jordan	14
Kazakhstan	5
Kenya	7
Korea, Republic of	3
Kosovo	3
Lebanon	41
Libyan Arab Jamahiriya	14
Macedonia, The Former Yugoslav Republic of	20
Mexico	24
Moldova, Republic of	27

Kyrgyzstan	3
Lebanon	88
Libyan Arab Jamahiriya	20
Macedonia, The Former Yugoslav Republic of	18
Madagascar	5
Mexico	15
Moldova, Republic of	62
Mongolia	4
Cittadinanza	Immatricolati Lauree triennali e ciclo unico
Montenegro	32
Morocco	106
Mozambique	9
Nepal	3
Niger	3
Nigeria	29
Norway	9
Pakistan	89
Palestinian Territory, Occupied	17
Paraguay	5
Peru	65
Philippines	9
Russian Federation	197
Rwanda	3
San Marino	56
Senegal	16
Serbia	29
Somalia	5
South Africa	5
Sri Lanka	10
Switzerland	56
Syrian Arab Republic	16
Taiwan, Republic of China	11
Thailand	4
Togo	33
Tunisia	197
Turkey	97
Uganda	6
Ukraine	108
United States	28
Uzbekistan	156
Venezuela	36
Viet Nam	32
Totale	4.271

Montenegro	20
Morocco	46
Mozambique	5
Nepal	4
Nigeria	21
Norway	6
Pakistan	48
Palestinian Territory, Occupied	12
Cittadinanza	Iscritti primo anno Lauree magistrali
Peru	33
Philippines	5
Russian Federation	117
San Marino	12
Saudi Arabia	5
Senegal	7
Serbia	28
Somalia	3
Sri Lanka	3
Sudan	9
Switzerland	14
Syrian Arab Republic	12
Taiwan, Republic of China	3
Thailand	3
Togo	31
Tunisia	63
Turkey	49
Uganda	11
Ukraine	68
United States	29
Uzbekistan	4
Venezuela	12
Viet Nam	62
Totale	2533

Anno 2015-2016

Cittadinanza	Immatricolati Lauree triennali e Ciclo unico
Afghanistan	9
Albania	395
Algeria	6
Angola	25
Argentina	16
Armenia	5
Australia	4
Azerbaijan	8
Bangladesh	37
Cittadinanza	Immatricolati Lauree triennali e Ciclo unico
Belarus	51
Benin	5
Bolivia	11
Bosnia and Herzegovina	9
Brazil	71
Burkina Faso	4
Cameroon	306
Canada	17
Chile	7
China	940
Colombia	33
Congo	21
Democratic Republic of Congo	27
Costa Rica	3
Cote D'ivoire	12
Cuba	10
Dominican Republic	7
Ecuador	87
Egypt	76
El Salvador	14
Ethiopia	11
Gabon	28
Gambia	5
Georgia	16
Ghana	17
Guatemala	4
Honduras	8
India	90
Indonesia	11
Iran,	262
Iraq	4
Israel	140
Japan	19
Jordan	4
Kazakhstan	17

Cittadinanza	Iscritti al 1° anno Lauree magistrali
Afghanistan	6
Albania	229
Algeria	22
Angola	10
Argentina	7
Armenia	8
Australia	3
Azerbaijan	82
Bangladesh	33
Cittadinanza	Iscritti al 1° anno Lauree magistrali
Belarus	24
Benin	3
Bolivia	5
Bosnia and Herzegovina	11
Brazil	39
Cameroon	162
Canada	6
Chile	3
China	412
Colombia	37
Congo	16
Democratic Republic of Congo	10
Costa Rica	3
Cuba	13
Ecuador	28
Egypt	42
Ethiopia	54
Gabon	5
Georgia	10
Ghana	32
Guatemala	6
Honduras	4
India	280
Indonesia	15
Iran, Islamic Republic of	265
Iraq	7
Israel	14
Japan	6
Jordan	14
Kazakhstan	12
Kenya	11
Korea, Republic Of	6
Lebanon	47
Libya	14
Macedonia, Former Yugoslav Republic of	12

Kenya	6
Korea, Democratic People's Republic of	3
Korea, Republic of	11
Kosovo	7
Kyrgyzstan	0
Lebanon	76
Libya	26
Macedonia, The Former Yugoslav Republic of	21
Madagascar	18
Mali	4
Mexico	17
Cittadinanza	Immatricolati Lauree triennali e Ciclo unico
Moldova, Republic of	66
Mongolia	15
Montenegro	18
Morocco	100
Mozambique	15
Myanmar	3
Nepal	3
Nicaragua	3
Nigeria	45
Norway	12
Pakistan	81
Palestinian Territory, Occupied	12
Paraguay	4
Peru	75
Philippines	6
Russian Federation	189
Rwanda	5
San Marino	43
Saudi Arabia	0
Senegal	15
Serbia	45
Singapore	4
South Africa	6
Sri Lanka	13
Switzerland	56
Syrian Arab Republic	17
Taiwan, Republic of China	11
Thailand	3
Togo	42
Tunisia	188
Turkey	150
Uganda	6
Ukraine	100

Mexico	20
Moldova, Republic of	25
Mongolia	11
Montenegro	10
Morocco	47
Mozambique	7
Nepal	8
Nigeria	23
Norway	8
Pakistan	84
Palestinian Territory, Occupied	9
Cittadinanza	Iscritti al 1° anno Lauree magistrali
Paraguay	5
Peru	26
Russian Federation	140
San Marino	15
Saudi Arabia	7
Serbia	26
Sri Lanka	4
Sudan	20
Switzerland	20
Syrian Arab Republic	16
Tanzania, United Republic of	3
Thailand	5
Togo	55
Tunisia	63
Turkey	57
Uganda	15
Ukraine	56
United States	17
Uzbekistan	5
Venezuela	19
Viet Nam	76
Zimbabwe	3
Totale	2933

United States	61
Uruguay	3
Uzbekistan	102
Venezuela	19
Viet Nam	42
Zimbabwe	4
Totale	4.644

Fonte: Anagrafe nazionale studenti, aggiornamento 17 ottobre 2016

Si osserva quindi che almeno per i Paesi per cui vengono rilasciati più visti, Stati Uniti e Cina, le Università italiane riescono ad intercettare solo una piccola parte di studenti. La maggior parte degli studenti di quei Paesi va infatti a studiare presso sedi all'estero di proprie Università (studenti americani) o presso istituti AFAM e scuole private di lingua (studenti cinesi). Per gli Stati Uniti di oltre 16.000 visti concessi nel 2015, meno di 100 studenti si sono immatricolati nelle nostre Università. Per la Cina di oltre 7.000 visti concessi, solo 1.352 si sono immatricolati. Al contrario, la totalità degli studenti camerunensi che ottengono un visto di ingresso si iscrivono presso Università. Il saldo totale netto di visti erogati nel 2015 è stato di 52.199, a fronte di 7.577 immatricolazioni tra Laurea e Laurea magistrale (meno del 15% del totale si è immatricolato).

Questioni finanziarie, tasse universitarie

Aldilà del costo delle tasse universitarie, per poter erogare il visto di studio le rappresentanze italiane all'estero chiedono agli studenti di dimostrazione di possedere risorse finanziarie pari ad almeno 417,30€ mensili (per 12 mensilità) e di un ulteriore importo al viaggio di ritorno. Nella pratica in alcuni Paesi si esige che la somma in questione sia depositata in banca da almeno 6 mesi precedenti la domanda di visto (India); mentre in altri la somma richiesta è superiore (Azerbaijan).

Strettamente collegato a questo argomento è quello legato alle domande per borse di studio presso l'Ente per il Diritto allo Studio. Anche in questo caso, il calendario - e la tempistica - per effettuare la domanda, non sono allineati con le esigenze degli studenti internazionali. Aldilà delle informazioni disponibili sui vari siti regionali (quasi mai in lingua inglese), l'apertura della domanda per la borsa avviene sempre dopo la chiusura della finestra ministeriale per la richiesta del visto. Anche se uno studente extra-europeo può concorrere per l'assegnazione di una borsa di studio, lo studente deve comunque dimostrare di avere i fondi per sostenersi in Italia per un anno al momento in cui richiede il visto, se vuole sperare di ottenere il visto.

Sarebbe quindi necessario valutare la situazione finanziaria degli studenti da parte dell'Ente prima che questi facciano richiesta del visto; in modo che gli studenti ritenuti idonei, possano produrre in consolato la documentazione comprovante l'eleggibilità alla borsa in alternativa alla comprovazione degli attestati finanziari per la sostenibilità durante gli studi in Italia.

In secondo luogo, il Ministero degli Esteri eroga ogni anno borse di studio a cittadini stranieri per la durata di 3, 6 o 9 mesi. Il bando viene emanato dalle Rappresentanze italiane che curano le selezioni in collaborazione con le autorità dei Paesi esteri. Tuttavia, questo sistema mal si concilia con le strategie di internazionalizzazione delle Università italiane che non sono coinvolte nelle selezioni effettuate e non possono mettere a sistema questa opportunità con le proprie priorità di attrazione. Sarebbe auspicabile un momento di confronto, nella fase di selezione, attraverso il quale le Università possano esprimere le loro valutazioni in merito ai candidati.

Corsi ad accesso programmato

L'ammissione ai corsi ad accesso programmato prevede la concessione di un visto per studio ai candidati che risultino inseriti negli elenchi degli ammessi alle prove, seppure con riserva, per consentire la partecipazione all'esame di ammissione. Nei casi in cui questa prova si svolga con largo anticipo rispetto alla data di immatricolazione, viene

rilasciato il visto C (turistico) e il candidato ammesso dovrà ripresentare la domanda per il visto D successivamente al superamento del test. Tali prove si svolgono nel mese di settembre, immediatamente prima dell'inizio dei corsi.

Per i programmi in lingua inglese ad accesso programmato, si potrebbe pensare ad anticipare l'esame per tutti gli studenti internazionali. Sulla scorta di quanto già succede ad esempio nel Regno Unito con l'erogazione dell'esame di ingresso ai programmi di medicina, dove l'esame viene erogato l'autunno precedente l'inizio dei corsi di Laurea. Il BMAT è preparato da Cambridge Assessment, la stessa organizzazione che produce l'IMAT per l'accesso a medicina in inglese in Italia. Anche in questo caso, conoscere in anticipo il risultato degli esami, darebbe agli studenti l'opportunità di organizzarsi meglio - sia in caso di successo che in caso di fallimento dell'esame stesso.

Calendari accademici

La complessità della procedura di preiscrizione, in particolare negli aspetti che attengono alla programmazione della finestra ministeriale limitatamente ad alcuni mesi dell'anno, ha risvolti negativi nel reclutamento di studenti da Paesi dell'emisfero australe.

Ad esempio, gli studenti delle Università operanti nell'Emisfero australe, e in particolare gli istituti in America Latina con i quali le Università italiane portano avanti intense relazioni di cooperazione universitaria, terminano l'istruzione di secondo ciclo nel mese di dicembre. Parallelamente, gli studenti universitari completano il proprio percorso di Laurea nel mese di dicembre, con poche eccezioni (gli studenti brasiliani e argentini che hanno iniziato il proprio percorso nel mese di Agosto si Laureano nel mese di giugno).

Al fine di incentivare la presenza di questi studenti nelle Università italiane, sarebbe auspicabile consentire la presentazione della domanda di pre-ammissione in qualsiasi momento dell'anno per consentire alle facoltà i cui regolamenti interni lo permettano, di immatricolare studenti anche all'inizio del secondo semestre.

Preparazione linguistica

La verifica della documentazione necessaria per la richiesta di visto di studio per l'immatricolazione a programmi in lingua inglese da parte delle autorità consolari all'estero, non dovrebbe comprendere alcuna richiesta di certificazione linguistica per la conoscenza dell'inglese. Le verifiche linguistiche per tali programmi infatti dovrebbero essere di esclusiva pertinenza dell'Università presso cui lo studente fa domanda di ammissione; se infatti alcuni programmi di studio prevedono addirittura la conoscenza di più di una lingua straniera (si pensi ad esempio ai programmi con doppio titolo o ai programmi erogati in più Università internazionali, come nel caso dei programmi Erasmus Mundus), altri programmi possono prevedere barriere linguistiche più o meno elevate a seconda del settore disciplinare di riferimento. Nel prossimo futuro inoltre, sempre più Università potrebbero decidere di adottare il "modello IMAT" per l'accesso ai programmi di studio in lingua inglese - attraverso un esame che presuppone la conoscenza della lingua inglese "per se".

Sul più ampio tema della formazione linguistica (e culturale) degli studenti stranieri interessati allo studio in Italia - e in italiano - sarebbe auspicabile prevedere e regolamentare l'organizzazione di "Foundation Year" da parte delle Università italiane: un anno di formazione linguistica a cavallo tra il liceo (nel Paese di origine) e l'Università (in Italia). Il Foundation Year, organizzato dalle Università italiane interessate ad attrarre studenti anche prima dell'inizio dei corsi di Laurea, permetterebbe agli interessati di ottenere i requisiti di lingua italiana richiesti per l'iscrizione ai percorsi insegnati nella nostra lingua; oltre a fornire formazione culturale ad una classe di studenti omogenea - studenti internazionali per la prima volta in Italia. A parte la formazione linguistica e culturale, il Foundation Year dovrebbe offrire indirizzi di studio diversi a seconda dell'interesse degli studenti: un percorso specifico per le materie in ambito biologico/medico, uno per quelle tecniche, uno per quelle sociali ed uno per le umanistiche. L'anno in questione potrebbe inoltre sopperire alle lacune derivanti dal sistema di studio nel Paese di origine dello studente: coloro infatti che non hanno 12 anni di scolarità, o a cui mancano alcuni pre-requisiti (ad esempio gli Advanced Placement Courses per gli studenti americani) potrebbero acquisire le competenze richieste attraverso il Foundation Year.

Un esempio di programma simile al Foundation Year già organizzato nelle nostre Università è costituito dai programmi Marco Polo e Turandot che da anni consentono la formazione linguistica degli studenti cinesi prima dell'iscrizione ai corsi di studio, grazie al quale le Università italiane hanno maturato una considerevole esperienza.

I COSTI DELLA FORMAZIONE E LA RESIDENZIALITÀ

Prof.ssa Francesca Russo, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Rapporto National Student Fee and Support System - Eurydice

Viene in questa sede analizzato l'ultimo rapporto diffuso dalla Commissione Europea "National Student Fee and Support System" - redatto da Eurydice – concernente il sistema di tassazione e di finanziamento all'interno delle Università operanti in 37 Stati . Nello specifico si sono considerati i 28 Stati comunitari¹⁰ e alcuni mercati europei non aderenti all'UE, tra i quali comunque quelli che hanno fatto richiesta di adesione come la Macedonia, il Montenegro e la Serbia.

Le statistiche, che descrivono il funzionamento dei singoli sistemi di tassazione e di finanziamento - compresa l'erogazione di prestiti e borse di studio nell'istruzione superiore - si richiamano all'anno accademico 2015 - 2016. Questi elaborati fanno riferimento all'importo minimo e massimo, nonché medio, sia delle tasse pagate - dettagliate per primo e secondo ciclo - e sia delle borse di studio concesse.

Tuttavia i dati riportati nel rapporto non sono perfettamente omogenei fra i singoli Stati, in quanto per taluni di essi certe informazioni non sono disponibili.

Per sopperire a tale inconveniente è stato stimato un valore medio, ricavabile utilizzando gli importi minimi e massimi a disposizione in modo da avere un'indicazione, seppur approssimata, circa l'entità del fenomeno.

Inoltre, anche per due Stati, quali il Regno Unito e il Belgio, si è dovuto calcolare una media, poiché i dati sono stati diffusi per singole aree presenti all'interno del contesto geo-politico esaminato. Ad esempio per il Regno Unito i dati fanno riferimento all'Inghilterra, al Galles, all'Irlanda del Nord e alla Scozia; mentre per il Belgio sono riportati i valori concernenti le diverse comunità che lo compongono, come quella francese, quella fiamminga e quella tedesca.

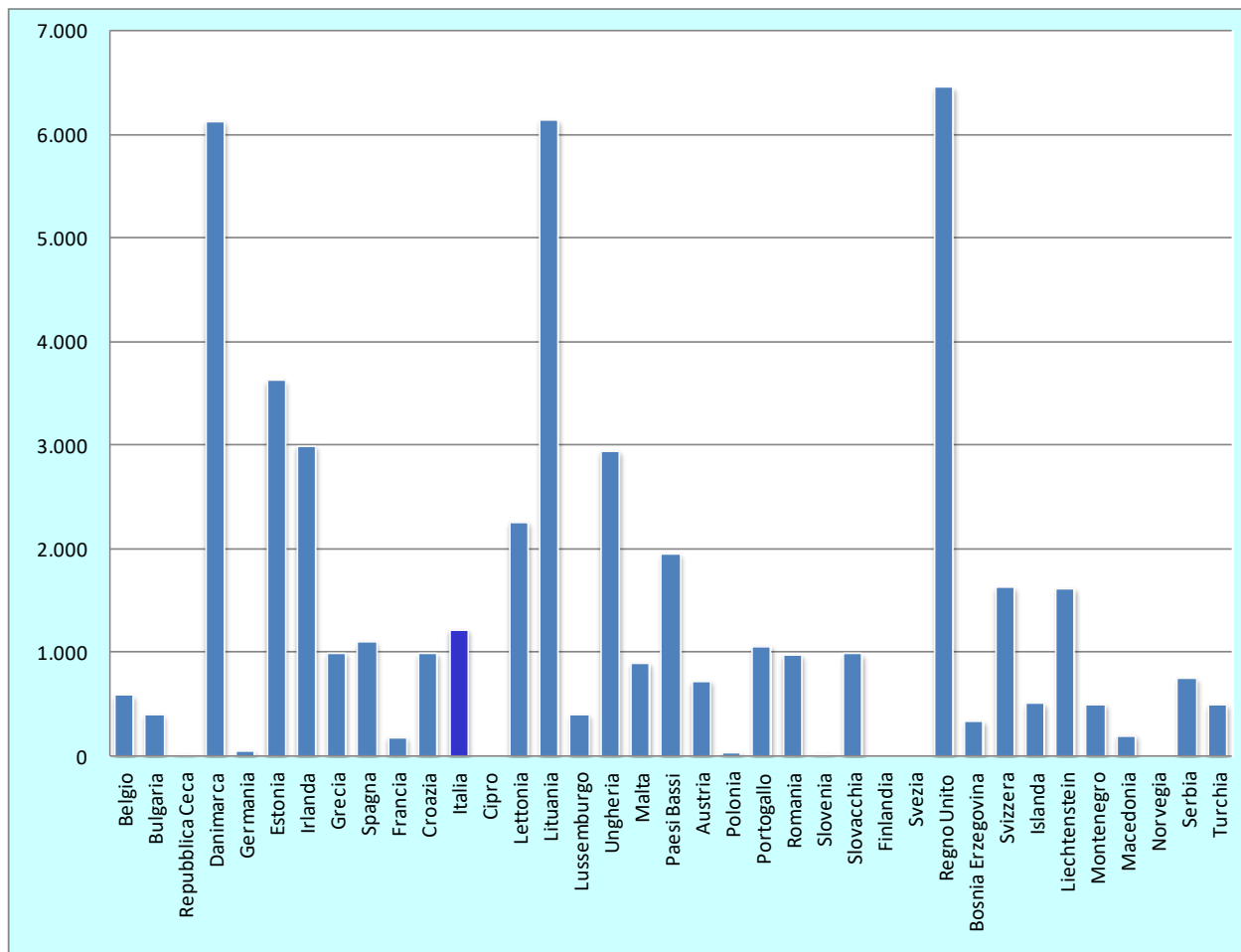
Di seguito verrà realizzato un confronto fra i sistemi operanti nei singoli Stati, partendo dal livello della tassazione universitaria.

