

CONTRIBUTO DI RICERCA 294/2020

Adulti e università: un incontro difficile?

Un'esplorazione del fenomeno attraverso la realtà
piemontese

L'IREs PIEMONTE è un ente di ricerca della Regione Piemonte disciplinato dalla Legge Regionale 43/91 e s.m.i. Pubblica una relazione annuale sull'andamento socioeconomico e territoriale della regione ed effettua analisi, sia congiunturali che di scenario, dei principali fenomeni socioeconomici e territoriali del Piemonte.

CONSIGLIO DI AMMINISTRAZIONE

Mario Viano, Presidente
Luca Angelantoni, Vicepresidente
Gianluca Aimaretti, Antonio Amoroso, Lia Fubini

COLLEGIO DEI REVISORI

Maurizio Cortese, Presidente
Paola Dall'Oco e Sara Ronaldo, Membri effettivi
Annamaria Mangiapelo e Pierangelo Reale, Membri supplenti

COMITATO SCIENTIFICO

Nerina Dirindin, Presidente
Gabriella Agnoletti, Andrea Barasolo, Sergio Conti, Fabrizio Faggiano, Ludovico Monforte, Stefania Ravazzi

DIRETTORE

Marco Sisti

STAFF

Luciano Abburrà, Marco Adamo, Stefano Aimone, Enrico Allasino, Loredana Annaloro, Cristina Aruga, Maria Teresa Avato, Davide Barella, Cristina Bargerò, Stefania Bellelli, Giorgio Bertolla, Marco Carpinelli, Marco Cartocci, Pasquale Cirillo, Renato Cogno, Alessandro Cunsolo, Luisa Donato, Elena Donati, Carlo Alberto Dondona, Fiorenzo Ferlaino, Vittorio Ferrero, Claudia Galletto, Anna Gallice, Filomena Gallo, Lorenzo Giordano, Martino Grande, Simone Landini, Federica Laudisa, Sara Macagno, Eugenia Madonia, Maurizio Maggi, Maria Cristina Migliore, Giuseppe Mosso, Daniela Musto, Carla Nanni, Daniela Nepote, Gianfranco Pomatto, Giovanna Perino, Santino Piazza, Sonia Pizzuto, Elena Poggio, Chiara Rivoiro, Valeria Romano, Martina Sabbadini, Lucrezia Scalzotto, Bibiana Scelfo, Luisa Sileno, Alberto Stanchi, Filomena Tallarico, Guido Tresalli, Stefania Tron, Roberta Valetti, Giorgio Vernoni.

COLLABORANO

Niccolò Aimo, Filomena Berardi, Debora Boaglio, Silvia Caristia, Paola Cavagnino, Stefano Cavaletto, Elisabetta Cibiniel, Salvatore Cominu, Simone Contu, Giovanni Cuttica, Elide Delponte, Fabrizio Floris, Lorenzo Fruttero, Silvia Genetti, Enrico Gottero, Giulia Henry, Veronica Ivanov, Ilaria Ippolito, Ludovica Lella, Marina Marchisio, Luigi Nava, Serena Pecchio, Valerio V. Pelligra, Ilaria Perino, Andrea Pillon, Stefano Piperno, Samuele Poy, Francesca Prunotto, Paolo Saracco, Alessandro Sciullo, Antonio Soggia, Francesco Tarantino, Anda Tarbuna, Nicoletta Torchio, Silvia Venturelli, Paola Versino, Gabriella Viberti.

Il documento in formato PDF è scaricabile dal sito www.ires.piemonte.it

La riproduzione parziale o totale di questo documento è consentita per scopi didattici, purché senza fine di lucro e con esplicita e integrale citazione della fonte.

ADULTI E UNIVERSITÀ: UN INCONTRO DIFFICILE?

UN'ESPLORAZIONE DEL FENOMENO ATTRAVERSO LA
REALTÀ PIEMONTESE

© 2020 IRES
Istituto di Ricerche Economico Sociali del Piemonte
Via Nizza 18 -10125 Torino

www.ires.piemonte.it

GLI AUTORI

Il contributo di ricerca è stato realizzato da Alberto Stanchi

L'autore desidera ringraziare le intervistate e gli intervistati per la gentile collaborazione (la carica si riferisce al momento dell'intervista):

Prof. Roberto Barbato, Prorettore dell'Università del Piemonte Orientale

Prof.ssa Elisabetta Barberis, Prorettrice dell'Università di Torino

Prof. Valter Cantino, Dipartimento di Management dell'Università di Torino

Dott.ssa Mahée Ferlini, Dirigente del Politecnico di Torino

Prof. Sebastiano Foti, Vice Rettore per la Didattica del Politecnico di Torino

Dott. Enzo Fragapane, Dirigente dell'Università di Torino

Dott.ssa Marina Merlo, Responsabile del Settore Didattica e Servizi agli studenti dell'Università del Piemonte Orientale

Prof. Carlo Rafele, Direttore della Scuola di Master e Formazione Permanente del Politecnico di Torino

Dott. Riccardo Rosi, Vicedirettore dell'Unione Industriale di Torino

Dott.ssa Mara Zilio, Responsabile del Settore Alta Formazione dell'Università del Piemonte Orientale

L'autore ringrazia inoltre Luciano Abburrà, Maria Cristina Migliore e Carla Nanni (IRES Piemonte) per i preziosi suggerimenti e la revisione del testo.

INDICE

INTRODUZIONE	V
Prima parte: un'introduzione al tema	1
IL RUOLO DELLE UNIVERSITÀ NELLA FORMAZIONE DEGLI ADULTI	1
Le sollecitazioni degli organismi internazionali.....	1
In Italia i rischi sono maggiori che in altri Paesi	2
FATTORI DI SUCCESSO NELLA PARTECIPAZIONE DEGLI ADULTI ALL'UNIVERSITÀ.....	6
Le barriere istituzionali alla partecipazione agli studi	6
Fattori che influenzano positivamente la partecipazione	7
L'esperienza di alcuni paesi europei.....	8
QUALE FORMAZIONE UNIVERSITARIA, PER QUALI ADULTI.....	10
Quale formazione universitaria	10
Chi sono gli studenti universitari adulti	12
Seconda parte: l'Italia.....	15
GLI ADULTI ALL'UNIVERSITÀ: QUANTI SONO, QUALI CARATTERISTICHE HANNO?	15
Gli adulti sono meno del 10% degli iscritti all'università.....	15
Giovani e adulti: diversi background scolastici e socio-culturali	17
Scelte differenti al momento dell'iscrizione all'università.....	19
COSA OFFRE L'UNIVERSITÀ ITALIANA AGLI STUDENTI ADULTI?	21
Corsi diversi per durata e obiettivi ma quelli adatti agli adulti sono pochi	21
Quasi tutti i corsi a distanza sono offerti dalle università telematiche	25
Iscrizione a tempo parziale: poco pubblicizzata, spesso ostacolata	27
I limiti al riconoscimento di crediti per conoscenze e abilità	30
Terza parte: il Piemonte	31
GLI ADULTI NEGLI ATENEI DEL PIEMONTE: UGUALI O DIVERSI DAGLI ALTRI?.....	31
In Piemonte la presenza degli adulti è inferiore alla media.....	31
Molti corsi offerti, poche le opportunità per gli adulti	34
Gli studenti part time sono pochi e la politica contributiva non è sempre equa	37
Quarta parte: le interviste	39
GLI ATENEI DEL PIEMONTE SI RACCONTANO	39
Le strategie.....	40
Master e corsi di aggiornamento.....	41
La normativa sul riconoscimento crediti	42
La didattica a distanza.....	42
Le università telematiche	44
I part time.....	44
Gli aspetti critici.....	45
Indicazioni e suggerimenti.....	46

Conclusioni	50
Bibliografia	53

Introduzione

La ricerca è iniziata digitando le parole **studenti-adulti-università** sul più noto motore di ricerca internet. Tra i primi risultati che si ottengono compare una raccolta di testimonianze (risalente al 2013) di studenti adulti iscritti all'Università della Calabria. Ne riportiamo alcuni stralci:

«Le prime settimane all'università sono state al di sopra delle mie aspettative. L'impatto è stato molto buono. Poi la confusione, le difficoltà. Il lavoro, la famiglia e quegli orari così poco flessibili dei docenti e degli esami. Mi piace studiare. Lo faccio per me e per mio figlio, perché un giorno sia orgoglioso di me, mamma che a 52 anni ha deciso di dare una svolta alla sua vita. La desiderata laurea è ancora lontana, ma voglio lottare» (Sara, 52 anni – Facoltà di Lettere e Filosofia)

«Mi sono iscritto all'università a 42 anni perché il mio posto di lavoro è a rischio. Ho una moglie che non lavora e una bambina. Volevo un'altra opportunità. Non riesco a frequentare tanto e talvolta la frequenza mi sembra inutile» (Enrico, 42 anni – Facoltà di Scienze dell'Educazione).

«Sono stanco e alcune volte vorrei lasciare. Lavorare e studiare è troppo pesante. Non riesco ad orientarmi, a capire. Troppa teoria. Mi servirà? ... Mi piacerebbero più esperienze pratiche, più laboratori accanto ai corsi base, per toccare con mano quello che si studia in teoria» (Mario, 48 anni – Facoltà di Filosofia)

«Sono uno studente/lavoratore e riscontro le maggiori difficoltà nel frequentare le lezioni e nel reperire il materiale didattico» (Marco 36 anni – Facoltà di Economia).

«È notevolmente faticoso conciliare studio e lavoro. Mancano, nella mia Facoltà, le "attenzioni" giuste per gli studenti-lavoratori. Ritengo, personalmente, che l'Università debba realizzare progetti che diano aiuti concreti agli studenti che, come nel mio caso, non possono frequentare assiduamente le lezioni, con corsi on-line, dispense on-line. Si tratta, in definitiva, di attivare iniziative mirate: soprattutto, azioni di didattica a distanza, costruite attraverso l'utilizzo di internet, ma anche incontri di studio programmati nel fine settimana e nel tardo pomeriggio» (Daria, 35 anni – Facoltà di Ingegneria)

Le testimonianze di questi studenti toccano alcuni temi nodali che ruotano intorno al rapporto tra adulti e università: la difficoltà di conciliare studio e lavoro, di frequentare le lezioni, la scarsa flessibilità dei corsi, la mancanza di lezioni e di servizi online ma anche la forte motivazione alla base della decisione di tentare il ritorno in formazione, nella speranza di ottenerne benefici personali e occupazionali.

Questo contributo di ricerca affronterà questi e altri temi, partendo da un dato: nel periodo 2004-2007 gli immatricolati (studenti che si sono iscritti all'università per la prima volta) con più di 30 anni erano 35mila circa (11 immatricolati su 100); nel 2017/18 se ne contano 8mila circa (2,5 su 100). In Piemonte le cose sono andate anche peggio: nel 2005 gli over 30 erano più di 1000 (7 immatricolati su 100), nel 2017/18 sono 250 (1,2 su 100)¹. La diminuzione degli studenti adulti si è quindi verificata sia in Italia, dove gli immatricolati di tutte le età sono diminuiti del 14% nel periodo considerato, sia in Piemonte, dove al contrario sono aumentati del 40%.

La diminuzione degli adulti sembra andare nella direzione opposta a quella auspicata da studiosi e organizzazioni internazionali, secondo i quali i profondi e continui cambiamenti tecnologici e produttivi, l'automazione diffusa, la rapida obsolescenza delle conoscenze che ne consegue, sono potenti fattori alla base della necessità da parte della popolazione adulta e occupata di ritornare in formazione per aggiornare e ampliare il proprio bagaglio di conoscenze e competenze. Esemplicative alcune recenti affermazioni dell'OCSE:

The world of work is changing. New technologies, globalisation, and population ageing are having a profound impact on the type and quality of jobs that are available and the skill-sets they require. For instance, the number of manufacturing jobs has decreased in advanced economies in the past decades, and an increasing number of the remaining jobs in this sector now require the ability to operate, monitor and maintain advanced industrial robots. At the same time, new jobs requiring new combinations of skills have emerged, such as data scientists, web developer or social media manager. Further changes are expected in the future. For example, the latest OECD research suggests that, should current cutting-edge technology become widespread, 32% of current jobs across the 32 countries analysed are likely to see significant changes in how they are carried out and a further 14% of jobs could be completely automated. The extent to which individuals, firms and economies can harness the benefits of these changes critically depends on the readiness of each country's adult learning system to help people develop and maintain relevant skills over their working careers².

Sempre l'OCSE afferma che i governi dovrebbero garantire agli adulti opportunità di apprendimento organizzate, sia nell'ambito dell'istruzione formale, sia in ambiti non formali. Queste opportunità possono aiutare gli adulti che hanno bisogno di adattarsi ai cambiamenti, quelli che vogliono entrare nella forza lavoro ma sentono di non avere le qualifiche necessarie o quelli che intendono migliorare le proprie capacità e conoscenze per partecipare più attivamente alla vita sociale. Gli adulti possono essere interessati a raggiungere un livello di istruzione formale, oppure ad acquisire o ad aggiornare le proprie conoscenze, abilità e competenze.

¹ La circostanza è stata evidenziata anche dall'Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca nei rapporti sullo stato del sistema universitario; si veda ANVUR, 2016, Rapporto biennale sullo stato dell'università e della ricerca 2016, www.anvur.it, pp. 75-76 e ANVUR, 2018, Rapporto biennale sullo stato dell'università e della ricerca 2018, www.anvur.it, pag. 31.

² OECD (2019), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris.

L'apprendimento degli adulti può quindi assumere molte forme: istruzione formale e non formale, formazione sul posto di lavoro ed altre ancora. Anche le istituzioni formative coinvolte possono essere molte: scuola secondaria inferiore e superiore, formazione professionale, università, enti di formazione, imprese.

In questo studio ci focalizziamo sul ruolo, attuale e potenziale, delle università. Esse sono, nel nostro come in altri Paesi europei, il più importante, anche se non unico, attore della formazione terziaria (*higher education*, secondo la terminologia internazionale). I laureati sono chiamati ad anticipare, dirigere e gestire il cambiamento in atto e le ricerche e le esperienze internazionali ci dicono che è assai più frequente il ritorno in formazione da parte degli individui con elevato titolo di studio piuttosto che di quelli che hanno raggiunto livelli più bassi di istruzione.

Se questa è la direzione che occorrerebbe seguire, perché in Italia (e in Piemonte) il numero degli adulti che decide di iscriversi all'università è diminuito? Le università sono le istituzioni formative cui occorre guardare? Queste possono e devono avere un ruolo? È possibile che considerando i soli immatricolati, studenti che intendono conseguire una laurea, si perdano di vista studenti interessati ad altre iniziative formative promosse dalle stesse università? E chi sono questi adulti? Hanno caratteristiche simili o diverse dai loro colleghi più giovani?

Lo studio cercherà di rispondere a questi e ad altri interrogativi sulla base della letteratura, dell'analisi dei dati e delle informazioni disponibili, degli elementi emersi per mezzo di una interlocuzione diretta con alcuni accademici e dirigenti degli atenei del Piemonte.

Nella **prima parte** si introduce il tema del rapporto tra adulti e università ripercorrendo le principali sollecitazioni espresse dagli organismi internazionali circa il ruolo che le università dovrebbero assumere, sollecitazioni che meriterebbero di essere ascoltate soprattutto in Italia, dove i rischi legati alla bassa qualificazione e all'obsolescenza delle conoscenze sembrano essere maggiori che altrove. L'esame della letteratura in materia, e in particolare di tre lavori usciti tra il 2012 e il 2014, ci ha consentito di passare in rassegna i fattori che ostacolano la partecipazione degli adulti agli studi universitari e quelli che invece possono condizionare positivamente questa partecipazione. Si è quindi cercato di definire il perimetro all'interno del quale esaminare le attività delle università italiane, e in particolare di quelle piemontesi, nei confronti degli adulti e di definire l'età oltre la quale definiamo adulto uno studente universitario.

Nella **seconda parte** viene presentato un quadro quantitativo degli adulti iscritti nelle università italiane, descrivendone il profilo anagrafico, scolastico e sociale. I dati mostrano con evidenza come gli adulti rappresentino una popolazione con caratteristiche peculiari, diverse rispetto a quelle dei loro colleghi più giovani. Se le caratteristiche e le esigenze sono differenti, le università danno risposte anch'esse differenziate? Quali corsi sono più adatti agli adulti? Qual è la diffusione dell'e-learning? Che uso si fa dell'iscrizione a tempo parziale?

Nella **terza parte** esaminiamo la realtà piemontese, per verificare se gli adulti iscritti negli atenei della nostra regione siano più o meno numerosi che nel resto d'Italia e se abbiano caratteristiche simili a quelle osservate in ambito nazionale. Allo stesso modo, esaminiamo le azioni attuate dagli atenei del Piemonte per favorire la partecipazione di questo segmento di utenza, con particolare riferimento alle modalità didattiche, al part time, al post laurea.

Nella **quarta e ultima parte** restituiamo i principali elementi emersi nel corso di interviste svolte con alcuni accademici e dirigenti degli atenei del Piemonte e con il Vicedirettore dell'Unione Industriale di Torino. A nostro avviso, questa è una parte particolarmente interessante, perché consente di confermare (o di confutare) i principali elementi emersi nell'analisi e di aggiungere elementi preziosi, in grado di far emergere sensibilità e approcci delle università nella formazione degli adulti.

Prima parte: un'introduzione al tema

Il ruolo delle università nella formazione degli adulti

Le sollecitazioni degli organismi internazionali

Sono numerose le dichiarazioni di organismi internazionali, ministri per l'istruzione, associazioni di rappresentanza delle università che sollecitano le università ad adottare strategie di *lifelong learning* per contribuire ad affrontare le sfide della competitività e per aggiornare conoscenze, abilità e competenze degli adulti.

Una breve rassegna è sufficiente a dare conto dell'autorevolezza e della complessità delle argomentazioni utilizzate. Già nel 2001 i **Ministri per l'istruzione** dei Paesi che hanno promosso la costruzione della *European Higher Education Area*, più noto in Italia come Spazio europeo dell'istruzione superiore (o Processo di Bologna, dal nome della città in cui è stato sottoscritto l'accordo iniziale), affermarono che l'adozione di strategie di *lifelong learning* era necessaria per affrontare le sfide della competitività e delle nuove tecnologie, per migliorare la coesione sociale, le pari opportunità e la qualità della vita. Il tema del *lifelong learning* è stato ripreso in tutti i successivi documenti, declinato in aspetti specifici: modalità di accesso ai corsi universitari, creazione di percorsi di studio flessibili e centrati sulle esigenze dello studente, riconoscimento dell'apprendimento formale e informale degli individui, miglioramento dei rapporti con il mondo del lavoro.

Queste periodiche raccomandazioni non hanno trovato un'adeguata e diffusa implementazione pratica, come hanno riconosciuto gli stessi ministri, in occasione dell'incontro di Londra nel 2007. In quell'occasione, essi denunciarono la mancanza di un approccio sistematico al tema della formazione degli adulti e di tutti coloro i quali avevano caratteristiche diverse dai giovani neo-diplomati. Due anni dopo, nel 2009, a Lovanio, i ministri affermarono che il *lifelong learning* si può attuare solo attraverso la predisposizione di percorsi di studio flessibili, che prevedano la possibilità di studio part time, la formazione sul posto di lavoro e il riconoscimento di competenze acquisite in contesti diversi da quelli formali. Tutti questi temi sono stati ripresi nei successivi incontri, fino a quello più recente, tenutosi a Parigi nel 2018³.

Ancora più incisive e dettagliate le raccomandazioni espresse nel 2008 dalla **European University Association** (EUA); l'organismo di rappresentanza delle università a livello europeo ha redatto lo *European Universities' Charter On Lifelong Learning* in cui si afferma che le università dovrebbero impegnarsi a:

- includere il *lifelong learning* e l'ampliamento della partecipazione agli studi a studenti con caratteristiche sociali e demografiche diverse da quelle più diffuse nelle strategie istituzionali
- predisporre un'offerta formativa adatta a una popolazione studentesca eterogenea, renderli fruibili i corsi di studi agli adulti che intendano ritornare in formazione

³ Per una rassegna di ciò che è stato comunicato redatti al termine degli incontri biennali sul Bologna process e sulla costruzione dello spazio europeo dell'istruzione e della ricerca, si veda <http://ehea.info/page-lifelong-learning> (consultato in data 14/6/2019).

- fornire specifici servizi di orientamento e di tutorato a questa popolazione studentesca
- riconoscere l'apprendimento pregresso degli studenti, acquisito nelle diverse forme e modalità, in sede di iscrizione ai corsi
- comprendere il *lifelong learning* tra le politiche per l'assicurazione della qualità
- sviluppare *partnership* a livello locale, regionale, nazionale con altre università, enti di formazione, imprese, sindacati per offrire corsi di formazione progettati in collaborazione tra più istituzioni.

Non vi è dubbio che eventuali sperimentazioni e iniziative attuate da una o più università rischierebbero di rappresentare fughe in avanti con poche possibilità di successo, in assenza di opportune strategie governative. Per questa ragione, il documento dell'EUA sollecita i governi a:

- riconoscere il contributo delle università in tema di *lifelong learning*, predisponendo specifici finanziamenti in questa direzione
- promuovere le iniziative di *lifelong learning* presso gli individui, con adeguati interventi di sensibilizzazione e informazione
- includere il *lifelong learning* tra le missioni cui sono chiamate le agenzie nazionali per l'assicurazione della qualità
- sostenere lo sviluppo di specifici interventi di orientamento e tutorato per studenti adulti
- incentivare le università a riconoscere tutte le forme di apprendimento pregresso
- rimuovere il maggior numero possibile di ostacoli che impediscono la partecipazione agli studi da parte degli adulti
- introdurre incentivi per le università che si impegnano nel *lifelong learning*, pur lasciando ad esse autonomia di iniziativa e di scelta di intervento
- incoraggiare e supportare *partnership* con enti locali, imprese e altri enti di formazione.

Sul tema è intervenuta anche la **Commissione Europea**, ricordando che, per rendere l'istruzione superiore più accessibile, in particolare per gli studenti adulti, è necessario offrire opzioni di studio flessibili (tempo parziale o studio online) e un maggiore grado di riconoscimento dell'apprendimento precedente⁴.

In Italia i rischi sono maggiori che in altri Paesi

Le raccomandazioni, in particolare quelle espresse dall'EUA, non hanno trovato adeguata attenzione e concreta implementazione in molti Paesi. Soprattutto non hanno trovato terreno fertile in Italia, sia da parte dei governi sia da parte delle università, le cui iniziative sono spesso frustrate da instabilità politica, budget limitati, vincoli alle assunzioni e una generale mancanza di visione nei confronti di questo particolare segmento di utenza.

Ad eccezione di dichiarazioni generiche sull'importanza del *lifelong learning*, i governi che si sono succeduti alla guida del nostro Paese non hanno elaborato documenti programmatici o formulato raccomandazioni; il tema non è stato inserito all'interno delle politiche incentivanti, che pure esistono e riguardano molteplici aspetti della vita delle università e con le quali viene annualmente ripartita una parte consistente delle risorse statali agli atenei.

⁴ COM(2017) 247 final, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni relativa ad una nuova agenda per l'istruzione superiore, {SWD(2017) 164 final}.

L'elenco delle azioni in tema di *lifelong learning* adottate in Italia pubblicato nel 2018 nel sito web di Eurydice è esemplificativo dell'approccio sin qui seguito: un elenco di interventi eterogenei che **non rivela una visione di insieme** all'altezza delle sfide e dei fattori di rischio che connotano il nostro Paese. L'elenco tocca il tema dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 10 anni, includendo i primi due anni di istruzione secondaria superiore; si cita la Legge 92 del 2012 che ha definito i concetti di apprendimento formale, informale e non formale; si chiama in causa la formazione professionale regionale. In tema di istruzione superiore, il documento cita la possibilità di iscrizione part time e dà conto dell'esistenza delle università telematiche, come se lo Stato delegasse a queste istituzioni private il compito di proporre agli adulti corsi organizzati con modalità didattiche adatte alle loro esigenze. Infine, lo stesso documento cita la possibilità data alle università di offrire corsi di formazione permanente, volti all'approfondimento scientifico in alcuni campi disciplinari o all'aggiornamento professionale, della durata di alcuni mesi e per un numero limitato di crediti⁵.

La possibilità di offrire corsi con le caratteristiche brevemente descritte è coerente con il tema della formazione degli adulti, ma non rappresenta un obbligo per le università né è accompagnata da politiche incentivanti volte a favorirne la diffusione.

Sotto il profilo delle analisi e degli approfondimenti, l'unico riferimento esplicito agli adulti sembra essere quello contenuto nel già citato Rapporto ANVUR, in cui l'Agenzia si limita a segnalare la progressiva diminuzione degli immatricolati con più di 30 anni, senza ulteriori approfondimenti o suggerimenti ai decisori.

