
La «anglificazione» dell'università in Europa è evitabile? Analisi e proposte per una università plurilingue

MICHELE GAZZOLA

DOCUMENTO DI LAVORO NO 23-4

Aggiornato: 2023-07-11

REAL

Gruppo di ricerca «Economia, analisi politica e lingua»



La «anglificazione» dell'università in Europa è evitabile?

Analisi e proposte per una università plurilingue*

MICHELE GAZZOLA[†]

Aggiornato: 2023-07-11

Sommario

L'istruzione universitaria è un investimento considerevole di tempo e denaro per gli studenti e le loro famiglie, e le classifiche promettono di fornire loro informazioni sulla qualità delle università per orientare le loro scelte. I governi e le università europee hanno ormai interiorizzato in modo acritico gli indicatori utilizzati nelle classifiche commerciali come QS e Times Higher Education e hanno messo in atto misure per migliorare la loro posizione nelle classifiche. Questa presentazione mostra che gli indicatori attualmente utilizzati in queste classifiche hanno creato una forte struttura di incentivi che si traduce in una promozione artificiale del monolinguisma nell'insegnamento e nella ricerca a favore dell'inglese. L'articolo fornisce alcuni suggerimenti per modificare gli indicatori utilizzati al fine di promuovere il multilinguismo. In questa prospettiva, una classifica (e gli indicatori che ne fanno parte) diventa uno strumento di politica linguistica. Stimolando uno spirito di emulazione tra le università, il suo utilizzo può portare a un'evoluzione delle pratiche più favorevoli al multilinguismo.

*Questo testo è in corso di pubblicazione come:

GAZZOLA, MICHELE (2023). «La «anglificazione» dell'università in Europa è evitabile? Analisi e proposte per una università plurilingue». In: *Actes de la Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, «Compromís de la universitat amb la llengua catalana: reptes i oportunitats»*. Barcelona: Università Pompeu Fabra.

[†]Ulster University, REAL – Gruppo di ricerca «Economia, analisi politica e lingua»
E-mail: m.gazzola@ulster.ac.uk

Abstract

University education is a considerable investment of time and money for students and their families, and rankings promise to provide them with information on the quality of universities to guide their choices. European governments and universities have now uncritically internalised the indicators used in commercial rankings such as QS and Times Higher Education and have implemented measures to improve their position in the rankings. This paper shows that the indicators currently used in these rankings have created a strong incentive structure that results in an artificial promotion of monolingualism in teaching and research in favour of English. The presentation provides some suggestions for modifying the indicators used in order to promote multilingualism. In this perspective, a ranking (and the indicators that are part of it) becomes a language policy tool. By stimulating a spirit of emulation among universities, its use can lead to an evolution of practices more favourable to multilingualism.

1 Introduzione

Dopo il lancio della “Strategia di Lisbona” nel 2000, l'Unione Europea (UE) ha promosso alcune riforme volte ad armonizzare la struttura dei programmi universitari e a incoraggiare la mobilità internazionale di studenti e ricercatori. La creazione di uno spazio comune europeo dell'insegnamento e della ricerca rende più facile per gli studenti e i ricercatori scegliere dove studiare e lavorare, e al tempo stesso può stimolare la concorrenza tra università, aumentando quindi la qualità delle attività di ricerca e insegnamento. Ma misurare la qualità dell'insegnamento e della ricerca non è un compito facile, perché si tratta di variabili complesse e multidimensionali. Dopo aver creato lo spazio comune europeo dell'insegnamento e della ricerca, la UE non è stata in grado di fornire rapidamente indicatori affidabili, validi e, soprattutto, condivisi, in grado non solo di fornire agli studenti le informazioni utili a fare delle scelte ponderate, ma anche di consentire un confronto metodologicamente valido tra le università europee. Questa lacuna è stata gradualmente colmata da indicatori e classifiche provenienti dal Regno Unito e dalla Cina. Le classifiche di QS e Times Higher Education (THE), in particolare, dominano oggi il mercato e godono di un'ampia visibilità grazie ai mezzi di comunicazione. Queste classifiche non scompariranno perché gli studenti e le loro famiglie hanno bisogno di informazioni sulla qualità delle università per orientare le loro scelte. Nel frattempo, le università europee hanno interiorizzato gli indicatori utilizzati nelle graduatorie internazionali delle università, spesso acriticamente, e hanno conseguentemente messo in atto diverse misure per migliorare la loro posizione in queste classifiche.

Questo articolo mostra che gli indicatori attualmente utilizzati nelle graduatorie QS e THE hanno creato una struttura di incentivi strutturali che di fatto promuovono o almeno accelerano la convergenza verso l'uso di un'unica lingua nell'insegnamento e nella ricerca, ovvero l'inglese. Questo fenomeno non è il risultato di un destino ineluttabile, ma uno degli esiti degli incentivi costruiti nei sistemi di valutazione. L'articolo analizza criticamente alcune problematiche associate a questa tendenza, e offre una serie di suggerimenti per modificare gli indicatori utilizzati al fine di promuovere il multilinguismo nell'istruzione universitaria. Da questo punto di vista, la valutazione delle università tramite indicatori e le graduatorie che ne conseguono possono diventare strumenti di politica linguistica.

