

## Le persone dell'università

### Introduzione

*L'imparare deve rimanere un'avventura, altrimenti è nato morto. Ciò che impari di momento in momento deve dipendere da incontri casuali, e bisogna che continui così, da incontro a incontro, un imparare nelle metamorfosi, un imparare nel piacere.*

Elias Canetti

Sono le persone che fanno l'università. Innanzitutto studenti e professori, dalla prima volta che si incontrarono e si accordarono: questo è il nucleo fondante dell'università moderna (con radici che partono dall'antichità classica). Valse quasi mille anni fa a Bologna (e ancora prima in altre parti del mondo, tra cui Africa settentrionale, India e Cina<sup>1</sup>) e vale ancora oggi. Data la complessità dell'università moderna, tuttavia, studenti e professori non potrebbero operare senza l'aiuto di molte altre persone, che complessivamente permettono agli studenti e ai professori di dedicare il maggior tempo possibile rispettivamente a studiare e a professare.

In questo libro purtroppo non potremo parlare di tutti quelli che fanno parte della comunità accademica. Non potremo,

---

<sup>1</sup> In particolare le università di Timbuctù, Al-Karaouine (Fes) e Al-Azhar (Cairo) in Africa, Taxila e Nalanda in India, l'accademia imperiale Taixue (poi Guozixue) in Cina. Vedi Jack Goody, *Reinassances: The One or the Many?*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

per esempio, parlare dei bibliotecari, così importanti perché l'università nasce dal libro e al libro – in senso lato, ovvero come conoscenza in forma duratura fissata su un supporto, digitale o cartaceo che sia – continuerà a restare legata. E più in generale non potremo parlare dei tecnici, degli amministrativi, degli archivisti, degli esperti di comunicazione e delle molte altre figure professionali che via via si sono rese necessarie per permettere all'università moderna di operare al meglio in condizioni al contorno sempre mutevoli.

Non potremo neanche parlare, se non di passaggio, di un'altra categoria molto importante: i ricercatori precari, espressione che denota sia i ricercatori che hanno come obiettivo la carriera accademica sia quelli che contribuiscono ai progetti di ricerca senza prospettive di rimanere all'università nel lungo periodo.

Il primo tipo di precari, che arriva dal dottorato di ricerca, dovrebbe – verificata l'attitudine all'insegnamento – poter trovare un ruolo nell'università, prospettiva che invece in Italia da molti anni riguarda un'infima percentuale dei dottori di ricerca, costringendo, come abbiamo già visto, molti ottimi giovani ricercatori all'emigrazione, sprecando un potenziale, anche economico, gigantesco. La seconda tipologia, anch'essa problematica seppur in maniera diversa rispetto alla prima, richiederebbe riflessioni *ad hoc*, che però in questa sede non potremo fare.

Ci concentreremo dunque solo sugli studenti, sui professori e su due specifiche sottocategorie degli uni e degli altri che ci sembrano particolarmente importanti: i dottorandi di ricerca e i professori che si dedicano al governo dell'università.

Infine, per concludere, discuteremo del concetto di *comunità accademica estesa*, che include tutte quelle persone che, con modalità molto eterogenee, partecipano alla vita dell'università pur non facendone formalmente parte. Una comunità trascurata in Italia, ma che molto potrebbe fare sia per arricchire le riflessioni all'interno dell'università sia per vivificare il dialogo tra università e società civile.

## Lo studente

Nella letteratura italiana sull'università si parla raramente dello studente. Così come si tende a dare per scontato che cosa sia e a che cosa serva l'università, si tende a dare per scontato che ruolo abbia lo studente.

In genere, se proprio si parla degli studenti, è per lamentarne il progressivo peggioramento, attribuito al deterioramento delle scuole superiori o ai “tempi”. Oppure, in questi ultimi anni, se si parla degli studenti, lo si fa soprattutto per sottolineare che sono *clienti*, consumatori che comprano un servizio offerto sul mercato e che pertanto hanno diritto di godere dei tipici diritti di cui godono i consumatori, incluso quello di vedere fruttare il loro investimento.

Il problema principale delle lamentele sul peggioramento degli studenti non è solamente che sono vecchie quanto la stessa università, facendo parte del più ampio genere letterario della lamentela nei confronti dei giovani, giudicati (dai vecchi) sempre peggiori dei giovani che li hanno preceduti<sup>2</sup>. Il vero problema è che le geremiadi sono quasi sempre superficiali, ovvero non permettono di capire che cosa stia effettivamente cambiando anno dopo anno: perché i cambiamenti tra i giovani avvengono e l'università deve studiarli per capire quali misure eventualmente prendere in proposito.