Il sistema di tassazione per il primo e secondo ciclo universitario.

Come si evince dal **grafico 1**, il Regno Unito è il mercato nel quale la tassazione universitaria risulta la più alta tra i 37 Stati esaminati. Risultano notevoli anche gli importi pagati in Lituania e Danimarca. In tutti e tre gli Stati le tasse versate superano la soglia media annua dei 6.000 euro. In questa specifica graduatoria seguono l'Estonia, l'Irlanda e l'Ungheria, con valori che si attestano intorno ai 3.000 euro. L'Italia, con un importo medio di poco superiore ai 1.200 euro, si colloca all'undicesimo posto, mentre nei Paesi scandinavi (Finlandia, Norvegia e Svezia) non si pagano tasse universitarie.

¹⁰ Si considera in questa analisi ancora il Regno Unito come Paese aderente all'Unione Europea, poiché lo studio Eurydice fa riferimento ai dati disponibili al mese di ottobre 2015.

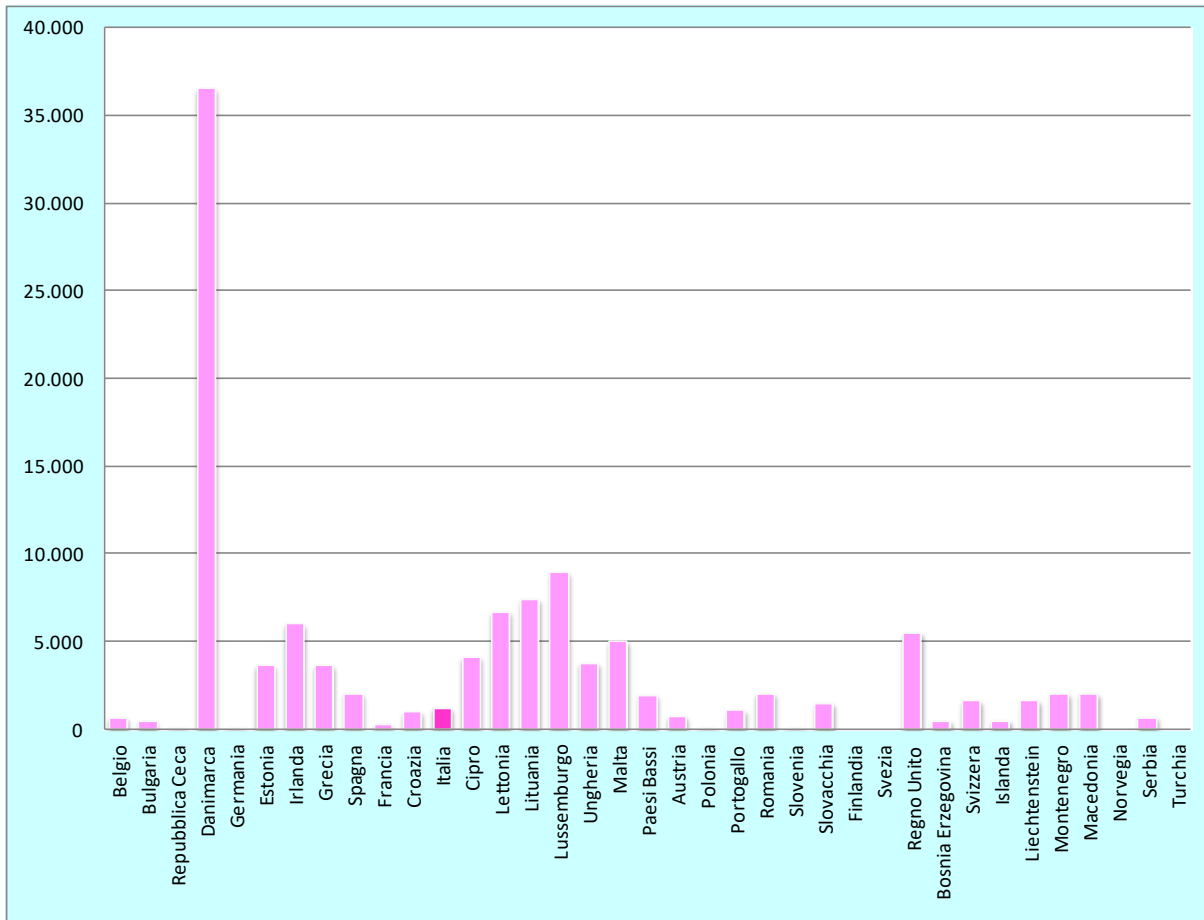
Grafico 1 – Tasse universitarie, relative al 1° ciclo, pagate nel corso dell’anno accademico 2015-2016
(valori in euro)



Una situazione non molto dissimile si riscontra andando ad analizzare le tasse relative al secondo ciclo. Come riportato nel **grafico 2**, ancora una volta sono Danimarca, Lituania, Irlanda e Regno Unito ad occupare le prime posizioni, alle quali si aggiungono Lussemburgo e Lettonia con tasse di poco inferiori rispettivamente a 9.000 e 7.000 euro. Nonostante un importo uguale a quello registrato per il primo ciclo, in questa particolare classifica il nostro Paese scende al 20° posto, superata anche dalla Grecia.

Anche in questo ambito la penisola scandinava risulta la più “virtuosa”, fornendo ai suoi cittadini un’Università gratuita.

Grafico 2 – Tasse universitarie, relative al 2° ciclo, pagate nel corso dell’anno accademico 2015-2016 (valori in euro)



L'erogazione di prestiti e borse di studio

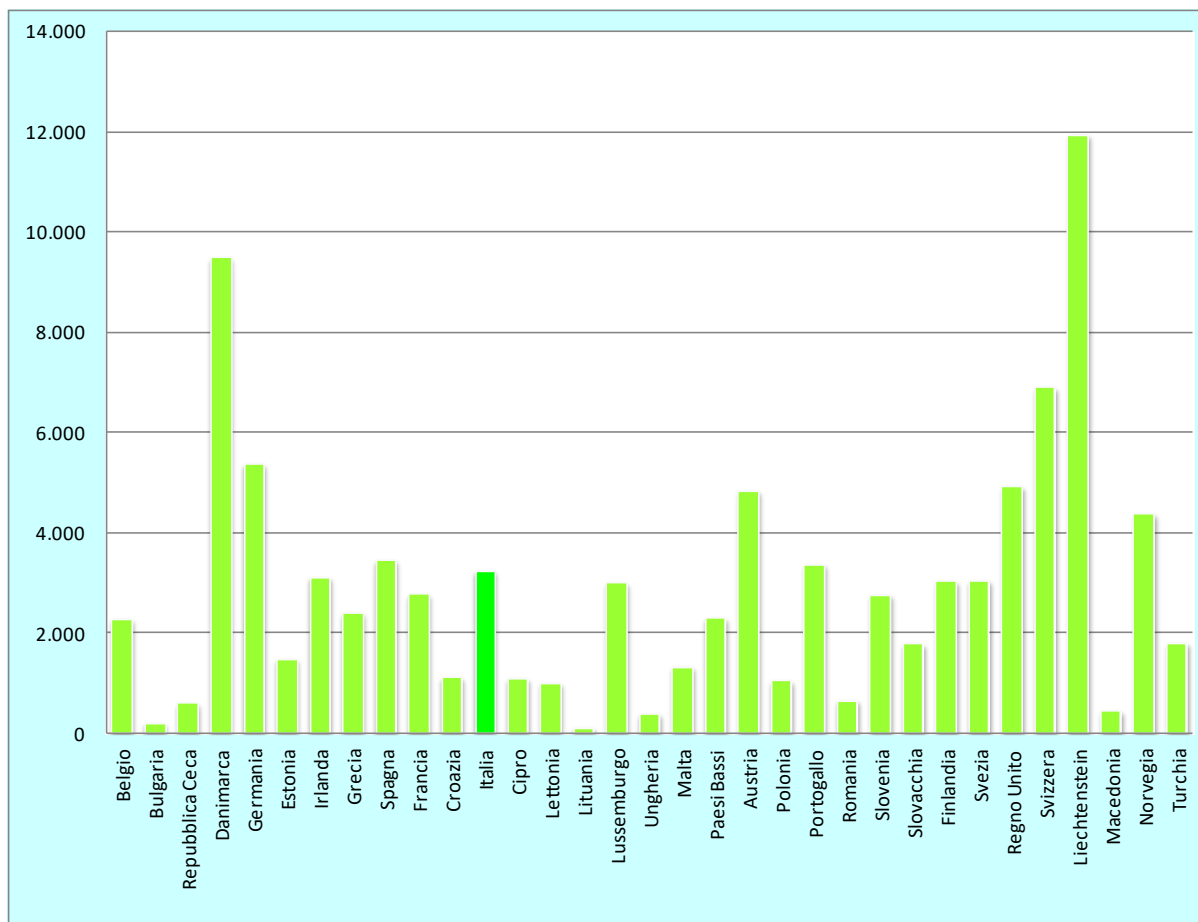
Con riferimento all'erogazione di prestiti e borse di studio, si evince che è il Liechtenstein a guidare la classifica dei Paesi esaminati dal rapporto, con un importo che sfiora i 12.000 euro.

Come si può notare nel **grafico 3**, tra gli Stati più dinamici, ancora una volta si trova la Danimarca, con un'erogazione di circa 9.500 euro, seguita da Svizzera (6.900 euro) e Germania (circa 5.400 euro).

L'Italia – con un ammontare di oltre 3.000 euro - si colloca in decima posizione, preceduta da Regno Unito e Spagna, ma davanti a Francia, Paesi Bassi, Svezia e Finlandia.

In fondo alla classifica si trovano alcuni dei Paesi di più recente adesione all'Unione Europea, nonché Stati che hanno fatto richiesta di aderire all'UE.

Grafico 3 – Prestiti e borse di studio erogati nel corso dell’anno accademico 2015-2016 (valori in euro)



Il confronto a livello internazionale con alcuni grandi Paesi

Analizzando i livelli di tassazione universitaria nei Paesi extra-europei e soffermandoci in alcune aree rilevanti dal punto di vista geo-politico, si nota che la situazione è molto eterogenea.

Nel continente americano, se si considera in particolare il **Canada**, ci si accorge che, prendendo in esame i dati diffusi dall’istituto nazionale di statistica, per un cittadino/a canadese iscriversi all’Università, sia per la Laurea che per i corsi post Lauream, costa mediamente ogni anno 6.000 dollari canadesi, equivalenti a 4.534 dollari USA.

L’Ontario è, inoltre, la provincia con le tasse universitarie più onerose mentre a livello di Facoltà, se da un lato Lettere e Filosofia risultano le più economiche, dall’altro Ingegneria e Medicina sono le più dispendiose. Dal punto di vista del post Lauream i corsi MBA detengono, con una media pari a 42 mila dollari canadesi (all’incirca 32 mila dollari USA), il primato assoluto in termini di costi di iscrizione.

Negli **Stati Uniti** dove, secondo il *College Board* (l’organizzazione di sostegno agli studenti), nel corso dell’anno accademico 2014-2015 iscriversi all’Università statale è costato mediamente 9.139 \$, per i cittadini statunitensi, e 22.958 \$ per tutti gli altri a fronte di una media nei college privati senza scopi di lucro di 31.231 \$. L’opzione più economica, sempre nel contesto pubblico, è risultata quella dei due anni di college - noto anche come *community, technical or city colleges* - con una spesa effettiva di 3.347 \$.

Sempre nel contenente americano analizzando l’area latina, si può considerare il **Brasile**, dove le Università pubbliche, note anche come Università federali, offrono istruzione gratuita a tutti coloro che superano i test di ammissione. Va detto tuttavia che, nell’ultimo decennio, il numero degli ammessi è raddoppiato e che quindi l’offerta governativa non è più in grado di

soddisfare pienamente le aspettative di tutti gli aventi diritto. Per quanto riguarda gli studenti internazionali, le tasse di iscrizione sono all'incirca mediamente pari a 2.000 dollari USA l'anno anche se molte Università pubbliche applicano forti facilitazioni e fanno pagare solo la quota di iscrizione.

Sempre restando in Sudamerica si rileva che le Università pubbliche in **Argentina** offrono corsi gratuiti ma che diventano a pagamento (fino a 5.000 dollari Usa all'anno) se ci si trasferisce in un istituto privato. Per gli studenti stranieri vi è inoltre la possibilità di accedere a borse di studio per il sostentamento dell'iter universitario.

Osservando il continente oceanico e più precisamente in **Australia**, si nota che la quota di iscrizione degli studenti all'Università varia in rapporto alle fasce di contribuzione stabilite dal governo e alle *performances* scolastiche e accademiche degli studenti. Nel corso del 2015 le fasce individuate sono state tre con i seguenti importi:

- Fascia 1: 0 – 4.770 \$
- Fascia 2: 0 – 6.800 \$
- Fascia 3: 0 – 7.960 \$

A questo punto attraverso un sistema di calcolo disponibile online, ponderato con i crediti maturati dallo studente, si ottiene la cifra che va versata allo Stato.

Nel continente asiatico, se si considera il **Giappone** si nota che per accedere all'Università bisogna pagare - oltre alle tasse previste - una quota di iscrizione seppur limitata al solo primo anno. Va detto però che il sistema di esenzione - accompagnato da altre agevolazioni a tutela dello studente - in Giappone è ben integrato. Nonostante il livello di tassazione sia elevato, le facilitazioni proposte agli studenti fanno sì che il livello di tassazione sia relativamente contenuto.

Dai dati diffusi dal locale Ministero dell'Educazione, Cultura, Sport, Scienza e Tecnologia, si evince che le tasse universitarie in ambito pubblico sono nell'ordine dei 5.200 \$ con una tassa di iscrizione superiore ad oltre 2.000 dollari USA. Ben più onerose risultano quelle in ambito privato, anche se la quota di iscrizione risulta simile. Le tasse oscillano, infatti, dai circa 6 mila dollari USA per le Facoltà umanistiche, per Medicina, agli oltre 10.000 dollari per le Facoltà di Arte.

Le tasse di iscrizione annuali nelle Università della **Repubblica Popolare Cinese** oscillano invece mediamente tra i 2 mila ed i 4 mila dollari USA, diversificandosi ovviamente sia in funzione del tipo istituto considerato che a seconda della Facoltà prescelta. Ad esempio la [Xi'an Jiaotong University](#), la Dalian Medical University, la Tianjin Medical University e la Huazhong University of Science and Technology prevedono dei costi annui superiori ai 6 mila dollari. Il sistema universitario cinese mantiene un livello di tassazione per gli studenti stranieri sostanzialmente analogo a quello offerto per i propri cittadini, offrendo agevolazioni ed incentivi economici per chi conosce la lingua cinese. Inoltre, le tasse sono più elevate nelle Facoltà Scientifiche e in quella di Medicina.

Con riferimento all'**India** si trovano delle Università, con corsi di Laurea e relative iscrizioni, più a buon mercato. Nel Paese asiatico vi sono corsi, infatti, che possono partire anche da 300 sterline l'anno (circa 450 dollari statunitensi). Tuttavia, sono gli studenti internazionali a pagare le tasse più alte, con costi che possono arrivare a 6.000 sterline l'anno (oltre 9.000 dollari).

Infine, analizzando il Medio Oriente e soffermandoci in **Israele** si rileva che le Università promuovono corsi che hanno dei costi medi annui pari a circa 2.800 dollari. Le tasse di iscrizione per gli studenti universitari stranieri, invece, variano in funzione sia dell'Università che della Facoltà. Tuttavia i costi oscillano fra i 10.000 e i 12.000 dollari all'anno.

L'INTERNAZIONALIZZAZIONE A CASA

Prof.ssa Giorgia Giovannetti, Università di Firenze

Prof.ssa Ilaria Poggiolini, Università di Pavia

Il punto sul dibattito internazionalizzazione "at home" (iah)

Questo capitolo mira a sottolineare la dimensione strategica della '*internazionalizzazione a casa*' (*Internationalisation at home*, IaH) e propone di incentivare le Università italiane a compiere dei passi in questa direzione. La IaH della quale si discute a livello internazionale da circa quindici anni (Teekens 2013), è diretta all'intera popolazione studentesca perché - a differenza della mobilità che raggiunge soltanto alcuni gruppi selezionati di studenti - è un processo di internazionalizzazione dall'interno. Lo scopo principale di questo processo è quello di inserire nei curricula di tutti i settori scientifici, approcci, letture, visioni culturali e strumenti didattici e linguistici mirati a costruire una formazione universitaria transnazionale.

In Italia, solo negli ultimi anni e con risultati non uniformi (vedi tabelle), la IaH si è parzialmente realizzata grazie al lancio e successivamente alla crescita, dell'offerta formativa in lingua inglese. Siamo però in ritardo rispetto al quadro europeo e internazionale, per due ragioni: l'assenza di iniziative concertate da parte degli attori istituzionali e le forti limitazioni ministeriali in tema di costruzione dei curricula che rendono difficile internazionalizzarli¹¹. (L. Amico e C. Salvaterra, 2016). Dunque in Italia ma non solo, i sempre più articolati progetti di incentivazione della mobilità da e verso destinazioni regionali e globali, hanno prevalso sulla internazionalizzazione delle metodologie e pratiche dell'insegnamento 'a casa'. Inoltre, la mobilità, pur garantendo esperienze di alto valore culturale e formativo non ha avuto nella maggioranza dei casi, l'attesa ricaduta positiva di ritorno che ci si aspettava, e cioè stimolare ulteriori livelli di apertura permanente dell'educazione superiore alla dimensione internazionale.