2 L'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria

Nel corso degli ultimi venti anni, il tema dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore ha acquisito un'importanza crescente nel dibattito pubblico di molti paesi, e conseguentemente si è sviluppato un ricco dibattito accademico sugli aspetti di politica linguistica che accompagnano l'internazionalizzazione stessa.¹ Il termine “internazionalizzazione”, tuttavia, non è sempre definito in modo preciso. Esso va inteso come un insieme di processi volti ad incrementare il numero (o la percentuale) di studenti e docenti stranieri nelle università di un paese, a intensificare i programmi di collaborazione scientifica e didattica fra università, e a

* In questo articolo tutte le citazioni da lingue diverse dall'italiano sono state tradotte dall'autore.

¹ Non è qui possibile fare un riassunto del dibattito in corso, rimando quindi il lettore ad alcuni contributi di rilievo pubblicati negli ultimi dieci anni, fra gli altri: Zanola (2023 di prossima pubblicazione); Wilkinson e Gabriels (2021); Pieters e Keersmaekers (2020); Berthoud e Gajo (2020); Conceição (2020); Le Lièvre *et al.* (2018); Hultgren *et al.* (2014); Vila Moreno e Bretxa (2014); Maraschio e De Martino (2012).

favorire la pubblicazione di opere scientifiche con autori residenti al di fuori dei confini nazionali.

Non si tratta certo di processi nuovi; la mobilità internazionale degli studenti e intellettuali in Europa (seppure su scala molto ridotta) era una realtà già nel medioevo (Verger 1991), e successivamente in epoca moderna. Ma il fenomeno ha acquisito un'accelerazione impressionante a partire dagli anni '90 del secolo scorso. Secondo i dati dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE 2021), il numero di studenti universitari che studiano in un paese diverso rispetto a quello di nascita è passato da 0,8 milioni nel 1975, a 1,7 milioni nel 1995 per poi salire a 5,6 milioni nel 2018. Dal 1998 al 2018 la crescita media si attesta al 4,8% annuo. Numerosi fattori contribuiscono a spiegare questo fenomeno, fra cui "le ambizioni personali e le aspirazioni a migliori prospettive occupazionali, la mancanza di istituti di istruzione superiore di alta qualità in patria, la capacità degli istituti di istruzione superiore all'estero di attrarre talenti e le politiche governative volte a incoraggiare la mobilità transfrontaliera per l'istruzione (Bhandari *et al.* 2018, citato in OCSE 2021).

L'azione dell'UE nell'ambito della promozione della mobilità internazionale degli studenti è degna di nota. Come già accennato nell'introduzione, nel marzo 2000, i capi di Stato e di governo degli Stati membri della UE vararono la cosiddetta "Strategia di Lisbona", un insieme di iniziative che avevano come obiettivo rendere l'UE "l'economia fondata basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo entro il 2010". Il termine "economia della conoscenza" si riferisce a un sistema economico in cui la tecnologia, la ricerca e i lavoratori altamente qualificati hanno un ruolo centrale nello sviluppo economico (Foray 2009). Le università e i centri di ricerca hanno naturalmente un'importanza strategica in questo senso. La Strategia di Lisbona si sovrappose a un processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione terziaria, noto come "Processo di Bologna", iniziato nel 1999 in seguito ad un accordo fra 29 paesi europei (inclusi gli stati membri della UE). Il Processo di Bologna aveva come obiettivi realizzare uno spazio europeo dell'istruzione superiore tramite la promozione della mobilità degli studenti e del personale accademico, creare un'architettura omogenea dei programmi di istruzione superiore basata su tre cicli (laurea triennale, magistrale e dottorato) armonizzata tramite comuni "crediti formativi".

La realizzazione di un grande spazio continentale di istruzione superiore ha creato delle nuove e straordinarie opportunità di vita e di formazione per gli studenti. Il processo ha reso più semplice per le università "attrarre cervelli" dall'estero, e quindi crescere, diventare più competitive a livello internazionale e, in prospettiva, contribuire allo sviluppo scientifico, tecnologico ed economico del paese. Per diversi paesi, inoltre, attirare studenti dall'estero è visto come utile a contrastare il calo demografico che ormai affligge molte nazioni. Infine, fattori economici (per esempio, la riduzione dei costi di trasporto) e tecnologici (ad esempio, l'uso di Internet e delle reti sociali digitali per mantenere i contatti a distanza) hanno fatto il resto, rendendo lo studio internazionale "sostanzialmente più conveniente e di più facile accesso rispetto al passato" (OCSE 2021).

3 Le graduatorie delle università

La qualità di un'università è una variabile complessa già difficile da definire, e a maggior ragione difficile da misurare. Essa però è certamente una variabile di cui gli studenti e le loro famiglie tengono conto quando si tratta di effettuare delle scelte importanti come un investimento pluriennale di tempo e risorse in istruzione. Dopo avere creato uno spazio europeo dell'istruzione terziaria, la UE non è stata in grado di definire, o almeno orientare, i meccanismi informativi necessari per il suo funzionamento. In altre parole, la UE si è limitata a creare una struttura comune di crediti formativi e di titoli di studio a livello europeo, senza affiancare ad

essa degli strumenti utili a trasmettere le informazioni sulla qualità della università. Questo vuoto è stato progressivamente riempito da indicatori e classifiche provate provenienti dal Regno Unito e dalla Cina. Due classifiche britanniche, il “World University Ranking” di Quacquarelli Symonds (QS), il “World University Ranking” del Times Higher Education (THE), e la classifica cinese “Academic Ranking of World Universities” (ARWU), dominano ormai il mercato. La graduatoria ARWU esiste dal 2003 e fino al 2008 era curata dall’università Jiao Tong di Shanghai prima di passare ad un’organizzazione indipendente, la Shanghai Ranking Consultancy. Le classifiche THE e QS sono state create nel 2004, ma va ricordato che fino al 2010 erano un’unica graduatoria chiamata QS-THE.