Ben più grave delle geremiadi, però, è l'attuale tendenza, di cui abbiamo già parlato, a trattare gli studenti come clienti. È un cambiamento del tutto coerente con la trasformazione ideologica di questi ultimi trent'anni, ma che va a colpire la categoria di gran lunga più numerosa della comunità accademica, con effetti potenzialmente gravi. Come già fatto in altre occasioni, occorre premettere che contestare alla radice un determinato concetto – per esempio, l'università come azienda o

<sup>2</sup> Per l'Inghilterra Geoffrey Pearson, *Hooligan: A History of Respectable Fears*, Palgrave, Londra 1983, fa risalire il primo picco di panico dovuto alla corruzione dei giovani al sedicesimo secolo. Più blande lamentele per la corruzione dei giovani sono invece vecchie quanto il mondo.

lo studente come cliente – *non* significa disinteressarsi dell'efficienza dell'università o della necessità che lo studente possa scegliere razionalmente quale università frequentare o della necessità che abbia modi efficaci per far sentire la sua voce nel caso in cui l'università non funzioni a dovere.

La nostra critica a quei concetti, infatti, si basa proprio sull'osservazione che l'organizzazione aziendale *non* è l'unica forma efficiente di organizzazione, e che uno studente può ricevere un trattamento adeguato, anzi ottimo, anche se *non* viene trattato come il cliente di un servizio commerciale. È un punto importante, se non addirittura cruciale: la *pluralità dei possibili modelli istituzionali* come valore da preservare e difendere, per evitare i danni che inevitabilmente producono tutte le forme di pensiero unico. Tanto più se proprio gli studi di organizzazione aziendale ormai da anni mettono in evidenza come forme alternative di organizzazione aziendale possano funzionare anche meglio rispetto a quelle tradizionali ispirate al modello militare di *command-and-control*<sup>3</sup>.

Ma dal momento che degli effetti di considerare gli studenti come clienti abbiamo già parlato, allora chiediamoci: *chi è lo studente?* Che ruolo ha nell'università?

Il punto di partenza è che lo studente – non più un ragazzo, non ancora un adulto maturo<sup>4</sup> – viene *liberamente* all'università perché *desideroso di imparare*.

Prima di tutto concentriamoci sul «liberamente»: la scuola dell'obbligo è alle spalle, quindi, nessuno obbliga lo studente a continuare a studiare – per cui se lo fa è perché lo vuole fare<sup>5</sup>. La libertà poi caratterizza tutta la sua esperienza universitaria: a differenza dei livelli di istruzione precedenti, infatti,

<sup>3</sup> Per esempio, si veda Frederic Laloux, *Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*, Nelson Parker, Oxford 2014.

<sup>4</sup> Naturalmente lo studente universitario può anche essere un adulto di età più elevata: ci concentriamo però sul caso numericamente predominante.

<sup>5</sup> La realtà, sia chiaro, può essere diversa, e in particolare variare da paese a paese: può essere per esempio molto difficile trovare un lavoro dignitoso senza una laurea, possono esserci pressioni sociali o famigliari ecc.

non ci sono campanelle che suonano o registri presenze. Sta allo studente decidere se e quanto frequentemente andare a lezione, quanto e come studiare, che priorità dare alle varie materie o in generale all'organizzazione della sua vita. Per non parlare della libertà di dare forma al proprio percorso di studi non solo con la scelta del corso di laurea, ma anche con la scelta degli orientamenti e dei singoli esami – libertà che nel sistema americano è molto più grande che in Italia (e, in generale, in Europa), ma che comunque esiste anche da noi. È l'aspetto della libertà accademica che riguarda gli studenti, la *Lernfreiheit*, che insieme alla *Lehrfreiheit*, ovvero, la libertà di insegnamento e di ricerca, costituisce la base della concezione classica (ovvero ottocentesca) dell'università tedesca<sup>6</sup>.

Chiarito l'aspetto relativo alla libera scelta, passiamo al «desiderio di imparare». Lo studente sceglie di frequentare l'università per unirsi a una comunità di persone che hanno in comune l'amore per la conoscenza. Una parte della comunità è costituita da persone – i professori – che essendo state ai loro tempi studenti hanno poi deciso – avendone l'attitudine e la capacità – di dedicare la loro vita alla conoscenza e di diventare quindi studiosi di professione.

Gli studenti chiedono di poter iniziare il percorso e nel farlo dichiarano di essere *pronti a sforzarsi*, ad *applicarsi*. Questo, infatti, significa *stūdere* in latino: applicarsi, sforzarsi, esibire zelo, devozione, cura. Se non acquisita in precedenza, lo studente universitario deve quindi rapidamente acquisire l'abitudine alla fatica dello studio. Come scriveva Antonio Gramsci: «Il fanciullo che si arrabatta con i barbara, baralipon, si affatica, certo, e bisogna cercare che gli debba fare la fatica indispensabile e non più, ma è anche certo che dovrà sempre faticare per imparare a costringere se stesso a privazioni e limitazioni di movimento fisico, cioè sottostare a un tirocinio psico-fisico. Occorre persuadere molta gente che anche

<sup>6</sup> Libertà accademica tutelata anche dall'art. 5, paragrafo 3 della attuale costituzione tedesca.

lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza»<sup>7</sup>.