Se si accetta infatti la definizione secondo la quale: "Internationalisation at home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students, within domestic learning environments (Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, 2015), è intuitivo quanto il processo sia articolato e di lungo periodo.

Questa definizione è il risultato di una intensa discussione sulla IaH presso le Istituzioni EU e le Associazioni Universitarie europee. Nel 2013 la IaH è stata inserita nella *European Commission's education policy - European higher education in the world*, divenendo oggetto di crescente attenzione nelle strategie di internazionalizzazione dell'educazione superiore delle Università europee.

Associazioni di settore quali la IAU, EUA, EAIE, (*International Association of University* 2012) concordano nell'individuare il target principale della IaH nella categoria dei: "*non-mobile students*" che devono poter acquisire competenze 'internazionali e interculturali', attraverso l'offerta formativa 'domestica' (Beelen, J., and Jones, R, 2015).

Dal 2014 si sta orientando in questa direzione la politica nazionale di IaH dell'Olanda con il risultato che il 76% di Università di questo paese hanno incluso curricula internazionalizzati nella loro offerta formativa. La percentuale complessiva europea è intorno al 56% (*European Association for International Education*, or EAIE, 2015 Barometer. <http://www.eaie.org/blog/revealing-the-state-of-internationalisation-in-europe-the-eaie-barometer-results-are-out/>; L.

¹¹ La sentenza 42/2017 della Corte Costituzionale affronta il tema della legittimità costituzionale dell'art.2 l. 240, nella parte in cui prevede misure per la internazionalizzazione del sistema universitario. Alcuni hanno interpretato la sentenza come un disincentivo alla IaH.

Sandström, A., Van der Aa, R., Glass, A. (2015). The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe. Amsterdam: EAIE.)

La sempre maggiore centralità della IaH nei processi di internazionalizzazione è un fenomeno globale. In Australia così come in Gran Bretagna, è stato fondamentale il processo di internazionalizzazione dei curricula (IoC) che include la dimensione formale, informale e transnazionale dell'apprendimento. La diversità principale tra IoC e IaH è da ricercare nell'esperienza di studio all'estero. Nei percorsi di IaH la mobilità è prevista soltanto quando al suo interno siano inclusi percorsi formativi congiunti.

Negli Stati Uniti l'internazionalizzazione dei campus universitari è passata soprattutto per la mobilità incoming ed è stata forgiata sul modello: 'Study abroad'. Quest'ultimo rappresenta il nucleo del progetto di internazionalizzazione in connessione con le attività formative 'on-campus'. (J Beelen-E Jones, 2015). Ma se gli strumenti non sono gli stessi dalle due parti dell'Atlantico anche NAFSA (l'americana Association of International Educators) individua l'obiettivo prioritario dei processi di internazionalizzazione nella 'Comprehensive Internationalization' (CI) e cioè, nell'incorporazione strategica della dimensione interculturale globale nell'ethos dell'educazione universitaria nazionale. (NAFSA 2014).

Il punto fondamentale della riflessione su IaH a livello globale riguarda i beneficiari: si tratta inequivocabilmente **di tutti gli studenti** e quindi non soltanto di quella sezione interessata alla mobilità o orientata agli '*electives*'. La IaH riguarda i curricula obbligatori e mira a consentire al maggiore numero possibile di studenti l'assunzione di competenze internazionali e interculturali. **Dunque, offrire corsi in lingua inglese non basta. È necessario che anche i contenuti e la metodologia alla base dell'offerta formativa complessiva siano fortemente internazionalizzati e attraenti, sia per gli studenti nazionali, sia per quelli internazionali.** In altre parole sono gli 'home students' (Beelen and Jones, 2015) - una definizione che supera la dicotomia tra *incoming students/outgoing students* - la categoria transnazionale alla quale mira l'internazionalizzazione 'at home' dei curricula, eventualmente affiancata da periodi di mobilità per studio presso Università partner grazie a progetti d'insegnamento congiunto.

Per quanto riguarda l'internazionalizzazione dei curricula, una efficace IaH non soltanto la implementa ma ne migliora i contenuti costantemente, sulla base dei 'learning outcomes' e del feed back dei suoi fruitori. Questo lavoro nel lungo periodo richiede evidentemente uno staff accademico e amministrativo altamente internazionalizzato. ('It is the curriculum that encapsulates the true spirit of internationalisation', see http://www.ipptn.usm.my/phocadownload/IPPTN_Newsletter_Vol_10_May_2016_02062016.pdf).

Infine, è necessario il collegamento della IaH al mondo esterno alle aule universitarie, verso la dimensione locale/regionale e quella dell'insegnamento on-line globale. Lo sviluppo dei MOOC¹² e della metodologia FLIP (insegnamento capovolto) suggerisce che alcune Università Italiane si stanno muovendo in questa direzione, anche se non con la velocità di altri Paesi europei (come l'Olanda).

Ma cosa si intende, nel quadro di una IaH di successo, con il termine "flipped classrooms" (in italiano in "classi capovolte")? Con questo termine ci si riferisce comunemente ad un insieme di metodi didattici che puntano a modificare il tradizionale ambiente di apprendimento basato sulla successione rigida: (1) lezione frontale, (2) studio individuale, (3) verifiche. Benché esistano molte interpretazioni diverse del concetto di classe capovolta, esse sono tutte accomunate da alcuni elementi di base:

- (a) l'acquisizione di informazioni non avviene attraverso la lezione frontale del docente ma è anticipata e svolta autonomamente dagli studenti. Per favorire questo momento si utilizzano una pluralità di strumenti (non solo libri o dispense ma materiali online, video ...).
- (b) Il tempo trascorso in classe è dedicato all'approfondimento e ad attività complementari, come ad esempio la verifica del livello di comprensione raggiunto.

A questo proposito è importante la "peer instruction", metodologia che attraverso successivi passaggi di verifiche e

¹² Secondo MOOCs: MASSIVE OPEN ON-LINE COURSES. Prospettive e Opportunità per l'Università italiana; Seconda edizione settembre 2015, https://www.cru.it/images/demo/cru_web/pubblicazioni/cru_mooc_2015.pdf, i MOOC di Università italiane sono 120, con un aumento molto forte (sei volte) negli ultimi tre anni.

discussioni di gruppo (da qui il termine “peer instruction”) mira al trasferimento di conoscenze dagli studenti più abili a quelli con maggiori difficoltà, permettendo così di raggiungere livelli di omogeneità della classe e lezioni articolate accessibili a tutti.

Altrettanto importante per l’offerta formativa della IaH è l’accesso al mondo del lavoro. (Crossman and Clarke 2010). Le tabelle riportate sotto (e in particolare la tabella 8) indicano che gli studenti dei corsi internazionali si affacciano al mondo del lavoro con minori difficoltà dei loro compagni e che le loro conoscenze vengono riconosciute con un reddito più elevato già dal primo anno di lavoro.

In assenza di dati convincenti e articolati sui legami tra processi di internazionalizzazione dei curricula universitari e ‘employability skills’ in Italia, il tempo che gli studenti impiegano a trovare lavoro e il reddito che ottengono al primo impiego (tabella 8) sono dati non marginali.

Quanto ai dati italiani su IaH, sono limitati all’offerta formativa in lingua inglese, e in particolare i livelli, i numeri, le sedi e i settori scientifici di questi corsi (tabelle 1-4). È comunque possibile una prima riflessione sulle caratteristiche degli studenti nazionali e internazionali che li frequentano (tabelle 5-7). Questo può essere un punto di partenza solido per estendere la riflessione e l’elaborazione di politiche universitarie di sistema d’intesa con i Ministeri interessati. L’obiettivo è raggiungere livelli sistemici di IaH e cioè, l’introduzione - non solo nei corsi in lingua inglese ma nel maggior numero possibile di corsi offerti dagli Atenei - di una dimensione interculturale e internazionale permanente e sempre aggiornata.

Vediamo quindi in dettaglio quanti e quali sono i corsi internazionalizzati al momento presenti nelle Università italiane, la loro evoluzione recente e le caratteristiche principali degli studenti e dei Laureati di questi corsi.

Un esempio di internazionalizzazione a casa: una analisi descrittiva dei dati sui corsi universitari internazionali

L’aumento dell’offerta di corsi internazionali, come sottolineato, assolve ad un duplice obiettivo: rende più attrattiva l’Università italiana per gli studenti stranieri e prepara gli studenti italiani ad un’apertura verso il mondo lavorativo e/o scientifico a livello internazionale. In Italia, per il momento IaH ha puntato soprattutto sui corsi in lingua inglese, fortemente cresciuti negli ultimi anni: sono infatti passati da 143 nel 2013/14 a 245 nel 2015/16 (194 nel 2014/15) (Fonte: elaborazione CRUI di dati Cineca).

Considerando il periodo che va dal 2010 al 2015 si passa da una percentuale del 2% a una del 7,7% del totale dei corsi erogati (tabella 1 e grafico 1). I corsi in inglese pur essendo un obiettivo importante, non possono essere l’unico, se il fine è quello di una CI (comprehensive internationalization).

Il forte sviluppo dei corsi in inglese si è avuto soprattutto a livello di lauree magistrali, rispondendo alla domanda internazionale e costruendo su quella interna, spesso risultato dell’esperienza degli studenti delle triennali, accumulata in periodi di mobilità con il conseguimento di conoscenze linguistiche medio/alte e dell’attitudine allo studio interattivo, Resta il fatto che meno del 10% dei corsi in inglese è erogato nelle lauree triennali: i corsi di Laurea triennale interamente in inglese sono soltanto 20 su 245, includendo anche i corsi telematici: Milano Bocconi- 4; Bologna- 2; Venezia Ca’ Foscari- 2; Camerino- 1; Milano Cattolica- 1; Roma Link Campus- 3; Roma Luiss- 1; Padova- 1; Politecnico di Torino- 1; Roma Tor Vergata- 3. È degno di nota tuttavia mettere in evidenza che i corsi in inglese a livello triennale sono notevolmente aumentati nell’ultimo anno (nel 2013/14 erano solo 7, di cui due a Roma Tor Vergata), il che dimostra che qualcosa si sta muovendo anche al primo livello e che c’è un interesse a internazionalizzare a casa.

Per quel che riguarda i corsi di Laurea a ciclo unico (concentrati in medicina, chimica e giurisprudenza) ce ne sono in tutta Italia soltanto 11 in inglese (di cui due a Roma Tor Vergata e due a Bologna). Tuttavia, in questa categoria ricadono alcuni

corsi internazionalizzati a doppio titolo (ad esempio, nell'Università di Firenze un corso di Legge a doppio titolo con Paris Sorbonne che non è insegnato in inglese ma presuppone un periodo in Francia per tutti gli studenti dei doppi titoli)¹³.

In termini di concentrazione geografica, nonostante ben 52 Università italiane (su 67 Università statali e 30 non statali) abbiano almeno un corso di Laurea interamente in inglese, questi sono fortemente concentrati nelle Università del Nord: il Politecnico di Milano ne ha 24, pari a quasi il 10% del totale dei corsi in inglese insegnati in Italia; la prima Università del Sud, Salento ha 7 corsi in inglese, pari a circa il 3% (si veda tabella 2 sotto). Come ci si aspetta, nelle grandi città (Roma, Milano, Torino) si hanno più corsi in inglese che nelle sedi universitarie di piccole città. Tuttavia, anche nei centri minori, l'offerta di corsi internazionali sta aumentando.

Tabella 1: Evoluzione dei corsi "internazionali" presenti nell'Offerta Formativa italiana (valori assoluti e percentuali)

Anno accademico	Numero di corsi attivi	Numero di corsi attivi e internazionali	% corsi internazionali sul totale dei corsi attivi
2010	4.050	84	2,1
2011	4.456	112	2,5
2012	4.383	144	3,3
2013	4.383	165	3,8
2014	4.353	249	5,7
2015	4.346	333	7,7

Fonte: MIUR e Universitaly

Grafico 1: La crescita dei corsi internazionali* nelle Università italiane



Fonte: Elaborazioni Alma Laurea per CRUI

***Si considerano Laureati in corsi internazionali coloro che hanno concluso un corso di Laurea in convenzione con almeno un ateneo estero o tenuto completamente in lingua straniera.**

¹³ Una indagine del Cimea (Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche) del 2009 informa che il numero dei corsi con doppi titoli o titoli congiunti era pari a 456 (in 46 atenei). Tali corsi sono aumentati notevolmente negli ultimi 5 anni, per un totale di 601 (112 di Laurea e 338 di Laurea specialistica, oltre a Master e dottorati). I titoli congiunti al momento sono 54 (dati della banca dati on line <http://www.cimea.it/ricerca.aspx>, accesso 15 agosto 2016 ore 11).

Tabella 2: Numero di corsi internazionali e percentuale sul totale (52 Università con corsi internazionali)

Rank	University	Freq.	Percentuale
1	Politecnico di MILANO	24	9,88%
2	Università degli Studi di BOLOGNA	18	7,41%
3	Università degli Studi di TRENTO	14	5,76%
4	Università degli Studi di ROMA "Tor Vergata"	13	5,35%
5	Università degli Studi di PADOVA	12	4,94%
6	Università degli Studi di MILANO	9	3,70%
=	Università degli Studi di ROMA "La Sapienza"	9	3,70%
8	Politecnico di TORINO	8	3,29%
=	Università Commerciale "Luigi Bocconi"	8	3,29%
=	Università degli Studi di PAVIA	8	3,29%
11	Università degli Studi del SALENTO	7	2,88%
=	Università degli Studi di CAMERINO	7	2,88%
13	LINK CAMPUS University	6	2,47%
=	Università degli Studi di SIENA	6	2,47%
=	Università di PISA	6	2,47%
16	Università "Ca' Foscari" VENEZIA	5	2,06%
=	Università Cattolica del Sacro Cuore	5	2,06%
=	Università degli Studi di TORINO	5	2,06%
=	Università degli Studi di VERONA	5	2,06%
20	Università degli Studi di CATANIA	4	1,65%
=	Università degli Studi di FIRENZE	4	1,65%
=	Università degli Studi di GENOVA	4	1,65%
=	Università degli Studi di MODENA e REGGIO EMILIA	4	1,65%
=	Università degli Studi di NAPOLI "Federico II"	4	1,65%
25	Libera Università di BOLZANO	3	1,23%
=	Università degli Studi de L'AQUILA	3	1,23%
=	Università degli Studi della BASILICATA	3	1,23%
=	Università degli Studi di BRESCIA	3	1,23%

Rank	University	Freq.	Percentuale
=	Università degli Studi di CASSINO e del LAZIO MERIDIONALE	3	1,23%
30	LUISS « Guido Carli » di ROMA	2	0,82%
=	Seconda Università degli Studi di NAPOLI	2	0,82%
=	Università Politecnica delle MARCHE	2	0,82%
=	Università degli Studi INSUBRIA di Varese-Como	2	0,82%
=	Università degli Studi di MACERATA	2	0,82%
=	Università degli Studi di PALERMO	2	0,82%
=	Università degli Studi di PARMA	2	0,82%
=	Università degli Studi di TERAMO	2	0,82%
=	Università degli Studi di TRIESTE	2	0,82%
=	Università degli Studi di UDINE	2	0,82%
40	HUMANITAS University di ROZZANO (MI)	1	0,41%
=	Libera Università "Vita-Salute San Raffaele" MILANO	1	0,41%
=	Università degli Studi di ROMA TRE	1	0,41%
=	Università degli Studi del PIEMONTE ORIENTALE "Amedeo Avogadro" di VERCELLI	1	0,41%
=	Università degli Studi di BARI "Aldo Moro"	1	0,41%
=	Università degli Studi di BERGAMO	1	0,41%
=	Università degli Studi di FERRARA	1	0,41%
=	Università degli Studi di MESSINA	1	0,41%
=	Università degli Studi di MILANO-BICOCCA	1	0,41%
=	Università degli Studi di PERUGIA	1	0,41%
=	Università degli Studi di ROMA "Foro Italico"	1	0,41%
=	Università degli Studi di SALERNO	1	0,41%
=	Università della CALABRIA	1	0,41%
Total	52	243	100%

Fonte: dati Unitalia

Anche per quel che riguarda le materie, si ha una forte concentrazione¹⁴. Le classi di Laurea con più corsi interamente in inglese sono quelle in ingegneria e economia; la classe 56 (scienze dell'economia/economics) consta di ben 24 corsi, vale a dire il 10% del totale; Ingegneria delle telecomunicazioni (classe 27) ha circa il 5% dei corsi in inglese. Considerando come un sol gruppo le diverse classi di economia da un lato e quelle di ingegneria dall'altro, siamo a oltre il 25% in ciascuno dei gruppi (quindi in totale fra ingegneria e economia oltre il 50%); fra le altre discipline hanno un numero di corsi in inglese superiore alla media biologia, informatica, medicina (si veda *tabella 3* sotto).¹⁵

I corsi in inglese devono comunque affrontare seriamente ~~risolvere~~ il problema del livello di conoscenza della lingua inglese e delle metodologie di insegnamento internazionali del corpo docente, spesso non adeguato. A questo proposito esistono modalità di insegnamento dell'inglese 'as a medium of instruction' elaborati in primo luogo dal British Council e dall'Università di Oxford, ma non solo. ATE (Academic Teaching Excellence) è indirizzato proprio ai docenti che insegnano in inglese (ma non sono madre lingua) e mirato a rafforzarne le strategie di comunicazione. Il format d'insegnamento di tipo anglosassone non presenta soltanto sfide linguistiche ma anche metodologiche che non possono essere ignorate se l'offerta formativa vuole essere convincente e competitiva (<https://www.britishcouncil.es/en/teach/higher-education>). Un pilot course del British Council per docenti di corsi in lingua inglese è stato offerto all'Università di Pavia nell'autunno del 2012. Il risultato di questo esperimento è stato molto positivo nella percezione dei docenti coinvolti. Estendere a livello nazionale esperienze analoghe con certificazione 'di qualità' a corso concluso, consentirebbe un salto di qualità molto significativo per l'offerta nazionale in lingua inglese e un riconoscimento di questa dimensione della professionalità per i docenti.