Il tentativo della UE di stabilire un sistema continentale di confronto della qualità delle università europee è stato tardivo. Il sistema “U-Multirank Ranking”, finanziato dalla Commissione europea, è stato pubblicato per la prima volta solo nel 2014. U-Multirank fornisce un sistema di criteri e indicatori che consentono agli utenti di confrontare le università tra loro (ad esempio due o tre) scegliendo alcuni parametri in base alle loro esigenze. Si tratta di un sistema di confronto personalizzabile piuttosto che di una vera e propria classifica a punteggio. U-Multirank produce anche classifiche generali per materia (à la carte), ma senza attribuire punteggi alle università. A causa della sua complessità e della mancanza di una graduatoria chiara e univoca, esso è sostanzialmente ignorato dal pubblico. Al momento, i risultati delle graduatorie THE e la QS sono quelli più comunemente ripresi nei mezzi di comunicazione, e vale quindi la pena concentrarsi su di esse.

La graduatoria THE si basa su 13 indicatori divisi in cinque aree.² La prima area è l’insegnamento e gli indicatori di quest’area rappresentano il 30% del punteggio complessivo. La seconda area è la ricerca, e anch’essa rappresenta il 30% del voto finale di un ateneo. La terza area prende in considerazione le citazioni di articoli scientifici in riviste recensite nella base bibliometrica Scopus (proprietà della casa editrice Elsevier), pubblicati da ricercatori in organico in una università (il peso anche qui è 30%). A noi però interessa la quarta area della graduatoria THE, cioè l’internazionalizzazione, la quale conta per il 7,5% del punteggio finale. Tre indicatori fanno parte di questa area: (a) Percentuale di studenti stranieri (peso 2,5%), (b) percentuale di personale internazionale (2,5%), (c) percentuale del totale delle pubblicazioni rilevanti di un’università con almeno un coautore internazionale (2,5%). La quinta area della graduatoria THE è il trasferimento tecnologico che conta per il 2,5% del punteggio finale.

La graduatoria QS è più semplice, e si compone di sei indicatori il cui rispettivo peso è riportato in parentesi,³ ovvero: (a) reputazione dell’università monitorata tramite questionari (40% del punteggio complessivo), (b) occupabilità dei suoi studenti (10%); (c) proporzione tra docenti e studenti (20%); (d) citazioni per ricercatore calcolate a partire dalla base dati Scopus (20%); (e) percentuale di docenti stranieri (5%); (f) percentuale di studenti stranieri (5%).

4 Effetti delle graduatorie THE e QS

Come si può notare, in entrambe le classifiche la percentuale di studenti e docenti stranieri è un indicatore quantitativo che influenza positivamente il punteggio globale di una università, e quindi la sua posizione nella graduatoria finale. In linea teorica, questi indicatori hanno un certo senso. Se una università è prestigiosa e offre programmi eccellenti, ci si può aspettare che essa attragga studenti e docenti dall’estero. Ma dal momento in cui i dirigenti di un’università

² Si veda la nota metodologica “World University Rankings 2023 methodology | Times Higher Education (THE)” disponibile su https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2023_world_university_rankings_methodology.pdf

³ <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

interiorizzano e incorporano questo indicatore nelle loro decisioni, esso smette di essere uno strumento oggettivo e neutrale di misurazione e diventa uno strumento per orientare le scelte definendo i risultati. Questa mutazione è nota come "legge di Campbell", secondo la quale "quanto più un indicatore sociale quantitativo viene utilizzato per il processo decisionale sociale, tanto più sarà soggetto a pressioni di deterioramento e tanto più sarà in grado di distorcere e alterare i processi sociali che intende monitorare" (Campbell 1979). Detto in altre parole, dal momento in cui la percentuale di studenti stranieri è diventata un indicatore usato nelle classifiche più diffuse, cioè THE e QS, essa non è più un indicatore che riflette la qualità dell'università, ma un fine in sé, cioè un obiettivo che le università perseguono con vari mezzi per scalare le classifiche internazionali e guadagnare prestigio (Gazzola 2012).

Uno degli strumenti più comunemente usati dalle università per attirare studenti stranieri è stato quello di aumentare il numero di corsi di laurea insegnati interamente ed esclusivamente in lingua inglese in paesi non anglofoni, anche in paesi come la Spagna, la Germania o la Francia dove si parlano lingue con un'ampia diffusione internazionale. In un recente rapporto il British Council nota che "uno dei principali motori dell'internazionalizzazione è stata la crescente offerta di corsi insegnati in inglese. Una volta erano il punto di forza delle quattro grandi destinazioni di studio (Regno Unito, Stati Uniti, Australia e Canada), invece ora i corsi in inglese sono ampiamente disponibili in diversi luoghi dall'Europa all'Asia, Sud America e Africa" (British Council 2021). Tra il 2017 e il 2021, la crescita del numero di corsi di laurea in inglese è stata del 85% a livello di triennale (bachelor), e del 74% a livello di magistrale (master). Il 63% dei corsi di laurea in inglese in paesi non anglofoni è concentrato in Europa.⁴ È difficile invece trovare programmi non in inglese nei paesi anglofoni. È importante notare nella maggior parte dei casi lo scopo dei programmi insegnati interamente in inglese non è quello di attirare studenti anglofoni madrelingua da paesi di lingua inglese come l'Australia o gli Stati Uniti, ma studenti che parlano l'inglese come lingua seconda, facendo peraltro l'ipotesi (spesso molto ottimista) che questi studenti abbiano un livello fluente di inglese.⁵

