

## Un'idea di università

### Introduzione

*L'università è una istituzione autonoma che produce e trasmette criticamente la cultura mediante la ricerca e l'insegnamento. Per essere aperta alle necessità del mondo contemporaneo deve avere, nel suo sforzo di ricerca e d'insegnamento, indipendenza morale e scientifica nei confronti di ogni potere politico ed economico.*

Magna Charta delle Università Europee (Bologna, 1988)

Come dovrebbe essere l'università per aiutare la società ad affrontare le sei sfide, nonché le altre sfide che emergeranno nei prossimi anni?

L'università è – per definizione – un luogo fisico che ospita persone che hanno deciso di dedicare la propria vita (i professori) o alcuni anni della loro vita (gli studenti) alla conoscenza. Facendo nostre le parole del pensatore inglese Michael Oakeshott: «L'università è un corpo (“corporate body”) di studiosi, ciascuno devoto a una particolare branca del sapere: ciò che è caratteristico è la ricerca del sapere come impresa cooperativa. I membri di questo corpo non sono sparsi per il mondo, soggetti solo a incontri occasionali (o a nessun incontro); essi vivono in prossimità reciproca permanente. E di conseguenza trascureremmo parte del carattere di un'università se omettesimo di pensarla come un luogo fisico. Un'università, inoltre, è

una casa del sapere, un posto dove una tradizione di dedizione al sapere è preservata ed estesa, e dove l'apparato necessario per la ricerca del sapere è operativo»<sup>1</sup>.

Se questa definizione di università è con ogni probabilità condivisibile da chiunque, le cose cambiano nel momento in cui ci chiediamo quale debba essere la modalità di relazione tra gli studiosi dell'università: competitiva come in una gara? Organizzata per produrre sapere e formare studenti come una fabbrica? Anche in questo caso seguiremo Oakeshott, accogliendo la sua idea di università come *conversazione*: «La ricerca del sapere non è una gara nella quale i competitori lottano per il posto migliore, non è neanche un litigio o un simposio; è una conversazione. E la virtù particolare di un'università (come posto dai molti studi) è di esibirlo nel suo carattere, ogni studio come una voce il cui tono non è né tirannico né lamentoso, ma umile e affabile. Una conversazione non ha bisogno di un moderatore, non ha una traiettoria predeterminata, non si chiede a che cosa serva e non ne giudichiamo la sua eccellenza da come si conclude; non ha alcuna conclusione, ma rimane sempre a disposizione per un altro giorno. La sua integrazione non è imposta dall'alto, ma nasce dalla qualità delle voci che parlano, e il suo valore consiste nelle tracce che lascia nelle menti di coloro che partecipano».

Professori e studenti, dunque, sono studiosi accumulati dalla scelta di passare del tempo in stretta prossimità reciproca con l'intento di partecipare, con ruoli diversi, a una conversazione – o potremmo anche dire, citando Hannah Arendt, per *pensare insieme*<sup>2</sup>. I professori sono più avanti degli studenti lungo la strada della conoscenza e quindi indicano la via. I secondi si uniscono alla conversazione e seguono i passi dei primi. Alcuni di loro nel tempo li raggiungeranno e li supe-

<sup>1</sup> Michael Oakeshott, *The Idea of a University*, in *The Voice of Liberal Learning*, Liberty Fund, Indianapolis 2001 (già pubblicato da Yale University Press, 1989).

<sup>2</sup> Jon Dixon, *Universities as Civic Spaces: Learning to Think Together*, in Ronald Barrett e Michael Peters, *The Global University: Volume 2 Going Global*, Peter Lang, New York 2015.

reranno, prendendo infine il loro posto; tutti gli altri, invece, lasceranno l'università ed entreranno nel mondo<sup>3</sup>.

In questo capitolo esploreremo – avendo in mente le sei sfide – come dovrebbe essere l'università e per farlo ci concentreremo su tre obiettivi.

Prima di tutto l'*università per la persona*: che cosa dovrebbe fare l'università per gli studenti? Quali obiettivi, raggiunti in quale modo? È dagli studenti, infatti, che nasce l'università e continuano a essere gli studenti il senso della sua esistenza. Ma il ruolo dell'università verso gli studenti è molto cambiato in questi ultimi anni: in particolare ci si è concentrati sul formare studenti in quanto futuri lavoratori. È ora che l'università torni a *educare* persone – che poi saranno anche lavoratori in grado di rimanere produttivi e intelligenti a lungo – e non a *formare* lavoratori con competenze che rischiano di essere di corto respiro. Aiutare gli studenti a essere persone realizzate, cittadini consapevoli e lavoratori intelligenti. Questo è uno dei principali contributi che l'università deve dare per aiutare la società ad affrontare le sei sfide.

In secondo luogo, l'*università per il sapere*. L'università è quello che è oggi perché da quasi mille anni continua a preservare, tramandare, commentare ed estendere un corpo comune di conoscenza. Ogni università lo fa a modo suo, con i suoi punti di forza e le sue debolezze, i suoi alti e i suoi bassi, ma in ogni caso contribuisce all'impresa collettiva dell'università come entità diffusa in tutto il pianeta.

Anche in questo caso, però, in questi ultimi anni alcuni aspetti del rapporto dell'università con la conoscenza sono stati privilegiati – in particolare la produzione di conoscenza ritenuta *utile* – a danno delle altre attività, come preservare, tramandare, commentare e produrre conoscenza in direzioni non considerate immediatamente utili. Le sei sfide impongono invece all'università di tornare ad avere uno sguardo lungo,

<sup>3</sup> È una descrizione volutamente semplificata, la realtà è naturalmente più complicata di così; si veda per esempio il caso degli studenti lavoratori.

uno sguardo che pensa in termini di generazioni e di secoli, per non interrompere la trasmissione del sapere che abbiamo ricevuto dalle generazioni precedenti, ma anche per favorire la coltivazione di settori della conoscenza che in questo momento sono ritenuti economicamente poco “utili”, ma che sono invece civilmente e culturalmente tali. Non solo: preservare una sorta di ecodiversità della conoscenza è anche un modo per rendere la società più resiliente: non sappiamo, infatti, di quale conoscenza avremo bisogno in futuro. In passato si è visto che conoscenza considerata “inutile” si è dimostrata spesso inaspettatamente utile, e non abbiamo motivo di dubitare che questo possa capitare di nuovo in futuro. Ma se questa generazione desertificherà, come purtroppo sta facendo, interi settori del sapere i nostri figli perderanno un patrimonio di conoscenze potenzialmente inestimabile.

In terzo e ultimo luogo, *l'università per la società democratica*. Come abbiamo visto, l'università in questi anni è stata schiacciata sugli aspetti economici della sua missione. Ma è ora che l'università ricordi a se stessa, ai suoi studenti e a tutta la cittadinanza di essere una istituzione che in *democrazia* ha rango quasi costituzionale. È uno di quegli organi intermedi che possono dare un contributo importante a rafforzare la democrazia. Senza ovviamente mai entrare in politica – intesa come competizione tra forze politiche – l'università ha un enorme potenziale democratico; un potenziale che in altri paesi è chiaro, ma che in Italia attende di venire discusso, capito e, soprattutto, praticato. Non solo le sei sfide includono quella democratica, ma più in generale è legittimo aspettarsi che le sei sfide metteranno sotto enorme pressione la democrazia: l'università ha il dovere morale di interrogarsi sui suoi doveri nei confronti della democrazia e di agire di conseguenza.

Nel prossimo capitolo riprenderemo molti dei temi di questo capitolo, ma dal punto di vista delle persone dell'università. Per limiti di spazio, ci concentreremo solo su studenti, professori e su quella che chiameremo la *comunità accademica estesa*. Così facendo ritroveremo i tre obiettivi – l'università

per la persona, per il sapere e per la società democratica – ma incarnati nelle persone che l'università la fanno vivere tutti i giorni – le persone impegnate nella conversazione così eloquentemente evocata da Michael Oakeshott.

## L'università per lo studente

*Se vogliamo migliorare l'istruzione, dobbiamo prima di tutto avere una visione di cosa sia una buona istruzione [...] Chiunque abbia a che fare con l'istruzione dei ragazzi deve chiedersi perché noi educiamo. In che cosa consiste una persona ben istruita? Quali conoscenze deve aver conseguito? Cosa ci aspettiamo quando mandiamo i nostri figli a scuola? Cosa vogliamo che loro imparino e conquistino durante la loro permanenza a scuola fino al diploma? Certamente noi vogliamo che imparino a leggere, a scrivere e a far di conto. Queste sono le abilità di base su cui poggiano tutti gli altri apprendimenti. Ma non è tutto.*

- *Noi vogliamo prepararli ad una vita sensata.*
- *Noi vogliamo che siano in grado di pensare con la propria testa quando sono nel mondo da soli.*
- *Noi vogliamo che abbiano una bella personalità e che sappiano prendere decisioni sulla loro vita, il loro lavoro, la loro salute.*
- *Noi vogliamo che affrontino le gioie e le difficoltà della vita con coraggio e con humour.*
- *Noi speriamo che essi siano gentili e compassionevoli nei loro comportamenti con gli altri.*
- *Noi vogliamo che abbiano il senso della giustizia e della bellezza.*
- *Noi vogliamo che capiscano la loro nazione e il mondo e le sfide che abbiamo di fronte.*
- *Noi vogliamo che siano cittadini attivi e responsabili, preparati a formulare proposte con attenzione, ad ascoltare differenti punti di vista e a prendere decisioni razionalmente.*

- *Noi vogliamo che loro imparino scienze e matematica per capire i problemi della vita moderna e partecipare alla ricerca delle soluzioni.*
- *Noi vogliamo che essi apprezzino il patrimonio artistico e culturale della nostra e delle altre società.*

Diane Ravitch, *The Death and the Life of the Great American School System*

Che cosa offre l'università ai potenziali studenti? Prendiamo in considerazione il caso del ragazzo o della ragazza che, terminata la scuola superiore, abbia la possibilità di iscriversi all'università: perché dovrebbe farlo? Per quale motivo dovrebbe dedicare almeno tre anni della sua vita a studiare invece di andare direttamente a lavorare?

Ignoriamo per un momento la grave recessione economica che vive l'Italia dal 2008 e il relativo, spaventoso tasso di disoccupazione giovanile, e proviamo a immaginare di essere non solo in regime di piena occupazione, ma anche di occupazione vera, cioè in grado di permettere alla nostra ipotetica diciannovenne di poter condurre, grazie al salario, una vita indipendente e dignitosa: perché studiare invece di iniziare a lavorare?

In questo momento in Italia i media, i politici e – fatto sorprendente – le stesse università articolano praticamente sempre la stessa risposta: perché conviene. Articoli sui giornali, discorsi dei politici, pubblicità degli atenei convergono su un messaggio che, ridotto all'essenza, potrebbe essere il seguente: “Sacrificati a studiare, rinuncia ai guadagni che ti darebbe il lavoro e anzi spendi in tasse universitarie, libri e tutto ciò che è richiesto dagli studi, perché poi – nel corso del resto della tua vita – ti rifarai con gli interessi”.

Insomma, alla ipotetica diciannovenne diremmo di studiare, invece di iniziare subito a lavorare, perché grazie alla laurea potrà poi trovare lavori pagati meglio di quelli disponibili a chi è semplicemente diplomato.

I dati – come quelli che vengono raccolti ogni anno dal

consorzio interuniversitario AlmaLaurea – dimostrano che non è affatto una risposta infondata. Non lo è nemmeno in Italia, dove i benefici economici della laurea sono meno pronunciati che in altri paesi: anche in Italia, infatti, i laureati guadagnano di più e hanno minore probabilità di essere disoccupati rispetto ai diplomati<sup>4</sup>.

Tuttavia, invitare a studiare *unicamente* perché conviene dal punto di vista economico, sottolineare in quasi tutte le occasioni quella motivazione, significa ridurre il contributo potenziale dell'università alle persone a un solo aspetto: aiutarle a trovare lavori meglio pagati.

Nemmeno il più idealista dei pensatori avrebbe nulla in contrario al fatto che l'università educi persone che, oltre al resto, siano in media lavoratori più produttivi di coloro che non l'hanno frequentata.

Il passaggio decisivo, però – che viene troppo raramente problematizzato anche dalle stesse università – è quello di ridurre l'università *unicamente* all'aspetto economico.

È un restringimento dello sguardo – e delle ambizioni – fortemente negativo da diversi punti di vista.

Partiamo dal punto di vista del singolo: se la nostra ipotetica diciannovenne, infatti, decide di iscriversi all'università e di studiare *unicamente* perché lo vede come un *investimento*, il suo rapporto con lo studio – e con l'istituzione università – tenderà a essere strettamente *utilitaristico*.

Le conseguenze di ciò sono rilevanti.

Seguendo un approccio utilitaristico, infatti, lo studente sceglierà sia il corso di laurea, sia – perché no? – i singoli esami solo se – a suo avviso – massimizzeranno il ritorno economico nella sua vita lavorativa futura (ammesso sia possibile fare un simile calcolo con un minimo di affidabilità) e non per affinità culturale, utilità sociale o passione intellettuale. Valutare *anche* l'aspetto economico è normale. Tuttavia, che

<sup>4</sup> Davide Mancino, *Ma la laurea conviene ancora? E a chi? Ecco perché conviene studiare*, in "La Stampa", 3 maggio 2016, <http://tinyurl.com/hb7mc6z>.

l'*unica* motivazione alla base delle scelte degli studenti sia l'utilità economica degli studi rischia invece non solo di produrre molti infelici, ma anche di inaridire grandemente la società, economia inclusa, perché viene eliminata alla radice la possibilità delle scoperte inattese, della serendipità<sup>5</sup>, dei collegamenti inediti che invece si potrebbero manifestare se si seguissero anche altre motivazioni oltre al rendimento economico.

Sempre dal punto di vista del singolo, ma soprattutto da quello della società, inoltre, la motivazione utilitaristica trasforma lo studio in un *bene privato*. Sembra un passaggio innocuo, ma non lo è. Se studiare, infatti, si riduce a essere solo un beneficio privato allora diventa razionale chiedere al beneficiario di sostenere i relativi costi pagando tasse universitarie elevate, eventualmente indebitandosi se la famiglia non ha mezzi sufficienti. Tanto poi sia tasse sia eventuali interessi sul debito verranno più che ripagati (almeno così si spera) dai lavori che attenderanno il laureato<sup>6</sup>. Ma le conseguenze non si fermano qui: se le tasse universitarie diventano onerose (e in Italia, come abbiamo visto, sono ormai tra le più alte d'Europa), il nostro studente, già orientato in senso utilitarista, inizierà per forza di cose a sentirsi sempre più un *cliente* che acquista un servizio più che un giovane assetato di conoscenza. Ma l'università non è una semplice erogatrice di "servizi", non più di quanto la Chiesa sia erogatrice di "servizi religiosi". Il che non vuol dire che università e chiese non possano essere organizzate secondo principi di efficienza; anzi, è opportuno che sia così, e spesso lo sono. Ma è la stessa natura di quelle istituzioni a essere incompatibile con l'instaurarsi di nudi rap-

<sup>5</sup> Secondo la Treccani: «La capacità o fortuna di fare per caso inattese e felici scoperte, spec. in campo scientifico, mentre si sta cercando altro». Si veda Pagan Kennedy, *How to Cultivate the Art of Serendipity*, in "The New York Times", 2 gennaio 2016, <http://tinyurl.com/jbctopd>.

<sup>6</sup> Abbiamo già osservato come il debito studentesco stia provocando negli Stati Uniti pesanti conseguenze sociali, politiche ed economiche; in proposito il premio Nobel per l'Economia Joseph Stiglitz parla di fine del sogno americano, si veda *Student Debt and the Crushing of the American Dream*, in "The New York Times", 12 maggio 2013, <http://tinyurl.com/cz2wwgf>.



porti cliente-fornitore di servizio. All'università come in chiesa si instaurano dei rapporti, certo, ma non improntati a soddisfare i desideri del cliente, come invece deve tendenzialmente fare, per esempio, un supermercato. L'università, inoltre, è basata sulla collaborazione: collaborazione tra professori, ma anche tra studenti e professori e tra studenti e altri studenti. Collaborazione resa necessaria dal fatto che il fine ultimo dell'università, il motivo per cui in un determinato spazio fisico si riuniscono numerose persone, è la ricerca della conoscenza. L'approccio utilitaristico – a tutti i livelli, anche a quello dei professori, dei dipartimenti o delle singole università – spezza l'ethos collaborativo e lo sostituisce con quello competitivo.

Se poi si passa dal generico ritorno economico a un'università, come alcuni sembrano volere, esplicitamente, direttamente e unicamente dedicata alla formazione di lavoratori, allora si solleva tutta una serie di problemi. Innanzitutto, un problema di politica pubblica: se l'unico obiettivo dell'università fosse davvero solo quello della formazione lavorativa, infatti, non si capisce perché l'onere di tale formazione non dovrebbe ricadere, invece che sul bilancio dello Stato, su datori di lavoro, ordini professionali, associazioni di categoria ecc. In tal modo chi beneficerebbe dell'unico prodotto dell'istruzione superiore, ovvero persone formate al lavoro, sarebbe pienamente responsabilizzato in merito ai costi e ai contenuti di tale istruzione. Lo Stato poi potrebbe, nel contesto delle politiche nazionali ed europee in tema di formazione, sovvenzionare in parte tali attività, ma senza assumersene più direttamente la responsabilità. Si noti che ci sono precedenti storici in questa direzione: senza risalire alle corporazioni medioevali, fino alla seconda metà dell'Ottocento negli Stati Uniti la formazione di medici, avvocati e ingegneri era prevalentemente curata dagli ordini professionali e non dalle università, che se ne fecero pienamente carico solo in un secondo momento<sup>7</sup>. Per non

<sup>7</sup> John R. Thelin, *A History of American Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora 2004.

parlare della prassi, diffusa in molte grandi aziende per tutto lo scorso secolo e in parte ancora adesso, di dare poco peso all'esperienza universitaria per darle invece alla formazione dei propri dipendenti tramite percorsi interni. È solo in questi ultimi trent'anni che si è progressivamente diffusa l'idea che il sistema universitario – benché sostenuto dalla generalità dei cittadini – debba essere al servizio, esclusivo o quasi, della formazione lavorativa.