Tabella 3: Le prime 20 classi di Laurea in inglese (percentuale)

Classe Laurea	Freq.	Percentuale	Nome Classe Laurea
LM 56	24	10,48%	LM in Scienze dell'Economia
LM 77	16	6,99%	LM in Scienze Economico-Aziendali
LM 27	13	5,68%	LM in Ingegneria delle Telecomunicazioni
LM 18	10	4,37%	LM in Informatica
LM 32	10	4,37%	LM in Ingegneria Informatica
LM 41	10	4,37%	LM in Medicina e Chirurgia
LM 6	9	3,93%	LM in Biologia
LM 9	8	3,49%	LM in Biotecnologie Mediche, Veterinarie e Farmaceutiche
LM 25	7	3,06%	LM in Ingegneria dell'Automazione
LM 52	7	3,06%	LM in Relazioni Internazionali
LM 44	6	2,62%	LM in Modellistica Matematico-Fisica per l'Ingegneria
LM 12	5	2,18%	LM in Design

¹⁴ Si fa riferimento in questo caso a dati Uni-Italia riferiti al 2014/15, con alcune differenze rispetto ai dati Cineca-CRUI, dovuti al fatto che i dati CRUI-Cineca considerano "corsi internazionali" quei corsi di Laurea in convenzione con almeno un Ateneo estero oltre a quelli tenuti completamente in lingua straniera, considerati da Uni-Italia.

¹⁵ È degno di nota che ci sono anche 8 corsi di Laurea interclasse totalmente in inglese.

Classe Laurea	Freq.	Percentuale	Nome Classe Laurea
LM 16	5	2,18%	LM in Finanza
LM 40	5	2,18%	LM in Matematica
LM 62	5	2,18%	LM in Scienze della Politica
LM 17	4	1,75%	LM in Fisica
LM 20	4	1,75%	LM in Ingegneria Aerospaziale e Astronautica
LM 22	4	1,75%	LM in Ingegneria Chimica
LM 29	4	1,75%	LM in Ingegneria Elettronica
LM 35	4	1,75%	LM in Ingegneria per l'Ambiente e il Territorio

Fonte: elaborazione CRUI di dati Cineca

Coerentemente con lo sviluppo dei corsi internazionali, il maggior numero di Laureati (circa la metà del totale) è nelle magistrali delle classi di economia e statistica (tabella 4). Bassissima è la percentuale dei Laureati nelle lauree a ciclo unico (e soltanto in Medicina, Chimica e Giurisprudenza, che hanno mantenuto questo percorso di studio).

Tabella 4: Numero di Laureati in corsi di Laurea internazionali (in inglese)

Numero di Laureati 2015 in corsi "internazionali" e "non internazionali", per tipo di corso e gruppo disciplinare (valori assoluti)									
	primo livello		magistrali a ciclo unico		magistrali		Totale		
	CI*	CNI	CI*	CNI	CI*	CNI	CI*	CNI	
Agraria e veterinaria	0	2.569	0	484	18	1.227	18	4.280	
Architettura	0	3.171	0	1.598	41	2.475	41	7.244	
Chimico-farmaceutico	0	1.552	25	3.005	20	888	45	5.445	
Difesa e sicurezza	0	73	0	0	0	134	0	207	
Economico-statistico	565	15.233	0	0	967	11.137	1.532	26.370	
Educazione fisica	0	2.769	0	0	42	1.431	42	4.200	
Geo-biologico	29	4.627	0	0	230	4.953	259	9.580	
Giuridico	0	1.213	17	7.511	0	2	17	8.726	
Ingegneria	48	10.648	0	0	772	8.580	820	19.228	
Insegnamento	0	4.792	0	0	25	1.701	25	6.493	
Letterario	0	8.568	0	33	110	5.832	110	14.433	

Numero di Laureati 2015 in corsi "internazionali" e "non internazionali", per tipo di corso e gruppo disciplinare (valori assoluti)									
	primo livello		magistrali a ciclo unico		magistrali		Totale		
	CI*	CNI	CI*	CNI	CI*	CNI	CI*	CNI	
Linguistico	196	8.069	0	0	55	3.487	251	11.556	
Medico	0	19.045	56	6.150	0	1.940	56	27.135	
Politico-sociale	19	11.903	0	0	306	5.926	325	17.829	
Psicologico	0	5.165	0	0	56	4.712	56	9.877	
Scientifico	0	3.279	0	0	234	1.959	234	5.238	
Totale	857	102.676	98	18.781	2.876	56.384	3.831	177.841	

CI= corso internazionale; CNI= Corso non Internazionale

Fonte: Elaborazioni Alma Laurea per CRUI

Per quel che riguarda il genere, non sembrano esserci grandi differenze fra gli iscritti ai corsi internazionali, anche se gli studenti di sesso maschile sono una percentuale leggermente superiore rispetto a quelli dei corsi non internazionali (rispettivamente per le triennali il 42,4 contro il 38,5 dei Corsi non internazionali, 40,8 contro 37,3 per le Lauree a ciclo unico e 54,5 contro 40,5, quindi uno scarto decisamente superiore per le Lauree magistrali).

È notevole, come ci si poteva aspettare, invece la discrepanza fra le percentuali di cittadini stranieri iscritti ai Corsi di Laurea in italiano e quelli iscritti ai corsi di Laurea internazionali (in inglese nel caso specifico): alle Lauree triennali, in media su tutti gli Atenei si ha soltanto un 3% di studenti stranieri iscritti, mentre il 6,5 % è iscritto ai corsi internazionali. Le differenze sono molto più evidenti nelle Lauree a ciclo unico (rispettivamente 2,7% e 15,3) e nelle lauree magistrali (3,4 e 24,3). **Per attirare studenti stranieri è pertanto essenziale predisporre corsi di Laurea in inglese. È, come detto in precedenza, uno degli obiettivi dell'internazionalizzazione dei corsi di studio. Nei corsi in inglese è anche più frequente trovare metodi didattici innovativi (flipped lectures, partecipazione attiva degli studenti con presentazioni di articoli scientifici, dibattiti, etc.), come risposta all'attenzione degli studenti alla qualità dell'insegnamento** ¹⁶.

Analisi descrittiva del background degli studenti dei corsi internazionali

Può essere interessante a questo punto esaminare il background degli studenti iscritti ai corsi di studio internazionali per capire se ci sono differenze significative rispetto agli studenti dei corsi non internazionali. La maggior parte proviene dal Liceo Scientifico (in parte per la prevalenza di corsi internazionali in materie scientifiche, ma anche perché allo scientifico tradizionalmente si studiava la lingua straniera per cinque anni) ed ha un voto di maturità più elevato (84,8 contro 82,3 in totale, ma con differenze nei diversi cicli di studio). In molti casi, entrambi i genitori hanno una Laurea (o almeno uno di loro, o almeno titoli di studio superiore).

¹⁶ I Rapporti di QS per aree geografiche mettono in evidenza che gli studenti internazionali sono particolarmente attenti alla qualità dell'insegnamento e alla reputazione dei corsi di Laurea e delle Università, specialmente quando devono scegliere corsi di master. Cf QS Intelligence Unit, "What matters for International Students", several issues on different areas.

Il voto di Laurea è più elevato solo per le magistrali a ciclo unico, ma non per triennali e magistrali (forse per la difficoltà aggiuntiva della lingua).

Tabella 5: Le caratteristiche principali degli studenti dei corsi internazionali

TOTALE Profilo 2015	Primo livello			Magistrali a ciclo unico			Magistrali			Totale		
	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale
Hanno frequentato regolarmente (%):												
più del 75% degli insegnamenti previsti	82,2	74,9	75,0	52,9	65,0	65,0	85,3	77,8	78,1	83,7	74,8	75,0
tra il 50% e il 75%	13,3	16,8	16,8	29,9	20,2	20,3	9,9	13,8	13,6	11,3	16,2	16,1
Hanno svolto periodi di studio all'estero nel corso degli studi universitari (%)	31,8	10,7	10,9	42,5	18,6	18,7	36,1	15,7	16,6	35,2	13,1	13,5
con Erasmus o altro programma dell'Unione Europea	17,2	7,2	7,3	33,3	13,9	14,0	21,0	9,9	10,4	20,4	8,8	9,0
non hanno compiuto studi all'estero	68,2	88,9	88,7	57,5	81,0	80,8	63,3	83,0	82,1	64,4	86,2	85,8
Hanno svolto tirocini/stage o lavoro riconosciuti dal corso di laurea (%)	70,4	60,2	60,3	50,6	40,1	40,2	50,5	57,9	57,6	55,4	57,4	57,3
tirocini organizzati dal corso e svolti al di fuori dell'università	48,3	42,0	42,0	35,6	26,1	26,1	26,4	34,5	34,1	32,0	37,9	37,8
attività di lavoro successivamente riconosciute dal corso	19,0	6,5	6,6	10,3	3,7	3,7	12,7	10,9	10,9	14,2	7,6	7,7
nessuna esperienza di tirocinio o lavoro riconosciuto	28,7	38,9	38,8	47,1	58,2	58,1	49,0	41,3	41,7	43,9	41,7	41,7

Fonte: Elaborazioni Alma Laurea per CRUI

Gli studenti dei corsi internazionali tuttavia sono più "attivi" e partecipativi: tendono a frequentare di più le lezioni (la percentuale di quelli che segue almeno il 75% delle lezioni è più elevata), a svolgere più periodi all'estero (con borse Erasmus) (tabella 5) e a fare tirocinii al di fuori dell'Università di appartenenza.

Inoltre parlano più di una lingua e a un livello considerato almeno "buono" (tabella 6). Oltre all'inglese, necessario per frequentare corsi internazionali (viene di solito richiesto un livello B2), molti studenti dei corsi internazionali parlano anche il francese (circa il 17% in media), lo spagnolo (14%). Inferiore la percentuale di studenti che ha una buona conoscenza del tedesco (4%).

Tabella 6: Le conoscenze linguistiche degli studenti dei corsi internazionali

TOTALE Profilo 2015	Primo livello			Magistrali a ciclo unico			Magistrali			Totale		
	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale
inglese scritto	90,1	74,1	74,2	96,6	77,9	78,0	94,7	80,0	80,7	93,6	76,3	76,7
inglese parlato	85,6	67,5	67,6	96,6	71,3	71,5	92,8	73,5	74,4	91,1	69,7	70,2
francese scritto	24,7	16,7	16,8	19,5	16,0	16,0	16,2	17,6	17,5	18,3	16,9	16,9
francese parlato	25,8	16,8	16,9	21,8	16,0	16,1	16,6	17,5	17,4	19,0	17,0	17,0
spagnolo scritto	20,2	13,6	13,7	8,0	10,9	10,9	14,5	13,3	13,4	15,7	13,2	13,3
spagnolo parlato	21,9	14,4	14,4	6,9	11,9	11,9	15,5	14,1	14,2	16,8	14,0	14,1
tedesco scritto	11,1	4,7	4,7	9,2	2,9	3,0	6,9	3,7	3,9	8,0	4,2	4,3
tedesco parlato	10,5	4,4	4,4	8,0	2,8	2,8	6,5	3,5	3,6	7,5	3,9	4,0

Fonte: Elaborazioni Alma Laurea per CRUI

Per quel che riguarda le prospettive di studio dopo la Laurea, in generale gli studenti dei corsi internazionali, soprattutto delle triennali e lauree a ciclo unico, vogliono proseguire lo studio; quelli delle magistrali invece non si differenziano in modo significativo da quelli dei corsi tradizionali, salvo quelli che intendono accedere al dottorato (ben il 27,9% degli studenti dei corsi magistrali in inglese contro il 14,5% degli studenti dei corsi non internazionali) (tabella 7).

Tabella 7: Chi intende proseguire gli studi e chi no

TOTALE Profilo 2015	Primo livello			Magistrali a ciclo unico			Magistrali		
	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale
Intendono proseguire gli studi (%)	86,7	80,0	80,1	77,0	69,6	69,7	37,4	37,3	37,3
laurea triennale	1,0	1,6	1,6	-	0,4	0,4	0,2	0,4	0,4
laurea magistrale	70,8	61,5	61,6	2,3	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8
dottorato di ricerca	-	-	-	11,5	6,2	6,2	27,9	14,5	15,2
diploma accademico (Alta Formazione Artistica e Musicale)	-	0,2	0,2	-	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1
scuola di specializzazione post-laurea	0,6	2,6	2,6	50,6	36,5	36,6	0,5	3,4	3,2
master universitario	10,7	9,1	9,1	3,4	8,1	8,0	3,1	8,2	8,0
altro tipo di master o corso di perfezionamento	1,1	2,1	2,1	4,6	2,8	2,8	1,6	2,0	2,0
tirocinio, praticantato	1,0	0,8	0,8	3,4	11,9	11,8	1,2	4,7	4,5
attività sostenuta da borsa o assegno di studio	0,2	0,1	0,1	-	0,6	0,6	0,4	0,7	0,7
altre attività di qualificazione professionale	1,2	1,7	1,6	1,1	2,1	2,1	1,5	2,4	2,4
non intendono proseguire	12,9	19,6	19,6	23,0	30,0	29,9	62,0	62,3	62,3

Fonte: Elaborazioni Alma Laurea per CRUI

Un aspetto interessante, ancorché non molto studiato al momento, è la eventuale differenza sull'occupabilità (employability) degli studenti dei corsi internazionali. I parametri che possono dare indicazioni in questo senso sono la probabilità di trovare un impiego o il numero di mesi che uno studente impiega per trovare lavoro e il reddito che ottiene al primo lavoro. I dati disponibili su Unitalia indicano un impatto positivo su tasso di occupazione in 112 casi su 148 (76%). Anche per quel che riguarda il tempo necessario a Laurearsi in ben 95 casi su 149 questo è inferiore a quello medio dell'ateneo di riferimento (64%).

Per quel che riguarda le possibili differenze di reddito al primo impiego, calcolando la differenza fra il corso di Laurea (triennale e magistrale) e l'Ateneo di riferimento (in generale, quindi non per il corso di Laurea specifico in quanto spesso il corso in inglese non è una replica di un corso in italiano) si trova un impatto positivo sul reddito del primo anno in 97 casi su 144 (67%) (tabella 8).

Tabella 8: Differenza guadagno mensile netto 1° anno

	Differenza Reddito Corso Ateneo	Differenza Negativa	Differenza Positiva	No Differenza
n.	144	47	97	0
in %	100%	33%	67%	0%
μ (€)	96,94	-260,60	270,18	∅
σ	315,13	220,39	178,16	∅

È infine interessante avere qualche informazione sul giudizio dato dell'esperienza universitaria in inglese. Questo è generalmente molto positivo (tabella 9). Per quel che riguarda i Corsi magistrali, oltre il 45% dichiara di essere decisamente soddisfatto del Corso di Laurea e considerando insieme i "decisamente sì" e "più sì che no" i giudizi positivi sorpassano il 90% (91,4%).

Questo dato è confermato dal fatto che il 76% degli studenti dei corsi magistrali si riscriverebbero ai corsi frequentati. Ancora più evidente è il giudizio positivo sui docenti dei corsi internazionali.

Tabella 9: Giudizi sull'esperienza universitaria

TOTALE Profilo 2015	Primo livello			Magistrali a ciclo unico			Magistrali		
	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale	Corso internazionale *	Corso non internazionale	Totale
Sono complessivamente soddisfatti del corso di laurea (%)									
decisamente sì	34,1	35,1	35,1	40,2	36,3	36,3	45,2	40,6	40,8
più sì che no	58,5	53,6	53,6	49,4	51,9	51,9	46,2	48,6	48,4
Sono soddisfatti dei rapporti con i docenti in generale (%)									
decisamente sì	14,6	18,8	18,8	31,0	17,3	17,4	31,8	26,9	27,1
più sì che no	71,9	66,5	66,5	49,4	61,0	60,9	58,0	61,9	61,7
Valutazione del carico di studio degli insegnamenti rispetto alla durata del corso (%)									
decisamente adeguato	23,8	26,0	26,0	33,3	23,0	23,1	38,2	33,0	33,3
abbastanza adeguato	43,3	46,4	46,4	56,3	44,7	44,7	40,9	40,1	40,1
Si iscriverebbero di nuovo all'università? (%)									
sì, allo stesso corso dell'Ateneo	72,5	69,6	69,6	75,9	70,8	70,8	76,0	74,8	74,9
sì, ma ad un altro corso dell'Ateneo	8,9	9,8	9,8	4,6	6,5	6,5	6,1	6,1	6,1
sì, allo stesso corso ma in un altro Ateneo	8,8	12,4	12,4	13,8	16,3	16,2	8,3	9,8	9,8
sì, ma ad un altro corso e in un altro Ateneo	8,2	5,9	5,9	3,4	4,5	4,5	6,1	5,1	5,2
non si iscriverebbero più all'università	1,6	1,8	1,8	1,1	1,6	1,6	3,2	3,6	3,6

Fonte: Elaborazioni Alma Laurea per CRUI

I corsi post Laurea (indagine CRUI, 2016)

Naturalmente l'internazionalizzazione a casa non si limita ai corsi di Laurea triennali (pochi), a ciclo unico (pochissimi) o magistrali (in numero più consistente). L'offerta formativa post-Laurea di corsi internazionali degli Atenei italiani (i dati qui fanno riferimento all'offerta prevista per l'A.A. 2016/2017) indica ben 271 Corsi di Dottorato (offerta da 43 Università diverse), e 192 corsi di Master offerti in 38 Università diverse. In questi corsi il numero di studenti stranieri partecipanti è più elevato.

Nella formazione post Laurea si possono altresì considerare le Winter/Summer School, in generale offerte in lingua inglese, che per l'anno accademico 2016-17 sono ben 219 (offerte da 40 Università diverse). In particolare le summer/winter schools si stanno espandendo molto rapidamente e sono un modo di attrarre studenti internazionali e di sperimentare nuovi metodi didattici, più consoni per lanciare la IaH. Una buona parte di studenti che frequenta winter/summer schools dichiara di essere interessato poi a iscriversi a corsi in Italia.