Sforzo, a volte persino sofferenza di capire il professore a lezione, ma anche lo sforzo e la sofferenza di confrontarsi con *libri importanti*: l'università nasce dal libro e dalla lettura, così come testimoniato da parole italiane e inglesi come *collegi*, *lecturer*, *reader*, e deve preservare questo rapporto cruciale con la forma lunga del libro in un'epoca sempre più spinta verso la forma breve e la frammentazione. È la forma lunga del libro, infatti, quella più indicata per educare le menti, sia nel confronto solitario con la pagina scritta sia sotto la guida e lo stimolo di un professore.

Ma se lo studio è *anche* fatica, non è certamente *solo* fatica, anzi: è fatica nel senso di applicazione dell'amante all'oggetto del suo amore. Ed è la stessa parola *studium* ad avere questo significato; Giovanni Battista Montini, per esempio, ricordava che «la parola *studium*, sotto l'attuale significato di meditazione cognoscitiva, cela sempre quello radicale di ardore, di desiderio, di passione e di amore»<sup>8</sup>.

Anche perché lo studente universitario moderno, a differenza dello scolaro dei livelli di istruzione precedenti, è reso consapevole fin dall'inizio del *carattere problematico* della conoscenza: la conoscenza non è chiusa, non è data una volta per tutte, ma è in costante divenire. Essa infatti viene continuamente rivista, problematizzata, riaperta, estesa, connessa con altra conoscenza dai ricercatori, che quindi rendono partecipi gli studenti di questa non chiusura della conoscenza. Su questo aspetto torneremo quando parleremo del professore universitario.

Quindi lo studente si relazionerà con l'università non come

<sup>7</sup> Antonio Gramsci, *I Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino 2014.

<sup>8</sup> *Messaggi e discorsi di Giovanni Battista Montini all'Università Cattolica*, a cura di Carlo Ghidelli e Gian Enrico Manzoni, Vita e Pensiero, Milano 2001, p. 118.

con una mera erogatrice di servizi<sup>9</sup>, ma come l'istituzione espressione della comunità di coloro che amano la conoscenza, comunità di cui lo studente diventa parte integrante. Non a caso l'università medievale si autodefiniva «*universitas societas magistrorum discipulorumque*», ovvero l'insieme di tutti gli studenti e i professori (*universitas*, infatti, contrariamente a quello che molti pensano, non è l'insieme di tutte le discipline, ma l'insieme appunto di tutti i professori e studenti, secondo il modello della corporazione medievale<sup>10</sup>).

Con il professore lo studente si relazionerà come colui che lo guida verso la conoscenza, che lo sprona a fare del suo meglio, a superare le difficoltà, a scoprire la propria personale via verso la conoscenza (inclusa quella di sé e del mondo, non solo quella relativa ai singoli corsi), in un rapporto che non è certamente tra pari, ma che è – diversamente dai livelli di istruzione precedenti – *tra adulti*. Tale rapporto quindi non è mera erogazione di informazioni, non è solo una voce che commenta una presentazione proiettata su uno schermo, ma è un rapporto che *accende il desiderio di conoscere*.

Viceversa, il professore tratterà lo studente come un giovane adulto che si rivolge a lui per essere guidato, spronato e messo alla prova. Nessuna indulgenza da venditore che vuole compiacere a tutti i costi il cliente, ma cura per la persona ed esempio. Il professore terrà presente che i legami umani che si creano con gli studenti hanno un impatto potenzialmente enorme su questi ultimi. Recenti ricerche americane hanno dimostrato che anche *un solo* incontro personale tra docente e studente, anche solo un'ora passata a discorrere degli studi o di un determinato problema intellettuale, possono risultare

<sup>9</sup> Come invece si vorrebbe fare a livello internazionale, classificando l'istruzione come un "servizio" come tutti gli altri, quindi da assoggettare agli stessi processi di liberalizzazione del commercio. Si veda Scherrer, *The Role of GATS in the Commodification of Education*, in Bernd Hamm e Russell Smandych (a cura di), *Cultural Imperialism*, Toronto University Press, Toronto 2005.

<sup>10</sup> Charles Homer Haskins, *The Rise of Universities*, Henry Holt and Company, New York 1923.

retrospettivamente come uno dei principali benefici *dell'intera esperienza universitaria*<sup>11</sup>.

Infine, lo studente si relazionerà con gli altri studenti come coetanei che hanno intrapreso, anche loro liberamente, lo stesso percorso di dedizione e di attenzione alla conoscenza. Con loro si confronterà, discuterà, passerà il tempo libero. I rapporti di amicizia che instaurerà durante gli anni dell'università – in particolare, come dicono gli studi, nei decisivi primi sei mesi del primo anno – avranno una grande importanza sui suoi studi e poi più avanti sul resto della sua vita. A seconda delle amicizie (soprattutto a seconda del desiderio di imparare degli amici), infatti, lo studente concluderà più o meno rapidamente gli studi e con risultati più o meno soddisfacenti.