C'è poi un problema di plausibilità dell'obiettivo: anche volendo, può davvero l'università semplicemente formare lavoratori? L'esperienza, infatti, dimostra da una parte che le richieste delle imprese sono mutevoli tanto quanto il loro mercato di riferimento, una mutevolezza spesso incompatibile con i tempi dell'università che non può cambiare corsi di studio in continuazione (né, anche potendo, sarebbe saggio e utile che lo facesse). Dall'altra parte, spesso i datori di lavoro semplicemente non sanno di che cosa hanno bisogno nel medio-lungo termine, essendo troppo legati alle esigenze del breve termine, soprattutto se si tratta di piccole e medie imprese. In realtà la riflessione di medio-lungo termine sulle evoluzioni di una disciplina è precisamente quello che le aziende – almeno quelle un minimo lungimiranti – si aspettano che sia l'università a fare, educando i giovani di conseguenza.

Infine, sostenere che il fine principale dell'università sia preparare al lavoro ha l'effetto di limitare enormemente la riflessione sul ruolo dell'università. Ciascuno di noi, infatti, è *anche* un lavoratore, ma nessuno è *solo* un lavoratore. Perché mai l'università non dovrebbe avere nulla da offrire alle persone in quanto esseri umani? O in quanto cittadini di una città, di una nazione, del mondo?

Che i datori di lavoro meno lungimiranti sostengano la posizione dell'università come mera formatrice di lavoratori è comprensibile: a loro modo di vedere, infatti, in questo modo la collettività sostiene costi che altrimenti dovrebbero sostenere loro. Che lo sostengano anche coloro che, per motivi ideologici, vedono con sospetto le spese pubbliche o i beni pubblici

(o tutti e due), anche. E lo stesso si può dire a proposito di coloro che pensano che le università beneficerebbero della presenza di studenti-clienti che, facendo shopping in un “mercato universitario”, le spronerebbero a competere tra loro.

Quello che lascia perplessi è che siano le stesse università ad adottare una simile posizione: perché tante università presentano se stesse in una veste che limita così drasticamente il loro potenziale? Si tende a pensare che sia una mossa dettata dal desiderio di adottare le idee economicistiche del momento e forse anche un po' dalla disperazione: di fronte a una percentuale, come abbiamo visto, di studenti universitari (e di laureati) che è la più bassa dell'intera area OCSE, infatti, con il finanziamento pubblico in forte diminuzione da anni, con un sostegno allo studio tra i più bassi in Europa e tasse universitarie tra le più alte, le università italiane agitano il drappo dell'utilità privata per incoraggiare gli studenti, nonostante tutto, a iscriversi. Con l'obiettivo ulteriore, da parte dell'università, di voler segnalare al mondo – soprattutto ai media e ai politici – quanto sia economicamente utile un'università formatrice di lavoratori.

Questo volare basso delle università nel lungo periodo è certamente dannoso, non solo per le stesse università ma anche per le aziende e per la società nel suo complesso. Come vedremo, infatti, non sono poche le voci, anche in ambito imprenditoriale, che sostengono che un focus troppo spinto sulla formazione lavorativa produce lavoratori *meno* flessibili e produttivi. Molto più interessante educare le persone a imparare, in modo che siano adattabili per tutta la durata della loro vita<sup>8</sup>. A maggior ragione, dunque, l'università deve tornare a essere molto più ambiziosa nel pensare al suo ruolo nei confronti degli studenti. Per farlo deve riscoprire le proprie radici e offrire un'ideale di educazione come *bene pubblico*,

<sup>8</sup> Citando il futurologo Alvin Toffler (1928-2016): «L'illetterato del ventunesimo secolo non sarà chi non saprà leggere e scrivere, ma chi non saprà imparare, disimparare e rimparare».

un'educazione che punti a educare non solo lavoratori, ma anche e soprattutto persone e cittadini – tre aspetti che si compenetrano e si arricchiscono a vicenda molto più di quanto comunemente si pensi.

Un'educazione che in parte è un bene privato del singolo studente, ma che è soprattutto un bene pubblico, ovvero un'attività di cui beneficia la collettività nel suo insieme<sup>9</sup>. Un'educazione che aiuti gli studenti a vivere una vita di pari in relazione con altri pari:

L'educazione... sebbene sia anche molto altro, è almeno in parte il processo che ci permette di trascendere le barriere delle nostre isolate personalità per diventare partner in un universo di interessi che condividiamo con gli altri esseri umani nostri fratelli, sia vivi, sia morti. Nessuno può davvero essere a casa nel mondo se non ha – con qualche frequentazione della letteratura e dell'arte, della storia della società e delle rivelazioni della scienza – visto abbastanza dei trionfi e delle tragedie dell'umanità per rendersi conto sia dei vertici a cui la natura umana può ascendere, sia degli abissi in cui può sprofondare.<sup>10</sup>

Solo così l'università adempirà pienamente alla sua missione, giustificando il sostegno della collettività.

### Per la persona

Che cosa può fare l'università per lo studente in quanto *persona*? Abbiamo già detto che in questo momento storico l'enfasi è sulla formazione di futuri lavoratori e vedremo nella prossima sezione l'aspetto civico, ovvero lo studente come cittadino. Ma pur consapevoli che il lavoratore, il cittadino e la persona sono strettamente compenetrati e che è quindi difficile

<sup>9</sup> Walter W. McMahon, *Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora 2009.

<sup>10</sup> R.H. Tawney, *The Radical Tradition. Twelve Essays on Politics, Education and Literature*, Penguin Books, Harmondsworth 1966.

tracciare confini precisi tra i diversi aspetti, che cosa possiamo dire su quello che può fare l'università per l'*essere umano in quanto tale*? Per la maggior parte della storia dell'educazione occidentale questo aspetto – quello più strettamente legato al concetto di *educazione* – è stato il centro degli sforzi della società nei confronti di bambini e giovani. A questo riguardo si possono avere obiettivi diversi a seconda della specifica filosofia educativa, che a sua volta dipende dalla società, dal periodo storico e dalle convinzioni politiche e religiose.

Noi, concentrandoci sullo scenario di un'università pubblica in una democrazia laica, proponiamo di porre l'enfasi su due obiettivi: *favorire lo sviluppo della personalità dello studente e aiutarlo a definire una propria visione del mondo*. Detto in altri termini, ci poniamo l'obiettivo di *aiutare a vivere*, riprendendo le parole di Edgar Morin<sup>11</sup>. Un'università che usi i numerosi strumenti a sua disposizione per aiutare lo studente, da una parte, a capire se stesso, a sviluppare la propria identità in un momento cruciale della vita, e, dall'altra, a capire il mondo in cui poi andrà a operare in qualità di essere umano, di cittadino e di lavoratore.

Perché è desiderabile che l'università si ponga questi due obiettivi relativi allo studente in quanto essere umano?

Prendiamo innanzitutto in considerazione due frequenti obiezioni.

Da una parte c'è chi ritiene che l'università non debba occuparsi di sviluppo della personalità e di visione del mondo perché sono temi che hanno necessariamente a che fare con i valori, e non con forme “oggettive” di conoscenza – le uniche di cui dovrebbe occuparsi l'università – e di conseguenza è bene che siano altre istituzioni, come la famiglia o le chiese, a occuparsi di questo tipo di educazione. A queste obiezioni si risponde innanzitutto rimarcando che qualsiasi scelta relativa

<sup>11</sup> Edgar Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015 (ed. or. *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, 2014).

all'educazione è implicitamente o esplicitamente politica. In ogni caso, nella nostra visione l'università non dovrebbe mai promuovere un determinato sviluppo della personalità o una certa visione del mondo a scapito delle altre: dovrebbe, invece, fornire gli strumenti, le relazioni umane, i luoghi, i tempi, le condizioni affinché lo studente, in piena libertà, possa trovare la sua strada, qualunque essa sia.

Questi obiettivi sono legati al cuore stesso della missione universitaria, ovvero la dedizione alla conoscenza: conoscere, infatti, necessita sia di consapevolezza di sé sia di consapevolezza del mondo. Senza queste due componenti, infatti, ciò che si apprende è mera informazione e non contribuisce allo sviluppo della persona. Coltivando questi due obiettivi, dunque, l'università è nel pieno della sua missione.

Una seconda obiezione si basa sull'osservazione che lo studente tipico arriverebbe all'università avendo già sviluppato personalità e visione del mondo. È certamente vero che alcuni studenti, soprattutto se provenienti da famiglie culturalmente privilegiate o da ottimi studi liceali, arrivino all'università con una buona impostazione.

Tuttavia, dopo l'avvento dell'università di massa, con la relativa liberalizzazione degli accessi e il forte aumento del numero degli studenti, gli studenti in quelle condizioni sono un'esigua minoranza. Non solo: in questi ultimi anni le ricerche sullo sviluppo cerebrale dei giovani hanno messo in evidenza che, contrariamente a quanto si pensava in precedenza, il cervello continua a evolvere almeno fino ai venticinque-ventisei anni<sup>12</sup>. In particolare, la ricerca ha sottolineato quanto già intuivamo, ma senza avere certezze scientifiche, ovvero come proprio gli anni tipici degli studi universitari siano caratterizzati da curiosità, desiderio di esperienze e di conoscenze nuo-

<sup>12</sup> Ker Than, *Brains of Young Adults Not Fully Mature*, LiveScience, 6 febbraio 2006, <http://tinyurl.com/zdq6vj>. Risultati confermati anche da studi più specialistici, come per esempio quelli relativi all'età in cui si consolidano le preferenze politiche, si veda Amanda Cox, *How Birth Year Influences Political Views*, in "The New York Times", 7 luglio 2014, <http://tinyurl.com/oxd2ana>.

ve e da un progressivo strutturarsi della personalità. È quindi fondato concludere che anche quella minoranza di studenti che inizia l'università con una buona conoscenza di sé e del mondo è lungi dall'aver concluso il proprio percorso di sviluppo.

Affrontate le due principali obiezioni, perché allora l'università dovrebbe dare agli studenti gli strumenti per conoscere se stessi e il mondo?

In breve: per aiutare i singoli a vivere una vita piena e consapevole. Per usare le parole di Antonio Gramsci:

La cultura è organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri.<sup>13</sup>

Conoscere se stessi è da sempre uno degli obiettivi principali della filosofia, ma entra nel cuore della missione dell'università con il grande riformatore tedesco Wilhelm von Humboldt. Dopo la sconfitta di Jena lo Stato prussiano affida a Humboldt il compito di progettare la nuova università di Berlino. Nel 1809-1810 con un memorandum di poche pagine<sup>14</sup>, Humboldt delinea un modello di università fondata sull'unità tra insegnamento e ricerca, sull'autogoverno dell'università, sulla libertà accademica, su studenti pienamente consapevoli del carattere problematico della conoscenza (quasi già ricercatori essi stessi) e – questo è l'aspetto che maggiormente ci interessa in questa sede – sull'università come luogo di elezione per la formazione dell'identità della persona (*Bildung*).

<sup>13</sup> Antonio Gramsci (firmato ALFA GAMMA), *Socialismo e cultura*, in "Il Grido del Popolo", 29 gennaio 1916.

<sup>14</sup> Wilhelm von Humboldt, *Über die innere und äussere Organization der höheren Wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. Unvollendete Denkschrift*, in Claudio Bonvecchio (a cura di), *Il mito dell'università*, Mimesis, Milano 2012 (originariamente Zanichelli, 1980).

Un'università che offre allo studente qualche anno di silenzio, tempo lento, isolamento dalle contingenze dell'attualità per potersi concentrare sulla libera costruzione della propria personalità, «fino al punto in cui» – per usare le parole di Humboldt – «egli è fisicamente, moralmente e intellettualmente pronto per la libertà e per il diritto di agire autonomamente». Humboldt naturalmente non parte da zero: dietro di lui ci sono già esperienze universitarie orientate nel senso da lui auspicato, in particolare l'università di Gottinga, e le riflessioni filosofiche non solo di Kant<sup>15</sup>, ma anche di Hegel<sup>16</sup>. In ogni caso, Humboldt riesce a delineare un modello così convincente da indurre il governo prussiano a fondare nel giro di pochi mesi (ottobre 1810) l'università di Berlino.

Dalle sue radici berlinesi, il modello di università di Humboldt, con relativa idea di *Bildung*, si propaga in tutta Europa fino a influenzare, nella seconda metà dell'Ottocento, anche le università del Nord America.

Un secondo filone relativo alla conoscenza di sé durante l'esperienza universitaria è proprio quello che si riscontra negli Stati Uniti d'America, dove la tradizione di un'educazione liberale, cioè di un'educazione degna di un uomo libero, è già viva nel Settecento, grazie soprattutto all'Illuminismo scozzese. Una tradizione che arriva oltre l'Atlantico seguendo un percorso abbastanza tortuoso che parte dall'Umanesimo italiano<sup>17</sup>, valica le Alpi per diffondersi in molte parti d'Europa, influenza sia la riforma scozzese del 1496 sia la rivoluzione educativa inglese dell'epoca Tudor<sup>18</sup>, per poi arrivare appunto

<sup>15</sup> In particolare *Il conflitto delle facoltà* di Immanuel Kant del 1798, disponibile in *Immanuel Kant: sette scritti politici liberi*, (a cura di) Maria Chiara Pievatolo, disponibile all'indirizzo <http://tinyurl.com/zox5rrm> e anche in volume a stampa edito da Firenze University Press.

<sup>16</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *La scuola: discorsi e relazioni. Norimberga, 1808-1816* (a cura di) Alberto Burgio e Livio Sichirollo, Editori Riuniti, Roma 1993; si veda per esempio il discorso a conclusione del primo anno scolastico da rettore del Ginnasio di Norimberga (1809).

<sup>17</sup> Eugenio Garin, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, Laterza, Roma-Bari 1964.

<sup>18</sup> Lawrence Stone, *The Educational Revolution in England 1560-1640*, in "Past and Present", 28, 1964, pp. 41-80.



alle università dell'Illuminismo scozzese, la cui grande influenza aiuterà a radicare l'ideale dell'educazione liberale nel sistema universitario degli Stati Uniti d'America<sup>19</sup> in un momento cruciale della nascente repubblica. Ancora oggi negli Stati Uniti, nel solco tracciato per primo da Thomas Jefferson, è forte la convinzione che il college debba preferibilmente fornire una *liberal education*, convinzione difesa tanto da conservatori quanto da progressisti<sup>20</sup>. È vero che negli Stati Uniti ormai da molti anni si discute della crisi della *liberal arts education* e più in generale delle *humanities*, a vantaggio di studi più specificamente pensati per il mondo del lavoro, ma è altrettanto vero che il modello del *liberal arts college* nordamericano ha iniziato a influenzare le università europee, come dimostrano numerose iniziative concentrate soprattutto in Olanda, Svezia, Regno Unito e Germania<sup>21</sup>.

Influenzati da una tradizione improntata tanto a Humboldt quanto all'Illuminismo, ancora nel 1970 circa tre quarti degli studenti universitari nordamericani sostenevano di frequentare l'università soprattutto per sviluppare una propria visione del mondo e solo un terzo per diventare benestanti. In questi ultimi vent'anni le proporzioni si sono invertite, ma di recente alcuni sondaggi hanno indicato come forse qualcosa stia di nuovo cambiando<sup>22</sup>.

Il secondo obiettivo, invece, è quello di aiutare lo studente

<sup>19</sup> John R. Thelin *et al.*, *Higher Education in the United States. Historical Development*, <http://tinyurl.com/7c8yyw9>.

<sup>20</sup> Si spazia da un conservatore come Fareed Zakaria (*In Defense of a Liberal Education*, W.W. Norton & Company, New York 2015) a un pensatore radicale come Noam Chomsky (nell'articolo di Samantha Schuyler, *Noam Chomsky on Higher Education*, 2013, <http://tinyurl.com/gwk64qj>).

<sup>21</sup> Un elenco non esaustivo di università europee che negli ultimi anni hanno introdotto corsi di laurea in *liberal arts* su modello statunitense include i seguenti atenei: Leiden University College The Hague, University College Utrecht, University College Maastricht, Amsterdam University College, Gothenburg University, Uppsala University's Campus Gotland, The University of Winchester, University College London, King's College London, University of Warwick, Bard College Berlin, University College Freiburg.

<sup>22</sup> Max Ehrenfreund, *A Majority of Millennials Now Reject Capitalism, Poll Shows*, in "The Washington Post", 26 aprile 2016, <http://tinyurl.com/zgl7fnp>.

a sviluppare una propria visione del mondo. Come abbiamo detto, infatti, solo pochi studenti – tipicamente provenienti da situazioni privilegiate – arrivano all’università con un bagaglio di competenze e attitudini che li mettono in grado di coltivare profittevolmente la conoscenza, e quindi è necessario che l’università intervenga per evitare che le diseguaglianze in ingresso si perpetuino anche in uscita.

Per *visione del mondo* intendiamo due aspetti distinti. Il primo aspetto è analitico, ovvero comprendere come funziona il mondo, almeno a grandi linee. Costruendo su quanto appreso nelle scuole secondarie superiori, l’università deve assicurarsi che lo studente abbia le nozioni per comprendere come funziona il mondo in cui andrà a esercitare la sua azione di cittadino e di lavoratore, a partire dagli aspetti economici di fondo<sup>23</sup>. Per raggiungere questo risultato sono necessarie nozioni sia tecnico-scientifiche sia umanistiche. Un effetto collaterale, ma non per questo meno importante, del fornire agli studenti una comprensione ampia di come funziona il mondo dovrebbe essere ridurre l’incidenza tra i laureati dell’effetto di Dunning-Kruger, ovvero la tendenza a non conoscere i limiti della propria ignoranza<sup>24</sup>.