Eppure la necessità di intervenire sull'educazione degli adulti, resa sempre più urgente dai rapidi cambiamenti tecnologici e produttivi, sembra essere particolarmente acuta proprio in Italia a causa della compresenza di fattori di rischio e di debolezza. È l'OCSE a mettere in guardia il nostro Paese elencando i principali fattori di rischio⁶:

- **bassi livelli di competenze funzionali degli adulti:** i test di valutazione PIAAC (promossi dalla stessa OCSE) hanno evidenziato come quasi il 40% degli adulti italiani raggiunga soltanto livelli bassi o molto bassi nelle competenze linguistiche e in quelle matematiche; l'area di analfabetismo funzionale è molto più ampia di quella degli altri Paesi europei; i risultati non migliorano di molto se si considerano gli occupati, con la conseguenza che questi individui si trovano già oggi ad affrontare notevoli difficoltà nella ricerca di un lavoro o – quando ne hanno uno – a trovare alternative più remunerative
- **impatto dei cambiamenti tecnologici sul lavoro più grave che altrove:** secondo gli studi che hanno indagato l'impatto dei cambiamenti tecnologici e dell'introduzione dell'automazione, il 15% delle occupazioni attualmente svolte nel nostro Paese potrebbe scomparire e il 35% subire significativi cambiamenti nel modo in cui sono svolte⁷; queste percentuali sono più elevate della media OCSE e più elevate di quelle di Paesi concorrenti. Molti individui saranno costretti ad aggiornare le proprie competenze e il sistema formativo sarà chiamato in causa per fronteggiare questo bisogno

⁵ Eurydice è un network dell'Unione Europea composto da 42 unità nazionali con il compito di descrivere l'organizzazione e il funzionamento dei sistemi educativi in Europa; per le azioni adottate dall'Italia in tema di *lifelong learning* si veda https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-39_it (consultato in data 13/6/2019) e Anja P. Jakobi & Alessandra Rusconi (2009), Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education, *Compare*, 39:1, pp. 51-65.

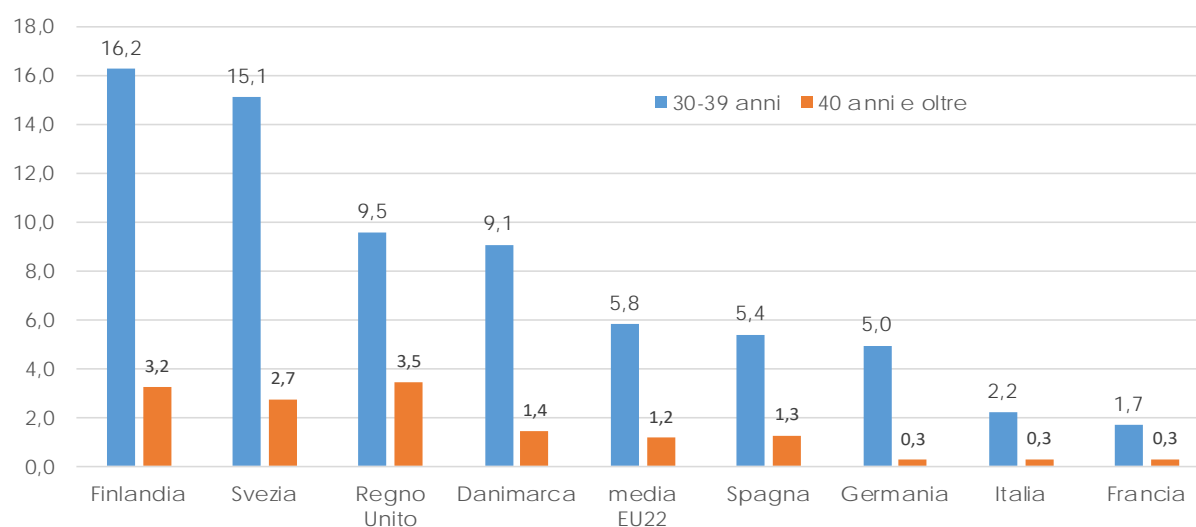
⁶ OECD (2019), *Adult Learning in Italy: What Role for Training Funds?*, OECD Publishing, Paris.

⁷ Nedelkoska, L., G. Quintini (2018), *Automation, skills use and training*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 202, OECD Publishing, Paris

- **profilo anagrafico della popolazione spostato verso fasce di età avanzate:** in Italia, nel 2015 vi erano 2,6 adulti in età lavorativa per ogni individuo con più di 65 anni (statistiche ONU), un dato secondo solo a quello del Giappone; nel 2050 si prevede che il dato si porterà a 1,5. Questo processo di invecchiamento avrà numerose conseguenze, tra cui la necessità di continui ritorni in formazione durante una vita lavorativa mediamente più lunga e una domanda crescente di servizi sanitari e assistenziali
- **poche occasioni di formazione sul lavoro:** attualmente, solo il 20% degli occupati partecipa a iniziative formative legate alla mansione svolta, contro una media OCSE del 40% (dati PIAAC); il 60% delle imprese con più di 10 dipendenti mette a disposizione del proprio personale strutturate occasioni di formazione, contro una media OCSE del 76%.

Ai fattori di rischio richiamati dall'OCSE aggiungiamo i dati sulla partecipazione degli adulti agli studi, peraltro raccolti e diffusi dalla stessa OCSE (Fig. 1.1) e quelli sulla distribuzione per età anagrafica dei nuovi iscritti all'istruzione terziaria in alcuni Paesi europei (Fig. 1.2). In Italia la partecipazione agli studi degli individui con più di 30 anni è del 2,2% ed è trascurabile quella degli individui con più di 40 anni, decisamente inferiore al dato medio dell'Unione Europea (a 22 paesi), che è pari, rispettivamente, al 5,8% e al 1,2%. Le differenze con altri Paesi sono profonde: se la Francia ha dati simili ai nostri, il tasso di partecipazione dei 30-39enni sale al 5% in Germania, al 5,4% in Spagna e arriva al 9,5% nel Regno Unito e addirittura al 15,1% in Svezia e al 16,2% in Finlandia⁸.

Fig. 1.1 Tasso di iscrizione per fasce di età nell'istruzione terziaria



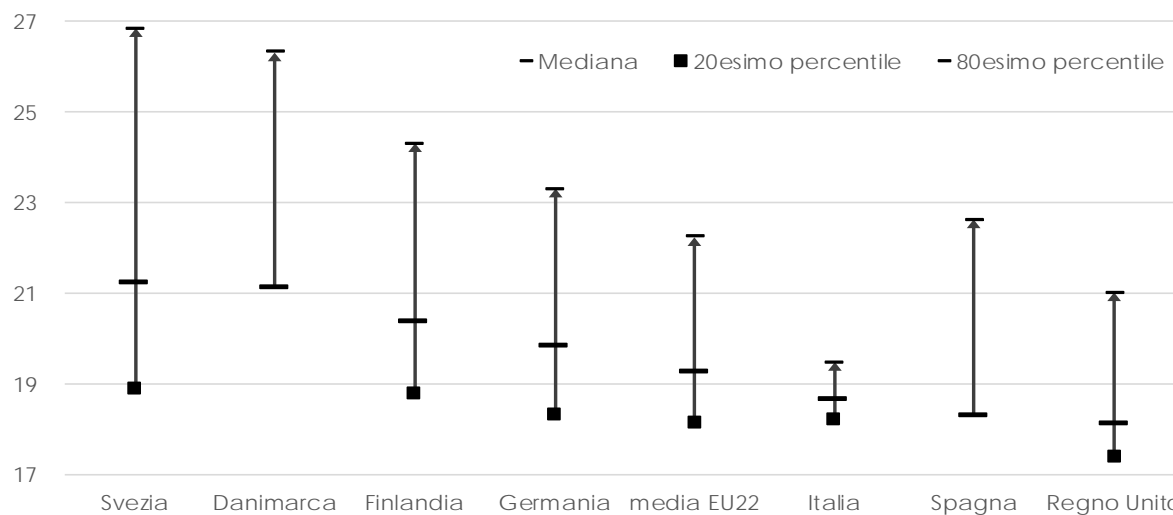
Nota: sono conteggiati tutti gli studenti iscritti full time e part time iscritti a tutte le tipologie di istituzioni, pubbliche e private nel 2016
Fonte: OECD, Education at a Glance 2018, indicator B1

Inoltre, in Italia quasi tutti gli studenti fanno il loro primo ingresso nell'istruzione terziaria ad un'età concentrata tra i 18 e i 20 anni, come vedremo in dettaglio nella seconda parte dell'analisi. In particolare, la metà degli studenti che si iscrivono al primo anno ha 18-19 anni, e

⁸ OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, p. 155, Indicator B1.

il 20% più vecchio ha 20 anni o più. Vi sono alcuni Paesi europei dove l'età mediana è superiore a quella italiana ma, soprattutto, il 20% più vecchio ha un'età superiore a quella mediana anche di 4-5 o addirittura 6 anni, come in Svezia. Le ragioni che stanno alla base di questo fenomeno sono molte, ma spesso risiedono nella diffusione di corsi di formazione permanente o nell'esistenza di un'organizzazione dei cicli di studio più flessibile, che rende più facile il rientro in formazione dopo un periodo di attività lavorativa⁹.

Fig. 1.2 Distribuzione per età anagrafica dei nuovi iscritti nell'istruzione terziaria



Nota: sono conteggiati tutti gli studenti iscritti full time e part time iscritti a tutte le tipologie di istituzioni, pubbliche e private nel 2016

Fonte: OECD, Education at a Glance 2018, indicator B4

⁹ OECD (2018), cit., pp. 197-198, Indicator B4.

Fattori di successo nella partecipazione degli adulti all'università

Perché in alcuni Paesi la partecipazione degli adulti agli studi universitari è superiore a quella italiana? Quali sono i fattori che favoriscono questa partecipazione o, al contrario, quali le barriere che la impediscono? Vi sono Paesi cui è possibile guardare per trarre spunti e insegnamenti?

La letteratura fornisce alcuni elementi per rispondere, seppur indirettamente, a queste domande. Abbiamo scelto tre lavori, pubblicati nel triennio 2012-2014, non tanto perché in grado di riassumere la letteratura internazionale in materia, piuttosto ampia e articolata, ma perché funzionali ai nostri obiettivi di analisi. Il primo studio (Saar e altri, 2014)¹⁰ analizza l'impatto delle barriere istituzionali sulla partecipazione degli adulti agli studi universitari; il secondo (Broek e Hake, 2012)¹¹ individua i fattori che possono incidere positivamente su questa partecipazione; il terzo (de Boer e altri, 2013)¹² illustra le politiche adottate in alcuni paesi, europei e non, in tema di istruzione superiore a favore degli adulti.

Le barriere istituzionali alla partecipazione agli studi

Lo studio di Saar (2014) analizza le barriere istituzionali che impediscono o rendono difficoltosa la partecipazione agli studi universitari (*higher education*, secondo la terminologia internazionale¹³) da parte degli studenti adulti.

Lo studio è stato condotto intervistando un campione di circa 4.000 studenti iscritti in istituzioni universitarie di 13 Paesi, suddivisi in cinque tipologie: Paesi liberali anglosassoni (Inghilterra, Scozia, Irlanda), Paesi socialdemocratici del Nord Europa (Norvegia); Paesi continentali (Austria, Belgio), Paesi post-socialisti dell'Europa Centrale (Bulgaria, Repubblica Ceca, Ungheria, Slovenia), Paesi post-sovietici dell'Europa dell'Est (Estonia, Lituania, Russia).

Per barriere istituzionali si intendono fattori di tipo strutturale quali la mancanza di flessibilità nell'organizzazione dei corsi, orari delle lezioni incompatibili con altri impegni, tasse di iscrizione elevate e altri ancora. Le barriere istituzionali si differenziano dalle altre due tipologie di barriere individuate in letteratura (Cross, 1981)¹⁴: quelle contingenti, che intervengono in un particolare momento della vita degli individui (impegni di lavoro, impegni familiari, problemi di salute), e quelle legate alla personalità degli individui (percezione di non essere sufficientemente preparati ad affrontare un nuovo percorso di studi, di essere troppo vecchi, percezione che lo studio non sia in grado di garantire ritorni economici positivi).

Lo studio raggruppa le barriere istituzionali in quattro categorie:

¹⁰ Saar, E., Täht, K. & Roosalu, Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries, *Higher Education* (2014) 68: 5, 691-710.

¹¹ Simon Broek & Barry J. Hake (2012), Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies, *International Journal of Lifelong Education*, 31:4, 397-417.

¹² H. de Boer, E. Epping, M. Faber, F. Kaiser, E. Weyer, (2013), *Continuing Higher Education*, International Higher Education Monitor, Thematic report, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Universiteit Twente, Enschede.

¹³ Il termine *higher education*, tradotto letteralmente studi superiori, viene declinato in Italia, seppur impropriamente, con il termine studi universitari, in quanto nel nostro Paese le università rappresentano, di fatto, le uniche istituzioni formative a presidiare il segmento dell'offerta post scuola secondaria superiore.

¹⁴ Cross, K. P. (1981), *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

- il **grado di diversificazione dei corsi**, ovvero numero, tipologia dei corsi e loro durata, numero e tipologia delle istituzioni che li offrono: meno l'offerta è diversificata, maggiori saranno le barriere all'ingresso
- i **requisiti per l'accesso ai corsi**, ovvero titoli di studio secondario superiore e test di ingresso: più i requisiti sono stringenti, maggiori saranno le barriere all'ingresso
- il **grado di flessibilità**, ovvero modalità con cui i corsi sono erogati, lezioni in aula in orari canonici oppure in orari non convenzionali (la sera, nei weekend), didattica a distanza, possibilità di iscrizione a tempo parziale, varietà nella durata e nell'articolazione dei corsi (annuali oppure strutturati in moduli): più i corsi adottano modalità rigide, in cui le lezioni sono frontali, in aula, in orari incompatibili con lo svolgimento di un'attività lavorativa, meno uso si fa delle tecnologie nella didattica e dell'iscrizione a tempo parziale, maggiori saranno le barriere all'ingresso
- i **costi** di iscrizione ai corsi universitari e sistema di supporto allo studio: più i costi sono elevati, maggiori saranno le barriere all'ingresso

Secondo le autrici, l'incidenza delle barriere istituzionali è minore in Norvegia e nei Paesi anglosassoni; maggiore nei Paesi post-sovietici e in quelli post-socialisti. In particolare, i Paesi anglosassoni sono quelli dove i sistemi di istruzione superiore sono più diversificati e dove le procedure di accesso sono meno rigide, la Norvegia prevede bassi costi per l'iscrizione ed elevata flessibilità nell'articolazione dei corsi.

L'analisi dimostra che più un sistema formativo è diversificato, minori sono le tasse, maggiore è la flessibilità dei corsi, nelle modalità didattiche e negli orari, minori sono le barriere percepite dagli studenti¹⁵. Lo studio si chiude con alcune raccomandazioni di policy rivolte ai decisori:

- **offrire corsi di formazione brevi** e suddividere i corsi più lunghi in moduli, al termine dei quali gli studenti possono conseguire una certificazione riconoscibile dal mondo del lavoro; una minore durata, insieme a una modularizzazione dei corsi, consentirebbe una minore percezione di ostacoli alla partecipazione agli studi
- **fare uso della didattica a distanza** e dell'e-learning, oltre che di lezioni serali e nei fine settimana
- **progettare un sistema di supporto specifico** per gli studenti adulti, rivedendo i requisiti per l'accesso alle borse di studio e ai prestiti (ove questi esistano).

Fattori che influenzano positivamente la partecipazione

Lo studio di Broek e Hake (2012) ha messo in relazione i tassi di partecipazione agli studi con la presenza di politiche volte a incrementarli. Gli autori hanno analizzato sei paesi europei: Regno Unito, Germania, Finlandia, Svezia, Danimarca, Olanda, più la California. Anche se lo studio non valuta l'efficacia delle politiche nell'incrementare la partecipazione degli adulti agli studi (come invece viene affermato dagli autori), ha comunque il merito di individuare temi e azioni potenzialmente in grado di influenzare positivamente questa partecipazione. Essi sono sintetizzati in questo modo:

- **corsi organizzati sulla base delle esigenze degli studenti**: le università dovrebbero mettere gli studenti nelle condizioni di fruire di contenuti didattici adattando tempi e mo-

¹⁵ Come ammesso dalle autrici, lo studio presenta alcuni limiti; le interviste risalgono al 2007 e sono stati intervistati soltanto studenti adulti iscritti a un corso di studi e non anche individui che hanno rinunciato all'iscrizione.

dalità organizzative dei corsi alle esigenze di questi ultimi piuttosto che guardare solo ai vincoli istituzionali

- **maggior numero di corsi online e di tipo *blended* e di migliore qualità:** le università dovrebbero essere incentivate ad offrire corsi a distanza per studenti adulti, a prescindere dalla presenza di una sola grande università telematica preposta a questo tipo di attività, come avviene nel Regno Unito con la Open University
- **sistema di supporto finanziario specifico per studenti adulti:** gli adulti hanno caratteristiche specifiche e occorre progettare un sistema di supporto, anche di tipo economico, peculiare per questa fascia di utenza
- **maggiore allineamento tra offerta di istruzione superiore ed esigenze del mondo del lavoro:** specifici sforzi dovrebbero essere dedicati ad una maggiore cooperazione tra istituzioni universitarie, imprese, mondo del lavoro, per sviluppare iniziative didattiche su tematiche capaci di avere ricadute immediate e applicate a specifici temi.

Anche se gli autori riconoscono che ciascun Paese tende a sviluppare le proprie politiche in base alle caratteristiche del proprio sistema formativo, alla propria storia, al tipo di organizzazione e al contesto socio-economico, la progettazione di nuove politiche dovrebbe essere preceduta da alcune riflessioni, quali:

- qual è l'**obiettivo principale** che si intende raggiungere attraverso le politiche volte ad aumentare la partecipazione degli adulti agli studi superiori? È quello di aumentarne il livello di scolarizzazione oppure è quello di aumentarne conoscenze e competenze? Nel primo caso, il target dovrebbe essere rappresentato da adulti che non hanno ancora conseguito una laurea, nel secondo da adulti già laureati
- **chi deve governare** questa strategia? lo Stato in prima persona, per mezzo delle istituzioni formative pubbliche, oppure i privati? Devono essere costruite politiche statali volte a incrementare la partecipazione di tutti gli adulti oppure devono essere le singole università a decidere se e come investire in questa direzione?
- qual è lo **schema finanziario** che si vuole adottare? È meglio finanziare gli individui lasciandoli liberi di spendere queste risorse nel modo che riterranno più opportuno, oppure è meglio finanziare le istituzioni formative?
- **quali università** dovranno perseguire l'obiettivo di progettare un'offerta per gli adulti? Tutte le università oppure soltanto alcune?

L'esperienza di alcuni paesi europei

I due studi precedenti ci hanno aiutato a focalizzare, il primo, le barriere alla partecipazione agli studi da parte degli adulti, il secondo, le azioni che possono favorire questa partecipazione. Lo studio di de Boer (2013) ci consente di conoscere meglio le esperienze di alcuni Paesi. L'indagine, a carattere esplorativo, fu commissionata dal Ministero per l'Istruzione olandese, mosso dall'intento di alimentare il dibattito e la ricerca di soluzioni per rendere il sistema di istruzione superiore di quel Paese più diversificato e meno monoliticamente destinato alla formazione superiore dei più giovani. Furono analizzate azioni e politiche in cinque paesi: Australia, California, Finlandia, Svezia e Regno Unito.

Focalizziamo l'attenzione su due dei cinque paesi analizzati, Svezia e Regno Unito, per trarne spunti di riflessione. La scelta non è basata sull'evidenza che le politiche svedesi o britanniche rappresentino *best practises* immediatamente esportabili in Italia: troppe le differenze nelle caratteristiche e nella storia del sistema formativo, nel tipo di organizzazione, nel contesto so-

cio-economico. Piuttosto, l'esperienza svedese e quella britannica hanno il vantaggio di evidenziare scelte e azioni sulle quali si tornerà nel seguito dell'analisi.

La **Svezia** ha una lunga tradizione nell'istruzione degli adulti e del *lifelong learning*, concetti che fanno parte delle missioni cui è chiamato il sistema educativo formale. Le università e le altre istituzioni contribuiscono all'istruzione degli adulti offrendo corsi organizzati con specifiche modalità organizzative e didattiche, progettate per andare incontro alle esigenze degli adulti. In primo luogo, gli adulti hanno la possibilità di seguire alcune parti di un corso universitario, acquisendo un corrispondente numero di crediti. In secondo luogo, possono selezionare autonomamente una combinazione di corsi (o parti di essi) e se queste combinazioni soddisfano i requisiti previsti, le università possono rilasciare alcuni tipi di qualifiche. Inoltre, tutte le università svedesi aderiscono a un progetto comune, promosso dallo Stato, con il quale offrono opportunità di formazione online. Il progetto è stato capace di ottenere ottimi risultati sul fronte delle iscrizioni: la maggior parte degli iscritti è adulta, coniuga studio e lavoro, segue i corsi erogati esclusivamente a distanza ed è iscritta a tempo parziale.

L'impegno delle istituzioni (e delle università in particolare) nella direzione del *lifelong learning* è testimoniato anche dalla scelta di dotarsi di **specifiche unità organizzative** dedicate a questo tema. L'Università di Karlstad ha inserito nel proprio piano strategico l'offerta di corsi di formazione rivolti ad occupati in imprese ed enti pubblici; per perseguire questa missione si è dotata di una struttura organizzativa specifica, incaricata anche di facilitare il dialogo tra l'università e il mondo esterno. L'Università di Lund, dotata anch'essa di una specifica unità organizzativa, offre corsi per lo sviluppo professionale della durata che va da una settimana fino a un anno per i corsi più impegnativi. Lo stesso ateneo organizza numerosi seminari della durata di un giorno e un'ampia gamma di corsi online.

Anche l'istruzione di terzo livello alternativa a quella universitaria persegue l'obiettivo di aggiornare conoscenze e competenze di chi è già inserito nel mondo del lavoro, offrendo corsi in stretta collaborazione con le imprese.

Nel **Regno Unito** l'offerta di corsi universitari e di quelli erogati da altre istituzioni formative è ampia ed eterogenea, per obiettivi formativi, durata, tipologia di impegno, alternanza tra studio e lavoro. Le modalità organizzative specificatamente orientate all'ampliamento della partecipazione agli studi superiori (politiche di **widening participation**) sono il part time, i *sandwich courses* (corsi *bachelor* triennali che prevedono un'alternanza di periodi di studio a periodo di attività lavorativa), i corsi organizzati in moduli, i *foundation degrees* (corsi biennali full time o di durata superiore se seguiti in modalità part time, costituiti da momenti di formazione in aula e da segmenti didattici basati sull'apprendimento pratico, sviluppati in forte connessione con il mondo del lavoro).

Le università e i *Further and Higher education Colleges* offrono inoltre corsi di durata e impegno inferiori a quelli richiesti dai tradizionali *bachelor* triennali, quali gli *Higher National Certificates* (HNCs, della durata di un anno full time, durata maggiore se part time) e gli *Higher National Diplomas* (HNDs, 2 anni full time, durata maggiore se part time); si tratta di corsi fortemente collegati all'impiego lavorativo in numerose aree disciplinari, dove l'apprendimento è di tipo *learning by doing*. L'efficacia di questi corsi è valutata positivamente dalle imprese e dal mondo del lavoro in genere e in alcuni casi, il titolo conseguito è riconosciuto come valido ai fini dell'accesso a determinate professioni in settori come l'agricoltura, l'informatica, la sanità, l'assistenza sociale, il management.

Infine, nel Regno Unito opera da decenni una delle più grandi università telematiche europee, la **Open University**, nota per le sue modalità didattiche flessibili, rivolte soprattutto a studenti con caratteristiche non convenzionali e adulti in primo luogo. L'università ha stretto collaborazioni con altre istituzioni dedicate al *lifelong learning* e con università di tipo tradizionale affinché queste possano veicolare i propri contenuti didattici utilizzando la piattaforma informatica messa a punto dall'ateneo telematico.

Quale formazione universitaria, per quali adulti

Università e adulti sono due termini dal significato apparentemente chiaro e univoco. Tuttavia, nel momento in cui li vogliamo tradurre nell'ambito qui trattato possono assumere molteplici significati. Inoltre, il vocabolario utilizzato nelle raccomandazioni degli organismi internazionali, nella letteratura, nelle norme, è piuttosto vasto e i termini vanno dal *lifelong learning* all'apprendimento permanente, dalla formazione permanente alla formazione continua e molti altri ancora. Come distinguere tra loro questi termini e qual è più opportuno utilizzare? A cosa ci si riferisce quando si parla del ruolo delle università nella formazione degli adulti? E chi sono questi adulti?

Quale formazione universitaria

Fra i molti termini utilizzati, qual è quello più adatto a descrivere le attività svolte dalle università italiane a favore degli studenti adulti? Per rispondere alla domanda, è utile passare in rassegna la terminologia più diffusa¹⁶. Uno dei termini dal significato più generale, una sorta di cappello sotto al quale possono essere ricondotti altri concetti, è quello di apprendimento permanente; con questo termine si indicano tutti i tipi di apprendimento attuato attraverso *qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale*¹⁷. L'apprendimento permanente comprende quindi:

- l'apprendimento formale, che si verifica quando l'individuo ricorre intenzionalmente a canali formativi come l'istruzione, la formazione professionale, l'istruzione superiore, che portano a conseguire una certificazione con valore legale
- l'apprendimento non formale, che si verifica quando l'individuo ricorre a momenti formativi svolti in contesti organizzati ma che non conducono al conseguimento di certificazioni con valore legale (come la formazione continua, svolta sul luogo di lavoro)
- l'apprendimento informale, ovvero quando si acquisiscono conoscenze e competenze attraverso l'interazione sociale, il lavoro, il tempo libero, ecc.