La lingua di insegnamento e la lingua parlata nel paese ospite rivestono un ruolo importante nelle scelte di mobilità internazionale, anche se questi due fattori non hanno nessuna relazione con la qualità dell'istruzione. La mobilità internazionale è più facile tra Paesi o regioni con la stessa lingua, e infatti i dati suggeriscono che gli studenti internazionali tendono a scegliere Paesi che offrono un contesto simile a quello del loro Paese d'origine in termini culturali e linguistici (Hughes 2008). Ma anche l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole esercita un'influenza determinante nelle scelte di mobilità internazionale degli studenti. Infatti,

i Paesi in cui l'istruzione è impartita in lingue molto diffuse (come il tedesco, l'inglese, lo spagnolo, il francese e il russo) hanno il più alto numero di studenti in mobilità internazionale, sia in termini assoluti che relativi. Il Giappone è un'eccezione [...]. La popolarità di paesi prevalentemente anglofoni come Australia, Canada, Stati Uniti, Nuova Zelanda e Regno Unito si spiega in parte con il fatto che l'inglese è diventato gradualmente una lingua 'globale'. L'inglese è anche la lingua che gli studenti che desiderano studiare all'estero probabilmente hanno imparato nel loro paese d'origine e/o vogliono perfezionare attraverso l'immersione in un paese anglofono (OCSE 2014).

⁴ Fonte British Council (2021). Il rapporto copre i programmi di laurea completi in inglese a livello di Bachelor e Master nei paesi non anglofoni. La principale fonte di dati è rappresentata dal database di Studyportals di oltre 207.000 programmi in inglese a livello globale in oltre 3.750 istituti di istruzione superiore (IIS).

⁵ Nei confronti internazionali, infatti, la percentuale degli studenti anglofoni che studia all'estero è piuttosto bassa (vedi OCSE 2021, indicatore B6.2).

A livello globale, l'inglese è la lingua più diffusa nelle scuole come lingua straniera. La percentuale di paesi in cui l'inglese è insegnato in una scuola secondaria è aumentata dal 65% tra il 1970-89 al 78,5% tra il 1990-2005 (Cha and Ham 2011). Questo ha fatto sì che l'inglese diventasse progressivamente la lingua con cui, in media, è più probabile che uno studente straniero abbia almeno una certa dimestichezza (su questo punto torneremo successivamente). Le politiche linguistiche scolastiche nel corso dei decenni hanno gradualmente preparato il terreno per un uso più massiccio dell'inglese all'università, diffondendo la conoscenza dell'inglese presso i non-nativi.

Le classifiche internazionali delle università QS e THE premiano la percentuale di studenti stranieri come indicatore di qualità di un ateneo, e questo fornisce alle università un forte incentivo ad aumentare il numero di corsi in inglese per attirare rapidamente nuovi studenti. Da due indagini condotte su circa 700 coordinatori di programmi universitari erogati esclusivamente in inglese in Europa continentale, infatti, emerge che il 75% dei responsabili giustifica la scelta di inaugurare corsi di laurea in questa lingua col bisogno di “dare risalto al proprio istituto in confronto agli altri istituti attivi nel paese” (Wächter e Maiworm 2014).⁶

Uno degli esiti del micidiale combinato disposto del Processo di Bologna e della diffusione delle classifiche in Europa è stato la “anglificazione dell'istruzione superiore in Europa” (Wilkinson e Gabriels 2021), ovvero un processo in cui i corsi di laurea insegnati interamente in inglese non sono soltanto cresciuti, ma in diversi paesi e ambiti disciplinari hanno sostituito (e non integrato) i programmi esistenti in altre lingue (Salomone 2022).

Nel caso dei Paesi Bassi il fenomeno è particolarmente pronunciato. Poco più di vent'anni fa Geert Booij scriveva

non è possibile descrivere la lingua olandese come una diglossia perché non c'è una stabile divisione dei ruoli fra inglese e olandese. La lingua principale d'insegnamento nelle università è l'olandese. Qualche anno fa, il ministro dell'istruzione olandese propose di insegnare una buona parte dei corsi in inglese invece che olandese e sollevò un coro di proteste nella società (Booij 2001).

La situazione oggi è completamente rovesciata. Un'indagine del quotidiano de *Volkscrant* svolta nel 2016 su 1'632 programmi universitari offerti dalle 13 università batave mostra che il 60% dell'offerta formativa era oramai in inglese; a livello master la percentuale era salita al 70% (Bouma 2016). Recentemente le università olandesi hanno richiesto al governo di dare loro la possibilità di limitare il numero di studenti stranieri che frequentano alcuni corsi in inglese perché l'affluenza è tale da mettere sotto eccessiva pressione le istituzioni.⁷

Anche il caso italiano rivela in modo chiaro l'influenza delle graduatorie THE e QS sulle intenzioni di politica linguistica dei decisori pubblici. Il presidente dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca),⁸ Antonio Felice Uricchio, e l'ex presidente dell'agenzia Paolo Miccoli, hanno scritto:

⁶ Sull'influenza delle classifiche internazionali sulle scelte strategiche delle università, si veda anche Van Parijs (2009) e Weingart (2005).