Il secondo aspetto della visione del mondo è quello relativo al *senso del possibile*. Non è sufficiente, infatti, che lo studente capisca il mondo in cui vive. Il passo seguente è far sì che lo studente abbia consapevolezza che altri mondi sono possibili. In un’epoca che ha fatto dell’idea di innovazione quasi un feticcio, è sorprendente quanto raramente si consenta di applicarla anche ai rapporti economici e politici. Per sviluppare il senso del possibile è però importante che venga coltivata *l’immaginazione*. Come ha scritto il grande critico letterario

<sup>23</sup> Ha-Joon Chang, *Economics Is Too Important To Leave To the Experts*, in “The Guardian”, 30 aprile 2014, <http://tinyurl.com/gouc64v>; si veda anche la successiva intervista da parte del blog della London School of Economics reperibile all’indirizzo <http://tinyurl.com/zvwz23j>.

<sup>24</sup> Tim Harford, *Can Trivia Help Us To Be Less Ignorant of Our Own Ignorance?*, in “Financial Times Magazine”, 31 agosto 2016.

canadese Northrop Frye: «Solo l'essere umano può paragonare ciò che fa con ciò che immagina che venga fatto. [...] L'immaginazione è il potere di costruire possibili modelli di esperienza umana»<sup>25</sup>. E l'immaginazione è una facoltà cruciale nei rapporti umani (inclusi quelli professionali), nell'attività lavorativa a tutti i livelli, in quella scientifica, fino ad arrivare alla vita associata e alla politica. Sia la conoscenza di sé, intesa anche come rafforzamento della propria intelligenza emotiva, sia l'immaginazione si nutrono di conoscenze umanistiche, in particolare di filosofia, letteratura e storia intese nella loro accezione più vasta, che andranno quindi tenute in conto nel delineare un modello di università per il ventunesimo secolo.

La visione del mondo, ovvero capire il mondo attuale e avere un'idea di come si vorrebbe che fosse, non è solo un modo per aiutare lo studente a essere una persona a tutto tondo, che vive con un senso del suo ruolo nel mondo, ma è anche un mezzo potente per permettere allo studente di esprimersi al meglio come cittadino e come lavoratore. Per quello che riguarda la cittadinanza è chiaro quanto sia importante avere una propria visione del mondo. Meno diffusa è la consapevolezza che la comprensione del mondo può rendere i lavoratori più produttivi, da almeno due punti di vista. Innanzitutto, avendo una visione d'insieme, sia del mondo sia dell'organizzazione per cui lavora, il lavoratore può dare un senso al suo lavoro, capire meglio a che cosa contribuiscano i suoi sforzi, e sentirsi così più motivato e quindi diventare più produttivo. In secondo luogo, la visione d'insieme e la conoscenza del mondo favoriscono creatività e innovazione, che si basano su una conoscenza dell'esistente e quindi sulla percezione di che cosa potrebbe essere e ancora non è.

Quali sono gli strumenti con cui l'università può aiutare lo studente a capire se stesso e il mondo, per arrivare alle sei sfide?

<sup>25</sup> Northrop Frye, *L'immaginazione coltivata*, Longanesi, Milano 1974 (ed. or. *The Educated Imagination*, 1964).

Il primo strumento è naturalmente quello didattico: le università dovrebbero dedicare una parte – minoritaria ma significativa – dei loro corsi alla conoscenza di sé e alla costruzione di una visione del mondo. Si può pensare a corsi esplicitamente orientati ad aiutare a vivere, come il corso *Reflecting on Your Life* (“Riflettendo sulla tua vita”) offerto dalla Harvard University per iniziativa di un gruppo di professori e di presidi<sup>26</sup>. Oppure si può pensare di introdurre dei corsi complessivamente orientati ad allargare gli orizzonti dei corsi di laurea italiani. Questa parte del curriculum sarà ovviamente interdisciplinare e varierà da corso di laurea a corso di laurea. Nelle facoltà umanistiche, per esempio, oltre all’apporto di altre discipline umanistiche finora trascurate perché non funzionali allo specifico corso di laurea, saranno introdotti corsi sulla tecnologia e sulla scienza appositamente pensati per dotare gli studenti degli strumenti per capire il mondo in cui vivono. Nelle facoltà tecnico-scientifiche, invece, si introdurranno dei contenuti umanistici appositamente pensati per aiutare gli studenti a comprendere se stessi e quel mondo in cui si manifesteranno le conseguenze dei loro interventi, e dei contenuti in grado di creare un ponte tra le due culture, in particolare la storia e la filosofia della scienza, come raccomandato nella prima metà del Novecento da Federigo Enriques. Il MIT è un buon esempio di questo approccio: gli studenti *undergraduate*<sup>27</sup> del prestigioso politecnico di Boston dedicano circa due quinti del loro tempo a seguire un percorso umanistico orientato precisamente a sviluppare la conoscenza di sé e del mondo e immaginare un futuro diverso, a partire da possibili soluzioni ai grandi problemi che affronta il pianeta in questo

<sup>26</sup> Richard J. Light, *How to Live Wisely*, in “The New York Times”, 31 luglio 2015, <http://tinyurl.com/qxpjb97>.

<sup>27</sup> La laurea americana, articolata su quattro anni di studi. Da notare che, contrariamente alla vulgata che circola in Italia, solo il 19% degli studenti riesce a completare gli studi nei quattro anni canonici, mentre la media è di circa sei anni; si veda Tamar Lewin, *Most College Students Don’t Earn a Degree in 4 Years, Study Finds*, in “The New York Times”, 1 dicembre 2014, <http://tinyurl.com/pd4tbso>.

momento storico, dal riscaldamento globale all'ineguaglianza tra nazioni e tra classi.

Nella stessa direzione va la proposta di Edgar Morin di destinare un decimo di tutti i posti da professore a cattedre interdisciplinari specificamente pensate per aiutare l'università e gli studenti ad affrontare le sfide dell'umanità. Gli obiettivi educativi di Morin (insegnare a vivere, pensiero complesso, cittadinanza del mondo) sono anche alla base dell'innovativo corso di laurea transdisciplinare *Science et Humanités*, offerto a partire dal 2012 dall'università di Aix-Marseille, la più grande di Francia<sup>28</sup>.

Questo innesto di conoscenze umanistiche in ambito tecnico-scientifico e di conoscenze tecnico-scientifiche in ambito umanistico, tuttavia, è bene che venga effettuato evitando la soluzione più banale, ovvero l'introduzione di corsi standard di storia, filosofia o letteratura da una parte, e di corsi di base di analisi matematica e informatica dall'altra. La semplice introduzione di corsi di base prelevati da altri corsi di laurea sarebbe uno spreco di tempo e di risorse: occorre un genuino sforzo transdisciplinare, che privilegi la scelta di temi che incorporino la complessità, come per esempio l'ecologia, la geografia o la storia (intese in senso complesso).

Un secondo modo, oltre a quello direttamente didattico, in cui l'università può favorire lo sviluppo dello studente come persona è quello di offrire un luogo fisico in cui stabilire nuove relazioni umane – con altri studenti e con i professori – in un contesto che privilegia la concentrazione, i tempi lunghi, il dialogo, il silenzio<sup>29</sup>. Gli studi sulle conseguenze dell'università sulle persone mettono sistematicamente in evidenza l'enorme importanza dei rapporti personali durante l'esperienza universitaria, un fattore che in Italia necessita di maggiore attenzione.

<sup>28</sup> *La Licence Science et Humanité: un cursus transdisciplinaire unique*, <http://tinyurl.com/jxkj42r>.

<sup>29</sup> Si veda il video di 2'21", *A Message to Young People from Andrei Tarkovsky*, pubblicato su YouTube da Criterion Collection e reperibile all'indirizzo <http://tinyurl.com/zab79kg>.

## Per il cittadino

Abbiamo visto che cosa potrebbe fare l'università per lo studente in quanto persona e abbiamo visto come l'aiuto a conoscere se stesso e a conoscere il mondo comporti inevitabilmente anche una dimensione sociale e non meramente individuale.

Ora facciamo un ulteriore passo in questa direzione e parliamo di che cosa potrebbe fare l'università per lo studente in quanto *cittadino*, dove con cittadino intendiamo sia l'appartenenza a una specifica entità politica, dal livello locale a quello nazionale, sia un senso di responsabilità verso il genere umano, un senso di fratellanza nei confronti di tutte le altre persone con cui condividiamo il destino di vivere insieme sul pianeta.

Riguardo all'aspetto politico in senso stretto, infatti, l'università futura che vogliamo delineare non è avulsa dal contesto sociopolitico, ma è immaginata all'interno di un contesto *democratico*, a sua volta inserito in un contesto globale. Quale tipo di democrazia? Presentando la sfida democratica abbiamo parlato di vari livelli di democrazia con ai due estremi forme di democrazia debole, ovvero democrazie ridotte ai meri aspetti formali, e forme di democrazia sostanziali, con cittadini che effettivamente «concorrono a determinare la politica nazionale» (Art. 49 della Costituzione).

Le democrazie deboli non hanno bisogno di cittadini dotati di particolari virtù. In generale si tratta di cittadini-consumatori che ogni qualche anno devono semplicemente scegliere quale partito-prodotto preferiscano tra quelli offerti sul "mercato della politica". Piace dire che le scelte vengano fatte razionalmente, ma in realtà si riconosce apertamente che anche in questo caso valgono i meccanismi di mercato per cui nei confronti degli elettori si utilizzeranno tutte le tecniche di seduzione affinate per vendere prodotti di altro tipo. In questo tipo di democrazie, certo, si possono educare i cittadini a essere consumatori attenti di prodotti politici, ma si tratta di un

consumo occasionale e in ogni caso gli incentivi a fare analisi particolarmente approfondite sono scarsi, dal momento che il compratore ha ben pochi mezzi per rivalersi nel caso in cui la merce comprata non risultasse conforme alla pubblicità (se non rifiutando di sceglierla di nuovo in futuro, ma solo dopo aver atteso alcuni anni).

Le democrazie sostanziali, invece, hanno bisogno di cittadini in servizio permanente, non di occasionali consumatori di politica. In altre parole, hanno bisogno di cittadini che, consci della loro responsabilità verso la collettività e verso le istituzioni democratiche, se ne prendano cura, ognuno a modo suo e ognuno secondo le proprie possibilità e inclinazioni. Secondo la Costituzione, l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro, dove il lavoro non è solo quello dei mestieri e delle professioni, ma anche il lavoro di ogni singolo cittadino a sostegno e sviluppo della stessa Repubblica<sup>30</sup>. Naturalmente c'è chi pensa che sia vano – anzi, folle – far dipendere una società dalle virtù dei singoli. Ma evidentemente non pensavano così i Costituenti, che al contrario ritenevano che fossero teorie vecchie e screditate pensare di poter ottenere – quasi per via alchemica – il bene collettivo a partire dai vizi privati<sup>31</sup>.

I Costituenti italiani, invece, si collocavano nel filone dell'antica tradizione repubblicana (inclusa quella degli Stati Uniti d'America, già citata in precedenza) che basava la salute delle istituzioni sulla virtù dei cittadini, filone nel 1948 corroborato dalla tradizione socialista che aveva sempre visto nel miglioramento – soprattutto educativo e morale – dei singoli un fattore indispensabile di progresso. Come scriveva, infatti, il pensatore laburista inglese R.H. Tawney, la democrazia richiede convinzioni e il ruolo dell'educazione è quello «di aiu-

<sup>30</sup> Gustavo Zagrebelsky, *Fondata sul lavoro. La solitudine dell'articolo 1*, Einaudi, Torino 2013.

<sup>31</sup> Un esempio illustre di questa linea di pensiero è Bernard Mandeville, *La favola delle api ovvero, vizi privati pubblici benefici*, Laterza, Roma-Bari 2002 (ed. or. *The Grumbling Hive, or Knaves Turn'd Honest*, 1714).

tare le persone a sviluppare le loro convinzioni»<sup>32</sup>. Tradizioni che in questi ultimi anni sono state anche corroborate da numerosi studi scientifici che hanno dimostrato quanto il ricorso a incentivi e punizioni (ovvero a motivazioni estrinseche) sia molto spesso inefficace o addirittura controproducente rispetto al ricorso all'etica della persona, e più in generale a motivazioni intrinseche come il piacere di fare un lavoro ben fatto o la soddisfazione di contribuire alla collettività<sup>33</sup>.

Come si favorisce lo sviluppo di un cittadino?

Quella che nelle scuole normalmente viene chiamata *educazione civica* (una materia introdotta nel 1958 per volere di Aldo Moro), oltre a essere una disciplina sempre più trascurata, trasmette solamente una piccola parte, spesso la più nozionistica e arida, di quella che dovrebbe essere un'educazione alla cittadinanza. In altre parole, non basta certo conoscere il numero di parlamentari o il processo di approvazione delle leggi per essere un buon cittadino.

L'educazione civica dunque andrebbe ripensata nelle scuole superiori, ma è soprattutto l'università che – avendo a che fare con giovani adulti e non più con bambini<sup>34</sup> – si dovrebbe far carico di educare alla cittadinanza i propri studenti. In parte, come abbiamo detto, sarà un effetto collaterale dell'aiuto dato agli studenti a formarsi una propria visione del mondo. Ma occorre anche un intervento diretto, intervento che a livello universitario avrà due nuclei, uno *contenutistico*, l'altro di *natura metodologica*. Riguardo ai contenuti, deve essere data centralità alla Costituzione, arrivando a includere nei programmi educativi modi per sviluppare e sostenere quello

<sup>32</sup> Ross Terrill, *R.H. Tauney and His Times. Socialism as Fellowship*, Harvard University Press, Cambridge 1973.

<sup>33</sup> La letteratura in proposito è vasta, per un contributo recente si veda Samuel Bowles, *The Moral Economy. Why Good Incentives Are No Substitute for Good Citizens*, Yale University Press, New Haven 2016.

<sup>34</sup> Facendo nostra la posizione di Hannah Arendt, riteniamo che gli adulti non debbano caricare sulle spalle dei bambini il peso del mondo, si veda Anya Topolski, *Creating Citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education*, in "Ethical Perspectives", vol. 15 (2), giugno 2008.



che Jürgen Habermas ha chiamato *patriottismo costituzionale*: «Con la secolarizzazione del potere politico, la religione si trova liberata dalla sua funzione di legittimazione. La responsabilità dell'integrazione dei cittadini passa ormai dall'ambito sociale a quello politico, e questo concretamente significa: dalla religione alle norme fondamentali dello Stato costituzionale, che s'iscrivono in una cultura politica comune.

Queste norme costituzionali garantiscono l'insieme dello sfondo collettivo di un consenso e traggono la loro forza di convinzione dall'argomentazione incessantemente rinnovata del diritto della ragione e della teoria politica»<sup>35</sup>. Anche in Italia il filosofo Enrico Berti, chiedendosi come educare i giovani alla virtù, ovvero alla vita in comune, ha incoraggiato a educare i giovani ai valori espressi dalla Costituzione repubblicana<sup>36</sup>. L'università potrebbe fare molto per promuovere – per la prima volta nella storia – una vera educazione costituzionale tra i suoi studenti. In particolare, la Costituzione potrebbe essere utilizzata come filo conduttore di corsi interdisciplinari che unendo la storia all'economia, alla sociologia e al ruolo della tecnologia esplorino in modo nuovo il grande passaggio dall'Italia agricola dello Statuto albertino all'Italia repubblicana del miracolo economico. Ma sono possibili anche altre iniziative, da discutere insieme con i colleghi di tutte le discipline e gli studenti.

Riguardo al metodo, il cittadino da una parte deve essere in grado di poter contribuire direttamente al processo democratico, e questo presuppone specifiche competenze personali che si possono studiare e acquisire. Faccio riferimento in particolare alla capacità di argomentare la propria posizione, di presentarla in pubblico, di controbattere alle obiezioni, di applicare il principio di carità, di evitare fallacie logiche e di

<sup>35</sup> Jürgen Habermas, *Democrazie di facciata*, in "Il Sole 24 Ore", 22 maggio 2016, <http://tinyurl.com/fjddjom7>.

<sup>36</sup> Enrico Berti, *Alasdair MacIntyre: comunità e tradizione*, 2007, <http://tinyurl.com/gv9xy4u>.

contestarle se usate da altri<sup>37</sup>. Da questo punto di vista il ritorno di interesse per la retorica – intesa come arte del discorso (sia scritto sia orale<sup>38</sup>) – è promettente, ma deve diventare un fenomeno molto più vasto e radicato rispetto ai limitati esperimenti attuali<sup>39</sup>.

Dall'altra parte, invece, a sostenere e integrare le capacità espositive e dialettiche, deve esserci una capacità vera di *pen-siero critico*. A parole tutti dicono di essere a favore del pensiero critico. A giudicare dai fatti, però, è lecito sospettare che almeno una parte dell'entusiasmo per il pensiero critico non sia completamente sincero. O che perlomeno si attribuisca alle parole *pensiero critico* un significato debole. Il pensiero critico di un cittadino, infatti, non è il semplice applicare le conoscenze standard del proprio corso di laurea – ingegneria, lettere o sociologia – alle questioni della collettività. Non lo è perché tali conoscenze non bastano e non possono bastare, nemmeno nel caso delle discipline più vicine ai temi della cittadinanza, come la filosofia o le scienze politiche.

Il pensiero critico è piuttosto quella capacità di coniugare strumenti come la *logica*, la *statistica*, la *valutazione delle fonti* e l'*epistemologia* (quali sono i limiti dei vari tipi di conoscenza?) con una visione del mondo che permetta realmente di interpretare criticamente la realtà, arrivando quindi a identificare possibili azioni, con relativi pro e contro, in grado di incidere sui problemi collettivi. Pensiero critico che applichi il metodo scientifico ai problemi della democrazia, seguendo l'invito di Bertrand Russell a evitare sia lo scetticismo assoluto sia il dogmatismo assoluto, considerando la verità acquisibile con difficoltà e solo fino a un certo livello e non oltre, una

<sup>37</sup> Il principio di carità, sostenuto soprattutto dai filosofi americani Willard Quine e Donald Davidson, consiste nel dare alle parole dell'interlocutore l'interpretazione migliore possibile.