¹⁶ La terminologia è tratta dal sito di Europa Lavoro, ente costituito nel 2015 da ANPAL, Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro, agenzia vigilata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali con il compito di coordinare le politiche del lavoro per le persone in cerca di occupazione e la ricollocazione dei disoccupati. Altre indicazioni terminologiche sono tratte dal sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, da quello della IAL Srl Impresa Sociale, da quello dell'Enciclopedia Treccani, tutti consultati in data 1/4/2019, dal glossario contenuto nel Quaderno n. 9/2010 dell'Associazione TreeLLLe, *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa*, pag. 209.

¹⁷ Questa definizione è contenuta nella Legge 92 del 2012, articolo 4, comma 51.

L'apprendimento permanente contempla tutte le fasi dell'apprendimento, da quello prescolastico fino a quello che avviene nella terza età, dopo il termine della vita lavorativa: esso è dunque l'apprendimento lungo tutto il corso della vita (*lifelong learning*). L'istruzione fa dunque parte dell'apprendimento permanente e consta di tutti i processi di trasmissione di conoscenze e competenze tecniche e intellettuali alle giovani generazioni, attraverso un'organica e strutturata attività didattica, propedeutica all'inserimento nel mondo nel lavoro o al proseguimento degli studi. L'istruzione comprende diversi cicli di studio: elementare, secondario inferiore e superiore, fino all'istruzione superiore (o di livello terziario), che a sua volta riguarda i settori dell'università e dell'alta formazione non universitaria.

In questa sede ci occuperemo delle iniziative rivolte agli adulti attuate dalle università, che rappresentano l'attore principale dell'istruzione terziaria in Italia. Quando le università descrivono le proprie iniziative didattiche rivolte agli adulti sono solite indicarle con il termine formazione permanente; con esso si indica l'insieme delle occasioni di formazione che si verificano dopo la prima fase di formazione scolastica e universitaria, volte ad arricchire conoscenze e competenze utili per la vita professionale.

Il Cedefop parla di *adult learning*, intendendo *the entire spectrum of what we learn after leaving initial education and training; this includes work- and career-oriented learning, obtaining new qualifications, up-skilling or re-skilling for employment, but also learning for personal development and active citizenship*¹⁸.

Si parla di formazione professionale riferendosi a un processo di formazione di tipo formale, finalizzato a sviluppare le conoscenze e le abilità delle persone, in particolare quelle necessarie ad affrontare le richieste provenienti dal contesto lavorativo. La formazione professionale iniziale è rivolta ai giovani che si accostano per la prima volta al mondo del lavoro. La formazione continua rappresenta l'insieme delle iniziative formative rivolte in modo specifico alle persone occupate, al fine di adeguarne e svilupparne conoscenze e competenze, alla luce dei mutamenti riconducibili all'innovazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo. Le attività di formazione continua possono essere predisposte e svolte nei luoghi di lavoro (come le aziende) oppure presso enti di formazione. L'avvio dei Fondi paritetici interprofessionali per la Formazione Continua ha rappresentato un forte volano di sviluppo della formazione continua¹⁹. Si parla invece di formazione professionale continua quando ci si riferisce all'insieme di attività di apprendimento, talvolta obbligatorie, rivolte a professionisti quali ingegneri, giornalisti, dottori commercialisti, geometri, avvocati, architetti, che si possono realizzare attraverso la partecipazione a convegni, seminari, corsi, master, attività di formazione a distanza.

Con il termine educazione degli adulti si indicano tutte le attività formative rivolte a coloro che, precocemente collocati nelle strutture lavorative, aspirano ad acquisire un certo livello di istruzione per compensare l'insufficienza di quella ricevuta nel sistema scolastico nelle fasi dell'infanzia e dell'adolescenza. Originariamente concretizzata in azioni formative volte all'alfabetizzazione dei lavoratori, si è progressivamente evoluta e ampliata, tanto che oggi l'educazione degli adulti si riferisce ad attività che possono riguardare persone a tutti i livelli d'istruzione, sorrette da diverse motivazioni di partenza.

¹⁸ Si veda il sito <http://www.cedefop.europa.eu/>, consultato in data 2/4/2019.

¹⁹ Legge 23 dicembre 2000, n. 388, art. 118, integrato dalla Legge 27 dicembre 2002, n. 289, art. 48.

Questa breve rassegna terminologica, seppur utile a districarsi tra i termini più utilizzati, lascia ampi margini di indeterminatezza e sovrapposizione tra un concetto e l'altro, complice il fatto che è sempre più difficile separare rigidamente i momenti lavorativi da quelli formativi e, all'interno di questi ultimi, stabilire con precisione il concetto cui ricondurli. Per questa ragione, in questa sede adotteremo il termine formazione degli adulti (o formazione permanente o *lifelong learning*) per indicare **tutte le iniziative formative attuate dagli atenei**, siano esse corsi istituzionali di primo o di secondo livello, master, corsi brevi di aggiornamento professionale, promossi a seguito di autonoma iniziativa degli atenei o in collaborazione con aziende o enti pubblici, **non rivolti esclusivamente agli adulti, ma aperti anche ad essi**.

Chi sono gli studenti universitari adulti

Il criterio anagrafico è senza dubbio il primo elemento da considerare per stabilire se un individuo è da annoverare tra i giovani oppure tra gli adulti. Tuttavia le stesse definizioni di giovani e di adulti, e le fasce di età cui ricondurre gli uni e gli altri, sono andate mutando negli anni. Demografi e istituti di statistica hanno suggerito numerose definizioni e categorizzazioni, cui gli studiosi hanno associato determinati comportamenti e fasi della vita. Inoltre, le classificazioni rispondono agli obiettivi che l'organizzazione che le utilizza si pone.

L'ISTAT considera "giovani" gli individui tra i 15 e i 34 anni²⁰ e "anziani" gli individui con più di 65 anni²¹. L'OECD utilizza intervalli parzialmente differenti, individuando *youth population (less than 15 years)*, *working age population (15 to 64 years)*, *elderly population (65 and over)*²². L'Organizzazione Mondiale della Sanità suddivide la popolazione in individui di età media (45-59 anni), anziani (60-74 anni), vecchi (75-90) e grandi vecchi (oltre i 90)²³; questi intervalli coincidono solo in parte con quelli proposti dalle Nazioni Unite, che classifica: *adult persons (age 45 – 59)*, *elder persons (age 60-64)*, *old persons (age 65 – 90)*, *very old persons (age + 90)*.

Il demografo Alessandro Rosina suggerisce di distinguere tra bambini (0-10 anni), adolescenti (11-20 anni), giovani (21-25 anni), giovani adulti (26-34), adulti (35-54), tardo-adulti (55-64), giovani-anziani (65-75 anni), anziani (75-84 anni), grandi anziani (over 85 anni)²⁴.

La difficoltà di individuare uno schema classificatorio condiviso si acuisce nel caso degli studenti iscritti all'università in Italia, dal momento che non è definita un'età oltre la quale uno studente assume la condizione di "adulto" e l'età stessa non viene considerata tra i requisiti formali richiesti al momento dell'iscrizione ad un corso universitario. Anche la reportistica degli enti istituzionalmente chiamati a delineare le caratteristiche del sistema universitario non fornisce una definizione di studenti adulti: l'ANVUR identifica *immatricolati giovani* gli studenti che hanno fino a 20 anni; per differenza si potrebbero identificare adulti tutti gli altri, ma le tabelle contenute nel rapporto forniscono – separatamente – i dati relativi agli immatricolati che hanno tra i 21 e i 24 anni e quelli di coloro che hanno più di 25 anni, senza affermare quale categoria si assuma per identificare gli studenti *adulti*²⁵.

²⁰ Si veda <http://www4.istat.it/it/giovani/popolazione-e-famiglie>, (consultato in data 08/02/2019).

²¹ Si veda <http://www4.istat.it/it/anziani/popolazione-e-famiglie>, (consultato in data 08/02/2019).

²² Si veda <https://data.oecd.org/pop/population.htm>, (consultato in data 08/02/2019).

²³ G. Paolisso, V. Boccardi, *L'invecchiamento della popolazione: i dati dell'Osservatorio ARNO*, G Gerontol 2014;62:60-63.

²⁴ Si veda <https://www.alessandrorosina.it/>, (consultato in data 08/02/2019).

²⁵ ANVUR (2016), Rapporto sullo stato dell'università e della ricerca 2016, pp. 75-77, Roma.

Altri sistemi universitari sono apparentemente più precisi nella definizione di uno studente adulto: l'UCAS, ente indipendente che fornisce informazioni e supporto nelle procedure di ammissione alle università del Regno Unito, afferma: *mature students are anyone over the age of 21 who didn't go to university after school or college. Some might have taken gap years to volunteer and travel the world, while 40% of mature students are over 30 and have had work, mortgage, or family responsibilities*²⁶. In questo caso la definizione è funzionale a inserire gli individui in possesso dei requisiti descritti in un particolare schema di accesso ai corsi, che differisce da quello tradizionale previsto per coloro che hanno appena terminato le *Upper Secondary Schools*.

Anche la letteratura fornisce numerose definizioni di studenti adulti, spesso funzionali agli obiettivi di ricerca che gli autori perseguono. Un recente lavoro di Kasworm (2018)²⁷ cerca di fare chiarezza intorno alle (possibili) definizioni di studente adulto iscritto all'università; la studiosa afferma che, mentre in passato era semplice identificare gli adulti ricorrendo al solo criterio anagrafico, oggi la semplice dicotomia giovane-adulto non rappresenta più un valido paradigma per la ricerca sulla partecipazione degli studenti all'istruzione superiore. L'autrice suggerisce di considerare 4 fattori chiave nell'identificazione di questi adulti:

- età maggiore di 25 anni
- avere un ruolo da adulto/genitore all'interno di una famiglia e avere un'occupazione
- mancanza dei requisiti scolastici formali per l'accesso al segmento superiore
- indipendenza dalla famiglia di origine

Tuttavia, ella non arriva a individuare una definizione, affermando piuttosto che occorre ragionare sempre più in un'ottica di un *ongoing journey in lifelong learning across adult roles, across institutions, and across formal and nonformal programs*. Va detto che l'autrice formula le sue riflessioni avendo presente la realtà statunitense, dove in passato vigeva una divisione abbastanza netta tra un'offerta formativa di tipo residenziale, con lezioni durante il giorno, negata agli studenti adulti, ai quali erano riservati corsi serali, part time o organizzati secondo le esigenze degli stessi studenti. Oggi, giovani e adulti possono avere accesso a corsi diurni, serali, nei weekend o a distanza.

Anche lo studio di Saar (2014)²⁸ suggerisce criteri per identificare gli adulti all'università, peraltro non molto lontani da quelli appena descritti:

- età maggiore di 25 anni
- condizione di vita adulta data da un'occupazione o da carichi familiari
- iscrizione o re-iscrizione all'università dopo una pausa di durata significativa nel percorso di studi
- status di indipendenza economica

In Italia, oltre all'assenza di una definizione di studente adulto all'università, la disponibilità dei dati anagrafici finisce per rappresentare un vincolo alla scelta di chi considerare tra gli adulti e chi tra i giovani. L'Anagrafe nazionale degli studenti universitari utilizza questi intervalli ana-

²⁶ <https://www.ucas.com/undergraduate/student-life/mature-undergraduate-students> (consultato in data 24/1/2019).

²⁷ Carol E. Kasworm (2018) Adult Students: A Confusing World in Undergraduate Higher Education, *The Journal of Continuing Higher Education*, 66:2, 77-87

²⁸ Saar, E., Täht, K., Roosalu T. (2014), cit.

grafici: età inferiore o uguale a 18 anni, 19 anni, 20 anni, 21 anni, 22 anni, età compresa tra 23 e 30 anni, età compresa tra 31 e 40 anni, età maggiore di 40 anni. Dati questi intervalli, mentre pensiamo di poter ricondurre tutti gli studenti con meno di 22 anni ai "giovani" e quelli con 31 anni e oltre agli "adulti", più difficile risulta collocare gli studenti con età che va dai 23 ai 30 anni.

In questa sede considereremo adulti **tutti gli studenti con più di 30 anni**, a prescindere dalla tipologia di corso cui sono iscritti. La fascia di età è la stessa indicata dall'OCSE, che considera gli over 30 la popolazione interessata a ritorni in formazione, per conseguire titoli e qualifiche, acquisire nuove competenze, aggiornare quelle già acquisite²⁹.

Ci riferiremo alla popolazione con più di 30 anni, a prescindere dalla tipologia di corso. Si tratta di una semplificazione, dal momento che la popolazione di studenti adulti può essere segmentata mettendo in relazione il titolo di studio di cui sono in possesso con il corso di studi cui sono iscritti e i relativi obiettivi formativi:

- individui in possesso di un diploma secondario superiore, iscritti a un corso di laurea triennale o magistrale a ciclo unico con l'obiettivo di conseguire il loro primo titolo di studio universitario
- individui in possesso di una laurea di I livello, iscritti a un corso di laurea magistrale o a un corso di master di I livello con l'obiettivo di conseguire un secondo titolo di studio universitario
- individui in possesso di un diploma secondario superiore, di una laurea di I livello o di II livello, iscritti a singoli insegnamenti offerti dagli atenei con l'obiettivo di acquisire conoscenze in ambiti specifici
- individui in possesso di una laurea di I livello o di II livello, iscritti a un corso di master di I o di II livello con l'obiettivo di perfezionare la propria formazione in ambiti specifici
- individui in possesso di una laurea di I livello o di II livello, iscritti a un corso di aggiornamento professionale con l'obiettivo di acquisire competenze applicate ai diversi settori tecnici e professionali
- Individui in possesso di una laurea di II livello, iscritti a un corso di dottorato, con l'obiettivo di acquisire competenze di livello elevato scientifico.

Questa categorizzazione, utile quando si vogliono approfondire obiettivi, motivazioni, esigenze, difficoltà degli studenti, in questa sede ha lo scopo di preparare a comprendere meglio l'analisi successiva, in particolare laddove si valuterà la presenza degli adulti nelle differenti tipologie di corso.

²⁹ OECD (2018), cit., p. 155

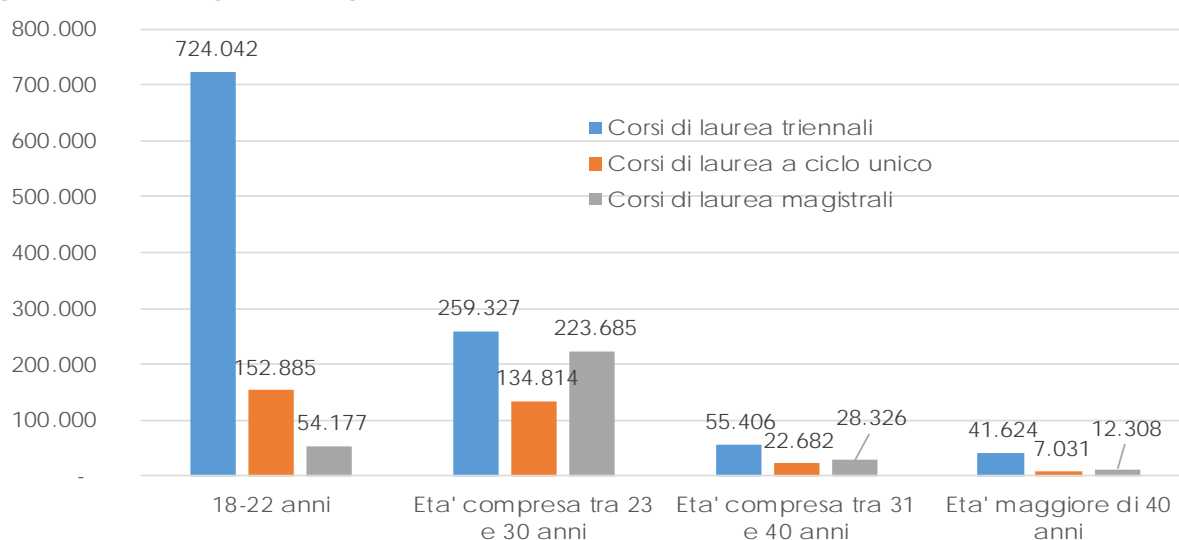
Seconda parte: l'Italia

Gli adulti all'università: quanti sono, quali caratteristiche hanno?

Gli adulti sono meno del 10% degli iscritti all'università

Gli studenti con più di 30 anni iscritti in uno degli atenei italiani sono 167mila (Fig. 2.1), poco meno del 10% del totale degli iscritti all'università: centomila nei corsi di laurea triennali, 40mila in quelli magistrali biennali e 30mila in quelli a ciclo unico. Il dato è sostanzialmente stabile da un decennio a questa parte.

Fig. 2.1 Profilo anagrafico degli iscritti all'università in Italia



Nota: i dati, aggiornati al 05/02/2019, si riferiscono agli iscritti ai corsi di primo e secondo livello nell'a.a. 2017/18
Fonte: elaborazioni su dati Anagrafe Nazionale degli Studenti

Gli over 30 non costituiscono la stessa quota di studenti in tutte le regioni: rappresentano il 17% degli studenti nel Lazio ma solo il 6,2% nel Veneto. In Piemonte, gli studenti ultratrentenni costituiscono il 6,3% del totale degli iscritti, dato che colloca la nostra tra le regioni con la quota più bassa di adulti. In media, nelle regioni meridionali, gli studenti ultratrentenni sono percentualmente più numerosi rispetto a quanto avviene nelle regioni settentrionali, con le regioni centrali che si collocano in posizione intermedia.

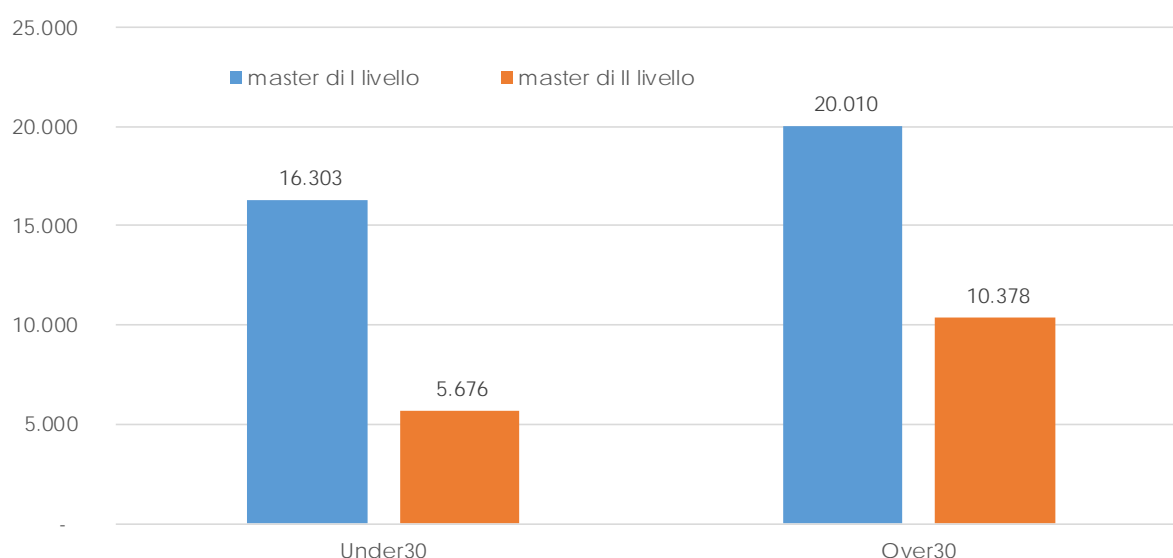
Il divario Nord-Sud sembra essere dovuto, almeno in parte, ad esiti differenti nelle carriere degli studenti tra aree del Paese. L'ANVUR segnala che al Sud gli studenti impiegano un tempo mediamente maggiore a completare gli studi: tra gli studenti immatricolati nell'a.a. 2013/14, a 3 anni dalla prima iscrizione, i laureati sono il 20% contro il 37% del Nord; gli studenti che sono ancora iscritti sono il 53% al Sud e il 43% al Nord. Tra gli studenti immatricolati nell'a.a. 2010/11, a 6 anni dalla prima iscrizione, i laureati sono il 48% al Sud e il 63% al Nord, mentre è ancora iscritto il 16% degli studenti al Sud e solo il 9% al Nord³⁰.

³⁰ ANVUR (2018), cit., pag. 54.

Questa evidenza suggerirebbe di considerare non soltanto l'età anagrafica, distinguendo tra studenti che hanno deciso di iscriversi all'università in età adulta e studenti "fuori corso" da parecchi anni. Ciò detto, la disponibilità dei dati impedisce questo approfondimento, dal momento che l'Anagrafe degli studenti consente di conoscere l'anno in cui questi studenti hanno conseguito il diploma secondario superiore ma non l'anno di prima immatricolazione all'università.

Gli adulti sono certamente molto più numerosi tra gli iscritti ai master, di primo e di secondo livello (Fig. 2.2), e tra gli iscritti ai corsi di aggiornamento professionale. Mentre quest'ultimo dato non è disponibile, nel caso dei master gli over 30 sono 30mila circa, su un totale di 52mila iscritti, il 55% degli studenti nei master di primo livello e il 64% nei master di secondo livello.

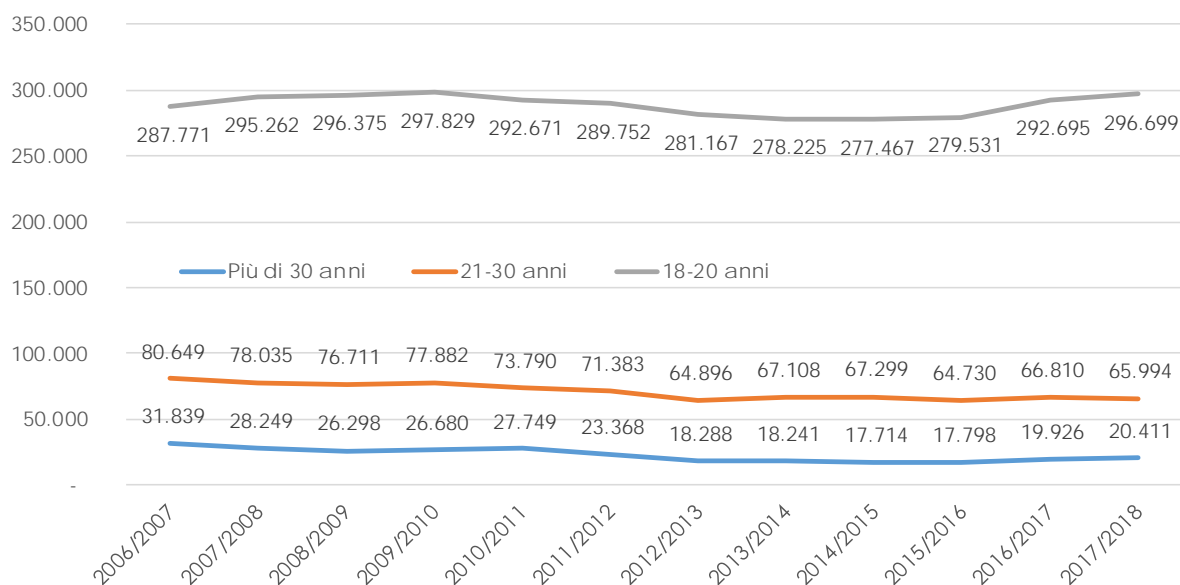
Fig. 2.2 Profilo anagrafico degli iscritti ai master universitari in Italia



Nota: i dati si riferiscono agli iscritti ai corsi di master di primo e secondo livello nell'a.a. 2017/18
Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Si è già avuto modo di osservare come la partecipazione agli studi da parte degli adulti sia progressivamente **diminuita**. Diamo qualche altra informazione (Fig. 2.3): mentre il numero dei giovani (18-20 anni) iscritti al primo anno è aumentato tra il 2006/07 e il 2017/18, ad eccezione del periodo 2010/11-2014/15 in cui anch'esso è diminuito, sia il numero degli studenti fra i 21 e i 30 anni, sia soprattutto il numero degli over 30 è diminuito in modo costante tra il 2006/07 e il 2014/15, per poi tornare a crescere (seppur in misura contenuta) solo negli ultimi anni.

Fig. 2.3 Andamento del numero di studenti iscritti al primo anno



Nota: I dati, aggiornati al 05/02/2019, si riferiscono agli iscritti al primo anno dei corsi di laurea di primo livello e dei corsi a ciclo unico, suddivisi per età
 Fonte: elaborazioni su dati Anagrafe Nazionale degli Studenti

Immatricolati o studenti iscritti al primo anno?

Nella sua breve analisi sul profilo anagrafico degli studenti l'ANVUR ha utilizzato i dati relativi agli immatricolati, basandosi sui dati dell'Anagrafe degli studenti, la quale considera immatricolati gli studenti iscritti per la prima volta ad un corso universitario in un qualsiasi ateneo italiano; rientrano in questa categoria gli studenti neo-diplomati, i laureati presso un'università estera e chi si trasferisce in un ateneo italiano dall'estero.

La stessa Anagrafe pubblica i dati anche di un altro insieme di studenti, più ampio del precedente, ovvero gli iscritti al primo anno di corso. Rientrano in questa categoria non solo gli immatricolati nei corsi di laurea triennale e in quelli magistrali a ciclo unico (di cui s'è detto), ma anche gli iscritti al primo anno dei corsi di laurea magistrale, chi ha avviato una nuova carriera, iscrivendosi al primo anno del corso frequentato; chi si iscrive al primo anno in seguito a passaggi o trasferimenti, ovvero per propria scelta.