Amore, fatica, dedizione, cura, comunità: ecco perché trattare lo studente come un cliente è l'antitesi dell'università. Lo studente può e deve pretendere servizi che funzionano, dalle biblioteche alle segreterie didattiche, dalle mense alle aule: l'università deve tutto questo – e molto altro – agli studenti. Ma si può e si deve ottenere tutto ciò senza appiattirsi sui concetti tipici del mercato. L'università – come altre organizzazioni normative – sa essere efficiente senza essere un'azienda<sup>12</sup>.

Naturalmente quello che abbiamo descritto è il cuore dello studente ideale. Lo studente reale sarà poi anche tante altre cose. È sempre stato così, fin dai primi che diedero vita alla prima università europea, quella di Bologna, quasi mille anni fa: studenti desiderosi di imparare, ma allo stesso tempo desiderosi di divertirsi, di far baldoria, di amoreggiare, di difendere l'onore della propria città o nazione, di gareggiare, di scherzare, di impegnarsi in politica, di manifestare per rivendicare diritti. Da sempre lo studente fa debiti, supplica i genitori affinché inviino più soldi, passa l'intera notte festeggiando di locale in locale dopo aver superato un esame parti-

<sup>11</sup> Daniel F. Chambliss e Christopher G. Takacs, *How College Works*, Harvard University Press, Cambridge 2014.

<sup>12</sup> Torneremo più avanti sull'università come organizzazione formale di tipo normativo.

colarmente arduo. *L'università non è né un monastero, né una caserma, né tantomeno una fabbrica.* Ha i suoi luoghi deputati alla concentrazione e al silenzio, come le biblioteche, ma per il resto è fatta di corridoi affollati e di camerate rumorose, luoghi di discussione con succursali nei locali della città, dove il confronto dottrinale può diventare convivio e viceversa. Da sempre infatti il rapporto tra gli studenti e la città, tra *gown* (la sottana dell'accademico) e *town*, è complicato, anzi spesso conflittuale. La città, infatti, da una parte beneficia economicamente della presenza degli studenti, ai quali affitta camere e vende cibo e altri beni, ma dall'altra patisce l'inevitabile vivacità degli studenti.

È un conflitto che continua fino ai giorni nostri: anche oggi, infatti, molte città vorrebbero i notevoli benefici economici derivanti dall'essere città universitarie, ma senza i fastidi inevitabilmente provocati dall'ospitare decine, se non centinaia di migliaia di giovani ragazzi e ragazze dentro i propri confini. Ma la turbolenza degli studenti, oltre a essere propria della gioventù, è anche potenzialmente fonte di ispirazione e di originalità intellettuale: stempera infatti i rischi di un eccesso di serietà, crea i presupposti per avanzare idee originali, non conformiste e controcorrente. L'educazione degli studenti non viene da una disciplina rigida come in una caserma o da sermoni come in un seminario, non ha a che fare con l'essere casti o astemi o morigerati. *L'educazione universitaria è divenire intellettualmente e moralmente adulti.* Significa definire il senso della propria vita e il proprio posto nel mondo. È capire in quale mondo si vorrebbe vivere, in maniera tale, una volta laureati, da provare a cambiarlo in meglio anche grazie a quanto imparato all'università. Volere dagli studenti solo i bonifici degli affitti, ma non tutto quello che accompagna la vita universitaria, può essere comprensibile dal punto di vista limitato del singolo padrone di casa, ma il cittadino illuminato, e in particolare chi ha responsabilità politiche, deve trovare il modo di conciliare le esigenze di tutti senza snaturare l'esperienza universitaria.

Ma se lo studente in carne e ossa è sempre stato tante cose, e non solo un amante della conoscenza, in questa epoca di università-aziende, di studenti-consumatori, di debiti e crediti formativi, è importante ricordare chi sia realmente uno studente universitario.

La studentessa o lo studente che dedica qualche anno della propria vita all'università deve approfittare di questa occasione, che molto difficilmente si ripresenterà. Non si deve accontentare di studiare il minimo indispensabile per “passare gli esami”: è vero, imparando quel poco supererebbe l'esame, ma passato l'esame di quel corso non rimarrebbe granché. Avrebbe un voto in più sul libretto, ma avrebbe sprecato un'occasione più unica che rara di approfondire un certo argomento. Vada in biblioteca e cerchi tra gli scaffali; chieda al professore che cos'altro potrebbe leggere; cerchi su Internet altri studiosi e senta che cosa hanno da aggiungere. Sfrutti fino in fondo i pochi anni che passerà all'università: in gioco c'è ben di più di una laurea, c'è la base su cui costruirà il resto della sua vita, gli strumenti che lo aiuteranno a dare il proprio contributo per affrontare, oltre al resto, le sei sfide del ventunesimo secolo.