⁷ Vedi <https://www.timeshighereducation.com/news/overwhelmed-dutch-plead-limits-international-recruitment>

⁸ L'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) è un ente pubblico vigilato dal Ministero della Ricerca che “valuta la qualità dei processi, i risultati e i prodotti delle attività di gestione, formazione e ricerca, compreso il trasferimento tecnologico, del sistema dell'istruzione superiore e della ricerca nazionale. L'erogazione dei finanziamenti pubblici alle università e agli enti di ricerca dipende dalle valutazioni dell'Agenzia” <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/ricerca/valutazione-della-ricerca/anvur>

Ci domandiamo cosa sia possibile fare per migliorare il posizionamento dei nostri atenei in questi ranking [ovvero il THE e QS], specialmente considerando il buon posizionamento del paese nella ricerca su scala internazionale. Si potrebbe ripetere – come in effetti si legge spesso – che servirebbero maggiori investimenti per ricerca e formazione superiore, e certo è anche il nostro auspicio. Ma questo da solo non basta. Un importante nodo spesso trascurato e non eccessivamente condizionato dagli investimenti è quello dell'internazionalizzazione, sempre molto valutata all'interno dei sistemi di ranking. Su questo terreno è possibile agire con maggiore energia: l'Italia, infatti, finisce per non brillare in questo parametro, e non solo per problemi legati alla lingua [...] È infine necessario lavorare sulla costruzione di un numero più ampio e articolato di indicatori all'interno dei meccanismi di finanziamento del nostro sistema formativo, in modo tale da allineare maggiormente il finanziamento delle istituzioni alla competizione internazionale che si materializza nell'uso dei ranking. Tali indicatori, usati per determinare la quota premiale nei finanziamenti nazionali, dovrebbero essere più vicini ai parametri usati nei sistemi di ranking che abbiamo analizzato, e quindi accanto alla internazionalizzazione andrebbero inclusi il rapporto fra docenti e studenti e soprattutto il trasferimento tecnologico. In questo modo si promuoverebbe l'immagine del sistema universitario nazionale, come meriterebbe proprio alla luce della qualità della sua ricerca (Checchi *et al.* 2020).

Questa citazione dà ulteriore sostanza a quanto ho già scritto sopra. Gli indicatori di internazionalizzazione delle graduatorie THE e QS non sono più visti come indicatori oggettivi che riflettono una realtà indipendente dagli indicatori stessi, essi vengono ormai visti come obiettivi da perseguire dai decisori pubblici. Legare i finanziamenti dell'università al punteggio ottenuto nelle classifiche THE e QS, come suggeriscono i dirigenti dell'ANVUR, significa predisporre un potente sistema pubblico di incentivi economici all'anglificazione dell'università. Se gli atenei sanno che i risultati della valutazione e quindi il loro finanziamento dipendono da indicatori come la percentuale di studenti e docenti stranieri, non ci potrà sorprendere se essi accelereranno il processo di graduale marginalizzazione delle lingue nazionali nell'insegnamento e nella ricerca. Ad esempio, Hultgren e Wilkinson (2022) hanno mostrato che nei Paesi Bassi le riforme che hanno aumentato l'autonomia di gestione delle università e hanno introdotto nuovi strumenti di valutazione come gli indicatori di performance e di profilazione istituzionale, sono stati i principali motori della progressiva anglificazione dei corsi di laurea in quel paese.

5 Le problematiche dell'anglificazione dell'insegnamento

Non si è prestata sufficiente attenzione alle problematiche derivanti dell'anglificazione dei corsi di laurea. Una prima questione riguarda l'efficacia dell'apprendimento. Già nel 2011 la Conferenza dei Rettori delle università tedesche segnalava che l'insegnamento erogato in una lingua che non è quella del docente e degli studenti rischiava di fare abbassare la qualità della trasmissione del sapere (HRK 2011). Se le politiche di promozione dell'internazionalizzazione del corpo docente e degli studenti non prestano sufficiente attenzione alle *reali* competenze linguistiche degli studenti e dei docenti, non ci si può aspettare altro che uno scadimento generalizzato della qualità della trasmissione del sapere.

Alcuni studi sembrano suffragare questa tesi. Reithofer (2013) ha effettuato uno studio su un totale di 139 studenti universitari austriaci con buone competenze in inglese. Nell'esperimento gli studenti hanno seguito una lezione in inglese data da un docente italiano con un alto livello

di conoscenza di questa lingua. La comprensione del contenuto della lezione in inglese si è rivelata qualitativamente peggiore rispetto al livello di comprensione che gli studenti hanno dichiarato di avere quando la lezione è stata interpretata in tedesco da un interprete professionista. Insomma, si capisce meglio una lezione universitaria nella propria lingua madre, e si acquisisce quindi in modo più efficace il sapere che poi lo studente valorizzerà nel mercato nel lavoro.

Un esperimento condotto alla Libera università di Bolzano da Bernhofer e Tonin (2022) ha valutato l'impatto della lingua di insegnamento sui voti degli studenti. Gli autori hanno sfruttato il fatto che in quella università gli studenti di madrelingua prevalentemente italiana o tedesca, indipendentemente dalle loro scelte, devono imparare e sostenere esami in inglese, tedesco e italiano. I risultati mostrano che sostenere un esame in una seconda lingua comporta una perdita di punti di voto di circa il 9,5%. Un'elevata competenza nella lingua non materna attenua la perdita, ma non la elimina. Inoltre, anche il numero degli esami ripetuti aumenta.