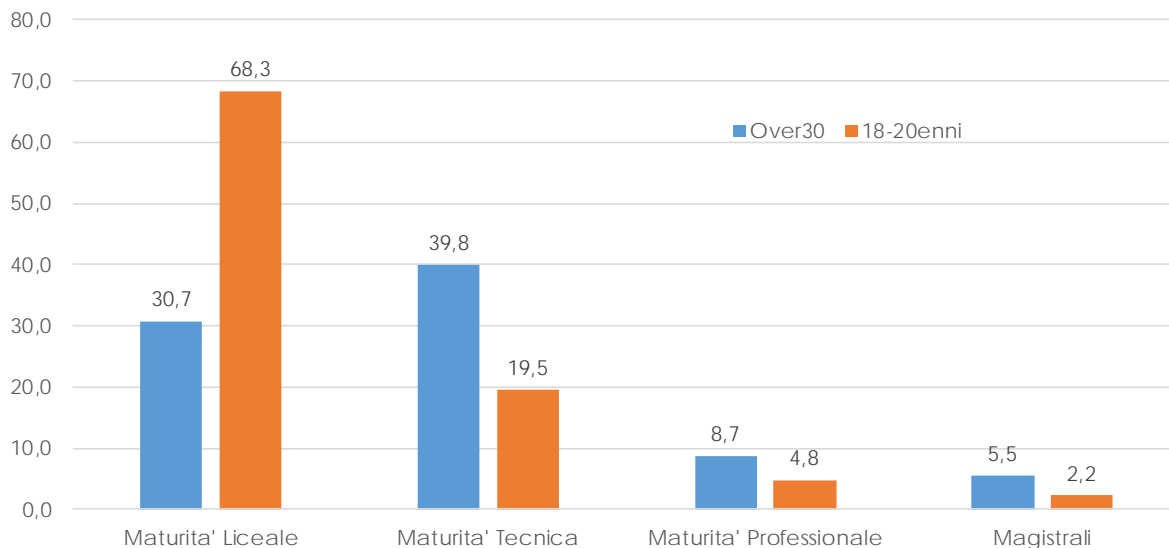
Il dato sugli **iscritti al primo anno è più adatto** ai nostri fini, in quanto considera sia gli studenti che si iscrivono all'università per la prima volta (gli immatricolati), sia coloro che hanno carriere accademiche irregolari, ovvero hanno tentato di conseguire un titolo universitario in passato e, non essendovi riusciti, riconsiderano la scelta qualche anno dopo.

Giovani e adulti: diversi background scolastici e socio-culturali

Gli adulti hanno un background scolastico differente da quello dei giovani che si sono iscritti all'università subito dopo il conseguimento del titolo secondario superiore. Solo 31 adulti su 100 iscritti al primo anno sono in possesso di un diploma liceale contro il 68% degli studenti fra i 18 e i 20 anni; 40 adulti su 100 provengono da un istituto tecnico contro il 28% dei giovani (Fig. 2.4). Vi sono differenze di rilievo anche sotto il profilo delle votazioni: più di un terzo degli adulti ha conseguito la maturità con un punteggio compreso tra 60 e 69, quota che scende al 19% tra i

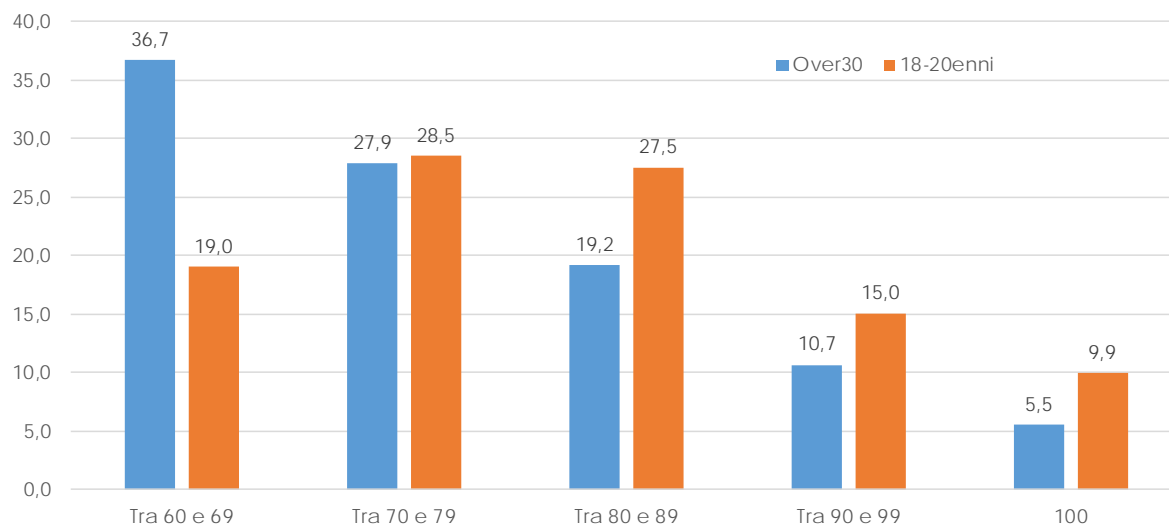
giovani; all'opposto, quasi 10 giovani su 100 hanno conseguito la maturità con il massimo dei voti mentre tra gli adulti questa quota arriva al 5,5% (Fig. 2.5).

Fig. 2.4 Studenti iscritti al primo anno, per età e tipo di diploma secondario superiore



Nota: i dati, aggiornati al 05/02/2019, si riferiscono agli iscritti al primo anno dei corsi di laurea di primo livello e dei corsi a ciclo unico nell'a.a. 2017/18
Fonte: elaborazioni su dati Anagrafe Nazionale degli Studenti

Fig. 2.5 Studenti iscritti al primo anno, per età e voto di diploma secondario superiore



Nota: i dati, aggiornati al 05/02/2019, si riferiscono agli iscritti al primo anno dei corsi di laurea di primo livello e dei corsi a ciclo unico nell'a.a. 2017/18
Fonte: elaborazioni su dati Anagrafe Nazionale degli Studenti

I dati raccolti e analizzati dal Consorzio AlmaLaurea, seppur basati sui laureati e non sugli studenti iscritti, confermano il differente background degli adulti, anche sotto il profilo socio-

culturale³¹: solo 16 laureati su 100 che si sono iscritti all'università con almeno 10 anni di ritardo rispetto all'età canonica hanno almeno un genitore laureato, contro il 31% di quanti hanno fatto il loro ingresso all'università subito dopo la maturità. Gli adulti tendono a frequentare meno le lezioni e partecipano più raramente a programmi di studio all'estero, dal momento che la maggior parte di loro arriva alla laurea svolgendo un lavoro a tempo pieno durante gli studi: 53 laureati adulti su 100 sono lavoratori-studenti, condizione che ha riguardato solo il 3,6% dei laureati che si sono iscritti all'università subito dopo la maturità³².

Scelte differenti al momento dell'iscrizione all'università

Gli adulti, oltre ad avere un diverso background rispetto agli studenti più giovani, compiono anche scelte differenti al momento dell'iscrizione all'università. Nel 2017/18, più di 40 adulti su 100 che si sono iscritti al primo anno di un corso universitario hanno scelto percorsi appartenenti a sole 5 classi di laurea: Scienze dell'educazione e della formazione, Scienze dell'economia e della gestione aziendale, Scienze della comunicazione, Scienze e tecniche psicologiche, Scienze dei servizi giuridici; queste stesse classi sono scelte solo dal 20% dei giovani, i quali – oltre a Scienze dell'economia e della gestione aziendale, che dimostra di essere un ambito disciplinare capace di attrarre studenti di tutte le fasce di età – si iscrivono soprattutto ai corsi di ingegneria, a giurisprudenza, ai corsi in ambito umanistico.

AlmaLaurea fornisce elementi che confermano le differenze nelle scelte compiute dagli adulti e dai giovani: i laureati che si sono immatricolati in età adulta sono sovra-rappresentati nel gruppo disciplinare insegnamento (31%) e in quello delle professioni sanitarie (30%); all'opposto, gli adulti sono poco presenti tra i laureati di ingegneria (5%) e nel gruppo chimico-farmaceutico (7,5%)³³.

Lo schema che segue aiuta a comprendere meglio le differenze tra le scelte compiute dagli adulti e quelle compiute dai più giovani.

³¹ Il Rapporto sul Profilo dei Laureati contiene un approfondimento sugli studenti adulti a partire dall'Indagine sui laureati 2007. In questa sede abbiamo utilizzato i dati dell'Indagine sui laureati 2017; cfr. AlmaLaurea (2019), Profilo dei Laureati - Rapporto 2018, pp. 205-211, www.almalaura.it.

³² La differente origine sociale degli adulti è confermata dall'ultima indagine Eurostudent, secondo la quale la quota di studenti che è entrato all'università dopo più di due anni dal conseguimento del titolo secondario superiore con entrambi i genitori laureati è pari al 3,5%, meno della metà di quella rilevata fra gli studenti che si sono iscritti immediatamente dopo la maturità; cfr. Ottava Indagine Eurostudent, *Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari 2016-2018*, realizzata dall'Associazione Cimea con la collaborazione dell'Università di Pisa e dell'Università di Camerino, pp. 27-28.

³³ AlmaLaurea (2019), cit., pag. 206.

Tab. 2.1 Classi di laurea cui appartengono i corsi scelti dagli adulti e quelli scelti dai giovani

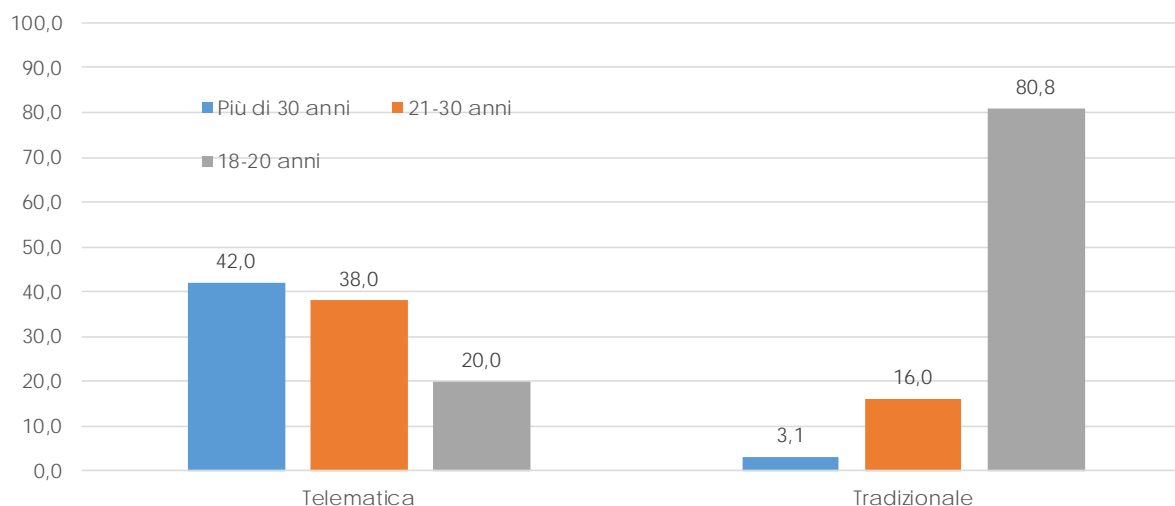
Area disciplinare	Classi a cui appartengono i corsi maggiormente scelti dagli adulti	Classi a cui appartengono i corsi maggiormente scelti dai giovani
Area Sociale	L-18 - Scienze dell'economia e della gestione aziendale L-20 - Scienze della comunicazione L-24 - Scienze e tecniche psicologiche L-14 - Scienze dei servizi giuridici	L-18 - Scienze dell'economia e della gestione aziendale LMG/01 - Magistrali in giurisprudenza L-33 - Scienze economiche
Area Umanistica	L-19 - Scienze dell'educazione e della formazione L-1 - Beni culturali LM-85 bis - Scienze della formazione primaria	L-11 - Lingue e culture moderne L-19 - Scienze dell'educazione e della formazione L-12 - Mediazione linguistica L-10 - Lettere
Area Scientifica	L-22 - Scienze delle attività motorie e sportive L-7 - Ingegneria civile e ambientale	L-9 - Ingegneria industriale L-8 - Ingegneria dell'informazione L-13 - Scienze biologiche L-2 - Biotecnologie
Area Medico-Sanitaria	L/SNT1 - Professioni sanitarie, infermieristiche e ostetriche L/SNT2 - Professioni sanitarie della riabilitazione L/SNT3 - Professioni sanitarie tecniche	LM-41 - Medicina e chirurgia LM-13 - Farmacia e farmacia industriale

Nota: nella tabella non compaiono tutte le classi di laurea ma solo quelle dove si concentra la maggior parte degli studenti. I dati, aggiornati al 05/02/2019, si riferiscono all'a.a. 2017/18

Fonte: elaborazioni su dati Anagrafe Nazionale degli Studenti

Ma c'è un elemento che balza agli occhi analizzando le scelte compiute dagli adulti: su un totale di 167mila studenti con più di 30 anni, quasi 42mila (ovvero 1 su 4) hanno scelto di iscriversi a una delle 10 **università telematiche** istituite in Italia a partire dal 2003 (Fig. 2.6). Questo elemento si riflette nel differente profilo anagrafico e scolastico degli studenti iscritti nelle università tradizionali e nelle telematiche: gli over 30 rappresentano solo il 3% degli iscritti al primo anno nelle università tradizionali ma arrivano al 42% nelle telematiche; in queste ultime i giovani rappresentano il 20% del totale ma arrivano all'80% nelle università tradizionali.

Fig. 2.6 Studenti iscritti al primo anno, per età e tipo di università



Nota: i dati, aggiornati al 05/02/2019, si riferiscono agli studenti iscritti al primo anno dei corsi di laurea di primo livello e a ciclo unico nell'a.a. 2017/18

Fonte: elaborazioni su dati Anagrafe Nazionale degli Studenti

Le relazioni sulle opinioni degli studenti delle università telematiche confermano il particolare profilo degli studenti iscritti: alla Uninettuno l'80% degli studenti lavora a tempo pieno, il 13% a

tempo parziale e solo il 7% non svolge alcuna attività lavorativa; alla Marconi i professionisti iscritti ad albi o ad associazioni sono più del 50% del totale, coloro che svolgono un lavoro dipendente il 25% mentre gli studenti che si dedicano esclusivamente allo studio sono solo l'8%; a Unitelma gli occupati sono l'83% del totale degli iscritti, alla Mercatorum il 78%³⁴.

Anche se, in valore assoluto, gli immatricolati adulti negli atenei tradizionali sono più numerosi di quelli iscritti nelle telematiche (4.400 contro 2.200), non vi è dubbio che gli adulti rappresentino il vero bacino di utenza di queste istituzioni, che riescono a intercettare questa fascia di mercato meglio di quanto non riescano a fare gli atenei tradizionali.

Nel prossimo paragrafo esamineremo quali sono le risposte date dall'università italiana a questo segmento di domanda e se queste si possono considerare adeguate rispetto alle particolari caratteristiche ed esigenze degli studenti adulti.

Cosa offre l'università italiana agli studenti adulti?

Corsi diversi per durata e obiettivi ma quelli adatti agli adulti sono pochi

Secondo l'attuale organizzazione degli studi, uno studente in possesso di un titolo di studio secondario superiore che intenda intraprendere gli studi universitari può iscriversi ad un corso di laurea di durata (formale) pari a 3 anni. Una volta conseguita la laurea di primo livello, o se è in possesso di una laurea vecchio ordinamento, può decidere di iscriversi ad un corso di laurea magistrale di durata (anch'essa formale) biennale. Per ottenere la laurea questo studente deve conseguire 180 crediti, 60 l'anno per lo studente che scelga di iscriversi "a tempo pieno". La laurea magistrale richiede ulteriori 120 crediti³⁵.

Tutti i corsi universitari sono organizzati in questo modo, tranne quelli a ciclo unico: Medicina e Chirurgia, Odontoiatria, Medicina Veterinaria, Farmacia, Giurisprudenza, Architettura, Scienze della Formazione Primaria, Conservazione e restauro dei beni culturali. Questi corsi sono a "ciclo unico" e richiedono il conseguimento di 300 crediti in cinque anni (360 crediti in sei anni per Medicina e Chirurgia e Odontoiatria).

Il sistema dei crediti permette di quantificare l'impegno dello studente e di attribuire un peso diverso agli insegnamenti; un credito equivale a circa 25 ore di lavoro tra lezioni, esercitazioni e studio individuale. Conseguire 60 crediti l'anno equivale a 1.500 ore circa di impegno annuo, che è come dire lavorare, studiare, seguire lezioni o esercitazioni per 8 ore al giorno, 5 giorni la settimana, per 9 mesi. In questo modo diventa possibile dare un peso diverso a insegnamenti con diversa difficoltà che richiedono un differente impegno: una materia maggiormente impegnativa avrà un maggior numero di crediti e viceversa. Inoltre, il sistema dei crediti dovrebbe consentire una definizione dell'impegno per chi svolge attività lavorative inferiore a quello previsto per gli studenti a tempo pieno, dal momento che un adulto occupato non può dedicare allo studio 8 ore al giorno per 5 giorni la settimana.

Il percorso consequenziale laurea triennale – laurea magistrale non esaurisce l'offerta delle università. L'offerta di corsi post laurea è ampia e articolata. Gli studenti in possesso di una lau-

³⁴ A.L. Trombetti, A. Stanchi (2017), Le università telematiche italiane. Cosa sono, cosa offrono, un confronto con l'Europa, Casa Editrice EMIL di Odoja.

³⁵ La riforma è stata delineata nelle sue linee essenziali dal Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n. 509 e successivamente rivista dal Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270.

rea triennale possono iscriversi a corsi di master di I livello, quelli in possesso di una laurea magistrale a corsi di master di II livello. I master hanno durata annuale (60 crediti) e sono finalizzati al perfezionamento scientifico e all'alta formazione. Le scuole di specializzazione, accessibili a chi è in possesso della laurea magistrale in specifici ambiti del sapere, hanno l'obiettivo di fornire conoscenze e abilità per funzioni richieste nell'esercizio di particolari attività professionali. Le scuole di specializzazione dell'area medica hanno una durata che va dai 3 ai 5 anni; le scuole di specializzazione non mediche (nell'area dei beni culturali, della psicologica, della veterinaria, della sanità, dell'area giuridica) hanno una durata che va dai 2 ai 5 anni.

Uno studente adulto può iscriversi a qualunque tipo di corso, purché sia in possesso dei requisiti formali: diploma secondario superiore per l'accesso ai corsi di laurea di primo livello e a ciclo unico, laurea di primo livello per l'accesso ai corsi di secondo livello, laurea (di I o II livello) per l'accesso ai master, rispettivamente di I o II livello, e così via.

Non vi è dubbio però, che l'effettiva partecipazione agli studi da parte degli adulti non sia funzione solo della tipologia di corso ma anche dell'**organizzazione degli studi** e delle **modalità didattiche** utilizzate. I corsi istituzionali di primo e secondo livello sono funzionali alle esigenze degli adulti che intendano conseguire un titolo di studio ma non sono adatti a catturare quell'esigenza di flessibilità che viene da individui, spesso già formati, che necessitano di acquisire nuove conoscenze su specifici ambiti del sapere o del saper fare. Per quanto riguarda le modalità didattiche, ove queste prevedano esclusivamente la possibilità di un impegno a tempo pieno per lo studio oppure siano rimaste ancorate alle tradizionali lezioni frontali, organizzate in orari incompatibili con lo svolgimento di un'attività lavorativa, non vi potrà essere piena ed effettiva partecipazione agli studi universitari da parte degli adulti.

Analoghe considerazioni valgono per il **post laurea**, di cui i master rappresentano la parte preponderante: questi corsi possono essere adatti alle esigenze degli adulti solo se organizzati tenendo conto degli impegni degli studenti interessati. Una ricognizione effettuata sui siti web di alcuni atenei italiani ha messo in luce una dicotomia tra master destinati, di fatto, a neo-laureati e master rivolti soprattutto agli adulti, magari occupati. Le modalità didattiche differiscono profondamente nei due casi: nel primo le lezioni frontali, organizzate nell'arco della giornata, rappresentano la modalità quasi esclusiva per veicolare i contenuti formativi, nel secondo le stesse lezioni frontali sono tenute il pomeriggio o nel fine settimana e sono affiancate da contenuti didattici disponibili online.

Oltre ai corsi di primo e secondo livello e ai master, le università offrono un insieme eterogeneo e meno rigidamente definito di corsi di aggiornamento professionale o di alta formazione. Si tratta di corsi che sembrano essere molto funzionali alle caratteristiche e alle esigenze degli adulti: la durata è spesso limitata ad alcuni mesi, l'iscrizione non è vincolata al possesso di un determinato titolo di studio universitario e le università rilasciano semplici attestati di frequenza al termine dei corsi.

Va riconosciuto che la diffusione di questo tipo di offerta è tutt'altro che capillare, in buona misura perché le università hanno la possibilità (e non l'obbligo) di offrire questi corsi e il Ministero non premia gli atenei impegnati in questa direzione con politiche incentivanti. Una ricognizione dei siti web degli atenei evidenzia una situazione a macchia di leopardo: alcuni atenei offrono un ventaglio di iniziative piuttosto ricco e articolato, altri sembrano essere completamente disinteressati all'argomento.

Tra le università che sembrano credere più di altre in questa tipologia di corsi vi è l'Università di Bologna, che offre 51 corsi "di alta formazione e formazione permanente" (nel 2019/2020) dalle caratteristiche eterogenee per durata, costo, modalità didattiche; si va da corsi rivolti al mondo della scuola (funzioni del tutor nella scuola, innovazione della didattica, didattica in carcere) a quelli che declinano il tema del management (management umanitario e socio-sanitario, management per l'imprenditorialità sociale e il terzo settore), dall'alimentazione al paesaggio e molti altri. L'Università di Firenze suddivide i corsi di aggiornamento professionale in aree disciplinari (biomedica, tecnologica, scienze sociali, umanistica e della formazione); i corsi trattano argomenti che vanno dalla responsabilità dirigenziale nelle strutture e nei servizi sociosanitari alla sicurezza sui luoghi di lavoro, dal management dell'industria 4.0 ed e-commerce al diritto e cultura nella moda. Ampia e articolata anche l'offerta dell'Università Cattolica, nell'ambito di quella che l'ateneo definisce "formazione permanente"; i corsi hanno durata variabile, da un mese fino a un anno, in diversissimi ambiti disciplinari, dal lavoro psicologico con i minori stranieri al management, dai processi di apprendimento alle tecniche per massaggiatore in stabilimenti idroterapici.

Le università telematiche sono fra i soggetti che hanno nel loro ventaglio di offerta un gran numero di corsi di aggiornamento professionale, sfruttando a loro vantaggio le flessibili modalità didattiche su cui basano tutta la loro offerta formativa.

Un tentativo di valutazione delle attività di formazione continua degli atenei

È possibile distinguere tra atenei impegnati nella formazione degli adulti e altri disinteressati alle loro esigenze? Non disponiamo di analisi che possano dare una risposta circostanziata a questa domanda. L'unico riferimento disponibile sembra essere il primo (e finora unico) esercizio di valutazione delle attività di formazione continua degli atenei, svolto dall'ANVUR nell'ambito della Valutazione della Qualità della Ricerca 2010-2014 relativamente alle attività di terza missione svolte dagli atenei³⁶.

Per valutare l'attività degli atenei, l'Agenzia ha focalizzato l'attenzione sulla formazione continua, adottando la definizione del Ministero del Lavoro, che la connota come l'insieme delle "attività formative rivolte ai soggetti adulti, occupati o disoccupati, con particolare riferimento alle attività a cui il lavoratore partecipa per autonoma scelta, al fine di adeguare o di elevare il proprio livello professionale, e agli interventi formativi promossi dalle aziende in stretta connessione con l'innovazione tecnologica e organizzativa del processo produttivo" (circolare del Ministero del Lavoro n. 174/96). Sono state oggetto di valutazione le attività svolte in collaborazione con aziende e altre organizzazioni, mentre non sono stati considerati i percorsi individuali di apprendimento permanente e tutte le attività di riconoscimento e certificazione di competenze.

L'ANVUR ha considerato il numero dei docenti coinvolti, il numero dei corsi di formazione continua erogati e l'impatto sul territorio, inteso come rapporto tra il numero di partecipanti ai corsi e il personale coinvolto parametrato alla popolazione residente nella regione dell'ateneo. Gli atenei sono stati messi a confronto fra loro non in assoluto, ma in base alla dimensione, parametrata con il numero degli studenti

³⁶ Si parla di "terza missione" per indicare la molteplicità di attività svolte dalle università che non possono essere ricondotte alle due missioni tradizionali dell'alta formazione e della ricerca scientifica. L'ANVUR distingue tra attività di terza missione di valorizzazione economica della conoscenza e attività di terza missione culturale e sociale. Nel primo caso, le attività di terza missione hanno l'obiettivo di favorire la crescita economica, attraverso la trasformazione della conoscenza prodotta dalla ricerca in conoscenza utile a fini produttivi (gestione della proprietà intellettuale, creazione di imprese, ricerca conto terzi). Nel secondo caso, le attività di terza missione hanno l'obiettivo di aumentare il benessere della società (eventi e beni culturali, gestione di poli museali, scavi archeologici, divulgazione scientifica, salute pubblica, educazione degli adulti, lifelong learning, formazione continua).

iscritti.