### Lo studente di dottorato

Il dottorato di ricerca è il livello più alto degli studi universitari. Codificato nella sua forma moderna nell'università tedesca nell'Ottocento e poi copiato dagli americani (che lo chiamano, insieme agli inglesi, Ph.D., dall'espressione latina *philosophiae doctor*, ovvero dottore di filosofia), il dottorato nasce nel momento in cui si riconosce che la laurea da sola non basta a educare un ricercatore. Dopo la laurea – condizione necessaria ma non sufficiente – servono ulteriori anni di studio: il dottorato di ricerca, appunto<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Ovunque nel mondo tranne che in Italia la parola *dottore (doctor)* identifica solo chi ha conseguito il dottorato di ricerca, ovvero colui che ha i titoli per

Il dottorando di ricerca nel suo corso di studi ha due obiettivi: aumentare la padronanza di uno specifico ambito del sapere e imparare a fare ricerca. In questo senso il dottorando è allo stesso tempo uno *studente* e un *apprendista*. Per come lo abbiamo tratteggiato noi, anche il semplice studente universitario ha già qualcosa dell'apprendista: nel suo rapporto con il professore, nel suo essere membro al primo gradino di una comunità di studiosi, nel suo desiderio di perfezionarsi. Ma il dottorando lo è in maniera molto più piena ed esclusiva: il dottorando, infatti, è un *aspirante ricercatore*.

Invece di essere semplicemente uno studente che segue un corso insieme a tanti altri suoi coetanei e che cerca di orientarsi in mari tanto affascinanti quanto sconosciuti, il dottorando è qualcuno che ha già navigato diversi anni (almeno cinque), che si è già cimentato con una tesi di laurea, scritta sotto la supervisione di un docente (ovvero un primo sforzo di attività di ricerca) e che decide di fare un passo ulteriore. Il dottorando, sempre in metafora, si concentra su un determinato angolo di mare ed è a fianco di un capitano per capire come si governa una nave, come si fa la rotta, come si evitano le insidie per arrivare sani e salvi a destinazione.

Questa descrizione idealizzata (ma non troppo) poggia su procedure accademiche che favoriscono tale forma di apprendistato. In particolare il dottorato di ricerca americano, che prendiamo a modello, si basa sui seguenti presupposti di base: aspirante dottorando e aspirante supervisore si scelgono liberamente a vicenda; insieme decidono l'area di ricerca, peraltro già implicita nella scelta del supervisore; il dottorato non ha durata prefissata, anche se la prassi lo limita a qualche anno (da un minimo di tre a sei anni o più, a seconda della disciplina e delle circostanze): il dottorando, infatti, si dottora quando il supervisore ritiene che abbia completato l'apprendistato.

---

avviarsi alla carriera universitaria. In Italia invece prevale ancora la consuetudine medievale di chiamare dottore anche chi ha solo conseguito la laurea, che nel Medioevo in effetti rappresentava una *licentia docendi*, ovvero una licenza di insegnamento.

È normale che la durata sia variabile: a problemi di ricerca diversi, infatti, è naturale che corrispondano tempi diversi e a persone diverse possono corrispondere diversi tempi di maturazione. Per non parlare della flessibilità, tipica delle università americane, di poter interrompere il percorso del Ph.D. per molti motivi – dalla crisi personale al desiderio di fare un’esperienza lavorativa – per poterlo poi riprendere a distanza di anni.

Quando il supervisore giudica che il percorso sia stato completato, coinvolge un comitato di professori esterni affinché leggano la dissertazione di dottorato e suggellino – anche durante un incontro in presenza, la cosiddetta difesa – la decisione del supervisore, arricchendo il lavoro del dottorando con commenti e critiche e in generale rendendo pubblico un percorso che fino a quel momento aveva riguardato quasi esclusivamente il dottorando e il supervisore.

L’intera esperienza è basata sulla *fiducia*. Fiducia innanzitutto del dottorando nel supervisore, che assumendo quel ruolo ha preso su di sé la responsabilità di fare tutto il possibile per educare il dottorando al meglio delle sue possibilità e di aiutarlo a completare il percorso nel migliore dei modi. Fiducia poi dell’università nei confronti del supervisore: in questo modello l’università si riserva solo di verificare che il dottorando abbia completato la sua istruzione con il cosiddetto esame di qualificazione, dopo la prima fase del dottorato, e alla fine che venga seguita la procedura del comitato di valutazione e della difesa.

Infine, di nuovo fiducia nei confronti del supervisore, ma questa volta da parte della comunità scientifica, che ha fiducia che il supervisore autorizzi il dottorando a dottorarsi solo quando quest’ultimo ha effettivamente concluso il suo apprendistato da ricercatore.

In altre parole, il dottorato di ricerca americano si basa fortemente sulla *reputazione*: da una parte, infatti, il dottorando sceglie il supervisore sulla base della reputazione (scientifica e umana) di quest’ultimo, dall’altra il supervisore si prende cura

del dottorando non solo per amore della sua professione o per vincolo deontologico, ma anche perché il futuro dottore di ricerca, una volta entrato nella comunità scientifica, confermerà o meno la reputazione del supervisore.