<sup>38</sup> Adelino Cattani, "Botta e risposta. L'arte della replica", il Mulino, Bologna 2001.

<sup>39</sup> Su questi temi un buon testo è quello di Normand Baillargeon, *Piccolo manuale di autodifesa intellettuale*, Apogeo, Milano 2007 (ed. or. *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, 2006).

posizione poi fatta propria ed espansa dai sostenitori del pensiero complesso<sup>40</sup>.

Connessa alla posizione di Russell è la necessità di un'educazione al rischio. Abbiamo già parlato di rischio nel primo capitolo, trattando la sfida tecnologica; ma il concetto di rischio ha una portata più ampia, che citiamo in questa sede parlando dello studente in quanto cittadino, ma che riguarda allo stesso modo lo studente come persona e come lavoratore. Una conoscenza “acquisibile solo con difficoltà e fino a un certo livello e non oltre” implica, infatti, l'ineludibilità del rischio, che diventa quindi parte integrante della vita contemporanea. L'università si farà quindi esplicitamente carico di un'educazione al rischio e più in generale considererà il tema del rischio come uno dei temi centrali del suo operare<sup>41</sup>.

Tornando al pensiero critico, potremo dire che si tratta di una delle principali caratteristiche di una «testa ben fatta», per usare l'espressione coniata da Montaigne e poi ripresa da Edgar Morin: le teste ben fatte sono in grado di formulare autonomamente un giudizio sui problemi del tempo in cui si trovano a vivere, che è anche una via più efficace degli appelli all'autorità per risolvere le controversie<sup>42</sup>. Inoltre le teste ben fatte hanno gli strumenti per resistere al conformismo, ovvero la naturale tendenza a obbedire all'autorità e a quello che fanno o dicono gli altri, tendenza che, se non contrastata, spinge la collettività a essere inevitabilmente più limitata degli individui che la compongono e non più resiliente, come invece capita quando la diversità di pensieri, stili e gusti viene coltivata<sup>43</sup>.

Naturalmente è irrealistico ambire a fornire a ogni studente (o cittadino) una comprensione approfondita di tutti gli aspetti

<sup>40</sup> Bertrand Russell, *Education for Democracy*, National Association of Secondary School Principals Bulletin, 1939.

<sup>41</sup> Ringrazio Carlo Olmo per avermi sensibilizzato su questo punto.

<sup>42</sup> Paolo Legrenzi, *Il ceppo del pregiudizio*, in “Il Sole 24 Ore Domenica”, 22 maggio 2016.

<sup>43</sup> Cass Sunstein, *Why Societies Need Dissent*, Harvard University Press, Cambridge 2003.

della realtà: sarebbe palesemente impossibile. Ma è invece ragionevole provare a delinearne gli aspetti principali, quelli che lo toccano più da vicino come persona e come cittadino.

Quindi l'università per il cittadino costruirà su quanto fatto per la persona (conoscenza di sé e visione del mondo) e aggiungerà strumenti per l'esercizio della cittadinanza, iniziando da un vero pensiero critico.

In altre parole, un cittadino sensibile ai problemi della collettività, quelli attuali e quelli potenziali, con la capacità di valutarli criticamente.

### Per il lavoratore

Come abbiamo detto, in Italia il principale – e molto spesso l'unico – motivo con cui si argomenta l'opportunità di andare all'università è quello lavorativo. Si va all'università perché si vuole diventare ingegnere, medico, avvocato, insegnante ecc., o più generalmente perché, come abbiamo visto, le statistiche dicono che i laureati sono pagati di più dei diplomati e hanno meno probabilità di rimanere disoccupati. A leggere la letteratura italiana sull'università sembra essere così da sempre, con rare eccezioni, al punto che in Italia porsi domande – come è normale e frequente nella cultura anglosassone e come cerchiamo di fare in questo libro – sulla missione dell'università sembra una perdita di tempo: si tende a dare per scontato, infatti, che l'università serva soprattutto per imparare un mestiere, ovvero per trovare più facilmente lavoro<sup>44</sup>.

Abbiamo argomentato nelle sezioni precedenti come invece l'università possa fare molto per gli studenti intesi anche come persone e come cittadini. Ciò non significa affatto sminuire l'aspetto della preparazione al lavoro, una funzione importante che l'università deve prendere sul serio.

---

<sup>44</sup> Ciò detto, sospettiamo che – nonostante l'enfasi utilitaristica tipica dell'università italiana – una quota non trascurabile di studenti scelga di frequentare l'università con ambizioni più ampie di quelle lavorative.

Tuttavia è il punto di vista che deve essere diverso. L'università non fa formazione professionale: per quello esistono altre istituzioni e percorsi, inclusi quelli gestiti direttamente dalle aziende. L'università completa il percorso educativo delle persone (idealmente tutte quelle che ne hanno le capacità e che sono disposte a impegnarsi in tal senso) *anche* con il fine di preparare lavoratori competenti e consapevoli.

Se si accetta questa premessa, deve necessariamente cambiare il modo di intendere la laurea in Italia. Nel nostro paese, infatti, a un'età in cui generalmente non si hanno gli elementi per fare una scelta così carica di implicazioni si sceglie uno specifico corso di laurea e da quel momento in avanti si entra in un percorso tendenzialmente monotematico, da cui non si uscirà fino al giorno della consegna del diploma di laurea. Che si tratti di giurisprudenza, ingegneria o letteratura, il diciannovenne entrerà in un solco in cui quasi tutti i corsi saranno finalizzati allo specifico argomento del corso di laurea, lasciando allo studente solo minuscole isole di effettiva libertà.

La conseguenza di questa impostazione è che il laureato italiano sarà in media ragionevolmente competente sulla materia prescelta, ma debole sul resto. Quindi tendenzialmente a digiuno di metodo scientifico e di comprensione della scienza e della tecnologia se un umanista, e fortemente ingenuo delle dinamiche sociali, politiche e storiche se laureato in scienza o tecnologia.

In Italia si dà in genere per scontato che questo sia l'unico modo di educare i laureati. Tuttavia non è affatto così. E a prescindere dagli altri aspetti, non è neanche il modo migliore di produrre lavoratori. Una delle conseguenze dell'approccio italiano, infatti, è la formazione di lavoratori tendenzialmente monodimensionali: ingegneri che sanno poco della società per la quale realizzano le loro opere; avvocati e giudici che non hanno mai avuto alcuna esperienza se non della legge e della sua interpretazione; medici che non sono mai stati in alcuna organizzazione se non clinica.

La nostra proposta di università invece vorrebbe che al pri-

mo livello la formazione fosse più orizzontale e meno verticale, lasciando che diventasse più verticale durante gli stadi successivi di istruzione, ovvero laurea magistrale, master, dottorato di ricerca. È il modello americano, universalmente riconosciuto come uno dei sistemi universitari più avanzati al mondo, sistema di cui però è raro che si sottolinei in Italia la grande orizzontalità dei quattro anni di studi *undergraduate*. Gli studenti americani, infatti, hanno una libertà di seguire i corsi che preferiscono (sia pure con dei limiti che variano da college a college) che non ha paragoni rispetto all'Italia (o più generalmente all'Europa). Ed è ancora più raro che si stabilisca una connessione tra tale libertà e l'acquisizione di competenze considerate sempre più importanti dalle aziende. Infatti, se consideriamo le dieci più importanti competenze lavorative secondo il Forum Economico Mondiale, faremo molta fatica a stabilire connessioni dirette tra esse e l'offerta didattica delle università italiane: risoluzione di problemi complessi, pensiero critico, creatività, gestione delle persone, coordinamento con gli altri, intelligenza emotiva, giudizio e capacità di prendere decisioni, orientamento al servizio, negoziazione, flessibilità cognitiva<sup>45</sup>.

Il massimo che si potrebbe fare sarebbe sostenere che il pensiero critico, la creatività, l'intelligenza emotiva ecc. siano naturali effetti collaterali degli studi di giurisprudenza o ingegneria. Sarebbe tuttavia un'affermazione scarsamente credibile.

In posizione molto più forte sono invece i college americani, non solo perché la loro offerta didattica tocca esplicitamente questi temi, ma anche, e soprattutto, perché la grande libertà concessa agli studenti consente loro di sperimentare discipline molto diverse tra loro, entrando in contatto con docenti, studenti, metodologie e tradizioni eterogenee. Un arricchimento culturale e personale che si traduce direttamente in laureati più flessibili e aperti di mente.

---

<sup>45</sup> The World Economic Forum, *The Future of Jobs Report*, 2016, <http://tinyurl.com/hrudymd>.

Il sociologo e giornalista Ilvo Diamanti non molto tempo fa si chiedeva, riferendosi ai laureati di oggi, «laureati in cosa?», dando per scontato che la difficoltà crescente nel dare una risposta fosse un male<sup>46</sup>. Ma non è necessariamente così: da sempre la domanda “in cosa ti sei laureato?” non ha molto senso per un laureato americano. Al massimo saprà dire l’argomento del suo *major*, ovvero della disciplina a cui ha prestato maggiore attenzione nel comporre il suo curriculum. Ma in ogni caso non sarà un laureato in storia o in biologia nel senso italiano dell’espressione.

Le lauree verticali italiane, inoltre, presuppongono non solo che i diciannovenni sappiano già che cosa vogliono fare nella vita, ma anche che sia possibile conoscere la situazione del mondo del lavoro – e più in generale della società – con almeno cinque anni di anticipo. Tuttavia pronosticare quali saranno i profili professionali di cui avrà bisogno l’economia a qualche anno di distanza è molto difficile, sebbene di pronostici simili siano pieni i media. Per non parlare di decisioni di minor portata, come scegliere quali specifici corsi includere nel proprio percorso di studio, corsi il cui impatto lavorativo di lungo termine è in generale impossibile da predire.

I media e non poche università, dunque, dovrebbero essere molto cauti prima di spingere gli studenti e loro famiglie verso scelte di studio molto precise con la promessa che in futuro verranno certamente coronate da successo lavorativo.

È dunque più opportuno che l’università produca laureati flessibili, con competenze trasversali, pronti ad affrontare un futuro incerto grazie alla loro capacità di continuare a imparare quello che nel corso del tempo ci sarà bisogno di imparare, anche grazie all’aiuto di programmi di educazione continua. In questo contesto, il sistema produttivo, invece di pretendere laureati con competenze modellate su quelle che sembrano le esigenze del momento, può invitare l’università a educare

<sup>46</sup> Ilvo Diamanti, *Dopo la laurea: dottori senza nome*, in “la Repubblica”, 12 agosto 2016, <http://tinyurl.com/jmclbx6>.

lavoratori resilienti nel senso sopra delineato, riservandosi di integrare la loro formazione con corsi aziendali, come è stata per molto tempo la norma sia in Italia sia in molti altri paesi avanzati.

Non a caso, questa è una posizione radicata in ambito imprenditoriale nordamericano, espressa da numerosi articoli su riviste legate al mondo degli affari come “Forbes”<sup>47</sup> e “Fast Company”<sup>48</sup> e poi fatta propria anche dal premio Nobel per l’Economia Edmund S. Phelps<sup>49</sup>. Posizione peraltro sostenuta anche dai dati che dimostrano come nel medio-lungo termine i laureati in *liberal arts* guadagnino come o più dei colleghi laureati in scienza e tecnologia<sup>50</sup>.

In conclusione, l’università può fare molto per aiutare lo studente a vivere, nell’interesse tanto dello stesso studente, quanto della società. Un’educazione orientata a conoscere se stesso e il mondo acquisendo gli strumenti critici per orientarsi e per incidere sulla realtà in tutti i settori dell’attività umana, dall’ambito personale a quello democratico, dall’ambito lavorativo a quello relativo al prossimo e all’ambiente. Un’educazione inizialmente ampia, orizzontale, libera che permetta allo studente di sviluppare la sua personalità e di capire meglio le sue inclinazioni, acquisendo al contempo un nucleo di nozioni e di strumenti che lo accompagneranno per tutta la vita. Questo è il meglio che l’università possa fare per preparare le future generazioni ad affrontare con successo le sei sfide.

<sup>47</sup> Tra i molti articoli pubblicati da “Forbes” sull’argomento si veda George Anders, *That “Useless” Liberal Arts Degree Has Become Tech’s Hottest Ticket*, in “Forbes”, 17 agosto 2015, <http://tinyurl.com/jba8evu>.

<sup>48</sup> Elizabeth Segran, *Why Top Tech CEOs Want Employees With Liberal Arts Degrees*, Fast Company, 28 agosto 2014, <http://tinyurl.com/z5pmjif>.

<sup>49</sup> Edmund S. Phelps, *Why teaching humanities improves innovation*, The World Economic Forum Blog, 4 settembre 2014, <http://tinyurl.com/zaehjlo>.

<sup>50</sup> Allie Grasgreen, *Liberal Arts Grads Win Long-Term*, Inside Higher Ed, 22 gennaio 2014, <http://tinyurl.com/j42s9hc>.



## L'università per il sapere

*Le nostre facoltà accademiche sono divise tra coloro che vorrebbero assegnare alle università il compito di alta gestione di informazioni e di strutture di comunicazione, e coloro che hanno a cuore l'università principalmente come un spazio di libertà che ci permette di creare nicchie di conversazioni, investigazioni e controversie intense e faccia a faccia.*

Ivan Illich

L'università, oltre a essere nell'immediato al servizio degli studenti e della collettività, ha fondamentali responsabilità di lungo termine nei confronti del sapere, ed è solo in virtù di questo mai interrotto rapporto con il sapere che l'università ha poi qualcosa di valore da offrire a studenti e società.

In particolare, l'università deve innanzitutto contribuire a preservare e tramandare (con un processo di costante ripensamento) il sapere accumulato fino a ogni dato momento e a espanderlo in nuove direzioni. Naturalmente l'università non è mai stata l'unica istituzione dedicata al sapere: lungo praticamente tutta la sua storia è stata affiancata da entità religiose, accademie, società scientifiche e, in tempi più recenti, sia da centri di ricerca privati (soprattutto legati alla grande industria) sia da istituzioni pubbliche esclusivamente dedicate alla ricerca (ovvero senza studenti), come il Consiglio Nazionale delle Ricerche in Italia, il CNRS in Francia, l'Istituto Max Planck in Germania e i grandi laboratori nazionali negli Stati Uniti e in Giappone.

Tuttavia all'università – per la sua storia, per la sua presenza in tutto il mondo e per il costante, vivificante rapporto con gli studenti – spetta un ruolo particolare nei riguardi del sapere: è soprattutto nelle sue biblioteche e archivi, infatti, che ci si aspetta di trovare conoscenza che nessun altro ha conservato, ed è soprattutto dalle università – che tra tutte le istituzioni del sapere sono quelle che godono al massimo grado della libertà accademica – che ci aspettiamo che nascano quelle idee

originali in grado di avere un impatto di lungo termine sulla società.

L'università deve inoltre preoccuparsi di preservare se stessa nel lungo termine e questo comporta un processo costante di selezione ed educazione di giovani in grado di prendere il posto dei professori che via via vanno in pensione per limiti di età. Questi giovani saranno scelti tra la minoranza di studenti che decide di proseguire gli studi fino al completamento del dottorato di ricerca, avendo dimostrato le attitudini richieste dal ruolo del professore universitario. Il processo di selezione avviene secondo regole diverse in diverse parti del mondo, ma in linea di principio l'università – assicurando sempre trasparenza ed equità – dovrebbe essere libera di selezionare liberamente i nuovi membri del corpo docente.

Un ultimo punto prima di procedere nell'analisi: ma in che cosa consiste di preciso il sapere di cui deve prendersi cura l'università? Il filosofo americano John Searle ha scritto:

La parola “scienza” tende a suggerire un sacco di ricercatori in camice bianco che sventolano provette e che scrutano dentro a strumenti. A molte menti suggerisce una infallibilità arcana. L'immagine rivale che voglio suggerire è questa: ciò verso cui tutti noi siamo protesi nelle discipline intellettuali è la conoscenza e la comprensione. Esistono solo conoscenza e comprensione, che siano in matematica, critica letteraria, storia, fisica, o la filosofia. Alcune discipline sono più sistematiche rispetto ad altre, e potremmo voler riservare la parola “scienza” per loro.<sup>51</sup>

Dunque, non solo conoscenza scientifica in senso stretto, ma più in generale conoscenza e comprensione. Anche un altro grande filosofo americano, Hilary Putnam, aveva messo in guardia contro la pretesa di voler considerare conoscenza solo quella verificabile prodotta dalle scienze cosiddette dure, al punto da aver tenuto ad Harvard un corso sulla “conoscenza

<sup>51</sup> John Searle, *Mente, cervello, intelligenza*, Bompiani, Milano 1988 (ed. or. *Minds, Brains and Science*, 1984).

non scientifica” appositamente per sottolineare l’importanza della conoscenza prodotta da estetica, etica e religione<sup>52</sup>.

Come abbiamo già visto parlando dell’università per il lavoratore, tuttavia, in questi ultimi anni, l’università è stata spinta – e in alcuni casi letteralmente costretta – a concentrarsi solo sulla conoscenza ritenuta “utile” nel breve termine, ovvero secondo i decisori politici e gli interessi economici che così spesso li influenzano, sulla conoscenza scientifica e, soprattutto, tecnologica. Si tratta delle cosiddette discipline STEM, acronimo delle parole inglesi che stanno per “scienza, tecnologia, ingegneria e matematica”, creato a inizio secolo su spinta della National Science Foundation americana con l’obiettivo di promuovere una maggiore attenzione soprattutto nei confronti di tecnologia e ingegneria. È una spinta che al suo interno registra anche posizioni neopositiviste che negano qualsiasi validità alla conoscenza non scientifica in senso stretto, ignorando (o rifiutando) più di un secolo di riflessioni epistemologiche.

A questa visione riduttiva della conoscenza si oppongono due critiche principali.