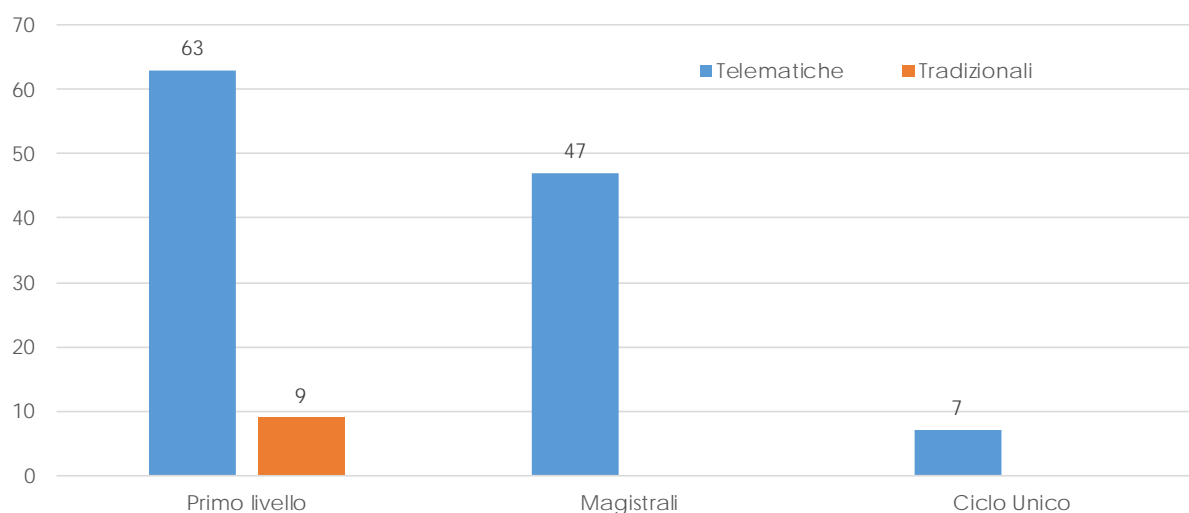
L'Agenzia ha ammesso che la valutazione delle attività di formazione continua degli atenei è stata molto ardua, a causa della difficoltà nell'individuare dati e indicatori che potessero risultare realmente significativi. Pur in presenza dei limiti dichiarati dall'ANVUR, daremo conto dei risultati degli atenei del Piemonte nella terza parte di questa analisi, mettendo a confronto le nostre università con atenei simili per dimensione e collocazione geografica, in modo da comprenderne meglio il posizionamento relativo.

Quasi tutti i corsi a distanza sono offerti dalle università telematiche

Lo svolgimento di un'attività lavorativa o di un'altra attività, come la cura di figli, condizioni assai diffuse tra gli adulti, rappresenta un ostacolo alla regolare frequenza alle tradizionali lezioni universitarie, svolte in aula nell'arco della giornata. Gli studenti impegnati anche in altre attività riescono più facilmente a coniugare lavoro e studio se possono disporre di metodologie didattiche che rompano il legame spazio-temporale imposto dalle lezioni frontali.

In questo ambito, la didattica a distanza riveste un ruolo di primo piano. Ma quanti sono i corsi con queste caratteristiche? Secondo l'elenco ufficiale di University³⁷, il sito istituzionale del MIUR dedicato all'orientamento degli studenti, i corsi di primo livello, di secondo livello e a ciclo unico svolti in teledidattica sono 126, a fronte di oltre 4.600 corsi di tipo "tradizionale". Dei 126 corsi, 117 sono offerti da università telematiche e soltanto 9 da università tradizionali (Fig. 2.7).

Fig. 2.7 Numero di corsi offerti in modalità teledidattica dalle università tradizionali e dalle telematiche



Nota: i dati si riferiscono all'a.a. 2017/18
Fonte: elaborazioni su dati University

Le telematiche offrono 63 corsi di primo livello, 47 magistrali e 7 a ciclo unico. I corsi più numerosi sono quelli delle discipline economico-aziendali, ingegneria, giurisprudenza e scienze della formazione. Le stesse telematiche vantano poi un'offerta davvero ragguardevole nel segmento post laurea. Si contano quasi 400 master, corsi di specializzazione, perfezionamento e aggiornamento professionale. I master, di primo e di secondo livello, sono più di 250 e vanno dal management nel settore privato agli aspetti gestionali delle pubbliche amministrazioni, dal "classico" MBA a quelli specializzati nel settore della moda o del turismo, da quelli orientati agli aspetti tributari, al diritto del lavoro o al diritto societario, fino a quelli – numerosissimi – orientati al mondo della scuola, pensati per coloro, spesso già insegnanti, che desiderino acquisire

³⁷ Si veda <https://www.university.it/index.php/>, consultato in data 10/4/2019.

competenze e punteggi da spendere in sede di definizione delle graduatorie di accesso ai ruoli³⁸.

Ma cosa sono le università telematiche? Sono dieci quelle attive oggi in Italia, istituite nel biennio 2004-2006, dopo l'emanazione di un decreto che destò sorpresa e diffuse polemiche tra gli addetti ai lavori perché, oltre a stabilire cosa si dovesse intendere per didattica a distanza (cosa su cui nessun ebbe da ridire), affermava che i corsi in teledidattica potevano essere istituiti oltre che da università tradizionali anche da "università telematiche", promosse da soggetti pubblici e privati e riconosciute secondo i criteri e le procedure definiti dallo stesso decreto. Questa fu la novità del decreto che suscitò immediate reazioni, molte di segno fortemente critico, espresse a più riprese dagli organismi di rappresentanza del sistema universitario "tradizionale"³⁹. A distanza di quasi 15 anni e a prescindere dal giudizio che si voglia avere sulle telematiche, è innegabile che queste realtà abbiano sviluppato il loro *core business* intorno a un segmento dell'offerta privo della dovuta attenzione da parte delle università tradizionali.

Ma queste ultime si disinteressano davvero alle potenzialità dell'e-learning? I numeri prima richiamati sembrerebbero dare una risposta affermativa: solo le università di Cagliari, Milano, Padova, Roma III, Pisa, Torino e Roma La Sapienza offrono corsi in teledidattica. Tuttavia, questi stessi atenei e molti altri dichiarano un impegno sul fronte della didattica a distanza ben più ampio. Le iniziative sono numerose e articolate, anche se spesso relegate a un ruolo secondario all'interno dell'offerta formativa. Ad esempio il Politecnico di Milano offre il corso di Ingegneria Informatica online e sviluppa le esperienze di e-learning all'interno di una struttura dedicata. L'Università di Modena e Reggio Emilia opera attraverso il Centro E-learning di Ateneo e offre 4 corsi di laurea triennale e 2 di laurea magistrale a distanza oppure in modalità *blended*. L'Università di Ferrara propone, attraverso il SE@, un servizio di supporto alla didattica in presenza a numerosi corsi di primo e secondo livello offerti dall'ateneo.

Pur non negando l'importanza e la serietà di queste esperienze, è un fatto che le telematiche, grazie a un'offerta formativa ampia e interamente basata sull'uso delle nuove tecnologie applicate alla didattica, riescano a intercettare utenti diversi dai tradizionali studenti universitari e a proporre soluzioni formative più adatte, nei tempi e nei modi, alle loro esigenze. Le università tradizionali, complice l'assenza di politiche governative a sostegno della formazione degli adulti, scontano un colpevole ritardo e un disimpegno non più facilmente accettabile in un mondo in cui gli occupati e i cittadini necessitano sempre di più di momenti di formazione durante l'arco della vita.

Va inoltre riconosciuto come le telematiche siano progressivamente entrate a far parte del sistema garantendo allo studente un livello di qualità maggiore rispetto al passato. Infatti, mentre nel primo periodo l'operato delle telematiche venne diffusamente criticato, esse sono entrate a far parte del più generale processo di valutazione svolto dall'ANVUR. L'esito è parzialmente rassicurante: quattro istituzioni hanno ricevuto giudizi soddisfacenti o pienamente soddisfacenti, altre sei debbono rivedere, entro un termine fissato dall'Agenzia, parti del modello di assicurazione della qualità. Si tratta di un tassello che aiuta a fugare i timori iniziali e a costituire, per gli studenti interessati, un elemento che li può confortare nella scelta⁴⁰.

³⁸ A.L. Trombetti, A. Stanchi (2017), cit.

³⁹ Si veda, tra gli altri, CUN, *Parere generale n. 94*, Roma, 13 giugno 2003 e CRUI, *Delibera sull'attivazione e il riconoscimento delle Università telematiche* (DM 17.04.03), Roma, 19 giugno 2003.

⁴⁰ I giudizi espressi dall'ANVUR e i relativi documenti di accreditamento si possono consultare alla pagine

Iscrizione a tempo parziale: poco pubblicizzata, spesso ostacolata

Oltre ad aver profondamente modificato l'organizzazione dei cicli di studio universitari, il legislatore ha inteso favorire la partecipazione alla formazione universitaria da parte di persone già inserite nel mondo del lavoro. Vanno in questa direzione sia la possibilità che viene concessa agli studenti di iscriversi a "tempo parziale", ossia per un numero di crediti inferiore ai 60 all'anno, sia la possibilità che gli atenei riconoscano in termini di crediti formativi conoscenze e abilità professionali possedute da individui interessati a iscriversi dopo aver maturato esperienze lavorative⁴¹.

Come sono state applicate queste misure da parte degli atenei? Iniziamo con il part time. Se oggi questo tipo di iscrizione è molto più diffuso di quanto non fosse nel 2004/05, quando il Comitato nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (organismo soppresso nel momento in cui venne istituita l'ANVUR) affermava che meno del 60% dei corsi attivi prevede(va) questa possibilità, è altresì vero che l'importanza e la visibilità date a questa opzione sono ancora piuttosto limitate. L'assenza di una sistematica analisi svolta in questo senso non ci consente di misurarne l'effettiva estensione, tuttavia una nostra ricognizione dei siti web, dei manifesti degli studi e dei regolamenti didattici ha messo in luce una notevole eterogeneità delle scelte, sotto il profilo dei crediti, della documentazione richiesta, della contribuzione.

La Sapienza di Roma, il più grande ateneo italiano, relega all'art. 50 del proprio Manifesto degli studi quello che definisce *passaggio al tempo parziale*, prefigurandone così un ruolo residuale rispetto al ben più diffuso tempo pieno. L'Università di Bologna e la Federico II di Napoli, atenei secondi solo alla Sapienza in quanto a dimensioni, fanno anche peggio: nei rispettivi siti web non vi è traccia della possibilità di iscrizione a tempo parziale.

Proseguendo la ricerca, e immaginando di essere uno studente adulto interessato ad iscriversi ad un corso universitario, si può constatare quanto sia difficile trovare informazioni chiare dedicate a questa tipologia di iscrizione, che ne definiscano modalità, impegno, tassazione prevista. Alcuni atenei, pur prevedendo la figura dello studente a tempo parziale, vincolano il riconoscimento di tale status alla presentazione di idonea documentazione attestante l'impossibilità di assolvere l'impegno di studio secondo i tempi e le modalità previste per gli studenti a tempo pieno. L'Università di Milano stabilisce che possano richiedere l'iscrizione con regime di impegno a tempo parziale gli studenti che abbiano impegni legati al lavoro, dimostrando un impegno non occasionale (contratto di lavoro subordinato, attività lavorativa autonoma o professionale) di almeno sei mesi/annui documentati e con un reddito non inferiore a 2.840 euro, oppure dimostrando impegni non occasionali nella cura di familiari non autosufficienti (con certificazione di invalidità rilasciata dalla ASL), oppure ancora dimostrando problemi personali di salute o di invalidità (certificate dalla ASL), la cura dei figli e le gravidanze, lo svolgimento di attività sportiva o artistica di alto livello, quest'ultima verificata con il Coni o con la federazione sportiva di riferimento. L'Università di Pavia richiede una documentazione simile a quella di Milano ma eleva il reddito annuo a 4.000 euro; l'Università di Padova sposta l'asticella a 6.500 euro annui.

Prevedere la possibilità di iscrizione part time è certamente condizione necessaria ma non sufficiente a garantire un equo trattamento agli studenti interessati a questa opzione. La **politica**

<https://www.anvur.it/attivita/ava/accreditamento-periodico/rapporti-anvur-di-accreditamento-periodico/> (consultato in data 27/8/2019).

⁴¹ A.L. Trombetti, A. Stanchi (2010), L'università italiana e l'Europa, Rubbettino Editore, p. 197.

contributiva è l'altro elemento da considerare (Tab. 2.2). Solo nel caso in cui gli studenti paghino in proporzione al carico didattico e al proprio reddito vengono rispettati principi di equità. In caso contrario, lo studente part time spende proporzionalmente di più per conseguire la laurea dello studente full time, e questa non sembra una politica equa né in grado di favorire la partecipazione agli studi da parte di soggetti impegnati in attività lavorative.

Tab. 2.2 Numero di crediti, richiesta di documentazione e contribuzione applicata agli studenti part time in alcuni atenei italiani (corsi di laurea di primo livello)

Università	Numero di crediti previsti	Documentazione richiesta per il riconoscimento dello status di part time	Contribuzione prevista (nell'ipotesi di uno studente che si iscriva al 50% del carico didattico previsto per i full time)
Roma La Sapienza	Variabile, fra 18 e 45 crediti	Non richiesta	90% delle tasse di iscrizione dovute per il primo e secondo anno, 80% il terzo anno, 60% gli anni successivi
Milano	50% o 75% dei crediti previsti per i full time. La durata massima del percorso di studi equivale al doppio della durata normale del corso	Richiesta documentazione attestante una di queste condizioni: attività lavorativa; cura e assistenza di familiari; problemi di salute; cura dei figli e gravidanze; attività sportiva o artistica	Prima rata (156€) + 50% della seconda, calcolata in base all'ISEE
Padova	Uno studente che scelga il part time è vincolato a questa scelta per 2 anni accademici, durante i quali potrà conseguire un massimo di 60 crediti.	Richiesta documentazione attestante una di queste condizioni: attività lavorativa; cura di figli minori di 3 anni o di parenti non autosufficienti; malattie che impediscano un impegno a tempo pieno	Prima rata (185€) + 50% del contributo dovuto in base all'ISEE + maggiorazione del 10% dell'importo pieno riferito al contributo onnicomprensivo
Pavia	Variabile, fra 30 e 45 crediti	Richiesta documentazione attestante una di queste condizioni: attività lavorativa; cura e assistenza di familiari; problemi di salute	Pagamento di una quota pari al rapporto tra la durata normale del corso di studi e la durata del contratto di studio
Firenze	Variabile, da un minimo di 6 a un massimo di 30 crediti. La durata massima del percorso di studi equivale al doppio della durata normale del corso	Richiesta documentazione attestante una di queste condizioni: attività lavorativa; cura e assistenza di familiari; problemi di salute; cura dei figli e gravidanze; attività sportiva	Prima rata (variabile in base all'ISEE) + 50% della seconda, anch'essa calcolata in base all'ISEE
Genova	Due categorie: fino a 15 crediti e da 16 a 30 crediti	Non richiesta	50% del contributo onnicomprensivo, determinato in base all'ISEE
Politecnico di Milano	Variabile, il numero dei crediti è rimesso alla scelta dello studente	Non richiesta	50% del contributo onnicomprensivo, determinato in base all'ISEE
Udine	Variabile, fra 15 e 30 crediti. La durata massima del percorso di studi equivale al doppio della durata normale del corso	Non richiesta	Pagamento delle tasse ordinarie per gli anni di durata normale, pagamento di un contributo forfettario (100€) per gli anni successivi

Fonte: siti web degli atenei consultati nella settimana che va dal 8 al 12 aprile 2019. Gli importi di tasse si riferiscono all'a.a. 2018/19

Le scelte degli atenei in materia contributiva sono abbastanza differenti tra loro: nell'ipotesi di uno studente che si iscriva al 50% dei crediti previsti per uno studente full time (ovvero 30 crediti su 60), numerosi atenei richiedono una contribuzione pari al 50% di quella prevista, per la stessa fascia reddituale, a uno studente full time. La Sapienza prevede una contribuzione proporzionalmente superiore al carico didattico, Padova richiede una maggiorazione e Udine

prevede una sorta di “anticipazione” della contribuzione per i primi 3 anni, come se lo studente fosse a tempo pieno, seguita da un forte sconto gli anni successivi.

La voce degli studenti part time: l'analisi svolta a Firenze

L'Università di Firenze ha svolto una delle poche indagini volte a delineare le caratteristiche degli studenti a tempo parziale e a raccogliere opinioni e suggerimenti⁴². L'analisi, pur risalendo al 2010, è ancora in grado di restituire informazioni di un certo interesse, che qui brevemente riassumiamo. La quasi totalità dei part time iscritti a Firenze dichiara di lavorare, di cui oltre il 70% con un impegno a tempo pieno. Non stupisce quindi che questi studenti dichiarino di essersi iscritti part time per tentare di coniugare studio e lavoro. Lo svolgimento di un'attività lavorativa ha impedito loro di frequentare con assiduità le lezioni (quasi il 40% non ha seguito alcuna lezione e il 32% le ha seguite in maniera molto limitata). Fra coloro che dichiarano di non aver frequentato o di aver frequentato poco, circa il 12% ha dichiarato che avrebbe frequentato di più se le lezioni si fossero tenute in orario pomeridiano (13:00 - 18:00) e il 34% lo avrebbe fatto se fossero state di sera (18:00 - 22:00), mentre il 20% ha dichiarato che non avrebbe frequentato comunque. La maggior parte dei part time è venuta a conoscenza di questa opportunità attraverso il sito dell'ateneo, a conferma dell'importanza dello strumento per veicolare informazioni rivolte agli studenti.

In conclusione, i suggerimenti più frequenti che i part time rivolgono all'ateneo sono:

- predisporre **corsi ad hoc** per studenti lavoratori, con lezioni tenute in fasce orarie compatibili con lo svolgimento di un'attività lavorativa (tardo pomeriggio, sera, fine settimana) e sessioni di esami aggiuntive
- incrementare l'uso dell'**e-learning**
- stimolare i docenti ad avere una **maggior disponibilità** nei confronti dei part time, sia per quanto riguarda l'orario di ricevimento, sia nell'utilizzo della posta elettronica
- migliorare **chiarezza e trasparenza** delle informazioni contenute nel Manifesto degli studi
- ampliare gli **orari di apertura** di biblioteche, laboratori, segreterie studenti, comprendendo la possibilità di prenotazione online di colloqui tra studenti e segreteria, in maniera da ottimizzare il tempo ed evitare lunghe attese
- stimolare una maggiore disponibilità del **personale di segreteria** nel fornire informazioni telefonicamente e maggior competenza nelle problematiche relative ai part time.

⁴² Università di Firenze (2010), Iscrizioni Part Time ai corsi dell'Ateneo di Firenze. Valutazione di una nuova opportunità, Comitato Pari Opportunità, Nucleo di Valutazione Interna, Ufficio di Supporto al Nucleo di Valutazione.

I limiti al riconoscimento di crediti per conoscenze e abilità

In quale misura le conoscenze e le competenze accumulate da un individuo in ambiti diversi da quello universitario sono considerate e riconosciute dagli atenei al momento dell'iscrizione ad un corso?

La riforma degli ordinamenti didattici, approvata ormai vent'anni fa, aveva prefigurato la possibilità che le università potessero riconoscere, come crediti formativi universitari, conoscenze e abilità professionali certificate, nonché altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post secondario (art. 5, c. 7, Decreto 3 novembre 1999, n. 509). Il legislatore lasciava quindi ai singoli atenei la libertà di fissare il numero di crediti da riconoscere agli studenti in possesso di conoscenze e abilità⁴³.

Pochi anni dopo, lo stesso legislatore sostituì l'espressione *possono riconoscere* con *è riconosciuto*, stabilendo che al personale delle amministrazioni pubbliche che abbia superato il previsto ciclo di studi presso le rispettive scuole di formazione, ... è riconosciuto un credito formativo per il conseguimento dei titoli di studio universitari.

Le modalità di riconoscimento dei crediti formativi dovevano essere individuate con apposite convenzioni stipulate tra le amministrazioni interessate e le università (art. 22, c.13, legge 28 dicembre 2001, n. 448). In base a questa norma, si aprì una stagione in cui molte università stipularono convenzioni con ordini e categorie professionali di ogni genere: giornalisti, consulenti del lavoro, ragionieri commercialisti, Carabinieri, Polizia e molti altri ancora, in base alle quali veniva attribuito ai professionisti appartenenti a quelle categorie un numero di crediti formativi che, pur variando da università ad università, ha raggiunto – in taluni casi – i due terzi dei crediti necessari per la laurea. Queste "agevolazioni" determinarono un consistente flusso in ingresso di studenti adulti e occupati, cui veniva conferita una laurea triennale a fronte del superamento di 60-120 crediti al posto dei 180 previsti. I laureati "precoci", ovvero coloro i quali concludevano il percorso triennale in un numero di anni inferiore alla durata normale, arrivarono a costituire il 7% del totale dei laureati tra il 2006 e il 2008⁴⁴.

Cominciarono a emergere i primi dubbi sugli effetti di quella politica e sull'effettiva preparazione di quei laureati. Sulla spinta di un mutato atteggiamento culturale, la legge n. 286 del 2006 cambiò nuovamente dizione all'articolo di legge, togliendo la dizione *è riconosciuto* e sostituendola con *può essere riconosciuto* e stabilì che il numero dei crediti riconosciuti sulla base di conoscenze e abilità professionali non potesse essere superiore a 60.

Quattro anni dopo, il limite fu ulteriormente ridotto a **12 crediti** dall'articolo 14 della legge 30 dicembre 2010, n. 240, stabilendo che il riconoscimento debba essere effettuato esclusivamente sulla base delle competenze dimostrate da ciascuno studente, escludendo forme di riconoscimento attribuite collettivamente.

In questo quadro, è chiaro che le politiche degli atenei volte a riconoscere conoscenze e abilità trovano un limite invalicabile (e piuttosto stringente) nella previsione normativa.

⁴³ ANVUR (2016), cit., pp. 75-77.

⁴⁴ A.L. Trombetti, A. Stanchi (2017), cit.

Terza parte: il Piemonte

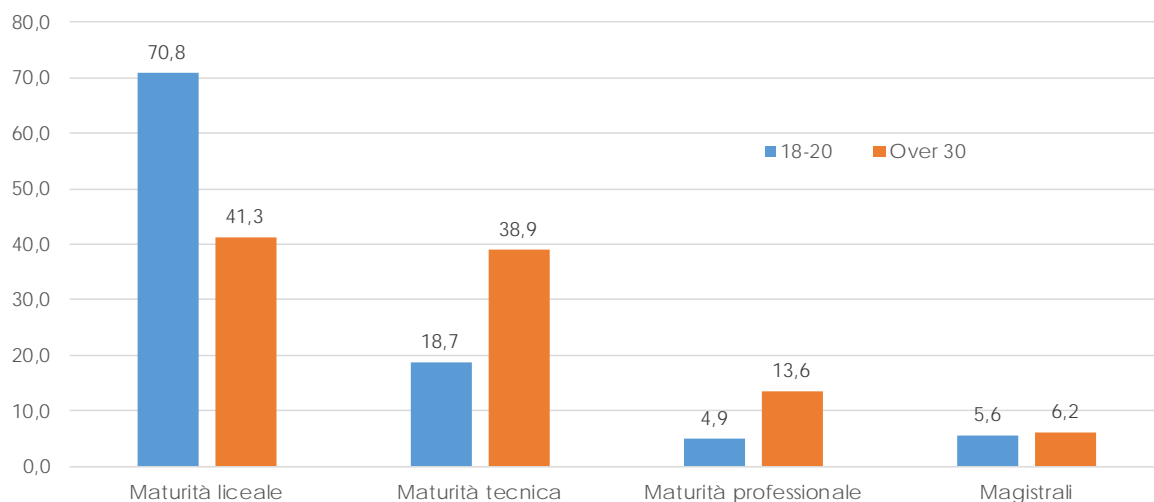
Gli adulti negli atenei del Piemonte: uguali o diversi dagli altri?

Nell'analisi riferita all'intero sistema universitario italiano abbiamo potuto osservare come gli studenti adulti rappresentino meno del 10% del totale degli iscritti, abbiano un background socio-culturale mediamente più debole rispetto a quello di chi si iscrive all'università subito dopo la maturità, scelgano percorsi di studio differenti rispetto a quelli scelti dai giovani e tendano a coniugare lavoro e studio, circostanza che impedisce loro di frequentare assiduamente le lezioni. Come si colloca il Piemonte? Gli adulti iscritti negli atenei locali hanno caratteristiche analoghe a quelle osservate nel resto del Paese? Vi sono elementi aggiuntivi che possano fare ulteriore luce su questa popolazione di studenti?

In Piemonte la presenza degli adulti è inferiore alla media

A fronte di quasi 120mila studenti iscritti ai tre atenei statali del Piemonte: Università di Torino, Politecnico e Università del Piemonte Orientale, gli over 30 sono poco più di 10mila, ovvero l'8,5% del totale, una quota inferiore a quella media nazionale. Gli iscritti al primo anno nei corsi di laurea e di laurea magistrale a ciclo unico sono meno di mille, il 4% circa del totale, anche in questo caso una percentuale inferiore a quella media nazionale (pari a oltre il 5%). Gli adulti iscritti al primo anno di corso rappresentano il 4,9% all'Università di Torino, il 4,2% al Piemonte Orientale e meno dell'1% al Politecnico (20 studenti!)⁴⁵.