Come si dice negli Stati Uniti – un po' scherzando, un po' no – il dottore di ricerca è “figlio” del suo supervisore. È una parola che viene pronunciata con il sorriso sulle labbra, sapendo però che contiene un nucleo di verità, non solo perché il supervisore ha preso a cuore l'educazione di un giovane, quasi come un padre che alleva un figlio, ma anche perché c'è stata una trasmissione di valori, metodi e sensibilità da una generazione di ricercatori, quella del supervisore, alla successiva, quella del dottorando.

Trasmissione intergenerazionale che è essenziale per la buona salute, anzi, per la stessa sopravvivenza, di una comunità scientifica, come ben sanno quei paesi, come la Germania nazista o l'Italia fascista, che a causa di espulsioni di docenti per motivi razziali o politici hanno visto indebolirsi – a volte con effetti che si sentono ancora oggi, a settant'anni di distanza – discipline un tempo fiorenti<sup>14</sup>.

Un dottorato di ricerca basato sulla fiducia, sulla cura quasi paterna del supervisore nei confronti del dottorando, sulla disponibilità del dottorando a seguire un percorso difficile ma potenzialmente ricco di soddisfazioni, un percorso che è anche e soprattutto educativo, non solo mera formazione a produrre quante più pubblicazioni possibili, è di quanto ha urgentemente bisogno l'università – soprattutto italiana – in questo momento. Ne ha bisogno per evitare che la crisi della scienza diventi ancora più grave, e ne ha bisogno perché sono i dottorandi di oggi coloro che domani aiuteranno la società ad affrontare le sfide del ventunesimo secolo.

<sup>14</sup> Per l'Italia si veda Giorgio Israel, *Il fascismo e la razza. La scienza italiana e le politiche razziali del regime*, il Mulino, Bologna 2010.

## Il professore

Delineando lo studente abbiamo contemporaneamente delineato alcuni tratti del professore. Non si dà lo studente, infatti, senza il professore, e viceversa. Come abbiamo detto, il professore è uno studente che dopo la laurea ha deciso di continuare ad applicarsi, tipicamente conseguendo il dottorato di ricerca e poi facendo alcuni anni (idealmente solo alcuni: in Italia, invece, gli anni sono quasi sempre troppi e per di più in numero imprevedibile<sup>15</sup>) di precariato in attesa di conseguire – se ritenuto adatto – un posto di ruolo (che negli Stati Uniti si chiama posto con *tenure*, ovvero un posto da cui non è possibile venire licenziati se non per gravi motivi disciplinari).

Secondo uno studio (forse un po' troppo lusinghiero, ma che possiamo prendere come modello ideale), il professore è caratterizzato «da passione per la conoscenza, da una mente inquisitiva, dall'abilità di focalizzarsi su una specifica domanda ma ponendola in un contesto più ampio introducendo punti di vista esterni alla disciplina, e da attenzione per le persone»<sup>16</sup>.

Caratteristiche da mettere al servizio di quale ruolo? Quello del professore è un ruolo che pur avendo un nucleo invariante può essere declinato in modi molto diversi tra loro. Lo scopo di questa parte del libro è proprio quella di mettere in evidenza sia il *nucleo invariante* sia le *diverse possibili declinazioni*, che non sono altro che la proiezione a livello dei singoli professori della molteplicità delle missioni dell'università.

Il nucleo invariante contiene *due attività e una responsabilità morale*. Cominciamo dalle due attività, che sono ricerca e insegnamento. Si tratta di due attività strettamente intrecciate: le attività educative, infatti, sono continuamente informate e

<sup>15</sup> Per le università, infatti, oltre alla carenza di risorse, è molto difficile pianificare con precisione le assunzioni a causa di norme (per esempio, quelle relative al *turn-over* o all'assegnazione dei cosiddetti punti organico) che mutano frequentemente.

<sup>16</sup> Kenneth P. Ruscio, *Many Sectors, Many Professions*, in Burton K. Clark (a cura di), *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*, University of California Press, Los Angeles 1987.

arricchite dall'attività di ricerca, mentre la ricerca viene influenzata dalle intuizioni che scaturiscono dall'attività in aula e in generale dall'interazione con gli studenti. È su questa compenetrazione tra educazione e ricerca che, come abbiamo visto, Wilhelm von Humboldt fondò il suo modello di università, descritto nel 1810 nel suo piano per la fondazione dell'università di Berlino. Il modello humboldtiano – forse mai completamente realizzato da nessuna università, ma che all'inizio del ventesimo secolo risulta ancora straordinariamente seducente – è quello dell'educazione basata sulla ricerca, in tedesco *Bildung durch Wissenschaft*<sup>17</sup>.

Compenetrazione tra ricerca ed educazione che non riguarda solo il professore, ma anche come abbiamo detto lo studente: all'università, infatti, a differenza di quanto avviene nei precedenti livelli di istruzione, grazie al professore lo studente diventa consapevole del carattere *aperto e problematico* della conoscenza. Non più nozioni e metodi da acquisire in maniera sostanzialmente passiva, ma conoscenza di cui si capiscono i limiti, di cui si intravede la frontiera, in costante mutamento e ricca di contraddizioni. Per sviluppare questa consapevolezza nello studente, la tradizione dell'insegnamento socratico è uno dei principali punti di riferimento.