I numeri dell'Erasmus

Nell'internazionalizzazione a casa si possono considerare anche la mobilità docenti e studenti sia con i programmi Erasmus che in seguito ad accordi internazionali. Questa parte verrà trattata in modo approfondito in altra sede (nella sezione dello studio dedicata agli studenti Erasmus) ma è importante indicare alcuni numeri significativi per quel che riguarda la mobilità docenti con il programma Erasmus e la possibilità degli Erasmus Traineeships. La mobilità docenti è infatti fortemente legata al concetto di internazionalizzazione dei corsi di Laurea e quindi della IaH (anche perché è probabile che influenzi i metodi di studio). Come si vede chiaramente dalla tabella 10 (sotto) alcuni Atenei hanno molti docenti stranieri in entrata per attività di insegnamento (Roma La Sapienza ha ben 203 docenti in entrata per insegnamento, Bologna ne ha 171, Firenze 116). Naturalmente ci sono altre forme di avere docenti stranieri, il reclutamento di docenti internazionali (in Italia la Bocconi ad esempio recluta sul job market americano) e le doppie affiliazioni di docenti di Università all'estero per insegnamenti di corsi e/o moduli specifici e a una percentuale di tempo limitato. Alcune Università stanno sperimentando con successo le doppie affiliazioni (Bologna, Bolzano, Lucca IMT, etc.).

Tabella 10: I numeri della mobilità Erasmus+ per studio

	DOCENTI ITALIANI IN MOBILITA' PER ATTIVITA' DI INSEGNAMENTO	DOCENTI E STAFF ITALIANI IN MOBILITA' PER FORMAZIONE	TOTALE PERSONALE ITALIANO IN USCITA	DOCENTI STRANIERI INGRESSO ATTIVITA' INSEGNAMENTO	IN PER DI	DOCENTI E STAFF STRANIERI IN INGRESSO PER FOMAZIONE	TOTALE PERSONALE STRANIERO IN INGRESSO
<i>Totale Università</i>	1409	515	1924	2617		976	3593
di cui							
Bologna	47	20	67	171		68	239
Firenze	79	5	84	116		40	156
Milano Politecnico	54	7	61	86		49	135
Napoli "Federico II"	57	3	60	96		11	107
Perugia	76	24	100	82		19	101

	DOCENTI ITALIANI IN MOBILITA' PER ATTIVITA' DI INSEGNAMENTO	DOCENTI E STAFF ITALIANI IN MOBILITA' PER FORMAZIONE	TOTALE PERSONALE ITALIANO IN USCITA	DOCENTI STRANIERI IN INGRESSO PER ATTIVITA' DI INSEGNAMENTO	DOCENTI E STAFF STRANIERI IN INGRESSO PER FORMAZIONE	TOTALE PERSONALE STRANIERO IN INGRESSO
Roma Sapienza	65	27	92	203	49	252
Salerno	38	18	56	66	24	90
Sassari	15	36	51	37	27	64
Torino	33	2	35	82	20	102
Torino Politecnico	17	1	18	22	10	32

Interessante anche guardare alla recentemente introdotta mobilità internazionale Europea per tirocinii. Le Università italiane più internazionali secondo altri parametri, sono anche quelle che inviano all'estero più studenti per tirocinii (Tabella 11).

Tabella 11: Studenti Italiani in mobilità Erasmus+ per tirocinii

	STUDENTI ITALIANI IN MOBILITA' PER TIROCINIO
<i>Totale Università:</i>	<i>6141</i>
di cui:	
BOLOGNA	338
CAGLIARI	165
FIRENZE	236
NAPOLI "Federico II"	160
NAPOLI "L'Orientale"	135
PADOVA	205
PAVIA	274
PERUGIA	176
PISA	245
ROMA "La Sapienza"	200
SASSARI	332
TORINO	176
VENEZIA Ca' Foscari	153

Nota: sono considerate solo le Università che nel 2015-16 hanno avuto più di 150 studenti in mobilità per tirocini.

Conclusioni

L'analisi descrittiva basata sui dati forniti alla CRUI da AlmaLaurea e da Cineca (solo in parte disponibili on line sui rispettivi siti) suggerisce che l'erogazione di corsi in inglese ha prodotto risultati virtuosi: da un lato favorendo l'acquisizione da parte degli studenti di ottime conoscenze linguistiche e in secondo luogo, creando modalità di insegnamento culturalmente stimolanti e fortemente internazionalizzate; in terzo luogo la proposta formativa in inglese attira studenti più attivi, curiosi, che hanno in generale performances e conoscenze linguistiche migliori della media. Potenzialmente questi studenti, una volta concluso il corso di studi, possono trovare lavoro in tempi più rapidi, nonché ambire a occupazioni più vicine ai loro interessi e meglio retribuite.

Tuttavia, le riflessioni e i dati proposti in questa sezione dedicata a IaH indicano che fino ad oggi l'azione principale delle Università italiane è stata diretta alla costruzione e allargamento dell'offerta formativa in lingua inglese. I risultati sono positivi sia sotto il profilo dell'attrattività per gli studenti stranieri, sia in termini di formazione di studenti di livello medio/alto 'a casa'. Anche la docenza internazionale nelle Università italiane è cresciuta, sebbene ulteriori incentivi e opportunità a questo riguardo debbano essere varati.

Tuttavia, **offrire corsi in lingua inglese non basta. È necessario che anche i contenuti di questi corsi siano internazionalizzati e che la qualità metodologica e linguistica dell'insegnamento sia uniformemente adeguata, e competitiva rispetto agli altri Paesi europei.** Inoltre, il sistema universitario italiano è ancora ben lontano dal raggiungere 'tutti' gli studenti 'a casa' con l'obiettivo di far loro acquisire competenze 'internazionali e interculturali', attraverso una offerta formativa 'domestica', fortemente internazionalizzata. È necessario mirare all'introduzione di numeri significativi di curricula internazionalizzati nei percorsi formativi delle Università italiane, sviluppando competenze interculturali da mettere a disposizione del maggiore numero possibile di studenti.

A quest'ultimo fine è necessario intraprendere 2 azioni principali: 1) la prima mirata a una 'awareness' crescente del sistema universitario in tema di metodologia per la implementazione della IaH, 2) la seconda all'apertura di un tavolo con il MIUR per la riduzione degli ostacoli esistenti e la facilitazione della costruzione di curricula fortemente internazionalizzati.

I RISULTATI DELLA FORMAZIONE

Prof.ssa Ada Maria Florena, Università di Palermo

Dal Processo di Bologna, 47 Paesi e oltre 4000 istituti si sono impegnati ad adattare i loro sistemi di educazione superiore rendendoli più compatibili, modernizzando le strutture dei corsi di studio e rafforzando i loro meccanismi di assicurazione della qualità.

Albania	Estonia	Lituania	Repubblica Slovacca
Andorra	Finlandia	Lussemburgo	Romania
Armenia	Francia	Malta	Rusia
Austria	Georgia	Moldavia	Serbia
Azerbaijan	Germania	Montenegro	Slovenia
Belgio	Grecia	Norvegia	Spagna
Bosnia e Herzegovina	Irlanda	Olanda	Svezia
Bulgaria	Islanda	Polonia	Svizzera
Città del Vaticano	Italia	Portogallo	Turchia
Croazia	Kazakhstan	Regno Unito	Ucraina
Cipro	Lettonia	Repubblica Ceca	Ungheria
Danimarca	Liechtenstein	Repubblica ex-Jugoslava di Macedonia	

Anche se i Paesi si stanno muovendo nella stessa direzione, tuttavia ognuno lo fa con tempi variabili e i principi fondanti dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore (EHEA) sono ancora instabili. Molto è stato fatto da un gran numero di istituti di istruzione superiore, ma sono necessari ulteriori studi per analizzare il cambiamento e comprendere gli ostacoli e i fattori di successo degli importanti processi di riforma che hanno avuto luogo, così come le cause alla base delle differenze nazionali e istituzionali.

Negli ultimi anni gli istituti sono stati anche dominati da una profonda crisi economica che ha avuto un impatto sull'autonomia istituzionale recentemente acquisita e sui bilanci istituzionali. Le questioni demografiche hanno iniziato ad apparire sempre crescenti in molte parti d'Europa. Le tendenze chiave includono l'intensificarsi della competizione globale, come dimostra la crescente importanza dei ranking e dell'internazionalizzazione, ora supportate dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. In tutti questi settori gli istituti di istruzione superiore stanno progettando delle azioni strategiche per rispondere al contesto in continua evoluzione.

Alcune aree rappresentano ancora degli ostacoli al raggiungimento degli obiettivi prefissati dal Processo di Bologna. In molti Paesi, ad esempio, studenti e Laureati incontrano ancora diversi ostacoli nel far riconoscere i propri studi all'estero per l'inserimento nel mondo del lavoro o il proseguimento degli studi. Spesso i Laureati scoprono di non avere le abilità e le competenze di cui hanno bisogno per le loro future carriere.

Comparabilità

Per comparabilità si intende l'indicazione del livello del titolo estero in riferimento ai cicli del Processo di Bologna e ai livelli dell'European Qualifications Framework. Tale comparazione non sancisce in alcun modo il riconoscimento formale del titolo estero all'interno del sistema italiano, ma è indicazione utile per le istituzioni italiane che valutano la qualifica estera durante le differenti procedure di riconoscimento.

Ogni Paese ha un proprio sistema di istruzione superiore, pertanto non esiste un sistema totalmente uguale ad un altro, esistono sistemi simili o con caratteristiche in comune.

I Qualifications Framework (quadri delle qualifiche o quadri dei titoli) sono fonti informative fondamentali per ogni sistema di istruzione superiore. Si basano sulla classificazione in livelli/cicli delle qualifiche afferenti ad un dato sistema nazionale (es. Australian qualification network - AQF).

Esistono dei riferimenti di framework sovranazionali che stabiliscono livelli/cicli comuni, al fine di aumentare la comparabilità e il posizionamento delle qualifiche tra differenti Paesi (ma non di decretarne un riconoscimento automatico). Gli esempi di quadri sovranazionali sono l'European Qualifications Framework della Commissione europea (EQF), l'ISCED (International Standard Classification of Education) creato dall'UNESCO come sistema internazionale di classificazione dei corsi di studio e dei relativi titoli e il Qualifications Framework of the European Higher Education Area del Processo di Bologna (QF EHEA).

Esempi di comparabilità fra sistemi diversi:

Corsi di studio	Processo di Bologna	EQF	ISCED
Undergraduate – Bachelor level	Laurea: primo ciclo	Livello 6	Livello 5A
Postgraduate – Master level	Laurea Magistrale: secondo ciclo	Livello 7	Livello 5A
Doctoral level – PhD	Dottorato di ricerca: terzo ciclo	Livello 8	Livello 6A

Equivalenza

Un cittadino possessore di un titolo di studio estero di qualsiasi livello (scuola secondaria, istruzione superiore) può partecipare a concorsi per posti di lavoro presso le amministrazioni pubbliche italiane tramite una procedura di riconoscimento attuata ai sensi **dell'art. 38 del Decreto Legislativo 165/2001**. Lo scopo di questa procedura è quello di valutare l'equivalenza del titolo straniero a quello italiano richiesto da un determinato bando di concorso al fine dell'ammissione agli esami di quel concorso, senza che venga rilasciato un titolo italiano (equipollenza).

In questo caso l'ente responsabile per la valutazione dell'equivalenza del titolo estero è la **Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della Funzione Pubblica - Ufficio P.P.A. – Servizio Reclutamento**

Quadro Delle Competenze

Quando si trasferiscono in un'altra località del proprio Paese o all'estero per svolgere un nuovo lavoro o per seguire una formazione, gli studenti e i lavoratori dovrebbero vedersi riconoscere velocemente e facilmente le proprie competenze e qualifiche. Si tratta di un fattore essenziale per aumentare il livello delle qualifiche ed accrescere le prospettive professionali. Finora sono state lanciate diverse iniziative al fine di semplificare la trasparenza e il riconoscimento delle competenze e qualifiche in tutta Europa. La Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, propone un quadro di riferimento europeo per i Paesi dell'Unione europea (quadro di riferimento per coadiuvare gli sforzi nazionali ed europei volti al raggiungimento degli obiettivi definiti) per assicurare che queste competenze chiave siano pienamente integrate nelle loro strategie ed infrastrutture, soprattutto nel contesto dell'istruzione permanente.

I Paesi dell'UE dovrebbero cercare di assicurare che: l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e lavorativa, fornendo allo stesso tempo la base per ulteriori occasioni di apprendimento; si tenga debitamente conto dei giovani svantaggiati nella loro formazione affinché possano realizzare le loro potenzialità educative; gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari, come le persone che necessitano di un aggiornamento delle loro competenze; vi sia un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione permanente degli adulti, che vi siano misure volte ad assicurare l'accesso sia all'istruzione e alla formazione, sia al mercato del lavoro, e che vi sia sostegno per i discenti sulla

base delle loro necessità e competenze specifiche; la coerenza dell'offerta di istruzione e formazione per gli adulti sia raggiunta mediante forti nessi tra le politiche attinenti.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave e descrive le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali ad esse collegate.

8 Competenze chiave	
1.	comunicazione nella madrelingua
2.	comunicazione in lingue straniere
3.	competenza matematica
4.	competenze di base in campo scientifico e tecnologico
5.	competenza digitale
6.	imparare ad imparare
7.	competenze sociali e civiche
8.	consapevolezza ed espressione culturali

Le competenze chiave sono tutte interdipendenti e ogni volta l'accento è posto sul pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, la presa di decisioni e la gestione costruttiva delle emozioni.

Riconoscimento e spendibilità dei titoli, conversione dei voti

La Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella Regione Europea dell'11 aprile 1997 (c.d. Convenzione di Lisbona), elaborata dal Consiglio d'Europa e dall'UNESCO, si pone i seguenti obiettivi:

- consentire ai diplomati della scuola superiore di accedere alle Università di tutti i Paesi firmatari;
- facilitare i programmi di scambio accademici studenteschi garantendo il riconoscimento dei periodi e dei cicli di studio effettuati all'estero;
- utilizzare i titoli accademici nazionali finali per l'accesso al mercato del lavoro e delle professioni regolate in tutti i Paesi o per proseguire gli studi a livello più avanzato;
- aumentare la quantità, la qualità e la trasparenza dell'informazione disponibile sui sistemi nazionali d'istruzione superiore, sulle Università e i loro programmi, sull'offerta formativa, sui titoli di studio anche attraverso lo sviluppo dei centri nazionali d'informazione sulla mobilità e il riconoscimento dei titoli e la diffusione di nuovi strumenti di certificazione come il "supplemento di diploma".

Se un titolo consente di accedere all'Università di un determinato Paese parte della Convenzione, esso dovrà essere accettato anche dagli altri Stati come titolo valido per l'accesso ai rispettivi sistemi nazionali di istruzione superiore. È tuttavia prevista la possibilità di rifiutare il riconoscimento di un titolo estero qualora sussistano sostanziali e comprovate differenze tra i requisiti generali di accesso nei due Paesi.

Esempi di corrispondenza tra titoli

PAESE	PRIMO CICLO	SECONDO CICLO	TERZO CICLO
ITALIA	Laurea	Laurea Magistrale	Dottorato di ricerca
AUSTRALIA	Ordinary/pass bachelor (3-4 anni, no accesso II ciclo) Honours Bachelor (4 anni)	Master (1-2 anni)	PhD (2-4 anni)
AUSTRIA	Bachelor BA-BSc (3-4 anni)	Magister/Diplom (4-6 anni ciclo unico) Master MA-MSc (2 anni) Master FH (2 anni no accesso III ciclo)	PhD/Doktoratsstudium (3 anni)

PAESE	PRIMO CICLO	SECONDO CICLO	TERZO CICLO
BELGIO FIAMMINGO	Bachelor (3 anni)	Master (1-2 anni)	PhD (4 anni)
BELGIO FRANCOFONO	Bachelirr (3 anni)	Master (1-2 anni)	Docteur (3 anni)
BRASILE	Bacharel (4-6 anni)	Certificado de especializacao (no accesso II ciclo) Mestrado/Mestre	Doutorado (4 anni)
BULGARIA	Bakalavr (4 anni)	Magistr (minimo 1 anno)	Doktor
CANADA ONTARIO	Ordinary/pass Bachelor (3-4 anni no accesso II ciclo) Honours Bachelor (3-4 anni)	Master degrees (da 1 a 3 anni)	Doctorate/PhD (3-5 anni)
CANADA QUEBEC	Bachelier (3 anni)	Diplome d'études supérieures spécialisées (1 anno, non III ciclo) Maitrise professionnelle (2 anni, no III ciclo) Maitrise de recherche (2 anni)	Doctorate/PhD (3-5 anni)
CINA	Bachelor (benke)	Master	Kandidat nauk
DANIMARCA	Bachelor	Candidatus	Doktorgrad
CROAZIA	Baccalaureus	Magister	Doktor znanosti
ESTONIA	Bakalaureusekraad	Magistrikraad	Doktorikraad
FINLANDIA	Kandidaatti/kandidat	Maisteri/magister	Tohtori/Doktor
FRANCIA	Licence	Master	Doctorat
GIAPPONE	Gakushi/Bachero (4 anni)	Shushi/Master (2 anni)	Hasake/Doctor (5 anni compreso il II ciclo)
IRLANDA	Bachelor	Master	PhD
LETTONIA	Bakalaura	Magistra	Doktora
LITUANIA	Bakalauras	Magistras	Daktaras
LUSSEMBURGO	Bachelor	Master	Docteur
MALTA	Bachelor	Master	PhD
OLANDA	Bachelor	Master	PhD
POLONIA	Licencjat	Magister	Doktor
PORTOGALLO	Bacharel	Mestre	Doutor
REGNO UNITO	Bachelor	Master	Phd
REPUBBLICA CECA	Bakalàr	Magistr	Doktor
REPUBBLICA SLOVACCA	Bakalàr	Magister	Pilosophiae doctor
ROMANIA	Licenta	Masterat	Doctorat
RUSSIA	Bakalavr	Magistr	Doctorate
SPAGNA	Grado	Màster	Doctorado
STATI UNITI	Bachelor degrees	Master degrees	Doctor of phylosophy
SVEZIA	Kandidatexamen	Masterexamen	Doktor
UNGHERIA	Alpfokozat	Mesterfokozat	Doktori fokozat

Le parti si sono inoltre impegnate a riconoscere i periodi di studio effettuati all'estero dallo studente. Due condizioni facilitano il riconoscimento dei periodi di studio effettuati all'estero: l'esistenza di un accordo di collaborazione tra i due Atenei e il rilascio di un'adeguata certificazione.