Fig. 3.1 Studenti iscritti al primo anno per età e tipo di diploma secondario superiore



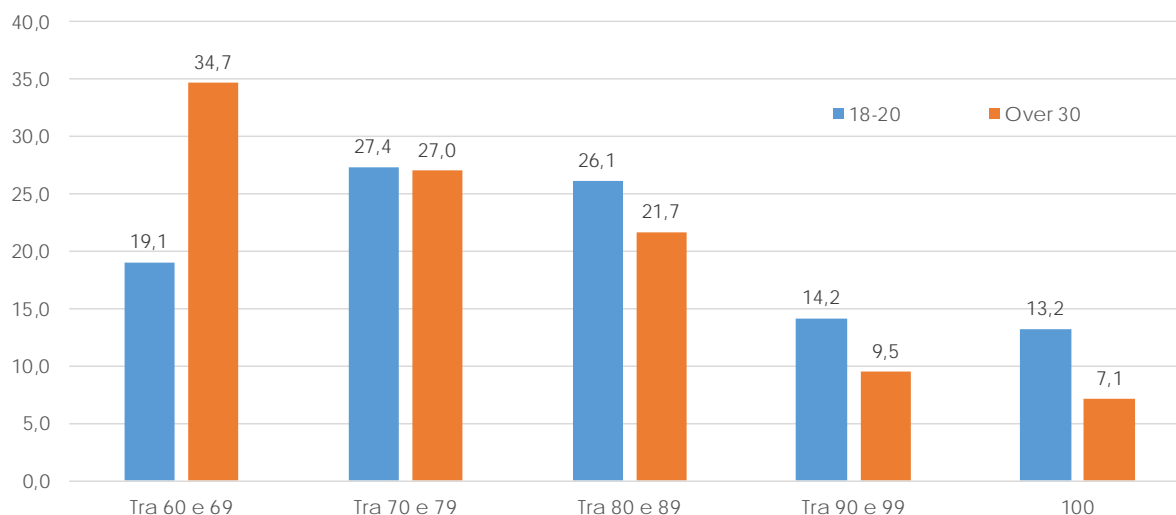
Nota: i dati si riferiscono agli studenti iscritti al primo anno dei corsi di laurea di primo livello e a ciclo unico nell'a.a. 2017/18

Fonte: elaborazioni su dati degli atenei del Piemonte

⁴⁵ Si noti che in questa parte dell'analisi ci riferiamo agli iscritti al primo anno di corso mentre nell'introduzione ci eravamo riferiti agli immatricolati.

Le caratteristiche degli adulti iscritti negli atenei del Piemonte hanno tratti in larga misura assimilabili a quelli dei loro colleghi iscritti in altri atenei italiani: la maggioranza ha conseguito una maturità tecnica o professionale, contro il 24% dei loro colleghi più giovani, un terzo si è diplomato con una votazione compresa tra 60 e 69, contro il 19% dei giovani (Figg. 3.1 e 3.2).

Fig. 3.2 Studenti iscritti al primo anno per età e voto di diploma secondario superiore



Nota: i dati si riferiscono agli studenti iscritti al primo anno dei corsi di laurea di primo livello e a ciclo unico nell'a.a. 2017/18

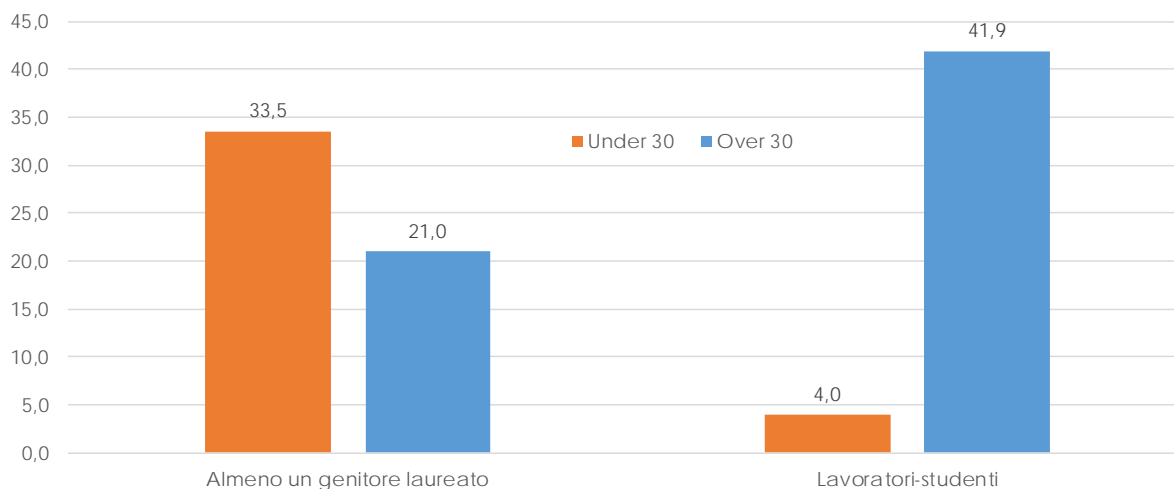
Fonte: elaborazioni su dati degli atenei del Piemonte

Solo 21 laureati adulti su 100 hanno almeno un genitore laureato contro il 33% dei giovani, 42 adulti su 100 dichiarano di aver studiato e contemporaneamente lavorato in modo stabile, contro una quota decisamente contenuta (soltanto il 4%) tra i giovani (Fig. 3.3)⁴⁶.

Rispetto ai dati nazionali possiamo aggiungere un elemento all'analisi: 34 adulti su 100 hanno scelto di iscriversi part time; la stessa scelta è stata compiuta da una quota assolutamente marginale dei giovani, meno del 2%, a conferma del fatto che il part time rappresenta una modalità scelta soprattutto da coloro che si iscrivono all'università in età adulta, evidentemente perché già impegnati in attività lavorative o familiari (Fig. 3.4).

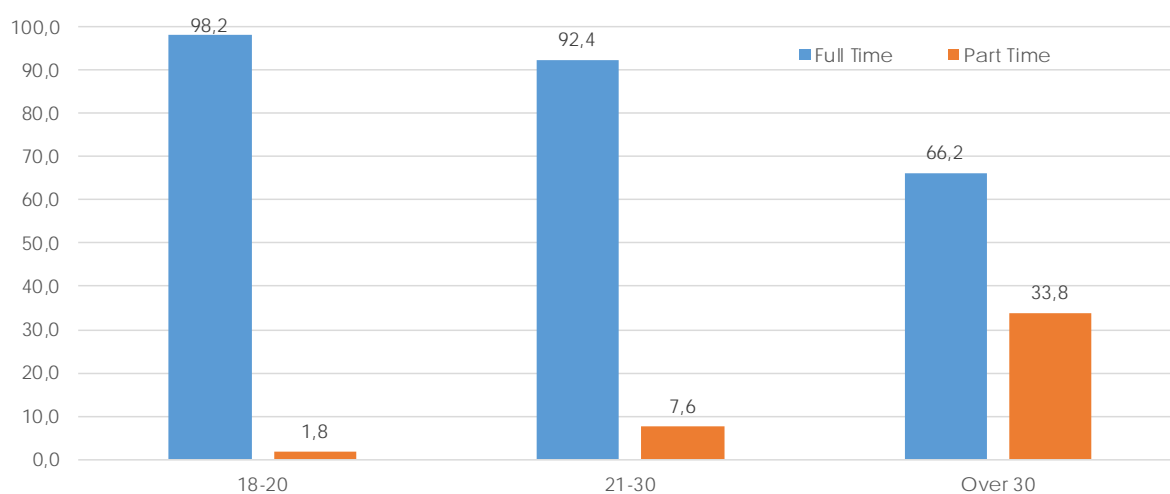
⁴⁶ Un'annotazione metodologica relativa ai dati AlmaLaurea: mentre in precedenza abbiamo identificato gli adulti in base agli anni di ritardo rispetto all'età "canonica" nella quale avviene l'immatricolazione, usufruendo delle analisi svolte dalla stessa AlmaLaurea, nei dati del Piemonte non disponiamo di questa informazione ma abbiamo identificato i laureati adulti con coloro che hanno conseguito una laurea con più di 30 anni (31 e oltre).

Fig. 3.3 Laureati negli atenei del Piemonte per età, titolo di studio dei genitori, lavoro durante gli studi



Nota: i dati si riferiscono agli studenti degli atenei del Piemonte che hanno conseguito una laurea nel 2017
 Fonte: elaborazioni su AlmaLaurea

Fig. 3.4 Studenti iscritti al primo anno per età e tipo di iscrizione

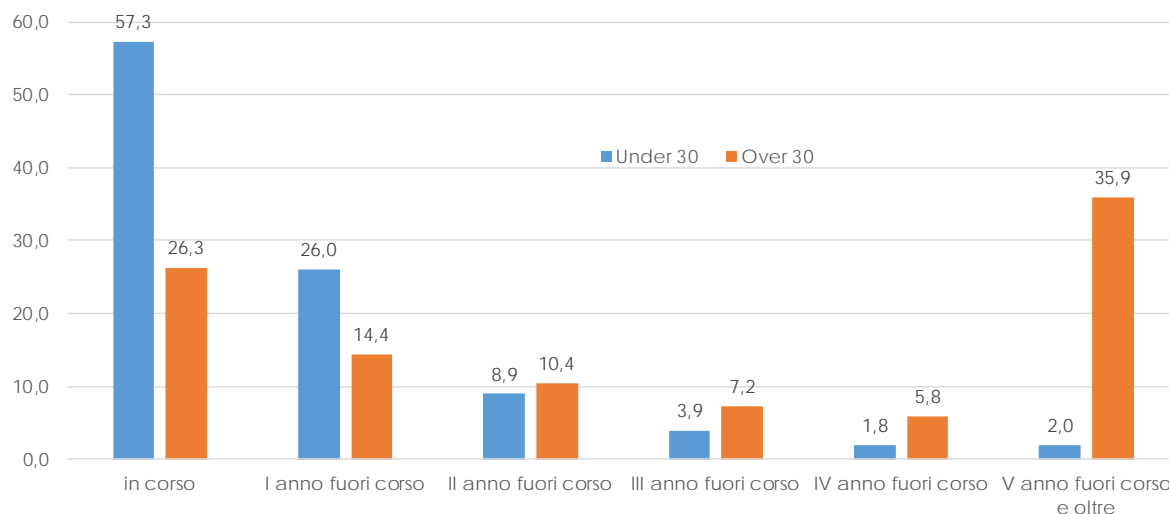


Nota: i dati si riferiscono agli studenti iscritti al primo anno dei corsi di laurea di primo livello e a ciclo unico nell'a.a. 2017/18
 Fonte: elaborazioni su dati degli atenei del Piemonte

Gli adulti iscritti in Piemonte compiono scelte simili a quelle già osservate in ambito nazionale: prendendo a riferimento l'Università di Torino, l'ateneo più grande, con l'offerta formativa più ampia e quello che conta il maggior numero di adulti, i corsi preferiti dagli over 30 sono quelli della classe in Scienze dell'Economia e della gestione aziendale, delle classi in Scienze dell'educazione e della formazione e Scienze della formazione primaria, della classe in Scienze dell'amministrazione e dell'organizzazione.

Le difficoltà di coniugare studio e lavoro, l'impossibilità di frequentare le lezioni con assiduità, sono verosimilmente alla base di tempi per conseguire una laurea più lunghi di quelli che sperimentano i laureati più giovani: 36 adulti su 100 si laureano con almeno 5 anni di ritardo, contro solo il 2% dei più giovani.

Fig. 3.5 Regolarità negli studi dei laureati per età



Nota: i dati si riferiscono agli studenti degli atenei del Piemonte che hanno conseguito una laurea nel 2017
Fonte: elaborazioni su AlmaLaurea

Molti corsi offerti, poche le opportunità per gli adulti

Gli atenei del Piemonte offrono quasi 250 corsi di primo livello, di secondo livello e a ciclo unico; questi corsi sono aperti, in linea di principio, agli studenti di tutte le età. L'ampiezza dell'offerta non sembra essere accompagnata da reali opportunità per gli studenti adulti. I siti degli atenei del Piemonte non classificano i corsi in base ai (possibili) destinatari e non contemplano una sezione dedicata agli adulti, ma propendono – come peraltro fanno tutti gli altri atenei italiani – per una classificazione basata sulla tipologia di offerta.

Il post laurea, segmento più vicino alle esigenze di ritorno in formazione da parte di individui già laureati e a cui guardano gli atenei quando pensano al proprio ruolo nell'ambito del *life-long learning*, è fortemente incentrato sui master mentre i corsi di aggiornamento professionale hanno un peso marginale.

L'Università di Torino suddivide i corsi per tipologia (laurea, laurea magistrale, laurea a ciclo unico), per dipartimento che offre il corso ed elenca i corsi a numero programmato, sia nazionale sia locale. In questa stessa sezione, sono riportate le informazioni riguardanti i due corsi erogati in modalità telematica: il corso di laurea in Scienze dell'amministrazione, che afferisce al Dipartimento di Giurisprudenza, e il corso di laurea in Amministrazione aziendale, che afferisce al Dipartimento di Management. Quest'ultimo è il corso dell'ateneo che conta la maggiore presenza di studenti adulti: su un totale di 870 immatricolati nel 2017/18 gli over 30 sono più di 100.

Organizzazione didattica e tassazione nei due corsi online dell'Università di Torino

Gli studenti iscritti ai corsi online offerti dall'ateneo torinese sono tenuti a versare gli importi di tasse e contributi previsti dall'ateneo per tutti gli altri corsi, più un contributo annuale pari a 920€ per l'iscrizione a tempo pieno e a 500€ per quella a tempo parziale. Con questo versamento aggiuntivo l'ateneo consente agli iscritti di fruire di tutti gli insegnamenti online previsti dal corso.

Gli studenti iscritti ai corsi online possono fruire di 100 ore aggiuntive di servizio di tutorato personalizzato, per gruppi di studenti non superiori a 5, pagando un ulteriore contributo annuo, pari a 1.320€ per l'iscrizione tempo pieno (100 ore annue di tutor personalizzato) o 720€ per l'iscrizione tempo parziale (50 ore annue di tutor personalizzato).

L'Università di Torino offre quasi cento master, in numerosissime aree disciplinari. La lettura dei titoli e delle modalità didattiche evidenzia la dicotomia già osservata in precedenza; alcuni sembrano essere rivolti a neolaureati, altri a individui già inseriti nel mondo del lavoro. In questo secondo caso, a fronte di un impegno complessivo pari a 1500 ore, la didattica è organizzata secondo un mix (variabile) di lezioni frontali e di lezioni erogate in e-learning; le lezioni frontali sono tenute il venerdì pomeriggio e il sabato mattina, oppure un weekend al mese, oppure ancora un certo numero di giorni non consecutivi al mese o un mix di queste e altre soluzioni.

Il profilo anagrafico degli iscritti ai corsi di master consente di verificare in quale misura questa tipologia di offerta sia effettivamente capace di attirare studenti adulti. L'età media di coloro che hanno conseguito un master di primo livello nel 2018 è di 35 anni, mentre nel caso dei master di secondo livello è di 41 anni; il 60% dei diplomati master di primo livello e l'80% di quelli di secondo livello ha più di 30 anni. Se questi dati sembrano confermare la capacità dei master di raggiungere un pubblico di adulti, è altrettanto vero che negli ultimi 10 anni l'età media di chi ha conseguito un master è passata da 43 a 35 anni per quelli di primo livello e da 49 a 41 anni per quelli di secondo, dati che evidenziano la crescita della quota di coloro che si iscrivono a un master subito dopo la laurea.

Come già osservato, l'Università di Torino offre anche corsi di perfezionamento, pensati per sviluppare competenze di alto livello e per migliorare la propria professionalità, e corsi di aggiornamento e formazione professionale. Sono soprattutto questi ultimi, in virtù della breve durata e del fatto che non sono finalizzati al conseguimento di un titolo universitario, a essere adatti a studenti adulti e occupati. L'ateneo offre 4 corsi nel 2018/19: conoscenze per fare impresa nel Medio Oriente, filosofia della scienza, genesi e sviluppo del disegno infantile, *risk management* e gestione dell'evento dannoso nelle aziende sanitarie.

Anche il Politecnico di Torino classifica i corsi in base alla tipologia del titolo conseguito e non in base ai destinatari: laurea, laurea magistrale, dottorato di ricerca e dedica una specifica sezione ai master e alla formazione permanente. I corsi appartenenti a queste ultime categorie fanno capo alla Scuola di Master e Formazione Permanente, istituita nel 2011, con l'obiettivo di promuovere, organizzare e gestire l'offerta post laurea.

I master del Politecnico, come nel caso precedente, si possono sommariamente suddividere tra quelli rivolti a neolaureati, privi di impegni lavorativi o in fase di avviamento al lavoro (è certamente il caso del Master in Apprendistato di alta formazione e di ricerca⁴⁷), e quelli rivolti a

⁴⁷ Il Master in Apprendistato di alta formazione e di ricerca, di norma biennale, prevede un progetto congiunto tra ateneo e impresa, assunzione da parte dell'azienda con contratto di apprendistato di durata pari alla durata del

individui presumibilmente già inseriti nel mondo del lavoro, in cui le lezioni frontali sono affiancate da lezioni erogate in modalità e-learning. Su un totale di 1500 ore, il mix tra lezioni frontali, telematiche e stage finale varia da caso a caso.

Il profilo anagrafico degli iscritti ai master del Politecnico è assai più spostato verso i giovani di quanto non lo sia quello dell'Università di Torino: l'età media degli iscritti ai master, di primo e di secondo livello, si colloca al di sotto dei 30 anni e la quota di over 30 è del 33% e del 25%, rispettivamente (fanno eccezione gli iscritti agli *executive master*, dove la quota di over 30 è del 66%).

I corsi di aggiornamento professionale offerti dal Politecnico nel 2018/19 si possono classificare in questo modo: due sono *executive master* (trasformazione digitale e project management) della durata di qualche mese, in cui la didattica tiene conto degli impegni lavorativi dei partecipanti (1-2 weekend al mese in presenza oppure un mix tra attività d'aula ed e-learning), un corso in ingegneria forense e un gruppo di sei corsi finanziati dall'INPS e rivolti al personale della pubblica amministrazione.

L'Università del Piemonte Orientale è l'unico ateneo del Piemonte che struttura le informazioni sui corsi sia in base alla tipologia di offerta sia in base ai **possibili destinatari**, identificandoli in queste categorie: "iscriviti al primo anno", "sei un laureato di 1° livello", "sei un laureato magistrale", "sei in cerca di aggiornamento". L'offerta istituzionale di corsi di primo e secondo livello non contempla corsi a distanza. Per quanto riguarda il post laurea, l'ateneo offre 12 master, secondo uno schema analogo ai precedenti: alcuni sono basati su un tradizionale modello di didattica frontale, altri vedono la contemporanea presenza di lezioni frontali e lezioni in tele-didattica. La quota di over 30 è abbastanza elevata: 53% nel caso dei master di I livello e 64% nel caso dei master di II livello.

Ampia l'offerta di corsi di alta formazione: più di 20 i corsi attivi nel 2019, progettati per sviluppare specifiche competenze o per aggiornare conoscenze già maturate nel lavoro. In questo segmento l'ateneo opera attraverso centri di formazione di propria emanazione, fra i quali si segnalano: Crimedim, Simnova, Cusa, Fidr, Ceims e Caad. Il primo organizza il master in medicina dei disastri, in collaborazione con un'università di Bruxelles; Simnova si occupa della formazione in medicina, con particolare attenzione all'uso della simulazione per migliorare la qualità della cura, ridurre il rischio clinico ed aumentare la sicurezza per i pazienti. Il centro Cusa gestisce e coordina iniziative riguardanti attività di ricerca, didattica, formazione, servizi, sui temi connessi all'amianto. Si occupa della formazione dei tecnici dei Comuni, estendendo l'attività alle problematiche legate all'amianto nelle grandi opere (Terzo Valico).

master, lezioni ed esercitazioni presso il Politecnico, formazione e lavoro presso l'azienda, conseguimento del titolo di Master di I o di II livello. È rivolto ai giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni.

La valutazione delle attività di formazione continua degli atenei piemontesi

Si è già osservato come l'unico esercizio di valutazione delle attività di formazione continua degli atenei sia stato svolto dall'ANVUR nell'ambito della Valutazione della Qualità della Ricerca 2010-2014. L'Agenzia ha concentrato la sua attenzione sulle attività svolte in collaborazione con aziende e altre organizzazioni, tralasciando le politiche adottate dagli atenei per favorire percorsi individuali di apprendimento permanente, il riconoscimento e la certificazione di competenze.

I parametri di valutazione sono stati tre, per ciascuno dei quali è stato individuato un indicatore:

1. Utilizzo del potenziale formativo: numero di docenti coinvolti nelle attività di formazione continua rispetto al totale del personale docente
2. Orientamento verso la formazione continua: numero di corsi di formazione continua erogati
3. Impatto sulla popolazione in età lavorativa: [(numero di utenti partecipanti ai corsi) / (totale del personale docente)] / [popolazione attiva 15-64enne della regione dell'ateneo in milioni di persone]

L'ANVUR ha confrontato gli atenei fra loro per gruppi dimensionali creati in base al numero degli studenti iscritti e ha collocato gli atenei in quattro fasce di merito (A, B, C, D) in relazione ai valori assunti dagli indicatori. Per meglio comprendere le valutazioni ottenute dagli atenei del Piemonte li confrontiamo con le università dello stesso gruppo dimensionale che hanno ottenuto i risultati migliori: l'Università di Torino confrontata con l'Università di Firenze e la Cattolica di Milano, il Politecnico di Torino con quello di Milano, il Piemonte Orientale con l'Università di Udine e con quella dell'Insubria.

I risultati degli atenei del Piemonte sono eterogenei: il Piemonte Orientale ottiene i punteggi migliori, l'Università di Torino i peggiori e il Politecnico si colloca su un livello intermedio. In particolare, per quanto riguarda l'utilizzo del potenziale formativo, l'Università di Torino (fascia D) consegue risultati molto lontani da quelli di Firenze (B) e ancora più lontani da quelli della Cattolica (A). Anche il Politecnico (fascia D) si colloca ad una certa distanza da quello di Milano (B). Il Piemonte Orientale (fascia A) è alla pari con Udine e fa meglio dell'Insubria (B).

Per quanto riguarda l'orientamento verso la formazione continua, l'Università di Torino (fascia B) fa peggio di Firenze e della Cattolica (A). Il Politecnico di Torino (fascia A) si colloca sullo stesso piano di quello di Milano. Il Piemonte Orientale (fascia B) fa peggio di Udine e dell'Insubria (A), penalizzato da una significativa variazione del numero di corsi da un anno all'altro. Infine, in riferimento all'impatto sulla popolazione in età lavorativa, l'Università di Torino (fascia B) fa peggio di Firenze e della Cattolica (A), penalizzata da una significativa variazione del numero di utenti partecipanti ai corsi da un anno all'altro. Il Politecnico di Torino (fascia B) fa peggio di Milano (A). Il Piemonte Orientale (fascia A) è sullo stesso piano di Udine e Insubria.

Pur con tutti i limiti dell'esercizio, è comunque positivo il fatto che l'ANVUR abbia inserito la formazione permanente tra le attività sottoposte a valutazione, sia per disporre dei primi elementi conoscitivi sia per far emergere dal limbo un'attività dai risvolti potenzialmente molto rilevanti.

Gli studenti part time sono pochi e la politica contributiva non è sempre equa

I part time rappresentano una quota modesta del totale degli studenti in tutti gli atenei del Piemonte; tuttavia – pur in un quadro così contraddistinto – le differenze sono di rilievo: mentre all'Università di Torino i part time rappresentano il 6% circa del totale degli studenti, al Piemonte Orientale si scende al 4,2% mentre sono solo lo 0,5% al Politecnico. In tutti i casi, un terzo circa dei part time ha più di 30 anni.

Tutti gli atenei del Piemonte hanno scelto di riconoscere lo status di studente part time a tutti coloro che ne facciano domanda, senza richiedere una documentazione che attesti la loro impossibilità di iscrizione a tempo pieno.

Sul fronte della **politica contributiva** le scelte differiscono: all'Università di Torino i part time sono tenuti a pagare importi legati al reddito (misurato con l'Indicatore della Situazione Economica Equivalente) e non legati al numero di CFU inseriti nel piano di studio. Analoga la scelta del Politecnico, il quale fa pagare tasse proporzionalmente crescenti all'aumentare del reddito (da notare che questo schema è stato adottato solo a partire dall'a.a. 2019/20, mentre fino al 2018/19 l'ateneo richiedeva una quota fissa pari a 650€ e 16€ per ogni CFU inserito nel carico didattico, senza alcuna considerazione per il reddito dello studente).

Al Piemonte Orientale gli studenti che optano per il part time sono tenuti a decidere l'impegno che intendono dedicare allo studio: un corso di laurea (di durata triennale) può essere affrontato con un impegno di 4 o 6 anni (ovvero il 75% o il 50% dell'impegno di un full time), un corso di laurea magistrale (di durata biennale) può essere affrontato con un impegno di 3 o 4 anni (ovvero il 66% o il 50% dell'impegno di un full time).

Se si mettono in relazione gli importi previsti per i part time con quelli previsti per i full time, si può osservare come all'Università di Torino il rapporto si collochi sul 75% anche al variare dell'ISEE, al Politecnico lo stesso rapporto si collochi intorno al 60%, mentre al Piemonte Orientale il rapporto tra tasse dei part time e dei full time è lo stesso che intercorre tra i CFU dei primi e i CFU dei secondi.