Un professore universitario ridotto a mero didatta – come vorrebbero alcuni in Italia quando auspicano il declassamento di alcune università a *teaching university*, ovvero a università che fanno esclusivamente didattica<sup>18</sup> – non solo non sarebbe più un professore universitario a pieno titolo, ma rappresenterebbe anche un danno per gli studenti, che perderebbero i vantaggi derivanti dall'interagire con qualcuno che lavora quotidianamente a rivedere ed estendere la conoscenza. Questo non vuol dire, naturalmente, che non ci possano essere differenze, anche molto significative, tra professore e professore

<sup>17</sup> Abbiamo tradotto con “ricerca” una parola come *Wissenschaft* che in tedesco è più complessa, con elementi di quanto abbiamo detto a proposito di *studium*, ovvero passione per la conoscenza e desiderio di capire.

<sup>18</sup> Ne parleremo nel prossimo capitolo.

relativamente all'impegno dedicato alla ricerca: ma in linea di principio è doveroso, nonché utile per tutti, che nessun professore universitario si adagi sulla semplice ripetizione di lezioni sempre uguali, non più nutrite da nuove riflessioni.

Oltre a didattica e ricerca, tuttavia, il nucleo invariante del ruolo del professore include anche una specifica responsabilità morale. In Italia il professore universitario di ruolo gode di un posto di lavoro stabile semplicemente in quanto dipendente pubblico<sup>19</sup>. In caso di gravi inadempienze può essere licenziato, come chiunque altro, ma in linea di principio una volta terminata la lunga fase di precariato e ottenuto un posto di ruolo (che in Italia oggi significa un posto da professore associato o ordinario), il professore gode di stabilità lavorativa<sup>20</sup>.

Tuttavia, rispetto alla stabilità lavorativa non deve avere lo stesso rapporto di qualsiasi altro dipendente pubblico. A nostro avviso, infatti, dato lo specifico ruolo del professore universitario e data la notevole libertà con cui egli può declinare tale ruolo, la sicurezza lavorativa implica *una specifica responsabilità morale*.

Arriviamo a definire tale responsabilità partendo ancora una volta dal caso nordamericano. In una società come quella statunitense, in cui il concetto di "posto fisso" non si è mai radicato, fino a circa un secolo fa anche il professore universitario era licenziabile a piacere come qualunque altro lavoratore.

Nell'ultima parte dell'Ottocento, tuttavia, il sistema universitario americano inizia a modernizzarsi prendendo a modello il sistema tedesco, in quel momento il più avanzato al mondo. Le università americane, quindi, introducono il dottorato di ricerca (il Ph.D. di cui abbiamo già parlato) per dare più peso alla ricerca, istituiscono cattedre dedicate a discipline emer-

<sup>19</sup> Anche se la stabilità del posto di lavoro pubblico sta subendo una costante erosione a causa di interventi normativi emanati in questi ultimi anni.

<sup>20</sup> Da notare che in assemblea costituente Giovanni Leone aveva proposto un emendamento per inserire in Costituzione l'inamovibilità dei professori universitari, come per i magistrati, concetto poi ritenuto incluso nella formulazione definitiva dell'articolo 33.

genti e si interrogano sul ruolo delle università in democrazia. Dalla Germania arriva anche il concetto di libertà accademica, che ha le sue radici – come abbiamo visto – in Kant, Hegel e Humboldt. Il professore universitario americano comincia a trasformarsi, da figura che eroga mera didattica, spesso con tecniche antiquate (come l'imparare tutto a memoria), a professore universitario moderno, che fa anche ricerca e che quindi favorisce un rapporto problematico con la conoscenza, spesso adottando tecniche socratiche di insegnamento.

Questo nuovo tipo di professore universitario americano crea dispiaceri ad alcuni *trustees*, i membri del consiglio di amministrazione delle università. Negli Stati Uniti le università, infatti, invece di seguire il modello collegiale di Oxford e Cambridge, sono da sempre organizzate gerarchicamente con al vertice – appunto, nel consiglio di amministrazione – persone appartenenti prevalentemente al mondo degli affari o della politica<sup>21</sup>.

I dispiaceri sono provocati dalle idee che alcuni professori discutono in classe o durante incontri pubblici, idee sgradite ai *trustees*. La conseguenza di tali divergenze è spesso il licenziamento: gli uomini d'affari ai vertici delle università, infatti, trattano i professori allo stesso modo con cui trattano i dipendenti delle loro aziende. Nell'America della cosiddetta era progressista<sup>22</sup>, tuttavia, questi licenziamenti provocano clamore, come quello di E.A. Ross, professore a Stanford che nel 1900 viene licenziato in tronco, per decisione della vedova di Leland Stanford, per aver criticato in pubblico l'industria ferroviaria.

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento inizia allora una campagna, guidata dal grande filosofo americano John Dewey<sup>23</sup>, che porterà il professore universitario

<sup>21</sup> Come già lamentava Thorstein Veblen, *The Higher Learning in America – A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*, B.W. Huebsch, New York 1918.