La sesta sezione della Convenzione impegna i Paesi firmatari a riconoscersi reciprocamente i titoli accademici finali. La Convenzione, infine, impegna le Parti a promuovere l'uso del Supplemento al Diploma (Diploma Supplement) dell'UNESCO/Consiglio d'Europa o di qualunque altro documento ad esso paragonabile da parte degli istituti di insegnamento superiore delle Parti.

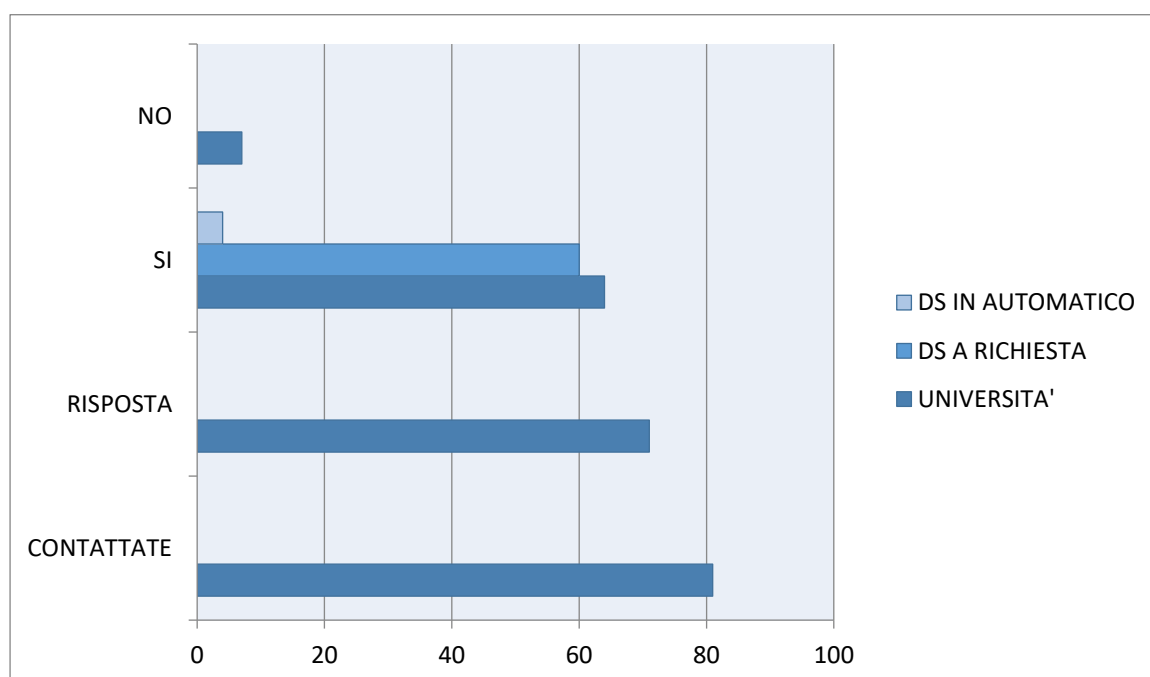
Dal 2004 viene creato a livello europeo EUROPASS: Sistema europeo per la trasparenza dei titoli e delle qualifiche.

DECISIONE N. 2241/2004/CE PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO del 15 dicembre 2004 Europass - Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze
Europass Curriculum Vitae
Europass Passaporto delle Lingue
Europass Mobilità
Europass Supplemento al Certificato
Europass Supplemento al Diploma

Il Supplemento di Diploma è un documento integrativo del titolo ufficiale conseguito al termine di un corso di studi superiore (accademico o non accademico: UNIVERSITA', AFAM e ITS), e fornisce una descrizione della natura, del livello, del contenuto e degli esiti di tali percorsi. Fornisce una descrizione delle conoscenze e delle competenze possedute dallo studente che ha conseguito un titolo di istruzione superiore secondo un modello standardizzato in 8 sezioni informative. Fornisce soprattutto informazioni integrative del titolo ufficiale finalizzate a migliorare la trasparenza internazionale dei titoli ma non è un documento sostitutivo dei titoli.

Il monitoraggio più recente dell'effettiva diffusione e utilizzo del Diploma Supplement riportato dall'ISFOL (Centro Nazionale Europass Italia) risale al 2012: su 81 Università contattate solo 71 hanno risposto di cui 64 Università rilasciano il Diploma supplement, 4 automaticamente a tutti 60 solo su richiesta. 7 Università non lo rilasciano.

Monitoraggio Università sul rilascio Diploma supplement (anno di riferimento 2012)



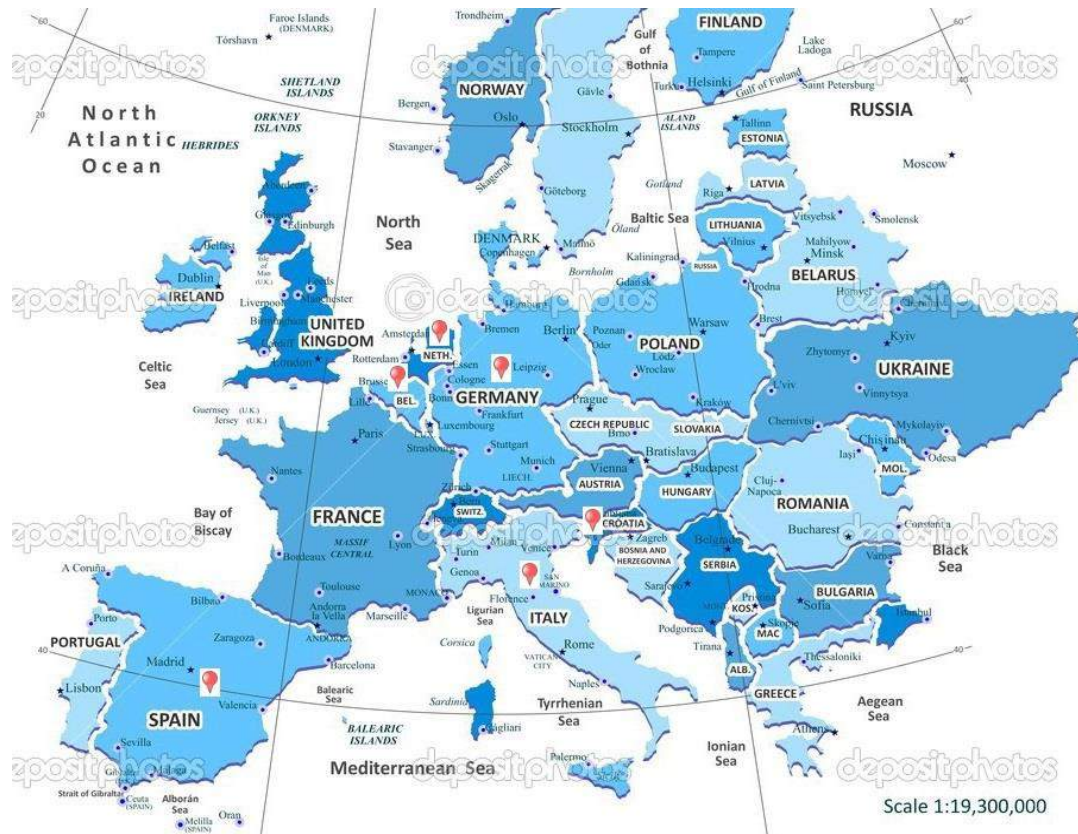
L'implementazione del rilascio del Supplemento al Diploma è stato concepito, in linea con gli orientamenti comunitari, a supporto della mobilità geografica degli studenti, attraverso la valorizzazione e la messa in trasparenza dei contenuti formativi e delle competenze nei percorsi di istruzione superiore.

La ratifica della Convenzione di Lisbona da parte italiana è avvenuta con la legge 11 luglio 2002, n. 14812, il cui art. 2 attribuisce alle Università ed agli Istituti di istruzione universitaria la competenza per il riconoscimento dei cicli e dei periodi di studio svolti all'estero e dei titoli di studio stranieri, ai fini dell'accesso all'istruzione superiore, del proseguimento degli studi universitari e del conseguimento dei titoli universitari italiani. Il D.P.R. 30 luglio 2009, n. 189, recante "Regolamento concernente il riconoscimento dei titoli di studio accademici, a norma dell'articolo 5 della legge 11 luglio 2002, n. 148", disciplina le pratiche di riconoscimento delle qualifiche per scopi diversi dal proseguimento degli studi universitari e dal conseguimento dei titoli universitari italiani. In particolare, tale D.P.R. si occupa del riconoscimento dei titoli stranieri ai fini: dell'accesso alla pubblica amministrazione e delle successive progressioni di carriera; previdenziali; dell'iscrizione ai Centri per l'impiego; dell'accesso al praticantato o al tirocinio per l'abilitazione all'esercizio di professioni regolate; dell'assegnazione di borse o di altri benefici da parte di pubbliche amministrazioni. Nonostante i numerosi sforzi compiuti in questo settore, si è dimostrato che l'impatto sulle prassi istituzionali, in cui le pratiche di riconoscimento vengono comunemente gestite, è insufficiente. Questo può essere in parte il risultato di una insufficiente informazione e sensibilizzazione, ma può verificarsi anche perché gli accademici ritengono che il riconoscimento sia un problema tecnico di cui non sono responsabili. È quindi importante coinvolgere gli accademici a superare i problemi in modo che gli studenti possano essere sicuri che i loro titoli o crediti ottenuti all'estero siano riconosciuti in modo equo e corretto.

I Ministri dei vari Paesi si sono impegnati alle seguenti azioni in materia di riconoscimento:

- revisione della legislazione nazionale per conformarsi alla Convenzione di Lisbona sul riconoscimento;
- incoraggiare gli istituti di istruzione superiore e le agenzie di garanzia della qualità per valutare procedure di riconoscimento istituzionale a garanzia della qualità interna ed esterna;
- promuovere il manuale di riconoscimento europeo (EAR) come un insieme di linee guida per il riconoscimento e un compendio di buone pratiche;
- lavorare insieme verso il riconoscimento automatico di titoli accademici comparabili come obiettivo a lungo termine della Spazio europeo dell'istruzione superiore, sulla base dello strumento quadro di Bologna. In questo contesto si è deciso di sostenere il lavoro di un gruppo di Paesi che esplorano modi per raggiungere riconoscimento accademico automatico dei gradi comparabili.

Negli ultimi si stanno sviluppando diversi progetti, finanziati dalla EACEA, il cui obiettivo è quello di rendere automatiche le procedure di riconoscimento dei titoli stranieri nell'Area dell'Istruzione Superiore Europea (European Higher Education Area - EHEA) per facilitare la mobilità degli studenti, ad esempio il progetto FAIR "Focus on Automatic Institutional Recognition" (Erasmus+ Key Activity 3 "Policy experimentation" inizio 01/01/2015 – termine 30/04/2017). Il Consorzio è costituito da 23 Università provenienti da **6 Paesi diversi** e altre istituzioni:



Higher Education Institutions	Ministries of Education
Katholieke Universiteit Leuven	Croatia
Universiteit Antwerpen	Germany (Saxony-Anhalt)
Katholieke Hogeschool Leuven	Italy (CRUI)
Universiteit Gent	Spain
University of Zagreb	The Netherlands
University of Split	ENIC-NARICS
University of Osijek	Belgium (Flanders)
University of Rijeka	Croatia
Universitat de Girona	Germany (Hochschulrektorenkonferenz)
Universitat Politècnica de València	Italy
Universidad Rey Juan Carlos	Spain
Universidad de Sevilla	The Netherlands
Università di Bologna	Other
Università degli studi di Trento	European University Association
Università degli studi Palermo	European Consortium for Accreditation
Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'	ENIC-NARIC Denmark (as transnational evaluator)
Universität Bremen	
Hochschule Harz	
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	
Erasmus Universiteit	
Universiteit Utrecht	
NHTV hogeschool Breda	
Hogeschool Zuyd	

Il progetto è cofinanziato dal programma Erasmus+ Key Action 3 'Policy Experimentation'. Gli istituti che partecipano al progetto sono stati sottoposti a una sperimentazione durante la quale si sono fornite informazioni sulle procedure interne applicate durante l'elaborazione delle domande di riconoscimento dei titoli di studio, dati quantitativi sulle domande ricevute, nonché le informazioni sulla decisione finale adottata dall'istituzione (pieno riconoscimento, riconoscimento parziale, e il rifiuto di riconoscimento).

Ciascun istituto partecipante prende parte quindi a due studi: il primo ha fornito alla European University Association (EUA), che funge da organismo di valutazione del progetto FAIR, i dati di una valutazione di base. La seconda prova si svolgerà dopo che le istituzioni hanno implementato le raccomandazioni da ENIC-NARIC risultanti dalla prima prova, e fornirà i dati per la valutazione di impatto. L'obiettivo sarà quindi misurare i potenziali miglioramenti nei processi di riconoscimento istituzionale.

Il riconoscimento automatico a livello di sistema è fattibile e possibile: conduce al diritto automatico di un richiedente in possesso di un titolo di un certo livello, che venga considerato per l'accesso, a un ulteriore programma di studio nel livello successivo in qualsiasi altro Paese dello Spazio europeo.

Nella call Erasmus+ 2016 è stato appena approvato il progetto **MERIC-Net** - Mediterranean Network of National Information Centres on the Recognition of Qualifications, nell'ambito dell'azione "Erasmus+ KA2 – Capacity building in HE (Ministry in charge of HE + HE institutions)". L'obiettivo del progetto MERIC-Net è quello di favorire e incrementare il riconoscimento dei titoli all'interno della regione del Mediterraneo. I partner intendono migliorare le competenze e le capacità dei valutatori dei titoli, attraverso la definizione e la realizzazione di pratiche e strumenti comuni tra gli organismi nazionali dei Paesi europei e del Sud Mediterraneo e i sistemi universitari, a partire dall'esperienza delle Università europee, che risalgono al Processo di Bologna, e dalle pratiche adottate dai centri ENIC/NARIC. Il tema del riconoscimento prende in considerazione tutti gli aspetti di un sistema universitario (per esempio il QA - assicurazione della qualità, l'accreditamento/riconoscimento delle istituzioni e dei programmi; l'accesso ai corsi di Laurea, etc.): per valutare un titolo accademico straniero bisogna conoscere diversi elementi e considerare lo scopo di tale procedura di valutazione (ad esempio il riconoscimento accademico o professionale).

I Paesi del Mediterraneo, nel 1976, hanno firmato una Convenzione internazionale sul riconoscimento di studi, certificati, diplomi e lauree universitarie ottenute negli Stati arabi ed europei che si affacciano sul Mediterraneo; l'obiettivo è rivedere la Convenzione a seguito della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento dei titoli (la più recente e innovativa) e poichè i Paesi del Sud del Mediterraneo non hanno alcuna rete strutturata di centri di riconoscimento nazionali, di creare centri operativi di riconoscimento nazionali e di fornire attività di formazione sulle pratiche di riconoscimento rivolte al personale che lavora all'interno degli organismi nazionali e delle istituzioni universitarie, partendo dall'esperienza della rete MERIC.

Partner europei coinvolti:

Francia: CIEP and University Paris V – René Descartes
Italia: CIMEA and Università di Palermo
Norvegia: NOKUT and Oslo University

Paesi del Sud Mediterraneo
Algeria, Egypt, Lebanon, Morocco and Tunisia



Il riconoscimento automatico, come obiettivo a lungo termine dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, può essere raggiunto ovviamente se vi è un impegno politico. Le indicazioni potrebbero essere:

- garantire che i titoli provenienti da altri Paesi dell'EHEA vengano riconosciuti allo stesso livello dei titoli nazionali;
- istruire i valutatori dei titoli sulla corretta attuazione del LRC;
- aumentare l'uso di criteri qualitativi nel riconoscimento, come l'uso di risultati di apprendimento e quadri di riferimento dei titoli nelle procedure di riconoscimento;
- approvare il Manuale di Riconoscimento che l'Area per l'istruzione superiore europea ha recentemente pubblicato;
- stabilire quattro mesi limite di tempo massimo per i processi di riconoscimento;
- favorire l'uso di moderne tecnologie di riconoscimento;
- sostenere il ruolo di garanzia della qualità del riconoscimento; aumentare l'utilità del Diploma Supplement;
- esplorare il potenziale per il riconoscimento automatico a livello di sistema su base regionale.

L'unicità del modello EHEA e la sua esportabilità

I Ministri dell'istruzione superiore dei Paesi europei partecipanti al Processo di Bologna hanno deciso nel 2005 di istituire il Quadro dei titoli per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (Qualifications Framework for the European Higher Education Area - QF for the EHEA).

Il Quadro si articola nei tre cicli principali dell'istruzione superiore, come definiti dal Processo di Bologna e presenta tutti i titoli rilasciati per ciascun ciclo, con riferimento al numero dei crediti ECTS e ai risultati di apprendimento (Descrittori di Dublino).

Il Quadro dei titoli dello Spazio europeo vuole favorire una più corretta comprensione e comparabilità dei titoli dei differenti sistemi nazionali d'istruzione superiore. Inoltre il Quadro vuole presentare l'intera offerta formativa europea agli studenti di tutto il mondo.

Ogni Paese si è quindi impegnato a realizzare un proprio Quadro nazionale dei titoli (National Qualifications Framework - NQF) che, per quanto riguarda l'istruzione superiore, è impostato sugli standard del Quadro dei titoli per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Alcuni Paesi hanno completato le dieci fasi di implementazione previste dal quadro

dei titoli, altri Paesi sono prossimi al completamento. Alcuni Paesi hanno incluso i titoli in un quadro di riferimento ma non hanno ancora certificato la sua compatibilità con quello europeo. Altri sono nella fase di inclusione dei titoli nel quadro nazionale di riferimento. In altri la fase di implementazione è cominciata ma i corsi di studio non sono stati ridisegnati sulla base dei risultati di apprendimento inclusi nel quadro nazionale di riferimento. In altri è stata prodotta la normativa ma l'implementazione pratica non è ancora cominciata. In altri Paesi si è raggiunto un accordo nazionale sulla costruzione di un quadro nazionale di riferimento, in altri se ne è discusso soltanto con i portatori di interesse. Questo significa che l'impegno preso da parte dei Ministri dell'istruzione superiore dei Paesi europei partecipanti al Processo di Bologna di sviluppare i quadri nazionali di riferimento e prepararsi per l'autocertificazione entro il 2012 resta disatteso in molti Paesi.