Uno studente che opti per il tempo parziale e intenda dedicare allo studio un impegno pari a 30 CFU all'anno (il 50% di un full time), iscrivendosi al Piemonte Orientale sosterebbe un costo per il conseguimento della laurea analogo a quello sostenuto da un full time.

Tab. 3.1 Contribuzione studentesca applicata agli studenti part time negli atenei piemontesi, corsi di laurea di primo livello, a.a. 2019/20

Ateneo	
Università di Torino	La contribuzione dei part time è collegata al livello reddituale, misurato attraverso l'ISEE. Gli studenti con ISEE al di sotto dei 13.000€ (ovvero coloro che rientrano nella cosiddetta No Tax Area) pagano un contributo unico che va da €40 a €80, a seconda del reddito (uguale a quello applicato ai full time). Gli studenti con ISEE compreso tra 13.000€ e 85.000€ pagano contributi proporzionalmente crescenti all'aumentare del reddito. Gli studenti con ISEE superiore a 85.000€ pagano 2.103€.
Politecnico di Torino	La contribuzione dei part time è collegata al livello reddituale, misurato attraverso l'ISEE. L'ateneo prevede importi differenziati a seconda che si tratti della prima iscrizione o di quelle successive; inoltre, gli importi crescono quando il tempo impiegato dagli studenti per completare i corsi supera una certa soglia. Gli studenti con ISEE al di sotto dei 25.500€ non pagano alcun contributo. Gli studenti con ISEE compreso tra 25.500€ e 85.500€ pagano contributi proporzionalmente crescenti all'aumentare del reddito. Gli studenti con ISEE superiore a 85.500€ pagano 1.620€ (nel caso di immatricolazione ad un corso di laurea).
Università del Piemonte Orientale	La contribuzione dei part time è collegata al livello reddituale, misurato attraverso l'ISEE, e al livello patrimoniale, misurato attraverso l'ISPE. L'ateneo ha stabilito che la contribuzione dei part time equivale a una percentuale di quella prevista per i full time: <ul style="list-style-type: none"> • laurea 4 anni: 75% della contribuzione dei full time • laurea 6 anni: 50% della contribuzione dei full time • laurea magistrale 3 anni: 66% della contribuzione dei full time • laurea magistrale 4 anni: 50% della contribuzione dei full time

Quarta parte: le interviste

Gli atenei del Piemonte si raccontano

L'analisi della documentazione pubblicata dagli atenei e dei dati degli iscritti non è in grado di far emergere sensibilità, approcci, voci critiche e suggerimenti di intervento, da parte degli attori che operano all'interno degli atenei e all'esterno di essi. Per aggiungere all'analisi elementi di tipo qualitativo, abbiamo deciso di svolgere alcune interviste. Gli intervistati sono stati dieci, nove dei quali operano, a vario titolo, all'interno degli atenei, più il Vicedirettore dell'Unione Industriale, che ha espresso la sua opinione sugli interventi formativi delle università a favore degli adulti.

L'individuazione delle persone intervistate non ha seguito un criterio preordinato. I primi intervistati sono stati individuati grazie a contatti informali con gli atenei, i quali hanno suggerito di sentire l'opinione di colleghi e colleghe competenti sul tema. L'intervistatore è stato lo stesso autore della ricerca, che ha introdotto il tema lasciando gli intervistati liberi di porre l'accento sugli aspetti sui quali erano maggiormente competenti. L'elenco e la sequenza delle domande, anche se predisposti prima delle interviste, hanno subito modifiche nei casi in cui se ne è ravvisata l'opportunità. L'andamento dell'intervista, la sequenza delle domande e gli argomenti trattati sono dipesi, in buona misura, dalla direzione che ha preso il colloquio. Le risposte non sono state registrate ma annotate sotto forma di appunti, per il tono informale ed esplorativo che si è deciso di adottare. I brani riportati tra virgolette non sono quindi trascrizioni delle interviste ma trasposizioni dell'autore sulla base degli appunti presi durante i colloqui. Queste trasposizioni sono state sottoposte agli intervistati affinché potessero correggere i testi, ove lo ritenessero opportuno.

Tab. 4.1 Elenco delle persone intervistate, cariche ricoperte al momento dell'intervista e motivi della scelta

Ateneo/altra istituzione	Persona intervistata	Principale carica ricoperta al momento dell'intervista	Motivo della scelta della persona intervistata
Università di Torino	Prof.ssa Elisabetta Barberis	Prorettrice	La Prorettrice ha una visione d'insieme su tutte le politiche di ateneo
	Prof. Valter Cantino	Professore ordinario del Dipartimento di Management	Il Prof. Cantino, già direttore della SAA e Direttore di Dipartimento, è uno degli accademici dell'ateneo con la più lunga esperienza nel settore della formazione degli adulti e degli occupati
	Dott. Enzo Fragapane	Direttore Sedi extra-metropolitane	Il Dott. Fragapane è stato a lungo responsabile delle attività dell'ateneo in campo medico e sanitario
Politecnico di Torino	Prof. Sebastiano Foti	Vice Rettore per la Didattica	Il Prof. Foti ha la delega del Rettore sulle politiche di ateneo in tema di didattica
	Prof. Carlo Rafele	Direttore Scuola di Master e Formazione Permanente	Il Prof. Rafele possiede una visione d'insieme delle scelte e delle politiche di ateneo su master e formazione permanente
	Dott.ssa Mahée Ferlini	Dirigente Settore Programmazione, Sviluppo, Qualità e Life	La Dott.ssa Ferlini è stata la responsabile della struttura amministrativa Area Gestione Didattica dell'ateneo fino all'estate 2019
Università del Piemonte Orientale	Prof. Roberto Barbato	Prorettore	Il Prorettore, oltre ad avere una visione d'insieme sulle politiche di ateneo, ha la delega alla didattica
	Dott.ssa Marina Merlo	Responsabile Settore Didattica e servizi agli studenti	La Dott.ssa Merlo è la responsabile alla didattica dell'ateneo

	Dott.ssa Mara Zilio	Responsabile Settore Alta Formazione	La Dott.ssa Zilio è la responsabile all'alta formazione dell'ateneo
Unione Industriale di Torino	Dott. Riccardo Rosi	Vicedirettore	Il dott. Rosi, oltre a essere Vicedirettore dell'Unione Industriale di Torino, ha una lunga esperienza nel settore della formazione degli occupati

Nota: le interviste sono state svolte tra il mese di aprile e il mese di dicembre del 2019

Le strategie

Il tema delle strategie è stato il primo argomento affrontato con le persone intervistate, soprattutto con coloro che erano titolari di posizioni apicali al momento dell'intervista; è stato chiesto loro se l'ateneo si fosse dato obiettivi strategici nei confronti della formazione degli adulti, intesi come insieme di individui dalle caratteristiche eterogenee per età, titolo di studio, obiettivi, e se il Rettore avesse individuato propri delegati sul tema.

Tutte le persone intervistate hanno affermato che il tema degli adulti, intesi in modo omnicomprensivo, non compare nei piani strategici. La Prorettrice dell'Università di Torino ha dichiarato che gli organi di governo non si sono posti obiettivi specifici in tema di formazione degli adulti, affermando:

«L'Università di Torino non ha individuato indicatori e metodi per valutare se l'ateneo fosse riuscito a incrementare la partecipazione degli adulti. Il tema non rientrava nel programma elettorale del Rettore, se non in termini generici, e quindi non sono state individuate risorse dedicate».

Il piano strategico del Politecnico, pur parlando di una formazione che dura tutta la vita, non individua specifici obiettivi e azioni atte a raggiungere questo obiettivo. A questo proposito il Prof. Foti ha affermato:

«Il Politecnico di Torino non ha inserito il tema degli adulti, almeno inteso come tema comprensivo sia delle strategie in tema di corsi di primo e secondo livello, sia in tema di post laurea, all'interno del proprio piano strategico. La scelta è dovuta al fatto che il Politecnico ha una crescente e consistente domanda di formazione proveniente da studenti tradizionali, che seleziona con un test di ingresso. L'ateneo satura le sue risorse, la sua capacità produttiva, con la formazione dei giovani. Anzi, ogni anno è costretto a non ammettere un numero consistente di studenti. In un momento in cui la capacità di reclutamento di personale è regolamentata e limitata dallo Stato, anche un ateneo solido sotto il profilo finanziario come il Politecnico non può permettersi di dedicarsi ad altro. Certo, se le condizioni cambiasero, l'ateneo potrebbe rivedere le proprie scelte, ma non adesso».

Il Prof. Barbato ha dichiarato che nei piani strategici del Piemonte Orientale il tema della formazione degli adulti non è esplicitato, sempre inteso come tema che riguarda sia gli studenti adulti nei corsi di primo e secondo livello, sia il post laurea.

L'assenza di specifiche strategie è resa evidente dalla mancanza di un delegato del Rettore sul tema della formazione degli adulti. Le deleghe afferiscono ad ambiti in qualche modo riconducibili alle esigenze didattiche degli adulti, ma non direttamente connesse ad esse, come la didattica innovativa o l'e-learning. Ciò avviene al Piemonte Orientale, dove il Prof. Barbato è delegato alla didattica innovativa, e al Politecnico, che ha individuato un referente per la logistica e gli spazi per la didattica innovativa ed uno per il *teaching lab*. Uno schema simile si trova anche all'Università di Torino, in cui il Rettore – oltre ad aver individuato un delegato con una competenza generale sulla didattica innovativa – ha attribuito una delega per i corsi erogati in e-learning, una per l'utilizzo delle nuove tecnologie finalizzate a fornire agli stu-

denti strumenti di supporto alla didattica tradizionale, una per gli aspetti metodologici della didattica on-line⁴⁸.

Master e corsi di aggiornamento

Tutti gli atenei tendono a identificare il loro ruolo nei confronti degli adulti con l'offerta di corsi post laurea: corsi di master e formazione permanente. La Prorettrice dell'Università di Torino ha affermato:

«gli immatricolati con più di 30 anni sono un insieme di studenti con necessità e motivazioni personali molto variegata, in taluni casi anche distanti dalla missione cui sono chiamate le università. Quando si pensa agli adulti, bisogna perciò guardare a una molteplicità di iniziative formative che si affiancano ai corsi di laurea tradizionali. Penso ai master, ai corsi di aggiornamento professionale, che nel nostro ateneo sono proposti soprattutto dai dipartimenti di Giurisprudenza e di Management, ai corsi per neoassunti (le cito il caso del corso nato su stimolo e commessa di Intesa San Paolo), ai corsi brevi di aggiornamento professionale, spesso frutto di contatti diretti tra docenti e mondo esterno (nella realtà che conosco meglio, quella di Agraria, penso ai corsi per enologi, apicoltura, assaggiatori di formaggi, sulle carni, ecc.)».

Il Politecnico segue una impostazione analoga: la Scuola Master e Formazione Permanente raccoglie in un'unica struttura organizzativa le attività dell'ateneo relative al segmento post laurea. Gli adulti non costituiscono il target della Scuola, se non quando essi rappresentano il target del master o del corso da essa organizzato. Il Prof. Rafele ha affermato:

«l'attività della Scuola è articolata in master rivolti in modo prioritario a neolaureati, alcuni supportati finanziariamente da aziende, altri svolti in alto apprendistato, mentre gli executive master sono rivolti soprattutto a individui occupati e sono organizzati in modo da tenere in considerazione l'impegno lavorativo degli iscritti: lezioni nel fine settimana o ricorrendo alla didattica online».

Il Prof. Foti avvalorava queste considerazioni:

«La Scuola Master risponde alle esigenze di aggiornamento professionale e offre corsi di master e di formazione permanente per profili professionali molto alti. Il ritorno in formazione al Politecnico viene concepito per questo tipo di profili professionali, una esigenza a cui l'ateneo dà risposta con l'offerta della Scuola Master».

Anche il Piemonte Orientale adotta questo schema: il Piano strategico 2019-2024 identifica l'alta formazione come segmento di offerta adatto alla formazione permanente e afferma che essa dovrà essere estesa per costituire un centro di riferimento e una fonte di approvvigionamento di risorse per l'ateneo. La dott.ssa Zilio precisa che la decisione di porre l'alta formazione tra i temi centrali dell'ateneo risale al 2013, e tutti i piani strategici che sono stati adottati da allora hanno citato questo tema:

«l'alta formazione costituisce un preciso obiettivo su cui puntare sin dal 2013. Iniziammo a lavorare in questa direzione e i buoni risultati ottenuti dall'ateneo nella valutazione della formazione permanente contenuta nella VQR, risultati che ci hanno indubbiamente fatto

⁴⁸ Questo schema si riferisce al mandato rettorale del Prof. Ajani, che va dal 2013 al 2019, anno in cui è stata svolta la ricerca e le interviste. Lo schema di deleghe del Rettore Geuna, definito nel novembre 2019, è differente.

piacere, sono venuti dopo: non abbiamo investito sull'alta formazione in funzione della decisione dell'ANVUR di valutare la terza missione».

La dott.ssa Merlo concorda sul fatto che sia corretto guardare all'alta formazione (master e formazione permanente) come il segmento dell'offerta più adatto agli adulti, mentre è più difficile predisporre iniziative e politiche pensate per gli adulti interessati ai corsi di primo e secondo livello.

Il Prof. Barbato ha indicato anche alcune direttrici di lavoro:

«abbiamo preso contatti con realtà pubbliche e private che sono interessate a figure emergenti nel mercato del lavoro, quali ad esempio il *data manager*; in generale l'Università del Piemonte Orientale è disponibile ad avviare attività formative specifiche su argomenti nati dal confronto con importanti attori territoriali».

La normativa sul riconoscimento crediti

È stato chiesto alle persone intervistate di esprimersi in merito alle osservazioni dell'ANVUR, che riconduce la diminuzione degli studenti adulti nei corsi di primo e secondo livello al minor numero di crediti che gli atenei possono riconoscere a seguito delle limitazioni imposte dalla Legge 240/2010.

Quasi tutti gli intervistati attribuiscono un ruolo minore ai vincoli normativi; ad esempio, la dott.ssa Merlo ha affermato che vi sono state numerose richieste di riconoscimento di crediti all'indomani dell'approvazione della riforma degli ordinamenti, soprattutto per effetto della novità introdotta, ma il fenomeno è andato esaurendosi nel tempo:

«negli ultimi anni non sembra esserci una domanda da parte di studenti che intendono farsi riconoscere crediti per attività formative o lavorative maturate in altri contesti. È più frequente che vogliano farsi riconoscere crediti per lo svolgimento di stage o tirocini».

La didattica a distanza

Dal momento che le persone intervistate concordano sul fatto che i vincoli posti dalla normativa hanno un ruolo trascurabile, è stato chiesto loro se vi siano altre ragioni per cui la partecipazione agli studi da parte degli adulti nei corsi di primo e secondo livello è così bassa. In particolare, è stato chiesto di esprimersi sul ruolo che può avere il perdurare di modalità didattiche non idonee alle esigenze di questi studenti, quali le tradizionali lezioni in aula e cosa stanno facendo gli atenei in tema di e-learning.

Tutti gli intervistati, senza alcuna eccezione, hanno concordato sull'importanza della didattica online, e tutti hanno affermato che gli atenei ne fanno un utilizzo diffuso. Non vi è dubbio però che i corsi offerti interamente online siano pochi, mentre sono molto numerose le altre forme di utilizzo.

L'Università di Torino è l'unico ateneo a offrire corsi interamente a distanza. La Prorettrice li indica come iniziative dell'ateneo pensate per studenti lavoratori o, in generale, per chi non può venire a lezione; tuttavia chiarisce il perimetro intorno al quale ha senso per un ateneo investire in questa direzione:

«Il presupposto per l'attivazione di corsi di questo tipo è il fatto che vi sia nel mondo del lavoro un elevato numero di diplomati che svolgono un determinato impiego, sia nel pubblico sia nel privato: nel primo caso il conseguimento di una laurea potrebbe consentire loro di ottenere una qualifica superiore, nel privato un avanzamento di carriera».

Il Prof. Cantino ha affermato:

«gli adulti devono essere messi nelle condizioni di poter partecipare alla formazione. Il nostro corso di laurea telematico in Amministrazione Aziendale è pensato e organizzato per essere rivolto a chi non può frequentare le lezioni in aula perché impegnato in attività lavorativa».

Il Politecnico ha invece perso terreno sul fronte dell'e-learning. Il Prof. Rafele chiarisce la sua posizione in merito alle scelte dell'ateneo:

«è stata una scelta sbagliata chiudere il nostro polo di teledidattica; eravamo un riferimento in Italia per la formazione a distanza, certo con la tecnologia di allora e le modalità didattiche di allora, ma eravamo un punto di riferimento, con moltissimi studenti iscritti, anche se questi corsi erano da molti considerati di qualità inferiore rispetto al resto dell'offerta del Politecnico. Io non sono mai stato di questo avviso, anzi la qualità dei contenuti didattici era più che adeguata e gli studenti erano molto motivati, i più motivati che mi sia mai capitato di incontrare, nonostante fossero persone occupate. Ora noi siamo rimasti indietro, ed è un ritardo che difficilmente colmeremo nel giro di poco tempo, ci vorranno anni, sempre che lo si voglia fare. Abbiamo poli@home ma si tratta di videoregistrazioni delle lezioni d'aula, non di veri e propri materiali pensati e organizzati per la didattica online di oggi».

Il Prof. Foti esclude la possibilità che il Politecnico possa offrire corsi interamente online nei prossimi anni:

«al momento escludo che l'ateneo possa istituire corsi di studio a distanza. Ritengo che l'esperienza del Consorzio Nettuno sia in qualche modo stata proseguita da altre realtà, che si dedicano esclusivamente alla didattica a distanza, come le università telematiche. L'ateneo fa dell'e-learning un uso integrativo alla didattica tradizionale: tutte le lezioni sono videoregistrate e servono per ripasso per chi è venuto in aula o a beneficio di chi non ha potuto frequentare quel giorno».

Il Prof. Barbato ritiene che la didattica a distanza sia una modalità adatta agli adulti, anche se l'ateneo non offre alcun corso di primo o secondo livello completamente a distanza.

«l'ateneo potrebbe aprire un intero corso di laurea a distanza. Io non ho nessuna preclusione alla didattica a distanza, penso sia un'opportunità su cui anche le università tradizionali dovrebbero investire. Ciò detto, l'UPO offre già oggi corsi di master e di alta formazione interamente a distanza e vi sono molte esperienze positive, come quelle sviluppate all'interno della scuola di Medicina o quelle attinenti le metodologie di simulazione e laboratorio virtuale».

Anche l'Università di Torino utilizza le nuove tecnologie applicate alla didattica per mettere a disposizione degli studenti materiali di approfondimento o esercizi. La Prof.ssa Barberis ha affermato:

«le cito il caso del progetto start@unito, con cui l'ateneo mette a disposizione insegnamenti online gratuiti anche a chi non è ancora iscritto; vi sono molti contenuti multimediali, se ne può fruire con il ritmo che si preferisce e, terminato il percorso e superato il test finale, si ottiene un certificato di frequenza del corso universitario e si può sostenere l'esame non appena immatricolati».

Alcuni intervistati arrivano a prefigurare un ruolo dell'e-learning come forma didattica capace di fare economie di scala per gli affollati corsi dei primi anni; il Prof. Rafele ha affermato:

«A Ingegneria abbiamo 18 corsi di laurea e 4500 studenti. Poiché replichiamo gli stessi contenuti di base per tutti i corsi in parallelo, sarebbe utile impostare una modalità *blended* almeno per gli aspetti teorici, in modo da alleggerire la pressione dovuta al numero degli studenti sugli spazi a disposizione».

Le università telematiche

Ad alcuni intervistati è stato chiesto di esprimersi sulle università telematiche, capaci di raccogliere molte iscrizioni, soprattutto tra gli adulti. Gli intervistati non hanno manifestato alcun pregiudizio nei confronti di esse. Il Prof. Barbato ha affermato:

«la didattica a distanza è un'ottima opportunità su cui anche le università tradizionali dovrebbero investire; le telematiche sono realtà capaci di attirare un mercato potenziale».

Il Prof. Rafele è stato dello stesso avviso:

«Non voglio esprimermi sulla qualità delle telematiche; come lei sa ci sono professori qui al Politecnico che ancora oggi ricoprono cariche accademiche all'interno di università telematiche. Quello che è certo è che queste realtà sono in grado di catturare un'utenza che noi non siamo in grado di intercettare».

Il dott. Rosi dell'Unione Industriale si esprime con toni simili:

«Non ne penso male, nel senso che c'è uno spazio di mercato nel quale le università tradizionali non sono presenti. Resta il dubbio della qualità della didattica: se è difficile valutarla si potrebbero avviare analisi reputazionali sui laureati di queste università, sentire il parere delle imprese».

I part time

Le interviste hanno toccato il tema del part time, una scelta molto diffusa tra gli adulti, potenzialmente in grado di andare incontro alle loro esigenze ma non sempre favorita dagli atenei con politiche adeguate. La Prorettrice dell'Università di Torino ha affermato:

«innanzitutto la figura del part time non è ben regolamentata a livello nazionale: gli atenei sono lasciati liberi di definirne regole, condizioni, ecc.; inoltre, le metodologie di calcolo per la ripartizione delle risorse statali agli atenei non definiscono con chiarezza la figura e il peso degli studenti a tempo parziale: come viene considerato il part time nel calcolo del costo standard? Come sono considerati i CFU acquisiti dai part time nell'indicatore della Programmazione triennale "percentuale di studenti con più di 40 CFU conseguiti all'anno sul totale degli studenti?».

«Inoltre, gli studenti part time stipulano un "contratto" con l'ateneo, si impegnano a conseguire 36 CFU, pagano una contribuzione ridotta (anche se proporzionalmente superiore a quella dei full time) e l'ateneo garantisce loro un percorso proporzionalmente più lungo. Se nel periodo che intercorre tra l'iscrizione e il conseguimento della laurea il curriculum del corso cambia, l'ateneo deve garantire lo svolgimento del percorso secondo il vecchio piano di studi o predisporre opportune "passerelle" da un percorso all'altro».

La dott.ssa Merlo è dello stesso avviso:

«al Piemonte Orientale i part time possono scegliere fra più modalità, al 50% o al 75%; quella al 50% consente agli studenti una durata della laurea triennale pari a 6 anni e di 4 anni quella della magistrale. Questa possibilità concessa agli studenti non è indolore per l'ateneo, perché – soprattutto nei casi di variazione dei piani di studio, circostanza abba-

stanza frequente negli ultimi anni – ci obbliga a far laureare con il vecchio percorso o a prevedere passerelle da un corso all’altro. Ciò detto, l’ateneo continua a difendere questa scelta».

Il Prof. Barbato ha avvalorato queste ultime considerazioni, affermando:

«la strategia nei confronti dei part time e la relativa politica di contribuzione è una scelta consapevole dell’ateneo, pensata per tutti coloro i quali, per diverse ragioni, non possono o non vogliono “tenere il passo” previsto dall’ordinamento degli studi per gli studenti a tempo pieno. Penso sia giusto far pagare in modo proporzionale ai crediti acquistati. Inoltre, l’aggravio burocratico è alleviato dal fatto che gli studenti part time sono relativamente pochi, quindi si tratta di gestire un numero limitato di casi. Le dico inoltre che una commissione interna alla CRUI (composta dai delegati alla didattica) sta studiando suggerimenti per la redazione dei regolamenti didattici che definiscano meglio diritti e doveri dello studente part time».

Il Prof. Foti e la dott.ssa Ferlini hanno sottolineato l’importanza delle (recente) decisione del Politecnico di rimodulare le tasse degli studenti part time:

«il Politecnico ha deciso di modificare il sistema di tasse e contributi riservato agli studenti a tempo parziale in senso progressivo, adottando un modello analogo a quello previsto per gli studenti a tempo pieno».

Gli aspetti critici

Alcuni intervistati hanno manifestato dubbi sulla reale capacità delle università di porsi come attori della formazione degli adulti. La prima a sollevare criticità è stata la Prorettrice dell’Università di Torino:

«Sotto il profilo della attuale capacità delle università di fare formazione permanente conservo qualche dubbio, nel senso che il mondo del lavoro cambia così velocemente che non è detto che l’università (che è fuori da quel mondo) e deve obbedire a regole ministeriali molto rigide sia effettivamente in grado di intercettare i cambiamenti in atto».

Il Prof. Foti è dell’opinione che l’aspetto più critico, la difficoltà maggiore con la quale le università si devono confrontare, sia la carenza di risorse, che impone di fare delle scelte:

«Penso che una delle ragioni per le quali l’impegno delle università in questa direzione è limitato consista nella carenza di risorse, in particolare di quelle umane, una carenza dovuta ai noti limiti cui devono sottostare le università in sede di reclutamento. Inoltre, la formazione permanente non rientra tra gli ambiti di attività sui quali le università sono valutate; se lo diventasse è logico pensare a una accelerazione».

Il Prof. Cantino ha affermato:

«Le aziende, soprattutto in un periodo di crisi, tendono a investire meno sulla formazione del proprio personale. Questo riguarda in modo particolare le piccole e medie imprese, mentre le grandi costruiscono in prima persona i loro piani di formazione. Ma la sofferenza delle piccole e medie imprese è un aspetto grave, con ripercussioni pesanti: ci possono essere aziende che riescono a incrementare il loro giro d’affari e i loro mercati di riferimento, ma si trovano a farlo con lo stesso personale, senza che questo sia adeguatamente formato alle nuove sfide e alle nuove esigenze. Occorre mettere in collegamento i saperi dell’università e i bisogni del sistema delle imprese con modelli di relazione istituzionali che oggi sono ancora troppo basati su contatti individuali di singoli docenti che si fanno parte attiva per da-

re risposte a istanze di singole imprese. La Scuola di Amministrazione Aziendale è stata e continua a rappresentare un modello istituzionale che prova a interpretare le esigenze di incontro che ho citato».