Una seconda questione riguarda l'equità sociale, ovvero la ripartizione fra benefici (privati) e costi (pubblici). Nei paesi dell'Europa continentale le rette universitarie sono in generale molto più basse che nel Regno Unito o negli Stati Uniti (talvolta addirittura nulle), perché i costi della formazione sono coperti in larga parte dai governi nazionali o regionali (OCSE 2021), cioè dalle tasse di tutti i contribuenti. Si tratta di un investimento pubblico di cui beneficia anzitutto lo studente, nazionale o straniero. Ma affinché ne benefici anche la società, è necessario che chi completa la formazione resti a lavorare nel paese che lo ha accolto. Un rapporto dell'Istituto finlandese per la ricerca economica, infatti, mostra che per rendere conveniente l'investimento pubblico nell'istruzione degli studenti stranieri in Finlandia, gli studenti che si laureano dovrebbero rimanere a lavorare nel paese e pagare lì le tasse (Garam *et al.* 2014). La questione, quindi, non è soltanto "attirare cervelli" (vedi sezione 2 sopra), ma trattenerli nel tessuto produttivo locale dopo che hanno completato gli studi.

Studiare solo in inglese non pare essere il modo più efficace per raggiungere questo obiettivo. I dati olandesi mostrano che solo il 27% degli studenti in mobilità internazionale che hanno studiato in inglese nei Paesi Bassi rimane nel paese dopo la laurea, mentre il 70% di loro avrebbe voluto rimanervi (Governo olandese 2013). Una delle ragioni che scoraggiano gli studenti a rimanere è la carenza di competenze in olandese. Una situazione simile si registra in Germania. Uno studio di Priegnitz (2015b) su 302 studenti internazionali che avevano seguito corsi tenuti esclusivamente in inglese mostra che secondo il 76% degli intervistati dovrebbe essere obbligatorio per gli studenti seguire corsi di tedesco durante il periodo di studio in inglese. Il 62% era favorevole a programmi in cui i corsi sono tenuti sia in inglese che in tedesco come incentivo all'apprendimento della lingua locale. La mancanza di adeguate competenze in tedesco può rendere più difficile trovare un impiego nel mercato del lavoro in Germania e sfavorisce l'insediamento duraturo degli studenti internazionali nel tessuto produttivo locale. Infatti, solo il 34% degli intervistati è rimasto in Germania dopo la fine del programma (Priegnitz 2015a).

I risultati appena esposti sono rinforzati da un recente studio di Nocito (2021) sull'effetto dei corsi insegnati interamente in inglese sulle probabilità di espatrio degli studenti dopo la fine degli studi. Nocito mostra che il conseguimento di un master in inglese in Italia aumenta la probabilità di un individuo di lavorare all'estero un anno dopo la laurea di 11,3 punti percentuali, ovvero quasi cinque volte la media del campione.

Infine, vi sono delle problematiche più generali che riguardano la vitalità delle lingue nazionali (Gazzola 2008). Se l'inglese occupasse gradualmente la maggior parte degli spazi di insegnamento superiore, sarebbe di fatto precluso ai locutori delle altre lingue avere accesso al

sapere avanzato nella loro lingua materna nel loro stesso paese. Offrire corsi di laurea paralleli in due lingue (inglese e lingua nazionale) non pare sostenibile nel lungo periodo, perché ciò rischia di creare inutili doppioni e aumentare i costi di gestione. Perché un'università dovrebbe continuare ad offrire corsi in lingua nazionale, se privilegiando l'inglese essa può mirare sia al mercato estero sia a quello interno? Un processo di tale tipo avrebbe delle conseguenze profonde sulla vitalità delle altre lingue di cultura. Gli studenti che oggi studiano solo in inglese fin dalla laurea triennale diventeranno i professori un domani senza mai avere avuto contatto con il registro tecnico-scientifico nella loro lingua materna.

6 Discussione e proposte

La tesi esposta in questo articolo è che una politica linguistica volta a preservare e promuovere la diversità linguistica nell'insegnamento superiore non può non affrontare la questione centrale degli incentivi. Questo articolo analizza in modo critico l'influenza delle graduatorie internazionali delle università maggiormente diffuse, il THE e il QS, mostrando che di fatto esse favoriscono la progressiva anglificazione dell'insegnamento superiore. Sebbene l'esistenza di corsi di laurea in una lingua diversa da quella (o quelle) ufficiale/i di un paese sia indubbiamente un elemento di arricchimento culturale da accogliere con favore, è anche vero che un'eccessiva presenza di questi corsi, se sono a discapito di quelli erogati nella lingua ufficiale, può essere criticabile da diversi punti di vista: l'efficacia della trasmissione del sapere, l'equità sociale e in generale la promozione e preservazione della diversità linguistica.

Non si tratta ovviamente di demonizzare le classifiche QS e THE, che peraltro sono private. Si tratta di prendere coscienza del fatto che per comprendere il fenomeno dell'anglificazione dell'università è necessario studiare la struttura degli incentivi che le università hanno dinanzi a sé e che orienta le loro scelte. Vi è infatti una tensione tra gli obiettivi e gli incentivi della società e quelli delle istituzioni di istruzione superiore. La società nel suo complesso ("livello macro") ha certamente fra i suoi obiettivi quello preservare e promuovere l'uso della lingua nazionale (o regionale) come lingua di elaborazione e trasmissione del sapere (il che non implica ovviamente isolarsi a livello internazionale) e "trattenere i cervelli" dopo aver sostenuto i costi della loro formazione. Invece i singoli istituti di istruzione superiore come le università e centri di ricerca (cioè il livello "meso") hanno altri obiettivi, anzitutto acquisire fondi, pubblicare ricerca originale, e attirare studenti e docenti da altrove, migliorando quindi il proprio prestigio e la propria posizione nelle classifiche internazionali.