Certamente lo sviluppo di un sistema nazionale di riferimento richiede un processo complesso all'interno di ogni sistema che prende tempo. Ciò è particolarmente rilevante per quei Paesi che pur non avendo ancora il sistema prevedono di svilupparlo e certificarlo entro il 2016.

L'efficacia/spendibilità del titolo dei corsi in lingua inglese

Sempre più spesso, le Università percepiscono l'internazionalizzazione del programma di studio come uno strumento idoneo a preparare i propri neoLaureati alla vita e al lavoro in un mondo globalizzato. Tuttavia vi sono considerevoli differenze nel modo in cui viene definita e attuata l'internazionalizzazione dei programmi di studio in diversi contesti regionali e nazionali. Se da un lato si ritiene sempre più importante integrare una dimensione internazionale all'interno del programma di studio, concetto espresso anche nella strategia sull'istruzione superiore europea nel mondo, elaborata dalla Commissione europea, la realizzazione concreta in seno agli istituti rimane una sfida aperta. Dal momento che un numero sempre maggiore di Università passa all'insegnamento in lingua inglese per attirare studenti internazionali, si pone il problema della qualità accademica e l'esigenza di valutare in maniera strategica il motivo per cui un istituto dovrebbe insegnare in una lingua diversa e i programmi che dovrebbe offrire.

Le istituzioni hanno identificato tre aspetti legati alla 'internazionalizzazione a casa': studenti internazionali, docenti internazionali e l'insegnamento in lingua inglese. Le istituzioni che hanno a cuore l'internazionalizzazione dedicano grande attenzione a questi aspetti, che offrono opportunità internazionali per gli studenti e i docenti stabili.

Il mero utilizzo dell'inglese (o di qualsiasi altra lingua) non costituisce di per sé un programma di studio internazionalizzato. L'insegnamento in lingua inglese può essere impegnativo sia per gli insegnanti che studenti se la loro padronanza della lingua è debole. Insegnare agli studenti nazionali in una lingua straniera può portare una influenza negativa sulla loro capacità di sviluppare il vocabolario tecnico e professionale richiesta nella loro lingua madre.

Sono i contenuti, l'approccio pedagogico e i risultati dell'apprendimento, così come i servizi di supporto, a dover essere internazionalizzati se lo scopo è offrire a tutti gli studenti un'esperienza internazionale costruttiva. Ciò presuppone un impegno delle istituzioni a favore del cambiamento ma anche, e soprattutto, il coinvolgimento del mondo accademico. Tale approccio si allontana da una concezione che prevede l'erogazione di esperienze isolate a un numero ridotto di studenti e mira invece a erogare un insegnamento internazionalizzato per tutti (sia all'estero che a livello nazionale). Esso rappresenta una notevole sfida che richiede impegno a lungo termine e risorse.

L'internazionalizzazione del programma di studio deve portare alla creazione di un prodotto, il programma di studio internazionalizzato, che impegnerà gli studenti in percorsi di ricerca informata a livello internazionale e in situazioni di diversità linguistiche e culturali, sviluppando consapevolmente le prospettive internazionali e interculturali in quanto professionisti e cittadini del mondo. Cittadinanza globale è un'espressione che vede nell'educare i Laureati a sviluppare le capacità di vivere e lavorare in una società globale il principale risultato dell'istruzione internazionale.

Vivere e lavorare in una società globale comporta aspetti sia sociali che professionali, e mentre prima si attribuiva maggiore rilevanza all'aspetto sociale, ora al primo posto è il concetto di occupabilità nel processo di transizione da

conoscenza, comprensione e azione a conoscenza, competenze e competitività economica. È l'internazionalizzazione del programma di studio a caratterizzarsi come strategia per preparare i cittadini globali.

Si discute molto sui termini "cittadino globale" e "competenza globale". La competenza in quanto professionisti globali è fortemente connessa alle esigenze di occupabilità in un mondo globalmente interconnesso, mentre la cittadinanza è più legata alla sensibilizzazione e all'impegno in questioni di portata mondiale, quali la salute, la povertà e il clima. Una delle principali sfide che l'istruzione superiore e la sua internazionalizzazione affronteranno negli anni a venire è quella di passare dal mero impiego di questi due termini ad un significato e un'azione concreti.

Il primo obiettivo, l'occupabilità dei Laureati, chiede una maggiore attenzione alle competenze, non solo attraverso un dialogo migliore con il mercato del lavoro e la costante attenzione alla mobilità internazionale, ma anche attraverso la valorizzazione dei programmi di studio. Il secondo obiettivo mira a una maggiore apertura nell'istruzione superiore, in particolare nei confronti di gruppi emarginati provenienti da contesti di immigrazione, con conseguenze sul tipo di programmi di studio offerti. Il terzo obiettivo è quello di ottenere un insegnamento e un apprendimento migliori in termini di qualità e pertinenza, nei quali l'internazionalizzazione del programma di studio può diventare una forza trainante del cambiamento.

È probabile che dedicando più attenzione ai programmi di studio e ai risultati dell'apprendimento si incoraggi parimenti un maggiore coinvolgimento del mondo accademico nell'internazionalizzazione. Coinvolgere il mondo accademico, infatti, diventa indispensabile. Tuttavia, sarà necessario attuare adeguati percorsi di sviluppo professionale, per garantire che il personale sia in grado di formulare e proporre programmi di studio internazionalizzati.

LA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE ALLO SVILUPPO

Prof.ssa Emanuela Colombo, Politecnico di Milano

Prof.ssa Alessandra Scagliarini, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

TENDENZE IN ATTO: Università, Agenda 2030 e Sviluppo sostenibile

Introduzione

Nel corso del 2014, a seguito di contatti tra la CRUI e la Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo del MAECI, è stato ridefinito il modello di collaborazione tra la DGCS e le Università, secondo modalità più incisive e che permettono di valorizzare più ampiamente le competenze presenti nel sistema.

In questo quadro, la CRUI ha recuperato una funzione di coordinamento del sistema e di raccordo tra la Direzione Generale e gli Atenei.

Una prima riunione di tutti i Delegati alla Cooperazione degli Atenei italiani si è svolta **nel settembre 2014** (10 settembre) presso la DGCS, per la condivisione delle nuove linee guida per la cooperazione e l'illustrazione della recente legge di riforma della Cooperazione.

A questa riunione ha fatto seguito una riorganizzazione del coordinamento CRUI per la Cooperazione e quindi le riunioni sia della Commissione dei Delegati rettorali (15 dicembre 2014 e 9 marzo 2015), che dei Gruppi di Lavoro istituiti in seno ad essa.

Ciascun Gruppo di Lavoro ha elaborato un rapporto finale, condiviso con tutti i componenti della Commissione, i cui esiti sono di seguito riportati.

I tre rapporti finali dei Gruppi, riportati in allegato, dopo la presentazione alla Giunta e all'Assemblea Generale della CRUI, sono stati poi inoltrati al MAECI-DGCS per presentare le riflessioni e le proposte operative del sistema sugli argomenti di comune interesse.

Uno sguardo al mondo

A livello mondiale il 2015 segna un passaggio cruciale con il lancio della nuova **Agenda 2030** delle Nazioni Unite e dai suoi **17 Obiettivi di Sviluppo sostenibile**. Sfide complesse e multidisciplinari che spronano a individuare sinergie multi-attoriali e strategie efficaci e efficienti, da validare e replicare attraverso un processo di monitoraggio e valutazione solido e trasparente.

Una nuova cultura dello sviluppo è necessaria a livello mondiale, così come soluzioni e strategie innovative per abbinare la crescita economica con gli obiettivi multidimensionali di sostenibilità, tra cui la tutela dell'ambiente e l'inclusione sociale. In questo scenario, il mondo accademico e la comunità scientifica possono e devono svolgere un ruolo chiave sia nel rimodellare e aggiornare la loro missione tradizionale che è l'educazione, sia aggiornando le pratiche di ricerca includendo tematiche di utilità sociale che possano portare a prodotti, servizi, modelli in grado di indurre un beneficio agli individui o alle comunità locali. Lo sviluppo sostenibile rappresenta un paradigma inclusivo e globale da affrontare con un approccio olistico ove le soluzioni tecnologiche, i modelli socio-economici, le politiche, ma anche le questioni antropologiche e i fattori umani possano integrarsi e rafforzarsi. Le Università e gli altri istituti di istruzione superiore sono sempre più riconosciuti come attori chiave, dal momento che l'innovazione e la conoscenza, le capacità e le competenze sono sempre più necessarie per affrontare le sfide globali di oggi. A livello globale, sono state lanciate varie iniziative internazionali per attivare la comunità scientifica che hanno contribuito a definire il ruolo del mondo accademico negli ultimi decenni. Diverse dichiarazioni e carte sono state firmate per definire meglio il ruolo dell'educazione nello sviluppo. Infatti, dal **Summit della Terra nel 1992 a Rio de Janeiro**, si è assistito a un crescente riconoscimento del ruolo fondamentale dell'istruzione nella promozione dello sviluppo sostenibile, confermando che l'istruzione è considerata come un diritto umano.

Già **nell'Agenda 21** il ruolo della scienza e del mondo accademico è affrontato in diversi capitoli per rimarcare il suo specifico ruolo nel sostenere la società nella definizione e nell'attuazione di nuovi approcci per contribuire agli obiettivi di sviluppo. Un decennio più tardi, nel 2002, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha approvato la risoluzione 57/254 dichiara il periodo 2005-2014 come il **'Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS)**, in cui si

sottolinea che l'istruzione è un pre-requisito indispensabile nello sviluppo. Educazione allo Sviluppo Sostenibile significa permettere agli studenti di acquisire le conoscenze, le capacità ma anche gli atteggiamenti comportamentali e i valori necessari per costruire un futuro sostenibile. Sono in questo senso necessari anche metodi di insegnamento e di apprendimento partecipativo che motivano e responsabilizzano gli studenti come il pensiero critico e l'approccio collaborativo.

Contestualmente, l'**UNESCO** ha promosso una serie di partnership per coinvolgere più soggetti interessati - comprese le agenzie internazionali e gli operatori del settore privato - utilizzando varie forme di sensibilizzazione dell'opinione pubblica (UNESCO 2005). Attraverso queste partnership, l'UNESCO ha aggiunto "la cultura" come pilastro essenziale dello sviluppo sostenibile per completare il quadro da una prospettiva olistica e integrata. In questo modo, ESS consente a tutte le persone di sviluppare pienamente le conoscenze e le competenze necessarie per prendere parte a qualsiasi processo decisionale finalizzato alla qualità della vita a livello locale e globale.

Nel 2012 è stata lanciata l'iniziativa **United Nation Sustainable Solution Network** del Segretario delle Nazioni Unite - General Ban Ki-moon e coordinata dalla Columbia University attraverso J. Sachs. La rete opera in stretta collaborazione con le agenzie delle Nazioni Unite, le istituzioni finanziarie multilaterali, il settore privato, la società civile, e riconosce il ruolo fondamentale svolto dalla scienza e l'istruzione. Si mobilitano competenze scientifiche e tecniche per risolvere a livello locale, nazionale e globale il problema dello sviluppo sostenibile e accelerare l'apprendimento comune, attraverso la promozione di approcci integrati.

Tutte queste iniziative aiutano a capire che vi è un consenso generale sulla necessità di una chiamata globale della società per una crescita sostenibile e inclusiva e che la grande sfida che ci attende non può essere **superata senza il ruolo delle Università** che devono intraprendere un rinnovamento

Questa transizione non è semplice e richiede un cambiamento di paradigma nelle priorità e nelle direzioni che le Università intraprendono. Lo sviluppo sostenibile dovrebbe diventare una parte sistemica dell'offerta universitaria e può contribuire alla sua promozione da diverse prospettive: (i) a livello strategico le Università possono essere coinvolti nella definizione degli obiettivi di visione strategica e di lungo periodo, (ii) a livello tattico le Università possono rafforzare la cooperazione tra le parti interessate, (iii) a livello operativo l'istruzione superiore può portare cambiamenti attraverso la ridefinizione di curricula, la ricerca per l'innovazione e l'apprendimento reciproco.

Uno sguardo all'Italia

A queste considerazioni, si aggiunge **a livello italiano**, un nuovo contesto della cooperazione italiana che, a partire dalla nuova legge 125 apre un nuovo quadro di riferimento in cui il ruolo della cooperazione diventa **elemento qualificante** per l'intera politica estera del Paese e dove al ruolo degli attori più tradizionali come le organizzazioni della società civile e la cooperazione territoriale si potrà aggiungere quello di altre esperienze e competenze provenienti **dal mondo universitario e della ricerca e dal settore privato** che, nel loro complesso, saranno chiamate a contribuire in modo sempre più proattivo. Si aprono dunque numerosi spazi per sperimentare e validare **collaborazioni pubblico-privato** e che, pur nel riconoscimento dei rispettivi mandati di missione, possa promuovere un nuovo approccio in grado di valorizzare lo stesso Sistema Italia e, parimenti, di promuovere azioni congiunte, efficaci, efficienti e di grande impatto locale.

Il sistema universitario, pur garantendo l'adeguato supporto alle e nelle strutture di coordinamento come il Consiglio Nazionale e i suoi gruppi di lavoro, deve inserirsi a pieno titolo in questo nuovo contesto di riferimento e trovare una dinamica di dialogo diretto e di supporto operativo (metodologico e di contenuti) agli attori istituzionali di riferimento: il Vice Ministro Affari esteri e Cooperazione Internazionale (MAECI), La Direzione Generale Cooperazione e Sviluppo del MAECI, l'Agenzia per la cooperazione (AICS), la Cassa Depositi e Prestiti.

Molti Atenei italiani, sono inoltre inseriti in ampi partenariati internazionali, quali ad esempio "Sustainable Development Network Solutions" delle Nazioni Unite (UN-SDNS), e promotori del progetto di ricerca e innovazione per gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, di cui l'Università di Siena è hub italiano (e 20 le Università italiane aderenti al progetto).

Il coordinamento del sistema universitario per la cooperazione allo sviluppo

La CRUI da anni opera per favorire un coordinamento istituzionale tra le Università impegnate nella cooperazione e nello sviluppo e ha di recente e in sinergia con la DGCS del MAECI identificato un metodo di lavoro per avviare su canali

più organici e sistematici le numerose sinergie che già esistono tra Università e DGCS, attraverso l'attivo coinvolgimento di tutti i delegati alla cooperazione internazionale allo sviluppo: si è INTESO così non solo sistematizzare ed ampliare il contributo degli Atenei ai temi della cooperazione allo sviluppo, ma anche stimolare nuovi ambiti di riflessione e di azione. Anche alla luce dei documenti della DGCS (e in particolare *La conoscenza per lo sviluppo*), gli obiettivi del coordinamento CRUI dei delegati alla cooperazione allo sviluppo puntano a:

- a. creare metodologie e strumenti di dialogo del sistema universitario verso la DGCS e in generale gli stakeholder esterni;
- b. creare metodologie di condivisione interne al sistema universitario, per una crescita di consapevolezza delle Università sul tema della cooperazione allo sviluppo, e strumenti utili agli Atenei per consolidare le politiche e strategie interne su questo tema.

Si tratta di un modello di lavoro, per cui al dialogo con la DGCS si alterna il dibattito interno al sistema accademico. Oltre alle riunioni plenarie periodiche di tutti i Delegati di Ateneo alla Cooperazione allo Sviluppo sono stati istituiti tre Gruppi di Lavoro tematici, articolati sulle linee di azione prioritarie definite nel documento della DGCS *La conoscenza per lo sviluppo*: Progettualità; Policy making; Modelli di valutazione.

In questo modo il dialogo accademico si focalizza sui tre momenti essenziali della pianificazione delle strategie di cooperazione e sviluppo: ex ante (le politiche) in itinere (la progettualità) e la valutazione (ex post). Il dialogo con la DGCS si attua attraverso incontri periodici tra il Delegato CRUI alle Relazioni Internazionali e i vertici della DGCS, nonché tramite la partecipazione di esperti accademici nominati dalla CRUI in alcuni organismi di consultazione della DGCS e in particolare nel Comitato Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo e nel Comitato Consultivo sulla Valutazione.

I Gruppi di Lavoro hanno avuto nel 2014/2015 l'incarico di redigere un documento programmatico rivolto da un lato alle Università e dall'altro alla DGCS, per analizzare i temi di riferimento e soprattutto individuare soluzioni e strumenti concreti di azione.

Si riportano nel paragrafo seguente i principali aspetti emersi dall'analisi effettuata dai tre Gruppi e si rimanda alle versioni integrali dei tre Rapporti per ulteriori approfondimenti.

Il coordinamento CRUI ha avuto anche una funzione di *capacity building* del sistema universitario, verificando ad esempio come i diversi modelli di organizzazione interna delle Università possano favorire una convergenza di sistema; assicurando la valorizzazione di reti esistenti in un contesto di coordinamento istituzionale, ma anche identificando specifici referenti per la cooperazione allo sviluppo e al contempo promuovendo l'inserimento organico della cooperazione tanto nei processi di internazionalizzazione di ateneo, quanto nella Terza Missione dell'Università, attivando un opportuno collegamento con i delegati alla didattica e alla ricerca, ove necessario.

QUESTIONI APERTE e Raccomandazioni: la cooperazione internazionale allo sviluppo: strategie, progettualità e terza missione

Dopo alcuni anni di coordinamento si riportano di seguito alcune delle questioni aperte che sono state analizzate e che hanno portato a suggerire una serie di raccomandazioni (che verranno presentate nel successivo capitolo "Obiettivi strategici e raccomandazioni") che sono ancora oggi, alla luce del nuovo contesto di riferimento internazionale e nazionale, attuali e pertinenti.

Organizzazione interna

La Cooperazione Internazionale per lo Sviluppo (CIS) può e deve entrare a pieno titolo nelle attività caratterizzanti l'Università stessa, non semplicemente come lodevole volontariato, ma come scelta strategicamente sistematizzata nell'ambito dei processi di internazionalizzazione di Ateneo e va sempre più intesa come parte integrante dei processi di internazionalizzazione dell'Università; deve essere quindi perseguita un'integrazione fra le strategie accademiche finalizzate all'internazionalizzazione e la definizione di una progettualità di formazione e di trasferimento ed applicazione di conoscenze indirizzata allo sviluppo sostenibile, sociale ed economico, nei Paesi partner.