Dello stesso segno le argomentazioni del dott. Rosi, che porta la voce del mondo imprenditoriale:

«A mio avviso le università vivono in una perenne dicotomia: da un lato vi sono indubbe eccellenze, frutto della ricerca scientifica, dall'altro molto spesso i contenuti degli insegnamenti si trovano indietro di 20 anni. Anche in discipline come l'informatica, che è stata investita di cambiamenti epocali, si insegnano cose vecchie di 15-20 anni. Ciò avviene soprattutto perché non si fa carriera accademica sulla base della didattica, della capacità di fare didattica o sulla capacità di trovare contenuti didattici attuali, men che meno sulla capacità di fare aggiornamento delle persone già occupate. Il problema sta tutto nell'università che è ingessata, che soffre di un sentimento di autoreferenzialità che la danneggia e la fa allontanare dalla realtà».

Lo stesso Rosi prosegue:

«È ancora molto diffuso un modo di pensare secondo cui prima si va scuola poi si lavora, a compartimenti stagni. È possibile che un avvocato si laurei senza avere mai visto come si scrivono gli atti in tribunale? Ancora oggi gli ingegneri magistrali vanno nelle aziende forti di un bagaglio formativo di prim'ordine ma senza mai avere preso un cacciavite in mano. Nelle università ci potrà anche essere ricerca scientifica di punta ma di certo l'innovazione tecnologica oggi è tutta dentro le imprese. E questo, devo dire, è una caratteristica tutta italiana. All'estero, c'è molta più contaminazione tra università e imprese. C'è la tendenza a eliminare le barriere disciplinari, che non servono più, non ci devono più essere. Ho visto e ho potuto apprezzare il modo di approcciare la questione che hanno a Londra, a Monaco di Baviera, nelle *Fachhochschulen*».

La dott.ssa Zilio afferma:

«Mi sento di confermare le affermazioni di altri intervistati; in tema di alta formazione il Piemonte Orientale cerca di coinvolgere docenti capaci di fare formazione applicata al caso specifico, immediatamente spendibile. Inoltre, l'Ateneo offre percorsi di alta formazione rispondenti ai bisogni formativi degli stakeholders basati sul principio della co-progettazione su misura».

Indicazioni e suggerimenti

In conclusione, è stato chiesto ad alcune tra le persone intervistate di esprimersi in relazione alle direzioni verso le quali l'azione delle università può essere maggiormente proficua, quale il pubblico a cui rivolgere le proposte e quali gli ambiti di collaborazione.

La Prof.ssa Barberis ritiene che i destinatari degli interventi di formazione delle università siano i laureati, individui già formati che hanno necessità o desiderio di aggiornare le proprie competenze:

«L'ateneo (le università in generale) sono davvero capaci di fare formazione permanente? E a chi? Io penso che le università devono avere come riferimento i laureati, non i diplomati. Per i diplomati ci vogliono altre istituzioni, con altre offerte».

Il Prof. Foti concorda sulla necessità sul fatto che i destinatari degli interventi di formazione delle università debbano essere i laureati e ritiene importantissima la collaborazione tra università e mondo produttivo:

«Io penso che il Politecnico abbia come riferimento i laureati, cui offre occasioni di formazione permanente con le caratteristiche che le ho descritto. Ritengo che la rapidissima obsolescenza delle conoscenze sia il principale elemento di stimolo a investire nella formazione permanente, che le università possono e devono fare in collaborazione con le aziende e il sistema produttivo; questa collaborazione è elemento essenziale».

Il Prof. Cantino ha un'idea ben precisa di ciò che l'università dovrebbe fare, a quale pubblico rivolgersi e descrive l'esperienza che sta perseguendo:

«Per fare veramente formazione degli adulti occorre che le università valutino prima il bisogno e poi strutturino un'offerta adeguata; non possono partire dall'offerta, anche se occorre essere consapevoli che l'università ha pochissimi strumenti per fare bene la formazione agli adulti. Alle aziende non interessano corsi lunghi, che rilasciano titoli di studio. Le università sono ancora troppo affezionate al titolo di studio. Il nostro Dipartimento ha sviluppato materiali didattici per il corso online, ma questa attività ci ha consentito di sviluppare competenze didattiche che ci sono utili anche per soddisfare altre esigenze formative, ad esempio: il materiale multimediale è disponibile per veicolare contenuti didattici inerenti a tematiche molto più circoscritte a favore di occupati delle aziende con allestimenti dedicati».

«Non ha più senso segmentare gli adulti in base al titolo di studio, ossia fra formazione per i diplomati e formazione per i laureati, almeno non nel senso che ho spiegato. Da questo punto di vista abbiamo avuto ispirazione e conferma della bontà delle nostre scelte osservando il modello di formazione che ha avviato recentemente Intesa San Paolo per i suoi dipendenti: si tratta di un catalogo di formazione basato su *learning object* digitali, all'interno del quale è il singolo a scegliere i contenuti a cui è interessato, indipendentemente dal titolo di studio. Si tratta di contenuti molto specifici, atomizzati, che si integrano via via accompagnando il percorso di crescita professionale della persona».

Il dott. Rosi ha puntato il dito sulla necessità che le università collaborino attivamente con il mondo produttivo per evitare una formazione dal taglio troppo cattedratico:

«A mio avviso le università possono essere uno degli attori della formazione degli adulti occupati, ma solo a condizione che non lo facciano da sole, che svolgano questa attività in collaborazione con associazioni ed enti che questi aspetti li conoscono meglio di loro. Tuttavia, è assolutamente necessario che siano in grado di abbandonare il loro atteggiamento autoreferenziale, dovrebbero focalizzarsi sulla pratica operativa ed organizzarsi di conseguenza».

«Oltre a fare formazione agli adulti in collaborazione con chi conosce meglio le esigenze delle imprese, le università potrebbero impegnarsi a fare una concorrenza vincente alle università telematiche. Inoltre, potrebbero fare formazione degli adulti non su tutte le professioni: su alcune sì, su altre no; lo stesso dicasi per alcuni ambiti culturali, i quali possono essere forieri di ricadute professionali. Infine, potrebbero occuparsi con determinazione dell'aggiornamento di alcune figure professionali, come i medici: chi la fa la formazione in medicina? Sulla base di quali competenze? Con quale tempistica?».

Cenni sulla formazione continua in medicina

La formazione continua in medicina, rivolta sia a personale medico sia a figure infermieristiche e tecniche, rientra a pieno titolo tra le attività svolte dagli atenei per adulti occupati con profili professionali molto elevati. Università di Torino e Piemonte Orientale sono entrambi provider di crediti ECM, la prima a carattere nazionale, la seconda regionale.

Il dott. Fragapane, a lungo responsabile della struttura amministrativa a sostegno delle attività in ambito medico e sanitario dell'Università di Torino, ha affermato che l'ateneo ha fatto domanda di essere accreditata come provider nazionale dal Ministero della Salute nel 2010 ed è stata una delle poche università ad aver chiesto e ottenuto questo ruolo. Questa qualifica consente all'ateneo di organizzare iniziative ECM su tutto il territorio nazionale, anche nei casi in cui la sede principale dell'iniziativa sia collocata al di fuori del Piemonte. L'ateneo riceve ogni anno una visita da parte di una società di accreditamento (riconosciuta dal Ministero della Salute) che esamina il sistema di formazione continua in medicina, secondo uno schema molto simile a quello dell'assicurazione della qualità.

Il Piemonte Orientale ha compiuto una scelta parzialmente differente. L'ateneo è provider a carattere regionale e può organizzare eventi ECM la cui sede principale sia collocata in Piemonte; come affermato dalla dott.ssa Zilio la scelta è funzionale agli obiettivi dell'ateneo: offrire iniziative nell'ambito ECM con sede principale in Piemonte individuando eventuali sedi secondarie fuori regione. La validità dei crediti ECM riconosciuta ai destinatari della formazione è la stessa, indipendentemente dal fatto che il provider sia accreditato a livello nazionale o regionale.

All'Università degli Studi di Torino gli eventi sono proposti da singoli docenti, da gruppi di lavoro finalizzati, da responsabili di strutture universitarie e/o sanitarie, da singoli professionisti o società/associazioni di professionisti e sono valutati tecnicamente da comitati scientifici locali e dal comitato scientifico di ateneo in ordine all'adeguatezza e qualità dei contenuti dell'iniziativa. Secondo il dott. Fragapane nella valutazione complessiva dell'iniziativa possono incidere la fama dei responsabili scientifici, i docenti coinvolti e il ruolo ricoperto all'interno dell'Università, dell'Azienda Sanitaria o altro ente, la capacità di raccogliere iscrizioni, il coinvolgimento di sponsor, che coprono in tutto o in parte i costi dell'iniziativa.

Le iniziative formative devono essere comunicate agli uffici dell'ateneo che predispongono la documentazione necessaria, si occupano degli aspetti organizzativi e logistici e assegnano, sulla base di un regolamento e apposite tabelle, un determinato numero di crediti ECM. La documentazione viene inoltrata all'Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari Regionali (AGENAS), che ha la facoltà di suggerire modifiche al numero di crediti assegnati dall'ufficio. Sotto il profilo organizzativo e logistico, l'Università di Torino ha siglato un accordo con la Città della Salute di Torino affinché la formazione venga svolta in orario di lavoro; tuttavia è frequente che ci siano iniziative che includono attività svolte nella giornata di sabato. Sotto questo profilo, a fronte di un rapporto privilegiato tra Università di Torino e Città della Salute di Torino, ve ne è uno simile tra Piemonte Orientale e sanità novarese.

I docenti non sono remunerati, fatto salvo il rimborso delle spese sostenute o di quelle sostenute dai docenti invitati. Non vi è un obbligo didattico vero e proprio come quello che esiste per i corsi istituzionali dell'ateneo; tuttavia gli accademici di medicina considerano la formazione continua come uno dei loro "doveri istituzionali".

Sia Università di Torino sia Piemonte Orientale fanno formazione continua rivolta sia a medici sia a professionisti sanitari; secondo il dott. Fragapane la frequenza a iniziative rivolte a professioni sanitarie è addirittura superiore a quella rivolta ai medici, i quali sono molto impegnati con le loro attività lavorative.

I professionisti in sanità hanno l'obbligo di conseguire 150 crediti ECM in un triennio. Secondo Fragapane il controllo del raggiungimento dei crediti previsti spetta agli ordini professionali o, nel caso dei professionisti che operano nelle ASL, alle aziende sanitarie. Esiste inoltre un database nazionale, denominato COGEAPS. I professionisti che non riescano a conseguire tutti i crediti previsti nel triennio possono incorrere in richiami che si possono anche tradurre in sanzioni disciplinari. Tuttavia, non sembra che il sistema sia monitorato severamente, dal momento che sono numerosi i professionisti che dichiarano di

non conseguire tutti i crediti previsti e, ciononostante, non abbiano subito richiami dalle aziende.

Secondo il dirigente dell'Università di Torino, su 100 crediti ECM acquisiti dai professionisti, l'università ne eroga circa 50, anche se è difficile essere precisi, dal momento che la scelta di investire o meno in crediti ECM, e a quali provider rivolgersi, è rimessa al singolo professionista e la variabilità è molto ampia.

Secondo Fragapane non mancano gli aspetti che potrebbero essere migliorati: i seminari, spesso tenuti all'interno delle aziende sanitarie, consentono ai discenti di conseguire crediti mentre i relatori, che pur si impegnano per costruire i momenti formativi e i contenuti didattici, non conseguono alcun credito (oppure solo quelli legati alla durata temporale del corso). Inoltre, i master e i corsi di aggiornamento professionale non rientrano nel sistema ECM, mentre vi rientrano alcuni momenti formativi degli stessi, magari a carattere seminariale.

Conclusioni

L'analisi ha cercato di esplorare il rapporto tra adulti interessati a investire nella propria formazione e offerta delle università. Quali sono i principali risultati dell'analisi? Quali indicazioni si possono trarre?

Il primo dato: gli studenti adulti, iscritti ai corsi di primo e secondo livello offerti dalle università, sono **pochi** e hanno caratteristiche **diverse** da quelle dei loro colleghi più giovani, coloro che si iscrivono all'università al termine delle scuole secondarie superiori. Tra gli studenti iscritti al primo anno di corso in uno degli atenei del Piemonte solo quattro su cento hanno più di 30 anni, una presenza addirittura inferiore a quella media italiana, già piuttosto limitata. Più del 50% degli adulti lavora stabilmente durante il proprio percorso di studi, circostanza che impedisce loro una frequenza assidua delle lezioni. L'85% degli over 30 proviene da famiglie dove entrambi i genitori non sono laureati, il 50% è in possesso un diploma tecnico o professionale, solo il 30% ha un diploma liceale. Lo svolgimento di un'attività lavorativa a tempo pieno, insieme a un background socio-culturale mediamente più debole, sono elementi che spingono gli adulti a preferire corsi erogati in modalità teledidattica, quasi sempre offerti da università telematiche.

Il secondo dato: le università tradizionali, pur con sfumature e accenti diversi, **non** sembrano essere particolarmente **attente** alle esigenze di questo segmento di utenza: non identificano all'interno della *governance* un responsabile per gli adulti, non disegnano un'offerta formativa di primo e secondo livello a loro specificamente rivolta, relegano l'offerta di corsi in teledidattica e l'iscrizione a tempo parziale a ruoli di secondo se non di terzo piano.

I due elementi sembrano essere indissolubilmente collegati, tuttavia è difficile dire se sia la marginalità numerica degli adulti a indurre gli atenei a trascurarne le specifiche caratteristiche ed esigenze, oppure se questa stessa marginalità dipenda, almeno in una certa misura, dall'inadeguatezza delle politiche attuate dagli atenei. Con ogni probabilità, sono vere entrambe le affermazioni.

La situazione cambia nel **post laurea** (corsi di master e di aggiornamento professionale), pur con le necessarie puntualizzazioni. Infatti, mentre una parte rilevante dei master è rivolta soprattutto a neolaureati (e il profilo anagrafico degli iscritti conferma questa circostanza) un'altra parte del post laurea, costituita da master rivolti agli occupati e da corsi di aggiornamento professionale, è pensata per dare competenze immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, prevede lezioni svolte nei weekend e fa largo uso dell'e-learning. È a questo segmento dell'offerta che le università guardano quando pensano al loro ruolo in tema di formazione permanente.

Il sistema della formazione universitaria piemontese (e non solo) sembra quindi guardare al mondo degli adulti attraverso una rappresentazione dello stesso focalizzata su individui occupati, già laureati, da cui può provenire una domanda di aggiornamento professionale. Tuttavia, non tutti gli atenei del Piemonte sembrano muoversi con approccio strutturato e organizzato in questa direzione, offrendo un'ampia gamma di corsi di aggiornamento professionale, dotati di modalità organizzative flessibili. In secondo luogo, l'approccio seguito è ragionevole, ma incompleto: il mondo degli adulti non si esaurisce con il profilo tracciato, ma vi possono essere occupati e disoccupati non laureati interessati a conseguire una qualificazione di livello

terziario, oppure ancora occupati (anche non laureati) interessati a corsi brevi di aggiornamento professionale focalizzati su temi attinenti l'attività lavorativa svolta.

Le risposte a queste esigenze, certamente molto diverse tra di loro, dovrebbero essere anch'esse diverse: corsi di primo e secondo livello organizzati con modalità didattiche idonee a consentire una vera partecipazione anche di studenti con caratteristiche diverse dai neodiplomati, corsi brevi organizzati in stretta collaborazione con il mondo del lavoro e con elevata flessibilità di fruizione dei contenuti formativi.

È anche possibile che le università non si siano finora impegnate con determinazione nell'avvio di iniziative formative rivolte agli adulti a causa dell'**assenza di politiche incentivanti** da parte dello Stato. È certamente vero che, nell'ambito del finanziamento statale volto a premiare determinati risultati o obiettivi raggiunti dagli atenei, non vi è traccia di incentivi volti a favorire la diffusione di corsi di formazione permanente. Eppure le università sono state incentivate ad attuare azioni o a conseguire miglioramenti su numerosissimi aspetti, dalle politiche di orientamento e tutorato alla ristrutturazione di aule e laboratori, dal potenziamento dei corsi in lingua inglese al rafforzamento delle competenze trasversali degli studenti, fino a premiare la federazione di università su aspetti specifici o gli studenti dei corsi di dottorato industriale.

Un ruolo attivo dello Stato sarebbe invece molto utile per dare un segnale forte in una realtà, come quella italiana, in cui una componente non riesce, da sola, a sortire effetto sull'altra: gli adulti, pochi e di difficile inquadramento, non riescono a rappresentare un bacino di utenza appetibile per le università, queste ultime – in assenza di opportuni incentivi da parte dello Stato – non intendono investire le loro già scarse risorse in un mercato ridotto e difficile.

Se la situazione dovesse cambiare, se vi fosse la volontà da parte degli attori principali di invertire la rotta sin qui seguita, quali interventi potrebbero risultare efficaci? Da questo punto di vista, i suggerimenti formulati dall'EUA (European University Association) nel 2008, di cui s'è già detto nella prima parte dell'analisi, sembrano ancora costituire un valido punto di riferimento, seppur parzialmente riformulati e adattati alla realtà italiana.

In Italia dovrebbe essere proprio lo **Stato** a prendere l'iniziativa, varando una serie collegata di interventi e politiche:

1. in primo luogo, lo Stato (o meglio, il governo) dovrebbe predisporre specifici **interventi incentivanti** per quelle università che si impegnano in iniziative di *lifelong learning*, le quali dovrebbero essere valutate in base al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Uno schema da cui trarre ispirazione potrebbe essere quello adottato nell'ambito della programmazione triennale delle università: il governo fissa i macro-obiettivi (inserendovi il *lifelong learning*) e le azioni con cui declinarli (e-learning, iscrizione part time, corsi di aggiornamento professionale, collaborazioni con il mondo del lavoro, ecc.); le università interessate potrebbero scegliere all'interno di essi gli obiettivi e le azioni sui quali articolare il proprio programma triennale; al termine del triennio il governo (il Ministero per l'Università) dovrebbe valutare il grado di raggiungimento degli obiettivi.
2. Se opportunamente costruite e adeguatamente finanziate dallo Stato, queste politiche potrebbero iniziare a essere percepite dalle università non come un'aggiunta di minore importanza alle **missioni** istituzionali, ma a essere considerate di pari importanza e dignità rispetto a quelle più note e di antica tradizione (didattica e ricerca). Come conseguenza di questo passaggio culturale e operativo, le iniziative delle università in tema di *lifelong learning* dovrebbero rientrare tra le attività valutate dalle agenzie na-

zionali per l'assicurazione della qualità (in qualche modo questo già avviene nell'ambito della valutazione della terza missione; si tratterebbe di proseguire su questa strada).

3. La presenza di un'offerta di corsi rivolti agli adulti più ampia e strutturata da parte delle università dovrebbe essere promossa da parte dello Stato con adeguati interventi di **sensibilizzazione** e **informazione** presso gli individui.
4. Lo Stato dovrebbe incentivare coloro che decidono di investire in formazione universitaria, riorganizzando il sistema dei permessi lavorativi per motivi di studio, sostenendo lo sviluppo di interventi di **orientamento e tutorato specifici** per studenti adulti e incentivando le università a riconoscere tutte le forme di apprendimento pregresso. Sotto questo profilo, il limite dei 12 crediti, previsto dalla Legge 240/2010, che le università possono riconoscere per l'esperienza maturata in altri contesti, dovrebbe essere rivisto, pur mantenendo il riconoscimento di tipo individuale e il rigore necessario.
5. Lo Stato, infine, nell'ambito degli interventi incentivanti di cui s'è detto, dovrebbe incoraggiare e supportare iniziative a livello territoriale che vedano la **collaborazione** tra università, imprese e altri enti di formazione, nelle forme ritenute più valide a seguito di specifici incontri e confronti tra le parti.

A fronte dell'introduzione di interventi con queste caratteristiche da parte dello Stato, le università interessate a cogliere questa opportunità, potrebbero costruire una strategia di lungo periodo intorno agli studenti adulti, declinando le proprie iniziative nella direzione giudicata più promettente dal punto di vista dell'utenza potenziale o più aderente agli stimoli governativi. In questo quadro, le **università** dovrebbero costruire le proprie iniziative:

1. inserendo nei propri **piani strategici** il tema del *lifelong learning*, individuando responsabilità e risorse adeguate a perseguire le politiche che si ritengono più opportune
2. dotandosi di **unità organizzative** cui affidare il compito di promuovere e di seguire l'offerta dedicata agli adulti
3. impegnandosi a progettare e a introdurre maggiori gradi di **flessibilità** nell'organizzazione dei corsi di primo e secondo livello
4. offrendo un ventaglio di master specifici per adulti e di corsi di aggiornamento professionale, flessibili e di **breve durata**, modulari, al termine dei quali rilasciare non solo certificati di frequenza ma anche crediti formativi da utilizzare per costruire percorsi di studio individuali
5. riconoscendo sotto forma di **crediti** l'esperienza maturata in altri contesti e la frequenza a corsi di aggiornamento professionale, per consentire la costruzione di percorsi di studio di tipo individuale
6. collaborando strettamente con il **mondo del lavoro**, nelle forme ritenute più valide a seguito di specifici incontri e confronti tra le parti.

Questo vero e proprio passaggio culturale, e questo cambio di passo operativo, sarebbe quanto mai necessario alla luce dell'urgenza di intervenire sulla formazione degli adulti, che in Italia – alla luce dei fattori di rischio e di debolezza visti nella prima parte dell'analisi – è maggiore che altrove.

Bibliografia

- AlmaLaurea (2019), XXI Indagine sul profilo dei laureati - rapporto 2018, Bologna
- ANVUR (2016), Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016, Roma
- ANVUR (2018), Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018, Roma
- Associazione TreeLLLe (2010), Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa, Quaderno n. 9/2010, Genova
- Broek S., Hake B. (2012), Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies, *International Journal of Lifelong Education*, 31:4
- Cross, K. P. (1981), *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass
- De Boer H., Epping E., Faber M., Kaiser F., Weyer E. (2013), *Continuing Higher Education*, International Higher Education Monitor, Thematic report, CHEPS, Universiteit Twente, Enschede
- European University Association (2008), *European Universities' Charter On Lifelong Learning*, Brussels
- IRES Piemonte (2018), *Relazione annuale sulla situazione economica, sociale e territoriale del Piemonte 2018*, Torino
- Jakobi A. P., Rusconi A. (2009), Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education, *Compare*, 39:1
- Kasworm C. (2018), Adult Students: A Confusing World in Undergraduate Higher Education, *The Journal of Continuing Higher Education*, 66:2
- Nedelkoska, L., G. Quintini (2018), *Automation, skills use and training*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 202, OECD Publishing, Paris
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris
- OECD (2019), *Adult Learning in Italy: What Role for Training Funds?*, OECD Publishing, Paris
- OECD (2019), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*, OECD Publishing, Paris
- Paolisso G., Boccardi V. (2014), L'invecchiamento della popolazione: i dati dell'Osservatorio ARNO, *G Gerontol* 2014; 62:60-63.
- Saar, E., Täht, K., Roosalu T. (2014), Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries, *Higher Education* 68: 5
- Trombetti A.L., Stanchi A. (2010), *L'università italiana e l'Europa*, Rubbettino Editore, 2010
- Trombetti A.L., Stanchi A. (2017), *Le università telematiche italiane. Cosa sono, cosa offrono, un confronto con l'Europa*, Casa Editrice EMIL di Odoja, Bologna
- Università di Firenze (2010), *Iscrizioni Part Time ai corsi dell'Ateneo di Firenze. Valutazione di una nuova opportunità*, Comitato Pari Opportunità, Nucleo di Valutazione Interna, Ufficio di Supporto al Nucleo di Valutazione

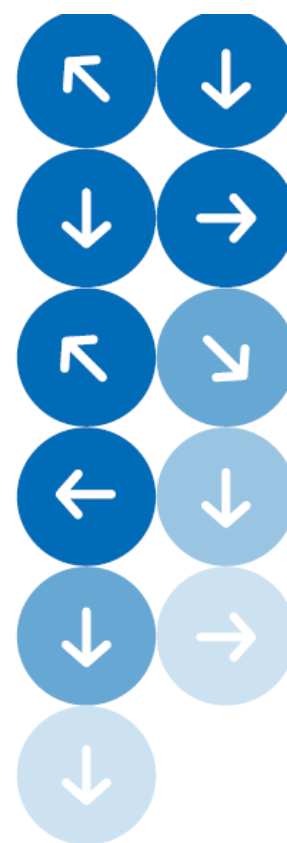
NOTE EDITORIALI

© 2020 IRES
Istituto di Ricerche Economico Sociali del Piemonte
Via Nizza 18 -10125 Torino

www.ires.piemonte.it
www.sisform.piemonte.it

Si autorizzano la riproduzione, la diffusione e l'utilizzazione del contenuto con la citazione della fonte.

Ambiente e Territorio
Cultura
Finanza locale
Immigrazione
Industria e Servizi
Istruzione e Lavoro
Popolazione
Salute
Sviluppo rurale
Trasporti



IRES Piemonte
Via Nizza, 18
10125 TORINO
+39 0116666-461
www.ires.piemonte.it