La prima è che le arti e le discipline umanistiche, oltre a produrre anche loro conoscenza e comprensione, sono anche loro “utili”: sono, infatti, essenziali per educare cittadini democratici e per aiutare le persone a dare senso e direzione alla loro vita<sup>53</sup>. Inoltre, conoscenza che oggi appare del tutto priva di utilità pratica può diventare improvvisamente utile a distanza di anni o decenni – o anche immediatamente a menti particolarmente abili a stabilire connessioni e a individuare possibili applicazioni. È interessante leggere, per esempio, come uno degli imprenditori e investitori più noti della Silicon Valley nonché fondatore di PayPal, Peter Thiel, noto per le sue

<sup>52</sup> Bruce Weber, *Hilary Putnam, Giant of Modern Philosophy, Dies at 89*, in “The New York Times”, 17 marzo 2016, <http://tinyurl.com/hm8obxr>.

<sup>53</sup> Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011 (ed. or. *Not for Profit: Why Democracy Needs The Humanities*, 2010).

posizioni conservatrici e fortemente libertarie, racconti di aver deciso di investire nell'allora neonata Facebook grazie alla sua conoscenza della teoria del mimetismo, una teoria letteraria formulata da uno dei più grandi umanisti del ventesimo secolo, René Girard, mentore di Thiel a Stanford<sup>54</sup>.

La seconda critica, però, è ancora più penetrante perché accetta le premesse dei proponenti di STEM, ovvero la predominanza dell'utilità economica su qualsiasi altra considerazione. Secondo questa critica, limitare la conoscenza solo a quella che si presume utile è riduttivo persino per chi persegue l'"utilità": le interazioni tra discipline anche lontane tra loro, infatti, producono innovazioni di enorme rilevanza economica. Utilità ben catturata dalle seguenti famose parole di Steve Jobs: «È nel DNA di Apple che la tecnologia da sola non basti. È la tecnologia sposata con le arti liberali, sposata con le scienze umane, che produce i risultati che fanno cantare il nostro cuore».

L'immaginazione, così importante, come abbiamo visto, per permettere alla persona di rapportarsi in maniera critica con il mondo, è anche una facoltà cruciale nel mondo dell'innovazione. Ma chi, se non le discipline umanistiche, può aiutare uno studente a sviluppare l'immaginazione?

È per questo motivo che le migliori università tecnico-scientifiche al mondo, come il Massachusetts Institute of Technology (MIT), sono spesso anche ottime università umanistiche. Non solo perché ambiscono, come è giusto, a educare – come anche noi proponiamo di fare – persone e cittadini, ma anche perché promuovono innovazione e creatività, concetti a parole abbracciati da tutti, salvo poi offrire percorsi di studio sorprendenti soprattutto per la loro mancanza di innovazione e creatività. Ed è proprio per questo motivo che negli Stati Uniti, ma anche in Europa, si parla sempre più spesso di *STEAM* invece di *STEM*, dove la "A" sta per "le arti" o più in generale per le discipline umanistiche. Come ha scritto la prima

<sup>54</sup> Richard Feloni, *Peter Thiel Explains How an Esoteric Philosophy Book Shaped His Worldview*, BusinessInsider, 10 novembre 2014, <http://tinyurl.com/glfwzqr>.

persona a parlare di STEAM nel 2006, Georgette Yakman: «Scienza e Tecnologia, interpretate attraverso l'Ingegneria e le Arti, il tutto basato su elementi matematici»<sup>55</sup>.

Anche se sappiamo che la parola latina *universitas* non significa “tutte le discipline”<sup>56</sup>, preserviamo comunque questo significato anche se storicamente spurio: contiene, infatti, una verità importante sul rapporto tra università e sapere, una verità che la concentrazione esclusiva sull'utilità pratica rischia di far dimenticare.

### Preservare

Il primo dovere dell'università nei confronti del sapere è contribuire a *preservarlo*. È una funzione umile, che non attrae l'attenzione dei media (e spesso neanche di chi opera all'università), che richiede risorse senza prestarsi facilmente ad attrarre finanziamenti, che guarda al lungo termine, ai secoli, in un'epoca malata di presentismo e screziata da venature di anti-intellettualismo. Non sorprende, dunque, che si tratti di una delle funzioni più trascurate nell'università odierna, così come biblioteche e archivi sono probabilmente il comparto della pubblica amministrazione più negletto in assoluto<sup>57</sup>.

E non è solo una questione di risorse: anche dove le risorse ci sarebbero, infatti, quasi sempre si preferisce non investirle in qualcosa giudicato così poco glamour come biblioteche, archivi e musei; meglio scegliere altre destinazioni considerate più visibili, più socialmente di moda, più apparentemente “utili”.

L'università, invece, deve essere consapevole della sua grande responsabilità nella preservazione a lungo termine della conoscenza, nelle sue varie forme, dalle pubblicazioni scien-

<sup>55</sup> Si veda il sito della STEAM Education, <http://steamedu.com/>.

<sup>56</sup> Come vedremo a pagina 155.

<sup>57</sup> Associazione Italiana Biblioteche, *Dimissioni organi consultivi MiBACT – Note a margine del concorso per 500 funzionari del Ministero Beni Culturali: mezzo bibliotecario per ogni biblioteca? E la tutela di libri e manoscritti chi la fa?*, 28 maggio 2016, <http://tinyurl.com/jxqlor6>.

tifiche alle collezioni librarie, dagli archivi agli oggetti fisici (come gli strumenti scientifici), dai dati della ricerca alla memoria relativa alla stessa università (corsi, docenti, studenti, iniziative ecc.<sup>58</sup>). Se il sapere non fosse preservato, infatti, tutti gli altri servizi al sapere diventerebbero impossibili: non ci sarebbe, infatti, nulla da tramandare, comunicare, commentare, estendere.

Si tratta di un ruolo che è ancora più importante che in passato proprio perché il resto della società è ammalata di presentismo e quindi non investe più in obiettivi di lungo termine. Chi si assume la responsabilità di pensare ai bisogni di chi vivrà tra cento o più anni? Una domanda che sembra quasi stravagante, eppure noi oggi godiamo di grandi benefici grazie al fatto che in passato qualcuno si è preoccupato di noi: qualcuno ha costruito biblioteche, rilegato libri, salvato volumi rari, raccolto documenti e strumenti e compilato annuari anche per noi. A maggior ragione dal momento che la tipica risposta del nostro periodo storico, ovvero “il mercato”, in questo caso non funziona per esplicita ammissione dei suoi stessi sostenitori: quale interesse, infatti, può avere il mercato a preservare qualcosa pensando al lungo periodo? Per non parlare del fatto che nel medio-lungo termine è tutt’altro che improbabile che le aziende falliscano, con grave rischio di dispersione del relativo patrimonio informativo. In altre parole, la preservazione di lungo termine è chiaramente un caso di fallimento di mercato, ovvero un caso in cui l’intervento pubblico continua a essere necessario.

Si tratta di un intervento più che mai indispensabile anche in questa epoca digitale: tra molti non addetti ai lavori, infatti, c’è la convinzione che il digitale sia così facilmente copiabile e immagazzinabile da rendere la preservazione dei file qualcosa

---

<sup>58</sup> Informazioni raccolte per secoli nei cosiddetti annuari universitari, fonte inesauribile di conoscenza sulle università del passato. Da qualche anno, però, gli annuari non vengono più compilati, neanche dagli atenei che avrebbero le risorse per farlo. Insomma, godiamo di ciò che ha fatto chi è venuto prima di noi, ma non sentiamo alcuna responsabilità verso chi verrà dopo.

di molto più facile ed economico della preservazione di supporti fisici come documenti di carta. È invece vero precisamente il contrario: la preservazione di lungo termine, infatti, è *più difficile e più costosa* per gli oggetti digitali rispetto alla carta. Più difficile perché il mondo digitale in costante cambiamento comporta la necessità di aggiornare costantemente le categorie di chi ha il compito di catalogare e preservare. Più costosa per due motivi.

Il primo perché la preservazione digitale è *attiva* invece che passiva: la carta necessita solo di essere lasciata in un locale adatto per durare secoli; un file, invece, richiede di venire frequentemente copiato su nuovi supporti dal momento che molti supporti digitali hanno un tasso di malfunzionamento relativamente elevato.

Il secondo motivo è che mentre un foglio di carta sarà leggibile da un essere umano anche in un lontano futuro, un file per essere accessibile richiede hardware e software opportuni, come sa chiunque abbia mai provato a leggere i file di un vecchio disco. In un mondo che è sempre più digitale, dunque, l'università dovrebbe investire risorse adeguate per continuare a dare il suo indispensabile contributo alla preservazione della conoscenza, assegnando le dovute risorse a questa attività e dotandosi di relativo personale qualificato. I libri antichi verranno restaurati, le riviste cartacee rilegate, gli annuari redatti, gli strumenti scientifici raccolti, gli archivi catalogati, tutto il possibile sarà digitalizzato, le pubblicazioni prodotte dai ricercatori raccolte e preservate nel lungo termine con i relativi dati scientifici e gli eventuali software.

Anche se tutto questo non è di moda, anche se media e politici non trovano l'argomento interessante, un'università assertiva, orgogliosa del proprio ruolo, lo farebbe comunque. Perché l'università risponde del suo operato anche agli studenti, ai professori e ai cittadini che ancora non sono nati, ma che verranno.

## Tramandare, comunicare, commentare ed estendere

L'università però non si limita a preservare la conoscenza: la preservazione è indispensabile affinché nulla vada perso per le generazioni future, e questa è la meritoria funzione, oltre che dell'università, di archivi, biblioteche e musei, dentro e fuori il perimetro dell'università. Tuttavia il rapporto dell'università con la conoscenza va molto oltre. La conoscenza preservata dall'università, infatti, quotidianamente esce dagli scaffali, dai cassette e dai contenitori per diventare oggetto di studio da parte di professori e studenti. In altre parole, all'università la conoscenza, oltre a essere preservata, viene *tramandata, comunicata, commentata ed estesa*.

Tramandare la conoscenza, ovvero assicurarsi che ogni nuova generazione faccia propria la conoscenza esistente. Affinché la conoscenza rimanga viva, infatti, è necessario che menti sempre fresche se ne appropriino studiandola. Questo è l'insegnamento, la funzione centrale della scuola e dell'università. Fatta propria la conoscenza esistente, i giovani dovranno poi essere messi nelle condizioni di riuscire ad affrontare anche problemi inediti, utilizzando gli strumenti critici di cui abbiamo parlato analizzando il contributo dell'università per lo studente.

La conoscenza va inoltre comunicata. Oltre a essere oggetto di studio da parte dei giovani, infatti, la conoscenza può venire divulgata in molti modi al pubblico – inclusi i media e i decisori politici<sup>59</sup> – in maniera tale che diventi patrimonio comune. Sotto la comunicazione della conoscenza rientra certamente la divulgazione scientifica, che grazie a Internet ha acquisito molti nuovi strumenti, in particolare i social media (soprattutto Twitter) e i blog. Strumenti che sono anche potenzialmente di grande utilità per aumentare la comunicazione tra università e società civile a tutti i livelli, dal cosiddetto

<sup>59</sup> Jordan Gaines Lewis, *Toot Your Horn*, in “The Scientist”, 6 ottobre 2016, <http://tinyurl.com/golq34t>.



trasferimento tecnologico alla riflessione su temi di attualità, dalla trasparenza delle attività universitarie alla comunicazione tra scuola e università, con effetti anche sullo stesso modo di fare ricerca<sup>60</sup>. In tal senso è significativo che due delle università più prestigiose al mondo, Harvard e Berkeley, assicurino ai membri delle loro comunità piattaforme per permettere a tutti gli interessati di aprire facilmente un blog senza dover ricorrere alle grandi piattaforme commerciali<sup>61</sup>.

La conoscenza esistente, inoltre, va commentata. In ambito religioso l'esempio probabilmente più famoso di conoscenza sotto forma di commenti è il Talmud ebraico, ma anche in ambito laico per molti secoli la principale forma di produzione di conoscenza è stata sotto forma di commentari ai testi classici. Anche oggi molta ricerca, soprattutto in ambito umanistico, è in realtà commento di conoscenza preesistente, conoscenza che viene valutata ed esaminata alla luce di strumenti nuovi o anche solo di una diversa sensibilità storica. Il commento è un servizio importante al sapere: sostiene sia l'insegnamento sia la produzione di ricerca originale in senso stretto e va dunque riconosciuto e sostenuto.

Infine, con l'avvento della modernità scientifica, ovvero verso la fine del diciottesimo secolo, l'enfasi si sposta decisamente dai commenti verso *l'originalità*. I contributi scientifici possono diventare di entità anche molto ridotta (come gli articoli destinati a riviste o a conferenze rispetto ai libri), purché siano originali.

In altre parole, l'enfasi si sposta sull'estensione della conoscenza, ovvero su quella che oggi chiamiamo *ricerca* – enfasi che ha prodotto gli straordinari avanzamenti della conoscenza degli ultimi due secoli.

È anche un'enfasi, tuttavia, che soprattutto in questi ultimi vent'anni è diventata quasi ossessiva: non solo è continuata la

<sup>60</sup> Patrick Dunleavy, *Shorter, Better, Faster, Free: Blogging Changes the Nature of Academic Research, Not Just How It Is Communicated*, London School of Economics Impact Blog, 28 dicembre 2014, <http://tinyurl.com/qghskwr>.

<sup>61</sup> I relativi siti sono <https://blogs.harvard.edu/> e <http://blogs.berkeley.edu/>

crescita esponenziale del numero delle pubblicazioni scientifiche iniziata nel secondo dopoguerra<sup>62</sup>, ma si è diffusa la pratica dell’“affettare il salame” (*salami slicing*), ovvero di suddividere artificiosamente i risultati delle ricerche nel numero maggiore possibile di pubblicazioni<sup>63</sup>.

La pressione a massimizzare il numero di pubblicazioni, secondo il comandamento del “pubblica o perisci” da cui dipendono le carriere dei ricercatori, sta creando il timore che la qualità media delle pubblicazioni sia in decrescita<sup>64</sup> e che la vasta maggioranza degli articoli scientifici non venga letta praticamente da nessuno<sup>65</sup>. Inoltre, è un dato di fatto che in questi ultimi anni il numero di articoli pubblicati – anche in riviste molto prestigiose come “Science” e “Nature” – e poi successivamente ritirati a causa di errori di vario tipo sia fortemente cresciuto<sup>66</sup>, un altro effetto della irragionevole spinta a pubblicare.

Un altro grave problema emerso in questi ultimi anni è che in numerose discipline appare impossibile replicare i risultati della maggioranza degli articoli (con la possibilità che la non replicabilità nasconda frodi scientifiche), intaccando uno dei pilastri su cui poggia il metodo scientifico<sup>67</sup>. Non sorprende che si moltiplichino le voci di chi ritiene che la scienza sia

<sup>62</sup> Richard Van Noorden, *Global Scientific Output Doubles Every Nine Years*, Nature Blog, 7 maggio 2014, <http://tinyurl.com/ofm4arg>.

<sup>63</sup> Editorial, *The Cost of Salami Slicing*, in “Nature Materials”, 4, 1, 2005, <http://tinyurl.com/4aalt42>.

<sup>64</sup> Tolu Oni *et al.*, *Let Researchers Try New Paths*, in “Nature”, 26 ottobre 2016, <http://tinyurl.com/lzz4aan8>; Daniel Sarewitz, *The Pressure to Publish Pushes Down Quality*, in “Nature”, 11 maggio 2016, <http://tinyurl.com/znhnf6t>.

<sup>65</sup> Asit K. Biswas e Julian Kirchherr, *Prof, No One Is Reading You*, in “The Straits Times”, 11 aprile 2015, <http://tinyurl.com/oxkv6mq>.

<sup>66</sup> Michael Roston, *Retracted Scientific Studies: A Growing List*, in “The New York Times”, 28 maggio 2015, <http://tinyurl.com/guv8c2o>. Si veda anche Bouree Lam, *A Scientific Look at Bad Science*, in “The Atlantic”, settembre 2015, <http://tinyurl.com/py25es6>.

<sup>67</sup> *Challenges in Irreproducible Research*, in “Nature”, dossier speciale, 2016, <http://tinyurl.com/jmhj4xa>. Si veda anche Joel Achenbach, *Many Scientific Studies Can't Be Replicated. That's a Problem*, in “The Washington Post”, <http://tinyurl.com/nt9jum5>.

malata<sup>68</sup> o di chi pensa che ipercompetizione e incentivi distorti stiano semplicemente mandando in rovina la scienza<sup>69</sup>.

È cruciale che la conoscenza venga estesa, ma l'università deve urgentemente rigettare il produttivismo fine a se stesso di questi ultimi anni – spesso imposto dall'alto, ma accolto acriticamente dai ricercatori – per tornare a valutare l'effettivo contributo intellettuale di ogni singola pubblicazione. Ci saranno naturalmente alcuni ricercatori che saranno in grado di produrre molte pubblicazioni di buona qualità – ben vengano – ma l'obiettivo generale per la comunità scientifica deve tornare a essere quello di lavorare incessantemente – leggendo, riflettendo, confrontandosi con colleghi e studenti –, ma di pubblicare solo quando si ha qualcosa di significativo da dire. In questo momento, a causa di regole perverse di assunzione e di avanzamento di carriera, spesso basate su un uso smodato e acritico di indicatori bibliometrici<sup>70</sup>, è vero il contrario, ovvero pubblicare anche se non si ha nulla di particolare da dire: l'importante è avere molte pubblicazioni. Questa tendenza sta accelerando processi degenerativi già in atto da tempo, portandoli pericolosamente vicino a sovvertire lo stesso modo di fare scienza, con effetti gravi sulla qualità dei risultati scientifici<sup>71</sup> e persino sulla salute mentale di molti ricercatori, soprattutto giovani<sup>72</sup>.

<sup>68</sup> Laurent Ségalat, *La scienza malata? Come la burocrazia soffoca la ricerca*, Raffaello Cortina, Milano 2010 (ed. or. *La science à bout de souffle?*, 2009).