Per allentare questa tensione è necessario sviluppare delle politiche linguistiche dette "complesse" (Grin 2022). Grin spiega che il termine "complesso" qui non significa "complicato"; esso si riferisce invece alla comprensione dei problemi derivanti dal disallineamento degli incentivi fra il livello macro e quello meso. La complessità deriva cioè dal fatto che gli incentivi e i vincoli cui sono sottoposti gli attori a livello macro e meso non sono allineati; al contrario, essi chiaramente divergono. È quindi necessario fare in modo che gli obiettivi della società e quelli delle università siano il più possibile convergenti, ma per fare questo è importante agire sugli incentivi delle università stesse in modo da allinearli con gli obiettivi sociali di promozione e protezione della diversità linguistica.

Ciò richiede diverse misure di politica linguistica, fra cui due sono particolarmente importanti. In primo luogo, è necessario superare le classifiche QS e THE, e sostituirle con una nuova classifica europea che includa degli indicatori volti a promuovere il multilinguismo nell'insegnamento e ricerca. Per esempio, all'indicatore "percentuale di studenti stranieri" si potrebbero affiancare altri indicatori come "percentuale di studenti stranieri che completano gli studi con un livello C1 nella lingua locale" e "percentuale di studenti nazionali che completano gli studi con un livello B2 in un'altra lingua", dove C1 e B2 corrispondono ai livelli del Quadro

comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). Le università avrebbero quindi incentivi a usare più lingue nell'insegnamento per tutti, studenti nazionali o stranieri. Inoltre, si potrebbero includere indicatori bibliometrici calcolati per lingue diverse dall'inglese. Allo stato attuale, il sistema europeo U-Multirank, di cui si è detto nella sezione 2, non è adeguato e andrebbe probabilmente riformato.

Non basta però creare nuovi indicatori. È necessario un secondo tassello, ovvero collegare una quota sostanziale dei finanziamenti europei e nazionali alle università ai risultati dei nuovi indicatori, cioè alla nuova graduatoria europea. Infine, la promozione del plurilinguismo andrebbe inclusa come criterio trasversale di successo per progetti di ricerca nel programma Horizon Europe, come peraltro già avviene per la promozione della parità di genere.

L'Unione europea per ora non ha seguito questa strada, preferendo strumenti di politica linguistica più indiretti come il sostegno alla definizione di linee guida. Un esempio recente è il "EPICUR European Model Language Policy", sviluppato dalla European University Alliance con il supporto finanziario dell'UE. L'obiettivo principale del Modello di politica linguistica EPICUR è quello di

fornire un quadro di riferimento per la gestione della diversità linguistica per gli istituti di istruzione superiore europei e le associazioni tra università europee, al fine di ispirare e sostenere tutte le istituzioni interessate a sviluppare una politica linguistica. In questo modo, EPICUR cerca di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e della ricerca, preservando l'uso delle lingue europee nazionali e regionali in un ambiente accademico.⁹

Il modello EPICUR è certamente interessante, ma non va oltre suggerire un insieme di raccomandazioni ed esempi. Non è ancora diventato uno strumento di uso diffuso e la sua implementazione non è soggetta né a controlli né a ricompense. Senza un'azione più incisiva sulla definizione degli indicatori valutativi usati nelle classifiche, sui finanziamenti e sugli incentivi strutturali a cui rispondono le università, è improbabile che la politica linguistica europea in materia di promozione del plurilinguismo nell'istruzione terziaria sia efficace.

Una recente novità interessante in materia di valutazione della ricerca e plurilinguismo proviene dal gruppo CoARA (Coalition for Advancing Research Assessment),¹⁰ che nel 2022 ha avviato un processo di elaborazione di un *Accordo sulla riforma della valutazione della ricerca*.¹¹ Alla stesura della bozza dell'accordo hanno collaborato rappresentanti dell'Associazione delle Università Europee (EUA), di Science Europe, della Commissione europea e di altri enti pubblici. Fra le altre cose, la bozza dell'Accordo raccomanda che le attività di valutazione di ricerca non penalizzino i prodotti della ricerca a causa della lingua in cui sono scritti e divulgati. Il testo dell'Accordo potrebbe essere rafforzato con maggiori riferimenti alla necessità di promuovere il plurilinguismo nell'insegnamento, oltre che nel lavoro di ricerca, visto che il primo si nutre dei risultati del secondo.

Bibliografia

Bernhofer, Juliana e Mirco Tonin (2022) "The effect of the language of instruction on academic performance", *Labour Economics*, 78, pp. 102218.