La diffusione di una "cultura" della cooperazione e delle pratiche di sostenibilità nelle Università è ancora irregolare e non uniforme, presentando situazioni molto diversificate anche alla luce delle differenti discipline caratterizzanti le

Università. Anche nella letteratura internazionale si evince come la dicotomia tra gli approcci newtoniani e cartesiani ha promosso due prospettive diverse a livello accademico. Alcune Università hanno contribuito alla trasformazione della società educando generazioni di decisori, dirigenti, imprenditori e accademici a servizio del bene comune. Altri hanno mantenuto il paradigma tradizionale, a volte proponendo modelli di sviluppo poco sostenibili. Uno degli aspetti comuni, che rallentano la penetrazione delle pratiche di sostenibilità è spesso la mancanza di un controllo strutturato e centralizzato dove sia rimarcabile l'impegno istituzionale poiché i progetti e le iniziative in materia sono in larga misura adottate e originate a livello individuale. In questo senso, l'impegno del personale accademico rappresenta un aspetto cruciale. Tuttavia, anche se l'interesse e la motivazione rappresentano la leva fondamentale per scatenare temi della sostenibilità, l'istituzione accademica deve abilitare tali azioni con la creazione del supporto e delle condizioni necessarie, con tutte le strategie necessarie e processi e la disponibilità di tempo e di risorse finanziarie.

Al fine di comprendere lo stato della situazione nelle Università italiane, è stato condotto un sondaggio per comprendere come le tematiche della Cooperazione Internazionale allo sviluppo che necessariamente intercettano i temi dello sviluppo sostenibile sono gestite. Di seguito la sintesi.

Deleghe, Centri e altre modalità di riconoscimento area cooperazione allo sviluppo

Il report 2014-2015, elaborato dai gruppi di lavoro sulla CIS attivi presso la CRUI, aveva identificato la necessità di dotarsi di strutture di coordinamento per l'implementazione pratica della CIS. Dati raccolti fino a maggio 2016 riportano che in 67 Atenei italiani sono stati nominati i delegati alla cooperazione internazionale allo sviluppo (CIS). Di questi Atenei, 38 hanno risposto al questionario inviato dalla CRUI per verificare l'effettiva attivazione di strutture di coordinamento delle attività di CIS.

Tutti gli Atenei, che hanno risposto al sondaggio, hanno confermato la presenza di almeno una figura istituzionale di riferimento, più frequentemente delegato del Rettore alle RI, per la gestione e il coordinamento delle attività di CIS. Questo dato conferma lo sforzo degli Atenei per un potenziamento degli uffici affari internazionali ed il loro fattivo supporto alle attività dedicate alla CIS. I dati raccolti dimostrano che, entro il 2017, saranno attive 15 strutture di coordinamento della CIS presso: Università della Basilicata, Alma Mater Studiorum Università di Bologna (AlmaEngage), Università della Calabria, Università di Genova, Milano Cattolica, Università di Napoli, Università di Parma (CICU), Università di Pavia (CICOPS), PoliMi (PoliSocial), PoliTo, Roma Campus biomedico, Roma La Sapienza, Università di Siena, Università di Trento e Politecnico di Bari. Nove di queste strutture si configureranno come centri, gruppi di lavoro permanenti, servizi o uffici autonomi, mentre le altre saranno attive in seno all'area Relazioni Internazionali (Università della Basilicata, Università della Calabria, Roma La Sapienza, Università di Trento, Politecnico di Bari) o all'Area Didattica e Studenti (Università di Genova). Queste strutture vedranno impiegate, in media, 2 o 3 unità di personale dedicate alle attività di supporto alla CIS. La maggior parte delle strutture svolgerà esclusivamente attività correlate alla CIS, mentre solo negli Atenei di Genova, Napoli e Università della Calabria la struttura si occuperà anche di altre attività correlate alla terza missione. La maggior parte delle strutture (12/14) fornirà supporto alla progettazione anche attraverso la raccolta e la mappatura dei progetti di cooperazione attivi in Ateneo, per la costituzione di gruppi di ricerca interdisciplinari. Dieci su quattordici forniranno supporto amministrativo gestionale ai progetti di CIS.

Le attività di monitoraggio delle call nazionali ed internazionali, finalizzate a progetti di cooperazione e loro diffusione nell'ambito dell'Ateneo, sono comunque svolte anche da quegli Atenei che non si sono dotati di una struttura di coordinamento come ad esempio L'Aquila, Napoli Orientale, Università stranieri di Siena, Politecnico delle Marche, Università di Milano e Venezia. Attività di formazione sulla CIS sono svolte essenzialmente presso quegli Atenei che hanno costituito o costituiranno strutture di coordinamento della CIS.

In alcuni casi, le attività di formazione sono supportate anche dall'istituzione di borse di studio (Università della Calabria, Università di Parma, Università di Pavia). Altre attività, correlate alla CIS, vengono svolte presso gli Atenei che hanno attivato o stanno per attivare una struttura di coordinamento e riguardano la ricognizione di competenze legate a possibili progetti di cooperazione e sviluppo locale (social engagement) e di attività di sensibilizzazione e coinvolgimento di docenti, studenti e comunità locale (PoliSocial, AlmaEngage, CICU, CICOPS).

Si segnala l'iniziativa del PoliMi che ha istituito il Polisocial Award, arrivato alla sua terza edizione che, sui fondi del 5 per mille premia i progetti di CIS e di engagement, primo esempio di valorizzazione dell'attività di CISC

L'Università nelle linee di programmazione triennale del MAECI-DGCS: Sistema Cooperazione Italiana - Università

Esiste un legame profondo tra le sfide della società rappresentate dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e la formazione e la ricerca, che sono le prime due missioni dell'Università, riconosciuta dalla legge 125/2014 come "soggetto del sistema della cooperazione allo sviluppo".

In particolare il contributo che l'Università può offrire al Sistema della Cooperazione italiana è di:

1. arricchire i percorsi formativi con nuove professionalità, sia in studenti italiani destinati ad un'attività (diretta o indiretta) nel mondo della cooperazione internazionale sia in studenti dei Paesi partner da preparare e specializzare nel nostro Paese e/o nel loro Paese di origine in specifiche aree professionalizzanti. Si tratta tra l'altro di dotare le economie dei Paesi meno sviluppati di strumenti e politiche in grado di prevenire e governare l'insorgere di crisi derivanti da shock esterni (economici, ambientali, politico-sociali). Uno dei modi per raggiungere questo scopo è il potenziamento dei programmi di interscambio già esistenti, mediante l'istituzione di borse di studio da offrire ai giovani dei Paesi partner per periodi di studio in Italia (congiunto con le Università locali ove possibile) e ai nostri giovani che intendano impegnarsi nelle Istituzioni internazionali di cooperazione allo sviluppo.
2. contribuire allo sviluppo e al rafforzamento di capacità istituzionali ponendo l'Università in triangolazione con il settore pubblico e privato valorizzando sia i contributi di trasferimento che la creazione indigena di attività imprenditoriali/artigianali e valorizzare così il patrimonio di relazioni scientifiche internazionali già in atto. Le relazioni che le Università hanno con analoghe istituzioni di alta formazione e ricerca in tutto il mondo rappresentano una rete inestimabile di conoscenza reciproca e di dialogo. Molti Atenei italiani hanno contribuito e tuttora contribuiscono attivamente a formare la generazione di professionisti e dirigenti in molti Paesi partner. Tali azioni diventano volano di sviluppo per ulteriori future relazioni per il nostro Paese in ambito privato o pubblico.
3. mettere a disposizione avanzati strumenti di ricerca scientifica destinati a produrre innovazione per lo sviluppo e a elaborare metodi e modelli di valutazione degli interventi che siano allineati allo stato dell'arte delle buone pratiche internazionali. L'Università vanta una consolidata tradizione di cooperazione scientifica caratterizzata dal dialogo con gli interlocutori locali, in una prospettiva di apprendimento reciproco. In tal senso la ricerca scientifica diventa strumento per lo sviluppo e può essere utilizzata per innovare le pratiche della cooperazione e migliorarne l'efficacia, anche mediante l'elaborazione di modelli di sviluppo e di trasferimento tecnologico, partecipati e in grado di creare sviluppo autonomo. In secondo luogo, l'Università può dare un valido contributo ad un'approfondita ed efficiente analisi dei risultati e dell'impatto degli interventi di cooperazione. In particolare, gli Atenei possono essere valutatori disponibili, competenti, istituzionali, in grado di assicurare un elevato grado di obiettività scientifica – nel quadro dei principi OCSE-DAC -, e possono mettere a punto, a seconda della tipologia di intervento o programma, le più appropriate e moderne metodologie di valutazione.

OBIETTIVI STRATEGICI E RACCOMANDAZIONI: la cooperazione tra terza missione, formazione e capacity building, ricerca e diplomazia scientifica.

Misurare gli Atenei con la Terza Missione e valorizzare i docenti: proposte per ANVUR

In seguito il Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 30 gennaio 2013, n. 47, "Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica", definendo all'Allegato E gli Indicatori e parametri per la valutazione periodica della ricerca e della terza missione, ha inserito la terza missione tra le attività istituzionali la cui valutazione confluisce nel Rapporto di Valutazione periodica da trasmettere al MIUR entro il 31 luglio di ogni anno.

L'Allegato E del Decreto n. 47 elenca tra gli Indicatori e parametri per la valutazione periodica della ricerca e della terza missione i seguenti:

- Attività di divulgazione scientifica e culturale.
- Numero medio di brevetti per docente negli ultimi dieci anni.
- Rapporto fatturato conto terzi e progetti di ricerca vinti in bandi competitivi/numero di docenti negli ultimi dieci anni.
- Numero di spin-off degli ultimi dieci anni.
- Numero di attività extra moenia collegate all'attività di ricerca (es. organizzazione di attività culturali e formative, gestione di musei e siti archeologici, organizzazione di convegni...).

Le attività di cooperazione e sviluppo non rientrano formalmente in questi criteri. Si rende quindi necessaria una loro rianalisi al fine di poter a pieno titolo inserire la CIS nelle attività di terza missione degli Atenei.

Si sottolineano tuttavia alcuni punti di attenzione:

- Rischio di doppia contabilità:
 - o Se si pubblica già su rivista internazionale, di fatto la propria ricerca in cooperazione è già valorizzata (vedi Scopus);
 - o Se si accede a finanziamenti internazionali i fondi sono già contabilizzati nell'indicatore relativo alla capacità di attrarre investimenti;
 - o Se si eroga didattica in questo settore in modo curricolare, il corso è già contabilizzato.
- Evitare di valorizzare chi non opera ad adeguati standard di qualità. La formazione e la ricerca in ambito di cooperazione si possono oggi intraprendere secondo gli standard internazionali. Un aiuto nella loro valutazione sarebbe oltremodo essenziale senza però cadere nel rischio di valutare solo la "buona volontà".
- Identificare criteri adeguati per formazione e ricerca che valorizzino la qualità ma anche le specificità della CIS¹⁷.

Formazione (qui) e Capacity building (là)

Le Università devono **preparare professionisti** in grado di svolgere un ruolo più attivo, da attori protagonisti, nelle trasformazioni della società, nel Nord e nel Sud del Mondo. I metodi e i contenuti formativi devono tenere conto delle nuove sfide globali e i temi dello sviluppo sostenibile devono essere integrati nei curricula dei giovani (di qualunque formazione) sia dal punto di vista teorico che da quello operativo.

Questa urgenza formativa si sposa con la possibilità di offrire **una nuova visione all'idea di internazionalizzazione**, intesa non solo come capacità di aprirsi alle opportunità offerte dai mercati internazionali ma anche come risposta all'esigenza di dotare le economie dei Paesi meno sviluppati di strumenti e politiche in grado di prevenire l'insorgere di crisi derivanti da shock esterni (economici, ambientali, politico-sociali).

Le specifiche competenze per la cooperazione richiedono di **predispone percorsi di educazione, formazione, progettazione e divulgazione scientifica** nel settore dando così impulso alla formazione di nuove generazioni di ricercatori, accademici e professionisti della cooperazione e dello sviluppo.

Nello specifico dai documenti dei tre gruppi di lavoro del coordinamento si riportano alcune raccomandazioni:

- Il concetto di sostenibilità dello sviluppo presuppone **quello di empowerment** del partner, mediato in primo luogo dalla trasmissione ed elaborazione operativa di conoscenze e saperi (capacity building): la ricerca e la trasmissione del sapere sono appunto gli elementi fondanti della mission dell'Università.
- ogni progetto di sviluppo sostenibile che mira ad impatti durevoli e di lungo periodo non può **prescindere dall'apporto dell'Università**, luogo istituzionale elettivo dove perseguire un "partenariato per la conoscenza" attraverso iniziative ispirate ai principi dell'efficacia dell'aiuto e dello sviluppo ("development effectiveness").

Ricerca e Cooperazione

La **ricerca scientifica può diventare anche strumento per lo sviluppo** e può essere **utilizzata per innovare le pratiche della cooperazione** e migliorarne **l'efficacia**. Le sfide dello sviluppo sono legate a problematiche integrate e trasversali rispetto alle discipline tradizionali.

In primo luogo, la ricerca deve mirare a modelli di sviluppo appropriati, partecipati e in grado di creare sviluppo autonomo. Servono pratiche di cooperazione caratterizzate dal dialogo con gli interlocutori locali in una prospettiva di apprendimento reciproco. Il trasferimento tecnologico e l'innovazione delle conoscenze in tutti i settori, anche in quelli umanistici, diventano sempre di più strumenti di uno sviluppo umano e sostenibile.

¹⁷ Sarebbero da valutare indicatori quali il numero di beneficiari delle attività di CIS? Ad esempio numero di studenti (master, dottorato) che prendono parte a progetti di CIS per attività di tesi o stage. Si tratta di una mobilità sui generis.

In secondo luogo, **servono metodi e modelli più efficaci sia per valutare l'impatto di lungo periodo delle azioni di cooperazione, sia per indirizzare le strategie future.**

La ricerca accademica può perseguire entrambe queste direzioni e supportare **analisi e valutazioni in un ruolo di terzietà.**

Nello specifico dai documenti dei tre gruppi di lavoro del coordinamento si riportano alcune raccomandazioni:

- sarebbe necessario procedere a un **consolidamento del contributo specifico del sistema universitario alle politiche generali e settoriali della cooperazione italiana** tenendo conto del contesto attuale: il sistema universitario rappresenta un patrimonio inestimabile in termini di varietà e profondità di competenze, sia per quanto riguarda i diversi settori scientifico-disciplinari, sia per quanto riguarda specifiche aree geografiche. Tuttavia, ciò che attualmente rappresenta un punto debole è la carenza di occasioni e di luoghi dedicati allo scambio delle informazioni: convegni, seminari, dibattiti aperti, pubblicazioni specifiche, realizzazione di materiale divulgativo.
- La complessità delle sfide dello sviluppo e la contingenza di fondi sempre più limitata rendono la valutazione ancora più strategica e decisiva, sia nelle fasi di fattibilità e selezione di alternative ex ante che di verifica dei impatti ex post, per quanto riguarda non solo le singole progettualità, ma anche per quanto riguarda programmi, politiche e procedure. **Gli Atenei, come sistema e come singoli attori, possono dare un valido contributo all'innovazione delle pratiche della cooperazione per migliorarne l'efficacia.** Le competenze delle Università nelle attività di formazione e di ricerca e nelle varie esperienze sul terreno possono costituire un particolare aspetto di collaborazione e scambio con gli attori istituzionali del nuovo contesto della cooperazione italiana in merito a metodi e modelli - nel quadro dei principi OCSE DAC - per consentire una sempre più realistica e accurata definizione metodologica delle strategie e degli interventi e una altrettanto accurata analisi dei risultati dei vari interventi e a una loro.
- Si dovrebbe favorire un processo di **diffusione di buone pratiche** e l'attivazione di un dialogo costruttivo e costante tra gli attori istituzionali del sistema della cooperazione italiana e esperti universitari, comprendente momenti di confronto su temi specifici sollecitati e programmati di volta in volta tenendo conto dei tempi ottimali che dovranno intercorrere tra le convocazioni e lo svolgimento degli incontri (tavoli di lavoro, tavole rotonde tra esperti tematici e/o geografici).

Diplomazia scientifica

Le relazioni che le Università hanno con **altre Università e Istituzioni di ricerca**, ma non solo, in tutto il mondo rappresentano una rete inestimabile di apprendimento, di conoscenza reciproca e di dialogo. Molte Università italiane contribuiscono a formare la futura classe dirigente in Paesi che mantengono stretti legami con il nostro Paese. Altre Università lavorano per operazioni di capacity building ed empowerment con Università locali anche in collaborazione con imprese e istituzioni. Senza il rafforzamento delle conoscenze e delle competenze di capacity ed institution building sarà impossibile perseguire gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

Nello specifico dai documenti dei tre gruppi di lavoro del coordinamento si riportano alcune raccomandazioni:

- le Università italiane sono invitate a coordinarsi attraverso la CRUI per creare una rete capace di raggiungere quella "massa critica" che consenta di superare il gap di potenzialità nei confronti di grandi e prestigiosi Atenei internazionali e di gestire quindi progetti di cooperazione di ampio respiro direttamente ideati e gestiti. **La progettualità delle Università nel settore della CIS deve quindi svilupparsi come "progettualità di sistema".** In questo ambito sarebbe auspicabile l'adozione di alcuni strumenti di coordinamento interno al sistema universitario che possa aiutare a mettere a disposizione del sistema stesso, ma anche degli attori istituzionali di riferimento (MAECI-Agenzia-Cassa... e di altri interlocutori nazionali e internazionali), un facile accesso a studi e ricerche a supporto dell'approfondimento dei temi dello sviluppo e della definizione delle posizioni italiane nei dibattiti internazionali sui grandi temi dello sviluppo: metodologie per la mappatura delle competenze individuali e di gruppo;
- dovrebbe instaurarsi in sistema di **supporto al rafforzamento delle relazioni accademiche internazionali** (borse di studio, periodi di visiting...) che sono un elemento essenziale e preconditione fondamentale per futuri e ulteriori consolidamenti delle relazioni del sistema Paese nel contesto di riferimento;

- dovrebbe instaurarsi un rapporto di collaborazione strutturato e continuativo tra Università e il mondo istituzionale della cooperazione, volto allo studio di tecniche e modelli di analisi e allo svolgimento di valutazione di progetti, programmi, strategie e procedure della Cooperazione Italiana, nonché allo sviluppo di eventuali progetti formativi nel campo della valutazione. Si auspica quindi la costituzione **di un tavolo congiunto o di una serie di tavoli congiunti, tematici e permanenti per garantire una collaborazione fattiva ed efficiente.**