<sup>69</sup> Ed Yong, *The Inevitable Evolution of Bad Science*, in “The Atlantic”, 21 settembre 2015, <http://tinyurl.com/gnxsrqj>; Marc A. Edwards e Siddhartha Roy, *Academic Research in the 21<sup>st</sup> Century: Maintaining Scientific Integrity in a Climate of Perverse Incentives and Hypercompetition*, in “Environmental Engineering Science”, 2016; Ferric C. Fang e Arturo Casadevall, *Competitive Science: Is Competition Ruining Science?*, in “Infection and Immunity”, 83, pp. 1229-1233. doi:10.1128/IAI.02939-14, 2015.

<sup>70</sup> Rinze Benedictus *et al.*, *Fewer Numbers, Better Science*, in “Nature”, 26 ottobre 2016, <http://tinyurl.com/jjzpb7>.

<sup>71</sup> Bethany Brookshire, *Blame Bad Incentives for Bad Science. How a ‘Publish Or Perish’ Attitude May Be Derailing The Scientific Enterprise*, in “Science News”, 21 ottobre 2016.

<sup>72</sup> Claire Shaw e Lucy Ward, *Dark Thoughts: Why Mental Illness Is on the Rise in Academia*, in “The Guardian”, 6 marzo 2014, <http://tinyurl.com/zmbxhsr>.

## Educare nuove persone dedite al sapere

L'università serve il sapere anche assicurando un flusso continuo di nuove persone dedite alla conoscenza. Tra queste persone figurano in maniera prominente i nuovi ricercatori: questi ricercatori saranno in parte docenti che andranno a riempire i posti lasciati liberi dai professori che hanno raggiunto l'età della pensione. Altri saranno ricercatori che andranno a lavorare nel sistema produttivo, sia continuando a fare ricerca sia mettendo a frutto il loro elevato grado di specializzazione in posizioni manageriali e direttive. Infine, una terza parte sarà costituita dai ricercatori che andranno al servizio dello Stato.

Si tratta di esiti lavorativi diversi tra loro, ma con un nucleo comune, ovvero non solo la capacità di comprendere a fondo la conoscenza di uno specifico ambito tematico, ma anche di poterne creare di nuova, e comunque di essere in grado di applicare gli strumenti concettuali e metodologici propri del ricercatore.

La formazione di nuovi ricercatori passa per il dottorato di ricerca. Dal momento che parleremo esplicitamente del dottorato più avanti, rimandiamo il lettore a quelle pagine. Sottolineiamo solo come in linea di principio il dottorato di ricerca dovrebbe essere in grado di educare ricercatori per tutte le possibili destinazioni professionali, non solo per quella accademica.

L'università, inoltre, educherà anche altre figure professionali che operano *con* e *per* la conoscenza all'università e fuori, come bibliotecari, archivisti, amministrativi, tecnici, giuristi, esperti di comunicazione e di trasferimento tecnologico.

Inoltre, l'università avrà tra i suoi studenti i futuri docenti dei livelli inferiori di istruzione, dalle scuole materne ai licei. Il tema del rapporto tra scuola e università è tanto rilevante quanto in genere ignorato dalle riflessioni sull'università; una possibile spiegazione di questa scarsa attenzione è che il tema della scuola è grande e complesso, almeno quanto quello dell'università, ed è quindi difficile tenerli insieme nella stessa

riflessione, come pure sarebbe doveroso e utile: è un limite anche di questo libro. Tuttavia almeno su un punto vogliamo brevemente portare l'attenzione: l'università forma la totalità dei docenti della scuola primaria e secondaria. Considerate le dimensioni del sistema scolastico si tratta di una percentuale non piccola dei laureati prodotti ogni anno dall'università, che porteranno a milioni di alunni per decenni gli effetti della loro esperienza universitaria. Nel ragionare sull'università per il ventunesimo secolo è un aspetto che va tenuto a mente.

### Sapere per l'economia

Educando futuri lavoratori l'università fornisce un contributo molto importante all'economia. Ma recenti studi ci permettono di fare affermazioni più generali sull'impatto economico dell'università. In particolare, un recente studio di ricercatori del prestigioso National Bureau of Economic Research (NBER) americano ha analizzato dati relativi a 15.000 università, collocate in 1500 regioni di 78 diversi paesi. La conclusione è che il numero di università è correlato con un aumento del Prodotto Nazionale Lordo (PNL) pro capite per la regione interessata, al netto di tutte le possibili interferenze; le stime degli stessi ricercatori, inoltre, dicono che un raddoppio del numero di università è associato a un aumento futuro del 4% del PNL pro capite<sup>73</sup>. A questo studio sulla correlazione tra università e sviluppo economico, si affiancano molte altre ricerche che stimano i benefici pubblici dell'educazione universitaria<sup>74</sup>, tra cui una sezione del rapporto annuale sull'educazione pubblicato dall'OCSE, una sezione che quantifica il ritorno economico dell'investimento in università per i 34

<sup>73</sup> Anna Valero e John Van Reenen, *The Economic Impact of Universities: Evidence from Across the Globe*, National Bureau of Economic Research, Working Paper 22501, agosto 2016, <http://tinyurl.com/hdx8f8u>.

<sup>74</sup> Tra cui Robert J. Barro e Jong-Wha Lee, *Education Matters. Global Schooling Gains from the 19<sup>th</sup> to the 21<sup>st</sup> Century*, Oxford University Press, Oxford 2015.

paesi OCSE<sup>75</sup>. Si tratta di un impatto economico positivo e molto rilevante (anche per l'Italia<sup>76</sup>), che contraddice clamorosamente chi tende a trattare le università come una spesa anziché un investimento con elevati tassi di ritorno.

Tuttavia, abbiamo già rilevato come in questo periodo storico la missione dell'università sia stata appiattita sugli aspetti economici, ovvero formazione di lavoratori e produzione di conoscenza "utile" (se non direttamente di aziende for profit, come spin-off e startup). In proposito, osserviamo che la pressione affinché l'università sia soprattutto al servizio dell'economia non è per nulla attribuibile al solo liberismo. C'è sempre stata, infatti, una tradizione di sinistra che vede l'educazione principalmente al servizio dell'efficienza produttiva del paese. La riscontriamo in parte della tradizione laburista inglese, quella più statalista<sup>77</sup>, e la ritroviamo nell'Unione Sovietica e in altri paesi del socialismo reale, la cui enfasi educativa su scienza, tecnologia, ingegneria e matematica<sup>78</sup> era curiosamente simile a quella caldeggiata dall'attuale movimento STEM negli Stati Uniti e in altri paesi OCSE (Italia inclusa).

Abbiamo già messo in evidenza come costringere l'università a servire in maniera troppo diretta l'economia non solo produca persone meno pronte a vivere la vita e cittadini meno attivi, ma si riveli addirittura *meno utile* dal punto di vista economico. Un'università più libera di dedicarsi alla conoscenza secondo libertà accademica, infatti, produce da una parte persone più innovative e dall'altra parte conoscenza con maggior potenziale di favorire salti di qualità produttivi. L'enfasi sull'utile, invece, tende a produrre conoscenza poco originale, non cambi di paradigma.

<sup>75</sup> OECD, *Education at a Glance 2015*, tabelle A7.4a e A7.4b.

<sup>76</sup> Per ogni uomo che si laurea invece di fermarsi al diploma l'Italia ha un guadagno netto nell'arco della sua vita pari a 182.700 dollari a parità di potere d'acquisto, un tasso di ritorno sull'investimento pari al 9.4% (OCSE, fonte citata, tabella A7.4a).

<sup>77</sup> Colin Crouch e Stephen Mennell, *The Universities: Pressures and Prospects*, Fabian Society, Londra 1971.

<sup>78</sup> Si veda la voce "Education" dell'Enciclopedia Britannica.

A questo proposito, piuttosto che parlare di *ricerca di base* rispetto a *ricerca applicata*, preferiamo parlare di *ricerca libera*, ovvero di ricerca condotta dando piena fiducia al ricercatore, che a volte troverà stimolante affrontare un problema concreto proposto dall'industria e altre volte invece inseguirà un'idea, magari eretica, apparentemente priva di ricadute pratiche. La storia della scienza, infatti, da secoli ci propone numerosi esempi di grandi menti, come Newton, Eulero o Volta, spronate a grandi scoperte teoriche da specifici problemi pratici del loro tempo e viceversa di scoperte scientifiche che rivelano enorme importanza pratica solo a distanza di decenni se non di secoli<sup>79</sup>. La base su cui costruire una vera utilità della conoscenza, dunque, deve essere la libertà del ricercatore: è controproducente tanto costringerlo a essere "utile" quanto disprezzare l'eventuale immediata utilità di una sua ricerca.

Si tratta – sia chiaro – di concetti per nulla nuovi. Che la conoscenza "inutile" potesse essere utilissima era perfettamente chiaro, per esempio, negli Stati Uniti a cavallo tra prima e seconda guerra mondiale, quando un riformatore educativo come Abraham Flexner contribuì a fondare l'Istituto per gli Studi Avanzati dell'università di Princeton, dove nel tempo trovarono casa, tra gli altri, Albert Einstein, Albert Hirschman e Kurt Gödel<sup>80</sup>. O per andare ancora più indietro, nel 1862 quando – in piena reazione all'utilitarismo e all'*homo oeconomicus* – Victor Hugo scriveva: «Chi è assorto non è disoccupato; c'è il lavoro visibile e quello invisibile. Contemplare equivale ad arare: pensare ad agire. Le braccia incrociate lavorano, le mani giunte operano: lo sguardo levato al cielo è un'opera. Talete restò per quattro anni immobile: fondò la filosofia»<sup>81</sup>.

Come spesso capita, anche per quello che riguarda l'università le idee si affermano, tramontano e poi tornano in auge.

<sup>79</sup> Lucio Russo ed Emanuela Santoni, *Ingegni minuti*, Feltrinelli, Milano 2009.

<sup>80</sup> Abraham Flexner, *The Usefulness of Useless Knowledge*, in "Harpers", n. 179, giugno/novembre 1939.

<sup>81</sup> Victor Hugo, *I miserabili*, Parte seconda, Libro settimo, Capitolo 8, Mondadori, Milano 1988, p. 509 (ed orig. *Les Misérables*, 1862).

Ora che cominciano a essere evidenti i danni prodotti dall'utilitarismo – a quasi quarant'anni dal Bayh-Dole Act e a quasi cinquanta da quando il neoeletto governatore della California Ronald Reagan decretò che l'università poteva fare a meno di certi «lussi intellettuali»<sup>82</sup> – è ora di tornare a proporre una relazione più equilibrata tra università ed economia.

In particolare, sovraccaricare l'università di compiti economico-produttivi può servire ad alcuni politici – tanto di “sinistra” quanto di “destra” – per rassicurare gli elettori in merito all'utilità dei soldi spesi per l'università; può anche sembrare utile ad alcuni imprenditori che pensano in questo modo di poter fare a meno di propri laboratori di ricerca e sviluppo, caricando sulle spalle dell'università compiti che in realtà sarebbero più propriamente svolti da entità aziendali. Ma nel lungo periodo è una strategia miope: a voler essere immediatamente utili si finisce con l'esserlo di meno nel lungo termine.

È quindi necessario favorire la piena libertà dei ricercatori, in tutte le direzioni. Piena libertà di seguire il proprio istinto, di sfruttare la serendipità, di togliersi curiosità, ma allo stesso tempo anche libertà di lavorare con l'industria, magari anche permettendo ai professori di passare periodi in azienda e libertà di brevettare e di creare spin-off e startup per chiunque lo desidera. Lo devono permettere leggi e regolamenti, e tutti i sistemi di valutazione e promozione dei professori devono incentivare sia chi dedica qualche anno alla scrittura di un libro sia chi si prende una parentesi per lavorare in industria. La società, intesa anche come economia, ha assolutamente bisogno di entrambi i tipi di attività, che sono molto meno disgiunti di quanto non si pensi comunemente.

Naturalmente, affinché questa libertà produca i suoi frutti, occorre un sistema produttivo all'altezza, ovvero in grado di comprendere le pubblicazioni scientifiche prodotte dall'università, di apprezzarne i brevetti, di ingaggiarne le competenze

---

<sup>82</sup> Press conference of Governor Ronald Reagan, trascrizione a uso della stampa, 28 febbraio 1967.



con contratti e progetti congiunti. In altre parole, occorre un sistema produttivo ad alto tasso di conoscenza. Se un sistema produttivo nazionale fosse in media carente in tal senso, come è purtroppo quello italiano in questa fase storica, bisognerebbe spingerlo in tutti i modi a elevarsi, ad alzare il tasso di ricerca e sviluppo, in modo da sfruttare appieno quanto l'università ha da offrire.

In conclusione, l'università, troppo a lungo spinta a produrre solo conoscenza "utile" nell'immediato, deve tornare a prendersi cura di compiti che è stata indotta a trascurare (anche a causa del drastico taglio delle risorse, almeno in Italia), come la preservazione di lungo termine del sapere, e poi deve assertivamente rivendicare un concetto di utilità molto più ampio e di larghe vedute – un'utilità civile, democratica, culturale, oltre che economica. Un'idea dell'"utilità" della conoscenza che è molto più resiliente di una visione strettamente utilitaristica, dal momento che molti esempi passati ci dicono che la soluzione a problemi anche grandi – come le sei sfide che dobbiamo affrontare – è arrivata da direzioni inaspettate, da discipline o risultati scientifici ritenuti "inutili"<sup>83</sup>.

In tutto questo, Internet offre strumenti potenti per aiutare l'università a comunicare la conoscenza in maniere a volte radicalmente nuove, opportunità su cui torneremo più avanti.

## L'università per la società democratica

*La democrazia è un sistema politico instabile se rimane nulla più che un sistema politico, invece di essere, come dovrebbe, non solo una forma di governo, ma un tipo di società, e un modo di vivere in armonia con quel tipo di società.*

R.H. Tawney

<sup>83</sup> Per numerosi esempi si veda per esempio Francesco Sylos Labini, *Rischio e previsione*, Laterza, Roma-Bari 2016.

La democrazia non ridotta a mera procedura, la democrazia sostanziale, ha bisogno di cittadini consapevoli. Cittadini che conoscano le loro istituzioni, che siano in grado di capire, almeno a grandi linee, i problemi che di volta in volta deve affrontare la collettività; cittadini con la possibilità di dibattere, acquisire informazioni, con ampia facoltà di scegliere i rappresentanti più vicini alle proprie idee.

In questo senso l'università, come abbiamo detto, può fare molto curando in maniera esplicita l'educazione non solo di persone e di lavoratori, ma anche di cittadini.

Tuttavia, alla democrazia gli individui consapevoli non bastano: la democrazia ha anche bisogno di corpi intermedi, ovvero di istituzioni e di organizzazioni che in vario modo contribuiscano al suo buon funzionamento, migliorando la qualità delle sue decisioni e in generale l'esercizio della sovranità da parte del popolo.

L'università è una di queste istituzioni. Come ha scritto Hannah Arendt, il potere politico nel corso della storia arrivò a riconoscere la necessità di rispettare e proteggere due specifici "rifugi di verità", ovvero l'amministrazione della giustizia e le università, nonostante da esse giungessero spesso sentenze e verità estremamente sgradevoli. Il potere politico lo ha fatto perché «le probabilità che la verità si affermi in pubblico sono grandemente migliorate dalla mera esistenza di queste istituzioni e dall'organizzazione di studiosi disinteressati ad esse associati»<sup>84</sup>.

L'università, dunque, come importante organo della democrazia, a maggior ragione in un periodo storico come il nostro caratterizzato da una grave crisi delle organizzazioni collettive che avevano contraddistinto il Novecento, ovvero partiti politici, sindacati e chiese. L'università naturalmente non deve sostituirsi a quelle organizzazioni, ma contribuire alla democrazia sul terreno e con le modalità che le sono proprie, senza mai entrare – come istituzione – nell'ambito della politica in

<sup>84</sup> Hannah Arendt, *Truth and Politics*, in "The New Yorker", 25 febbraio 1967.

senso stretto. Il contributo democratico dell'università, infatti, ha senso solo se l'università si concentra sul bene comune, rifuggendo qualsiasi inclinazione partigiana. Vale per l'università, insomma, quel che vale – come diremo più avanti – per il singolo professore: il senso dell'università in democrazia è quello di *dir verità* e di favorire un confronto razionale e aperto sui temi di pubblico interesse.

Un'università per affrontare le sei sfide e in generale il ventesimo secolo passa per il rigetto delle pressioni che vorrebbero ridurre l'università alle sole funzioni di formazione lavorativa e di supporto all'economia e per l'adozione di un ruolo di esplicito sostegno allo sviluppo delle persone e alla democrazia. In particolare, vedremo come l'università possa contribuire alla democrazia in molti modi, da un giudizioso esercizio del potere di convocare alla deliberata adozione di uno sguardo lungo sulla società e sul mondo, dal mettere a disposizione della collettività conoscenza disinteressata all'affrontare temi di interesse generale, per arrivare infine ai due ruoli forse più importanti se vogliamo affrontare sfide complesse come le sei sfide: l'università come coscienza critica della società e l'università come generatrice di idee.

### Il potere di convocare

*Nulla infastidisce di più di non ricevere inviti.*

Oscar Wilde

Nelle principali università americane si sente dire spesso che il più importante potere di cui gode l'università non deriva né dalla forza finanziaria (che a volte è ragguardevole), né dagli eventuali premi Nobel né dai laboratori (anche se tutte queste cose di certo aiutano), ma da una semplice facoltà: *il potere di convocare*. Se l'università invita, tutti o quasi accettano l'invito.

L'invito a fare che cosa? Spesso si tratta di un invito alle diverse parti di una controversia o di una questione importante

a incontrarsi negli spazi dell'università. E perché l'invito viene quasi sempre accolto?

I motivi principali sono tre.