⁹ Vedi <https://epicur.education/epicur-european-model-language-policy/>

¹⁰ Si veda <https://coara.eu/about/>

¹¹ Vedi <https://coara.eu/agreement/the-agreement-full-text/>

- Berthoud, Anne-Claude e Laurent Gajo (2020) *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bhandari, Rajika, Chelsea Robles, e Christine Farrugia (2018) *International higher education: shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives*, Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report, Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- Booij, Geert (2001) "English as the lingua franca of Europe: a Dutch perspective", *Lingua e Stile*, 36, pp. 351-361.
- Bouma, Kaya (2016) "Meer dan de helft van de studies volledig in het Engels ", *de Volkskrant*, <https://www.dutchnews.nl/news/2016/08/english-takes-over-at-dutch-universities-just-40-of-courses-still-in-dutch/>.
- British Council (2021) *The changing landscape of English-taught programmes*. London: British Council.
- Campbell, Donald T (1979) "Assessing the impact of planned social change", *Evaluation and Program Planning*, 2 (1), pp. 67-90.
- Cha, Yun-Kyung e Seung-Hwan Ham (2011) "Educating supranational citizens: The incorporation of English language education into curriculum policies", *American Journal of Education*, 117 (2), pp. 183-209.
- Checchi, Daniele, Paolo Miccoli, e Antonio Felice Uricchio (2020) "Atenei italiani in crescita nei ranking, ma non basta", *Lavoce.info*, 20/07/2020.
- Conceição, Manuel Célio (2020) "Language policies and internationalization of Higher Education", *European Journal of Higher Education*, 10 (3), pp. 231-240.
- Foray, Dominique (2009) *L'économie de la connaissance*. Paris: La découverte.
- Garam, Irma, Janne Jaalivaara, Isa Kuosmanen, e Tuomo Suhonen (2014) *Esiselvitys ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden taloudellisista vaikutuksista*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus - VATT.
- Gazzola, Michele (2008) "Internazionalizzazione dell'Università e nuove sfide per la lingua italiana", *La Crusca per Voi*, 36, pp. 3-8.
- Gazzola, Michele (2012) "The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and case study", *International Journal of the Sociology of Language*, 216, pp. 131-156.
- Governo olandese (2013) "Bussemaker wants strong ties between international students and the Netherlands", <https://www.government.nl/latest/news/2013/11/25/bussemaker-wants-strong-ties-between-international-students-and-the-netherlands>.
- Grin, François (2022) "Principles of integrated language policy", in Grin, François, László Marácz, e Nike K. Pokorn (a cura di) *Advances in Interdisciplinary Language Policy*, pp. 23-42. Amsterdam: John Benjamins.
- HRK (2011) *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen*, Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011 in Berlin. Berlin: Hochschulrektorenkonferenz (HRK).
- Hughes, Rebecca (2008) "Internationalisation of higher education and language policy: Questions of quality and equity", *Higher Education Management and Policy*, 20 (1), pp. 1-18.
- Hultgren, Anna Kristina, Frans Gregersen, e Jacob Thøgersen (a cura di) (2014) *English in Nordic Universities. Ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hultgren, Anna Kristina e Robert Wilkinson (2022) "New understandings of the rise of English as a medium of instruction in higher education: the role of key performance indicators and institutional profiling", *International Journal of the Sociology of Language*, (277), pp. 47-59.

- Le Lièvre, Françoise, Mathilde Anquetil, Lisbeth Verstraete-Hansen, Christiane Fäcke, e Martine Derivry (a cura di) (2018) *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur - Languages and cultures in the internationalization of higher education*. Bern/Berlin: Peter Lang.
- Maraschio, Nicoletta e Domenico De Martino (a cura di) (2012) *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*. Roma: Laterza.
- Nocito, Samuel (2021) "The effect of a university degree in English on international labor mobility", *Labour Economics*, 68, pp. 101-143.
- OCSE (2014) *Education at a Glance 2014*. Parigi: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE).
- OCSE (2021) *Education at a Glance 2020*. Parigi: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE).
- Pieters, Danny e Thijs Keersmaekers (a cura di) (2020) *Internationalisation of Universities and the National Language*. Berlin: Peter Lang.
- Priegnitz, Frauke (2015a) "Language policies in English-Medium programmes in Germany and Denmark and their long-term effects on graduates' bonds with the host country", in Fabricius, Anne H. e Bent Preisler (a cura di) *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education*, pp. 300-325. Berlin/New York: Springer.
- Priegnitz, Frauke (2015b) *Zwischen englischsprachigem Studium und landessprachigem Umfeld. Internationale Absolventen deutscher und dänischer Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reithofer, Karin (2013) "Comparing modes of communication: The effect of English as a lingua franca vs. interpreting", *Interpreting* 15 (1), pp. 48-73.
- Salomone, Rosemay (2022) *The Rise of English. Global Politics and the Power of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Parijs, Philippe (2009) "European higher education under the spell of university rankings", *Ethical Perspectives*, 16 (2), pp. 189-206.
- Verger, Jacques (1991) "La mobilité étudiante au Moyen Age", *Histoire de l'éducation*, 50, pp. 65-90.
- Vila i Moreno, F. Xavier e Vanessa Bretxa (a cura di) (2014) *Language Policy in Higher Education. The Case of Medium-Sized Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wächter, Bernd e Friedhelm Maiworm (2014) *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.
- Weingart, Peter (2005) "Impact of bibliometric upon the science system: Inadvertent consequences?", *Scientometrics*, 62 (1), pp. 117-131.
- Wilkinson, Robert e René Gabriels (a cura di) (2021) *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Zanola, Maria Teresa (2023, di prossima pubblicazione) "Language Policy in Higher Education", in Gazzola, Michele, François Grin, Linda Cardinal, e Kathleen Heugh (a cura di) *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. London: Routledge.