Innanzitutto perché l'università garantisce che i suoi spazi sono *neutri*. In altri termini, tranne che in casi particolari<sup>85</sup>, l'università in qualunque controversia è come se fosse extra-territoriale e lo è perché per definizione non è schierata con nessuno, dal momento che ha come unico obiettivo un'onesta, rigorosa ricerca della verità. Tutti si sentono al sicuro quando sono ospitati da un'università.

In secondo luogo, l'università garantisce che tutti gli invitati verranno *trattati allo stesso modo*: tutti avranno modo di esprimere il proprio punto di vista e tutti verranno ascoltati con attenzione e imparzialità. Nel corso della discussione l'università utilizzerà le sue competenze con discrezione ed essendo parziale unicamente alla verità. Se dopo l'incontro, come è buona prassi fare, verrà redatta una relazione, il documento sarà preciso, completo e il più possibile oggettivo e rispettoso delle posizioni di tutti.

In terzo e ultimo luogo, l'università garantisce che l'intero incontro verrà *condotto con serietà* e con il fine, se non di risolvere definitivamente la controversia (se di controversia si tratta), quanto meno di fare passi in avanti nella comprensione reciproca.

Nessun'altra istituzione può offrire le stesse garanzie con maggiore credibilità dell'università. Tuttavia, l'università italiana sembra essere poco consapevole di questo potere, che tra l'altro sarebbero esercitabile con un dispendio di risorse limitato. Se decidesse di usarlo in maniera assertiva, la collettività acquisterebbe un nuovo spazio per affrontare temi di rilevanza pubblica, per esplorare i conflitti e in generale per favorire un dibattito serio, informato, franco. Con benefici non solo per la collettività e per l'immagine dell'università, ma anche per

<sup>85</sup> Pensiamo a situazioni in cui sia manifestamente in pericolo la democrazia o il rispetto dei diritti umani, sia in patria sia all'estero.

coloro che operano all'interno dell'università, che avrebbero l'opportunità di confrontarsi con governi, aziende e società civile acquisendone una conoscenza diretta, non mediata.

### Lo sguardo lungo

*Dovremmo ricordarci che le università sono molto più che utilità misurabile. A differenza forse di qualsiasi altra istituzione al mondo, le università fanno proprio lo sguardo lungo e coltivano quel tipo di prospettiva critica che guarda molto al di là del presente.*

Drew Faust<sup>86</sup>

Da sempre la democrazia è accusata di avere lo sguardo corto: per l'eletto, infatti, quel che conta più di tutto sono le prossime elezioni, che non sono mai più lontane di qualche anno. Di conseguenza – così sostengono i critici – le decisioni in democrazia saranno prese per compiacere gli elettori nel breve termine, evitando decisioni magari assolutamente necessarie per la collettività, ma i cui benefici si palesassero troppo al di là nel tempo rispetto al ciclo elettorale.

È una critica che suona plausibile dal punto di vista della logica, ma che i fatti hanno ripetutamente smentito, soprattutto in questi ultimi venticinque anni, quando le democrazie realmente esistenti hanno preso, a volte molto rapidamente, decisioni di enorme rilevanza non di rado a chiaro danno della maggioranza degli elettori. Pensiamo, per esempio, all'indebolimento della sanità pubblica, all'erosione dei diritti dei lavoratori o all'ossessione per la stabilità dei prezzi al posto della precedente attenzione per la piena occupazione.

In ogni caso, è ironico che la critica risuoni spesso proprio in un momento storico in cui la società, politica inclusa, è dominata da un sistema economico quasi esclusivamente concentrato sul brevissimo termine. Chi accusa la democrazia di

<sup>86</sup> Presidente della Harvard University dal 2007.

avere lo sguardo limitato a pochi anni in genere ha poi tutta la propria attenzione concentrata sul “risponso quotidiano dei mercati” – noti per la loro irrazionalità e volatilità – o al massimo sulla prossima relazione trimestrale di Borsa. Per non parlare di un sistema economico che continua imperterrito a inquinare e a consumare terra, acqua e in genere risorse naturali, come se il futuro non avesse la minima importanza.

Ma il futuro arriverà, ed è nostra responsabilità collettiva prenderci cura delle generazioni future e del pianeta su cui tutti insieme viviamo. Una volta l’istituzione che aveva il compito esplicito di prendersi cura dei non nati era lo Stato, a partire dalla tutela del paesaggio e del patrimonio storico e artistico della nazione (art. 9 della Costituzione). Oggi lo Stato ha ancora nominalmente tale compito, ma spesso – a causa di vincoli monetari imposti dall’alto (o addirittura inseriti in Costituzione<sup>87</sup>) – non ha più i mezzi per farlo. E non avendo più i mezzi per farlo, anno dopo anno perde le intelligenze necessarie per svolgere tale compito, con il risultato che ormai è con grande preoccupazione che ci si chiede quale sarà lo stato dei nostri beni comuni anche solo tra dieci anni. E quindi questioni cruciali come la messa in sicurezza antisismica di quella larga parte di Italia soggetta a terremoti vengono sempre rinviate, o ridotte a misera cosa in nome delle pressoché continue emergenze economiche, come ha purtroppo dimostrato anche il terremoto che ha devastato il centro Italia nell’agosto del 2016. E non parliamo di questioni come le abitazioni nelle zone vulcaniche del napoletano, un disastro di dimensioni potenzialmente immani che si preferisce, nei fatti, ignorare, pur sapendo che prima o poi qualcosa capiterà<sup>88</sup>.

<sup>87</sup> Come il pareggio di bilancio, introdotto in Costituzione nel 2012 con un iter parlamentare di appena sei mesi e con una maggioranza così ampia da evitare il referendum confermativo. Secondo alcuni studiosi, tra cui Stefano Rodotà e Vladimiro Giacchè, il pareggio di bilancio crea forti tensioni con altri aspetti della Costituzione del 1948.

<sup>88</sup> E non solo a causa dello stato attivo del Vesuvio, ma anche – e secondo gli studiosi, soprattutto – a causa della caldera dei Campi Flegrei, uno dei vulcani più pericolosi al mondo; si veda Elena Dusi, *Così esplosero i Campi Flegrei. Come 500*

Con un sistema economico che continua ad agire come se le risorse fossero infinite e come se la terra fosse inquinabile senza limiti, con lo Stato svuotato della capacità di svolgere il suo ruolo classico di tutela dei non nati, e con i partiti politici di massa dotati di capacità di analisi e progettuale ridotte ormai a un ricordo del passato, l'università ha la responsabilità di mettere al servizio della collettività le sue enormi risorse cognitive. In parte già lo fa, naturalmente – ma in genere solo grazie all'iniziativa di singoli ricercatori. Ben altra cosa sarebbe concentrare lo sguardo dell'istituzione università esplicitamente sui problemi a medio e lungo-termine (oltre ad aiutare con quelli a breve termine, quando utile e necessario, come vedremo). Perché ciò capiti abbiamo bisogno che accadano due cose. Da una parte una decisa presa di responsabilità da parte dell'università, che deve abbracciare questo ruolo, tanto più importante oggi rispetto al passato per i motivi che abbiamo detto. È un ruolo naturalmente adatto all'università, che da sempre si connota come spazio autonomo, almeno in parte isolato dalle contingenze dell'attualità, proprio per permettere la concentrazione su idee e problemi che il resto del mondo, governato dalle emergenze quotidiane, difficilmente potrebbe affrontare.

Dall'altra parte l'università deve essere messa nelle condizioni di affrontare queste sfide, non solo garantendo adeguate risorse, ma anche configurando tutto il complicato meccanismo di incentivi (o, meglio, di “non punizioni”) che governano un sistema universitario come quello italiano in maniera tale da incoraggiare sforzi ingenti in questa direzione. Stessa cosa andrebbe fatta a livello europeo, orientando i bandi di ricerca come quelli del programma Orizzonte 2020 meno a immediato vantaggio delle industrie e più per colmare questo divario di attenzione tra il breve e il lungo termine.

---

*anni fa, anche oggi il suolo si sta sollevando sotto al super-vulcano, in “la Repubblica”, 7 settembre 2016, <http://tinyurl.com/htwfk82>.*

## Conoscenza per il bene comune

*La torre dell'isolamento, la torre della "beatitudine egoistica", la torre della meditazione – questa torre è anche una torre di guardia. Ogni qualvolta l'occupante avverta un pericolo per la vita o la libertà, ha l'opportunità, o anche il dovere, non solo di segnalare "lungo la linea da cima a cima", ma anche di gridare, nella flebile speranza di essere ascoltato, a quelli che stanno a terra.*

Erwin Panofsky

La complessità del mondo moderno richiede moltissima conoscenza: conoscenza specializzata per analizzare i problemi, capacità di sintesi interdisciplinare e competenze progettuali per articolare possibili proposte. L'università naturalmente non è l'unica entità in grado di fare tutto ciò; tuttavia è l'unica entità caratterizzata dalla dedizione disinteressata alla conoscenza, ovvero alla conoscenza *super partes*. Diremo di più: l'università, a causa delle sue caratteristiche di autonomia e di libertà, ha l'obbligo di *dir veritè*. L'università, quindi, come istituzione che coniuga conoscenza avanzata in tutte le discipline con *parresia*.

Descrivendo la sfida democratica, abbiamo visto come le democrazie realmente esistenti, inclusa quella italiana, denotino forti limiti proprio in relazione alla conoscenza: i media, infatti, in questi ultimi decenni si sono fortemente concentrati, creando non solo situazioni di oligopolio, ma anche di diretta proprietà dei media da parte di interessi economici estranei al mondo dell'informazione. Ciò ha portato a una stretta progressiva sul pubblico discorso, con un condizionamento a priori su cosa è da considerarsi *ragionevole* e cosa invece è *irragionevole*, anche se magari si tratta di posizioni che sarebbero state considerate moderate neanche una generazione fa<sup>89</sup>.

<sup>89</sup> Si veda per esempio Robert W. McChesney, *Rich Media, Poor Democracy: Communication Politics in Dubious Times*, The New Press, New York 2000;



In parallelo, nelle democrazie realmente esistenti è cresciuto enormemente il peso politico del potere economico. Ciò è avvenuto in alcuni casi, come negli Stati Uniti, grazie al controllo derivante dal finanziamento delle campagne elettorali e all'enorme aumento delle spese per "lobbying" su Congresso e su governo<sup>90</sup>. In altri paesi, il potere economico – oltre a influenzare i media e a fare lobby, come negli Stati Uniti – si è anche direttamente fatto potere politico, come è stato il caso di Berlusconi in Italia (o Trump, sempre negli Stati Uniti), o ha comunque effettuato una "cattura" dei partiti politici esistenti<sup>91</sup>, che comunque, a causa della globalizzazione si sono ritrovati con margini di manovra, soprattutto in ambito economico, molto ridotti<sup>92</sup>. Ciò non poteva non avere conseguenze sulla conoscenza prodotta per il pubblico dibattito: al condizionamento effettuato dai media, infatti, si è sommato l'effetto delle ricerche prodotte per sostenere posizioni di parte, tipicamente quelle legate a interessi economici. Ciò a volte è avvenuto nell'ambito di attività di lobbying, che hanno almeno il beneficio di essere esplicitamente etichettate come tali, ma altre volte analisi macchiate da conflitti di interesse anche clamorosi sono state presentate come imparziali ricerche accademiche, spesso prodotte da *think tank*, un termine che si sta

---

Edward S. Herman e Noam Chomsky, *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*, Pantheon, New York 2002; Vladimiro Giacchè, *La fabbrica del falso. Strategie della menzogna nella politica contemporanea*, DeriveApprodi, Roma 2010; Alessandro Gazoia, *Senza filtro. Chi controlla l'informazione*, Minimum Fax, Roma 2016.

<sup>90</sup> Kevin P. Phillips, *Ricchezza e democrazia: una storia politica del capitalismo americano*, Garzanti, Milano 2005 (ed. or. *Wealth and Democracy: A Political History of the American Rich*, 2003); Sheldon Wolin, *Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*, Princeton University Press, Princeton 2008; Lawrence Lessig, *Republic, Lost*, Twelve Books, 2011; Martin Gilens, *Affluence and Influence – Economic Inequality and Political Power in America*, Princeton University Press, Princeton 2012.

<sup>91</sup> Colin Crouch, *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari 2006; Colin Crouch, *Quanto capitalismo può sopportare la società*, Laterza, Roma-Bari 2014 (ed. or. *Making Capitalism Fit for Society*, 2013).

<sup>92</sup> Peter Mair, *Ruling the Void: The Hollowing of Western Democracy*, Verso Books, Londra-New York 2013.

connotando in maniera sempre più negativa<sup>93</sup>, ma non raramente anche da ricercatori universitari. Particolarmente noti sono i casi di scienziati reclutati per screditare le ricerche sui danni del tabacco o quelle relative al riscaldamento globale<sup>94</sup>, ma purtroppo casi analoghi si riscontrano praticamente ogni volta che sono in gioco ingenti interessi, come per esempio in ambito alimentare<sup>95</sup>, farmaceutico<sup>96</sup> o economico<sup>97</sup>.

Alla corruzione e alle prassi deontologicamente scorrette si somma poi la quasi scomparsa dei finanziamenti per la ricerca libera: la ricerca, infatti, è ormai quasi tutta finanziata tramite bandi che pre-identificano – a volte con notevole precisione – gli argomenti di ricerca, condizionando così grandemente l’attenzione dei ricercatori che difficilmente si mettono a lavorare su argomenti che, oltre a essere “scomodi”, sono anche sprovvisti di risorse. E a quanto pare nemmeno bandi appositamente progettati per finanziare ricerca davvero innovativa, come quelli dello European Research Council, stanno riuscendo pienamente nell’intento<sup>98</sup>.

Per tutti questi motivi, c’è più bisogno che mai che l’università metta al servizio della società le sue conoscenze e la sua capacità di analisi e di proposta sfruttando al massimo la libertà accademica al servizio della verità. La società sostiene l’univer-

<sup>93</sup> Si veda la serie di articoli *Think Tanks Inc.* pubblicati dal “New York Times” nell’agosto 2016 e reperibili all’indirizzo <http://tinyurl.com/z7374tf>.

<sup>94</sup> Erik M. Conway e Naomi Oreskes, *Merchants of Doubt: How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*, Bloomsbury, Londra 2012.

<sup>95</sup> Ian Leslie, *The Sugar Conspiracy*, in “The Guardian”, 7 aprile 2016, <http://tinyurl.com/g6hfu>.

<sup>96</sup> Marcia Angell, *The Truth About the Drug Companies: How They Deceive Us and What to Do About It*, Random House, New York 2004.

<sup>97</sup> Sul ruolo che economisti accademici, anche di prestigiosissime università, hanno avuto nella crisi del 2007, si veda *Inside Job*, il film del 2010 prodotto, scritto e diretto da Charles Ferguson, vincitore dell’Oscar al miglior documentario nel 2011. Sulla corruzione dell’economia come disciplina si veda per esempio Ryan Grim, *Priceless: How the Federal Reserve Bought the Economics Profession*, in “The Huffington Post”, 23 ottobre 2009 (aggiornato il 13 maggio 2013), <http://tinyurl.com/kvyhv3>.

<sup>98</sup> Terttu Luukkonen, *Conservatism and Risk-Taking in Peer Review: Emerging ERC Practices*, in “Research Evaluation”, 2012, pp. 1-13.

sità – dedicandole risorse che potrebbero essere dedicate, per esempio, a ospedali, asili nido o lotta alla povertà – anche per questo motivo: per aver qualcuno che parli con competenza e con rigore avendo come obiettivo nient'altro che il bene comune. Quale istituzione se non l'università può farlo? Ma affinché ciò capiti devono prima venire assicurate tre condizioni: l'università deve sentire l'importanza di questo ruolo e agire di conseguenza; la politica deve rispettare la libertà accademica (e l'università attivarsi con energia ogni qualvolta tale libertà rischiasse di venir intaccata); l'università deve essere messa nelle condizioni materiali di poter mettere a disposizione della collettività la propria conoscenza.

Riguardo a quest'ultimo punto è necessario spendere qualche parola sul rapporto tra università e collettività. In proposito occorre superare sia la concezione della scienza come entità che non solo può ma che *deve* essere del tutto autonoma dal contesto in cui opera, un'entità che risponde unicamente a se stessa, sia la concezione opposta, secondo la quale la scienza dovrebbe fare ciò che la società le ordina di fare, dove per società alcuni intendono il sistema economico e altri la volontà democratica dei cittadini.

È invece necessario ribadire sia l'autonomia della scienza – senza autonomia, infatti, la scienza non può prosperare<sup>99</sup> – sia la necessità che tale autonomia non precluda il confronto: la scienza, infatti, deve dialogare con la società, da una parte spiegando le proprie scelte e dall'altra ascoltando con attenzione le *preoccupazioni* e le *priorità* dei cittadini<sup>100</sup>.

Ascoltare le *preoccupazioni* permetterebbe sia di attenuare timori spesso infondati sia di ridurre il rischio di non prendere in considerazione rischi effettivi (in particolare conseguenze

<sup>99</sup> Nota bene, autonomia *anche dalla democrazia* (si veda Colin Crouch e Stephen Mennell, *The Universities: Pressures and Prospects*, Fabian Society, Londra 1971), che è il motivo per cui il principio della libertà della scienza compare sia nella Costituzione italiana (art. 33), sia in quella tedesca (art. 5).

<sup>100</sup> Ulrich Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000 (ed. or. *Risikogesellschaft*, 1986).

inattese), ma per qualche motivo poco presenti nella consapevolezza della comunità scientifica.

Ascoltare le *priorità* dei cittadini permetterebbe di tenerle quanto meno presenti al momento della scelta dei temi di ricerca. Non esiste, infatti, alcun inarrestabile progresso della scienza verso una specifica direzione: i fattori che possono condizionarne la direzione sono tanti, ed è bene che tra essi ci siano *anche* le risultanze del dialogo costante con i cittadini.

Altrimenti il rischio in questo periodo storico è che a prevalere sistematicamente sia il peso del denaro dei finanziatori della ricerca, che non solo la orientano a occuparsi di certi temi a scapito di altri, ma che hanno anche l'interesse a favorire lo studio dei benefici a breve termine di una determinata ricerca e molto poco interesse, invece, a soppesarne i rischi.

### Affrontare i problemi del presente

*Se volete che l'università sia una cosa seria, che non sappia di vuoto, di chiuso, di antico... fate che la vita vi pulsi dentro, che la sua società con i suoi interrogativi vi si rifletta, che i problemi della difficile convivenza umana vi siano compresi ed affrontati. Fate che questa piccola società sia un ponte verso la vita.*

Aldo Moro

Allo sguardo lungo si deve affiancare uno sguardo attento al presente e alle sue sfide. È un'attenzione che l'università può declinare in vari modi.

Il primo l'abbiamo già visto: il potere di invitare. Se ritenuto utile – perché nessun altro lo sta facendo, perché solo l'università rappresenta un terreno neutro o perché l'università ha importanti competenze nel settore – l'università può convocare esperti, forze politiche, aziende, esponenti di governo, associazioni, semplici cittadini ecc. per favorire la conoscenza delle rispettive posizioni e per identificare possibili soluzioni. È con il dialogo e con il confronto – non con il richiamo al princi-

pio di autorità o minacciando sanzioni legali – che è doveroso affrontare problemi sociali come, giusto per fare due esempi italiani, la diffidenza nei confronti dei vaccini o la decisione – secondo alcuni affrettata – di tagliare molti ulivi in Puglia.

Il secondo modo in cui l'università può dedicare attenzione al presente è durante l'attività educativa. Un primo momento può essere la scelta dell'argomento delle tesi di laurea (o di dottorato). Applicare quanto studiato fino a quel momento a un tema di attualità, con rigore scientifico, può essere un modo molto efficace per permettere a una persona di mettere insieme i vari aspetti della sua educazione, preparandola in questo modo ad affrontare in modo rigoroso, con rispetto dei dati, dell'evidenza scientifica e della logica anche i futuri problemi che si troverà a fronteggiare come cittadino.

Un secondo momento educativo è la lezione universitaria. La lezione universitaria, infatti, si presta ad affrontare temi di attualità con particolare efficacia. Riuniti nello stesso spazio fisico, studenti e professore possono discutere insieme – oggettivamente, spassionatamente, con rigore – quegli stessi temi che troppo spesso la politica strumentalizza e i media banalizzano, come le migrazioni, i conflitti internazionali o le diseguaglianze. Con l'obiettivo naturalmente non di dichiarare buoni o cattivi né di schierarsi, ma al contrario di fare risaltare la complessità della realtà, di dare agli studenti gli strumenti intellettuali affinché possano seguire un proprio percorso di comprensione. Obiettivo che, come sappiamo, coincide con l'obiettivo generale dell'università di dare gli strumenti per comprendere la realtà: semplicemente in questo caso l'attenzione si focalizza su temi di attualità, toccando quindi direttamente l'esperienza quotidiana degli studenti, a cui applicare tutto quanto si è imparato fino a quel momento.

Da questo punto di vista, l'università diventa quindi l'istituzione che si fa carico di affrontare ciò che (pre)occupa il pubblico, l'istituzione che si prende cura del presente, che favorisce l'analisi, il confronto e la formulazione di possibili

proposte<sup>101</sup>. Il tutto in pubblico. Tra i metodi consigliabili per affrontare a lezione i problemi del presente si distingue quello socratico, ovvero un metodo educativo basato sulla massima “tutto va messo in discussione” e sull’uso sistematico di domande da parte del professore per fare emergere riflessioni, analisi e proposte direttamente dagli studenti. Negli Stati Uniti è stato a lungo considerato il metodo educativo per eccellenza<sup>102</sup> (anche se la sua efficacia dipende dal tema trattato, dalla personalità del docente e da altre circostanze), mentre nell’università italiana le lezioni sono state quasi sempre impostate secondo il modello classico unidirezionale (che però – ricordiamolo – ha anche i suoi punti di forza, come ricorda splendidamente Donald Verene nel suo *L’arte dell’educazione umanistica*<sup>103</sup>).

Un terzo modo per affrontare i temi sociali è quello di dedicarvi corsi appositi – sia seminariali sia rivolti a un numero di studenti più elevato – e in alcuni casi anche corsi di laurea specialistica e di master. Temi di attualità come il riscaldamento globale, le migrazioni, i conflitti tra culture o la disuguaglianza sono tutti argomenti trasversali su cui si potrebbero costruire percorsi interdisciplinari di altissima valenza educativa.

Infine, l’università può includere l’attenzione al presente nelle sue attività di ricerca. Il singolo professore potrà scegliere di concentrare la sua ricerca su temi legati al presente o comunque che tengano in conto questioni legate alla situazione generale della società e non solo alle logiche interne alla propria disciplina<sup>104</sup>. Questa inclinazione potrà essere sollici-

<sup>101</sup> Si veda per esempio Jan Masschelein e Maarten Simons, *The University as a Matter of Public Concern*, in “Rethinking the University After Bologna”, UCSIA, Antwerp, pp. 83-101.

<sup>102</sup> Soprattutto ad Harvard e in particolare da parte dei professori della Law School. Si veda Orin S. Kerr, *The Decline of the Socratic Method at Harvard*, 78 Neb. L. Rev. (1999), disponibile al seguente indirizzo <http://tinyurl.com/znsaszu>.

<sup>103</sup> Donald Phillip Verene, *L’arte dell’educazione umanistica* Osanna Edizioni, Venosa 2006 (ed. or. *The Art of Humane Education*, 2002).

<sup>104</sup> Per un esempio di riflessione di questo tipo nello specifico ambito della crittografia si veda Phillip Rogaway, *The Moral Character of Cryptographic Work*, 2 dicembre 2015, <http://tinyurl.com/ztjwzep>.

tata da incentivi di varia natura, ma è importante che vengano perlomeno rimossi i disincentivi che in questo periodo storico ostacolano la ricerca su temi di attualità che non abbiano un'utilità economica immediata.

A tutti i livelli, la creazione di centri di ricerca interdisciplinari può essere un modo molto efficace per sostenere in maniera continuativa conversazioni e approfondimenti su temi di interesse generale.

Infine, a livello istituzionale l'università può avviare programmi ad hoc per unire le risorse dell'università con quelle della società civile, di nuovo sfruttando il potere di convocare e l'autorevolezza dell'università. L'esempio forse più importante in questo senso è il progetto Solve (“risolvere”) che il MIT di Boston ha lanciato nel 2014 e che è strutturato in quattro “pilastri”: combustibile, imparare, curare e costruire<sup>105</sup>. Nel giugno 2016, dopo aver consultato professori del MIT ed esperti in vari settori, il MIT ha annunciato cinque sfide connesse ai “pilastri”, che spaziano da come rimuovere il biossido di carbonio dall'atmosfera in maniera scalabile, economica ed etica a come usare strumenti, tra cui i dispositivi mobili, per aiutare persone con problemi mentali come la demenza, la schizofrenia e l'autismo.

Nel 2017 il MIT inviterà persone da tutto il mondo per discutere di persona queste sfide e identificare possibili passi in avanti<sup>106</sup>.

### Coscienza critica e generatrice di idee

*Le università devono essere produttrici non solo di conoscenza ma anche di (spesso scomodi) dubbi. Sono posti creativi e turbolenti, case che ospitano una polifonia di voci. Ma in questo momento della nostra storia, le università dovrebbero*

<sup>105</sup> Iniziativa Solve del MIT, <http://solve.mit.edu>.

<sup>106</sup> MIT News Office, *MIT Announces Solve Program Activities – Addressing the World's Most Pressing Issues, Second Year of Program Will Focus On In-Person Gatherings, Solution Proposals*, 7 giugno 2016, <http://tinyurl.com/zzeqoey>.

*chiedersi se hanno fatto abbastanza per formulare le domande profonde e scomode indispensabili per qualsiasi società.*

Drew Faust

L'università, grazie alle sue conoscenze, alla sua autonomia, allo sguardo lungo, al tempo lento, è particolarmente adatta a svolgere il ruolo di coscienza critica della società. È un ruolo che svolgono anche altre entità, e in particolare le religioni: in proposito basta seguire per esempio gli interventi di Papa Bergoglio su ambiente o sul lavoro. L'università, tuttavia, ha la peculiarità di essere un'istituzione laica che tratta la conoscenza con rigore scientifico e quindi in grado di fornire contributi di natura differente rispetto a quelli – pure rilevanti – offerti dalle religioni.

Naturalmente essere la coscienza critica della società è una funzione che era già stata assegnata a una specifica categoria di persone, ovvero *gli intellettuali*. Nati convenzionalmente con il *J'accuse* di Émile Zola per il caso Dreyfus (1898), gli intellettuali caratterizzano tutto il Novecento con nomi che hanno avuto – e in parte ancora hanno, basti pensare a Noam Chomsky – un'enorme influenza sul dibattito pubblico occidentale, come Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Edward Said, Umberto Eco, Michel Foucault, Bertrand Russell. La riflessione sugli intellettuali è sterminata e già nel 1927, dopo la catastrofica esperienza della prima guerra mondiale, Julien Benda ne lamentava il tradimento in un celebre libro<sup>107</sup>.

In questa sede ci limitiamo a osservare che parlando di coscienza critica della società è stata prestata moltissima attenzione agli individui (gli intellettuali) e molta meno all'università. Ha senso dire che l'università deve avere un ruolo di coscienza critica della società? Noi pensiamo di sì, e in parte è già emerso da quanto detto. Già lo stesso interrogarsi, infatti, sulle grandi sfide che deve affrontare l'Umanità e su che cosa

<sup>107</sup> Julien Benda, *Il tradimento dei chierici. Il ruolo dell'intellettuale nella società contemporanea*, Einaudi, Torino 2012 (ed. or. *La trahison des clercs*, 1927).



possa fare l'università in proposito, significa assumere una posizione di natura etica che, presa sul serio, ha svariate ricadute su tutto quello che fa l'istituzione.

L'università quindi creerà innanzitutto un ambiente favorevole per quei professori e studenti che volessero dedicarsi più attivamente agli aspetti sociali. Lo può fare tutelando con forza e in tutte le occasioni la libertà accademica; incentivando e favorendo occasioni di confronto, discussione, approfondimento; esercitando tanto il potere di convocare quanto l'applicazione dello sguardo lungo e l'attenzione ai problemi di attualità. In generale saranno i singoli docenti, sostenuti dalla loro università, a esercitare tale ruolo che richiede una presa di responsabilità individuale. Un'eccezione a questa regola generale è la solidarietà nei confronti di altre università. La singola università, infatti, deve agire come membro di una più vasta comunità di università a livello nazionale e internazionale e quindi prendendosi a cuore – nei limiti del possibile – la sorte di università, docenti e studenti in difficoltà in tutto il mondo. Vale per le università del Sud Italia, oggetto in questi ultimi anni di una sistematica sottrazione di risorse<sup>108</sup> che andrebbe denunciata non solo dalle dirette interessate, ma da tutte le università, a partire da quelle del resto del paese. Vale per le università greche, gravemente colpite dalla spaventosa crisi economica con venature di neocolonialismo<sup>109</sup> che sta vivendo il paese<sup>110</sup> nella sostanziale indifferenza delle altre università europee<sup>111</sup>.

<sup>108</sup> Si veda Fondazione RES, *Università in declino: Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Donzelli, Roma 2016; Mauro Fiorentino, *La questione meridionale dell'Università*, Editoriale Scientifica, Napoli 2015.

<sup>109</sup> Jonas Van Vossole, *Framing PIGS: Patterns of Racism and Neocolonialism in the Euro Crisis*, in "Patterns of Prejudice" vol. 50, 1, 2016, <http://dx.doi.org/10.1080/0031322X.2015.1128056>.

<sup>110</sup> Tom Keene, *Greece Is in a Worse Spot Than America Was in 1933*, Bloomberg Markets, 22 giugno 2015, <http://tinyurl.com/hb9n4ut>.

<sup>111</sup> Non siamo stati in grado di rintracciare alcuna dichiarazione ufficiale di solidarietà con le università greche da parte di università di altri paesi europei. Come se la situazione greca fosse ordinaria amministrazione e non una crisi senza precedenti in Europa in tempo di pace; si veda Helena Smith, *Austerity Measures*

Vale per le università turche, che nell'estate del 2016 hanno vissuto uno dei momenti più bui della loro storia, con una repressione effettuata dal governo Erdogan che ha riguardato migliaia di docenti e di studenti. Vale per le università libiche, siriane, irachene, di cui quasi nessuno parla, ma la cui disgregazione è uno dei capitoli non meno dolorosi e non meno gravi di conseguenze della tragedia di quei paesi. In tutti questi casi – che abbiamo limitato a un'area geografica prossima a quella europea, ma che potevamo estendere a praticamente tutto il mondo – l'università poteva e doveva agire come istituzione solidale. Invece lo ha fatto solo occasionalmente, sia al livello delle singole università sia al livello delle organizzazioni collettive, come la Conferenza dei Rettori Italiana (CRUI) o l'Associazione delle università europee (EUA). È urgente che il senso di solidarietà tra università faccia un salto di qualità, particolarmente ora che nel mondo le faglie e le tensioni stanno aumentando, anche all'interno della stessa Europa.

Strettamente connesso alla funzione di coscienza critica è quella di generatrice di idee. Sono due funzioni connesse perché in questi ultimi duecento anni è stata la sensibilità sociale a stimolare la produzione, da parte dell'università, di numerose idee, spesso originariamente eretiche, che hanno poi avuto un enorme impatto sociale, come spiegò per esteso il grande economista americano John Kenneth Galbraith nel suo *Il nuovo stato industriale*<sup>112</sup>.

Secondo Galbraith, infatti, l'università è stata storicamente la maggiore produttrice di innovazione sociale<sup>113</sup>. Un ruolo, questo, che i professori hanno svolto nonostante le sensibilità assai diverse dei vertici dell'università americana, dominati da uomini di affari; un ruolo che hanno potuto svolgere solo

*Push Greek Universities to Point of Collapse*, in "The Guardian", 25 settembre 2013, <http://tinyurl.com/jeaw6y9>.

<sup>112</sup> John Kenneth Galbraith, *Il nuovo stato industriale*, Einaudi, Torino 1968 (ed. or. *The New Industrial State*, 1967).

<sup>113</sup> Espressione che in questi ultimi anni è tornata di moda, ma con un significato differente rispetto a quello di Galbraith.

grazie alla tutela della libertà accademica, a partire dalla *tenure*<sup>114</sup>. Potremmo inoltre attribuire all'università la funzione che il filosofo della scienza Paul Feyerabend aveva attribuito più genericamente alla scienza, ovvero di essere una *generatrice di idee*. Nella visione di Feyerabend non c'è alcun riferimento alla coscienza critica o alla sensibilità sociale, ma alla necessità di avere una generazione continua di idee (lui parla di una «proliferazione di teorie»), per confrontarle tra loro e con l'esistente con l'obiettivo di tenere vivo il senso critico<sup>115</sup>.

Anche in questo caso potremmo chiederci: se concordiamo sull'utilità sociale (e non solo per la scienza) di avere un flusso costante di nuove idee, quale istituzione se non l'università può garantire un simile flusso?

Il vantaggio di avere un'istituzione – invece di singoli individui della società civile, per quanto capaci – con il ruolo di coscienza sociale e di generatrice di idee è che in questo modo c'è maggiore probabilità di indebolire il controllo esercitato dai media sul dibattito pubblico. Sono ormai decenni, infatti, che l'intervallo delle idee considerate accettabili<sup>116</sup> è determinato dai media, limitando fortemente il numero di idee su cui si esercitano le menti della grande maggioranza delle persone. Le idee al di fuori dell'intervallo di accettabilità sono considerate estremiste, inaccettabili, radicali e quindi a priori escluse dal dibattito. Questo fenomeno genera rischi molto elevati di conformismo e di stasi sociale, dal momento che storicamente ogni progresso è stato causato da idee inizialmente giudicate irragionevoli, se non pericolose.

Le università hanno troppo spesso accettato passivamente l'intervallo di accettabilità del momento storico in cui ope-

<sup>114</sup> Come vedremo in seguito, negli Stati Uniti un professore con *tenure* è un docente che gode del posto fisso ed è quindi libero di esprimere la sua posizione senza timore di perdere il posto di lavoro.

<sup>115</sup> Paul K. Feyerabend, *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano 1979 (ed. or. *Against Method*, 1975).

<sup>116</sup> Detta anche *finestra di Overton*, dal nome del ricercatore americano Joseph P. Overton (1960-2003).

ravano, limitando così il loro contributo pubblico, semmai relegando le idee meno “mainstream” in pubblicazioni accademiche scarsamente accessibili al grande pubblico. In larga parte è quello che sta capitando anche oggi. Occorre dunque invertire la tendenza e incoraggiare esplicitamente a fare quello che tutti dicono di volere, ma che in pratica è invece scoraggiato, ovvero pensare fuori dagli schemi, senza paura nel proporre idee apparentemente eretiche. È quello che fanno alcuni think tank privati, soprattutto negli Stati Uniti, tipicamente per far diventare accettabili idee di parte care ai loro finanziatori: perché non dovrebbe farlo anche l’università ma nell’interesse della collettività? L’università dovrebbe proporsi con forza come generatrice di idee, come lo spazio in cui tutto si può dire, tutto si può immaginare, con soli vincoli dell’etica e del rigore accademico.

In conclusione, l’università ha bisogno di prendere più sul serio le sue responsabilità nei confronti della democrazia, che non si limitano a educare futuri cittadini, ma che devono condizionare l’intera sua attività di istituzione dedita al sapere. Così facendo l’università contribuirebbe non solo ad affrontare la prima sfida, quella democratica, ma anche le altre cinque, che hanno – per la loro complessità e rilevanza – enorme bisogno di conoscenza finalizzata al bene comune, di conoscenza che guardi al lungo periodo, di occasioni di confronto e di informazione, di qualcuno che si sforzi con continuità di produrre, senza timori riverenziali, idee originali, innovative, non conformiste.