<sup>22</sup> Dagli anni novanta del diciannovesimo secolo agli anni venti del ventesimo secolo.

<sup>23</sup> E dal leggendario presidente di Harvard, Charles W. Eliot; si veda a tal proposito il suo *Academic Freedom*, in "Science", 5 luglio 1907.

americano a non essere più un dipendente come tutti gli altri, e quindi licenziabile sostanzialmente a piacere, bensì una figura professionale *ad hoc* dotata di stabilità lavorativa, ovvero di *tenure*. Secondo alcuni sarà proprio la *tenure* una delle caratteristiche che nel secondo dopoguerra renderà grande e influente in tutto il mondo il sistema universitario americano<sup>24</sup>.

Ma se la *tenure* fu istituita per proteggere il professore nell'esercizio della sua libertà accademica, rendendolo un lavoratore privilegiato relativamente alla stabilità del suo posto di lavoro, allora ne consegue che il professore ha il dovere morale di fare buon uso di tale sicurezza lavorativa. In particolare, nell'esercizio delle sue attività il professore ha il dovere di *dire verità*. In quanto dedito alla conoscenza, il professore ha da sempre doveri nei confronti della verità. La *tenure* tuttavia rafforza tali doveri, perché rimuove l'ostacolo costituito dal timore di perdere il posto di lavoro, ovvero la sussistenza materiale.

Quindi il professore, nel corso delle sue attività – di insegnamento, di ricerca, divulgative ecc. –, dirà quello che, al meglio delle sue conoscenze e senza timore delle conseguenze, riterrà essere la verità. Nel caso dell'insegnamento lo farà senza mai commettere l'errore di provare a persuadere gli studenti, che devono sempre arrivare autonomamente a sviluppare le proprie convinzioni. Per citare Adorno:

Una volta Max Scheler disse di aver avuto un effetto pedagogico solo perché non aveva mai trattato i propri studenti in modo pedagogico. [...] Il successo dell'insegnante accademico è dovuto all'assenza di ogni pretesa di avere un'influenza, alla rinuncia alla persuasione.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Sol Gittleman, *Tenure Is Disappearing. But It's What Made American Universities the Best in the World*, in "The Washington Post", 29 ottobre 2015, <http://tinyurl.com/jkh2kgt>. Più in generale, sulla nascita del sistema moderno delle università americane si veda Olivier Zunz, *Perché il secolo americano*, il Mulino, Bologna 2002.

<sup>25</sup> Vedi Marco Maurizi, *Non diventare adulti senza restare infantili – Note sulla pedagogia di Adorno*, in "Educazione Democratica", anno IV, n. 7, gennaio 2014.

Punto che, incidentalmente, deve essere fatto proprio anche dall'università, istituzione che deve innanzitutto *praticare* principi come giustizia e libertà prima ancora di parlarne<sup>26</sup>.

In questo modo il professore arriva a coprire un ruolo all'interno della società potenzialmente molto importante, ovvero quello di persona competente in un determinato settore del sapere, – e comunque in possesso di strumenti cognitivi particolarmente adatti ad effettuare analisi, a tratteggiare sintesi, a valutare pro e contro di soluzioni – che, senza faziosità, parla liberamente, ovvero senza paura di rappresaglie. In altre parole, il professore con *tenure* non solo è libero di *professare*, ma in un certo senso è anche *tenuto a professare*, cioè a rendere pubblico il suo pensiero, fosse anche solo con il pubblico dei suoi studenti.

Recuperando un concetto antico, il professore ha un rapporto privilegiato con la *parresia*. È stato Michel Foucault, in occasione delle sue ultime lezioni tenute a Berkeley nel 1983, a riprendere il concetto greco classico di *parresia* per analizzarlo (e problematizzarlo) da un punto di vista moderno<sup>27</sup>. *Parresia* è dire la propria opinione con le parole più dirette possibili, in genere a qualcuno che detiene potere, anche se il farlo comporta dei rischi. È da notare che anche con la *tenure* ci sono dei rischi: questa, infatti, protegge dalla perdita della sussistenza materiale, ma non da altri rischi potenzialmente connessi alla *parresia*, come il mettere a repentaglio la propria carriera, il ricevere o meno incarichi prestigiosi o consulenze ben pagate, avere più o meno visibilità mediatica ecc.

La società ha garantito al professore stabilità lavorativa e libertà accademica non solo perché essenziali ai fini della produzione scientifica e all'efficacia dell'insegnamento, ma anche per poter fare affidamento – nel dibattito democratico – su persone altamente qualificate che parlano dicendo

<sup>26</sup> Un'osservazione di cui sono debitore al professor Herbert Burkert dell'Università di St. Gallen.

<sup>27</sup> Michel Foucault, *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli, Roma 2005.

liberamente e sinceramente quello che pensano. Un ruolo che già Immanuel Kant nel suo discorso sull'uso pubblico della ragione riteneva essenziale, invitando i professori a parlare *a tutti* e non solo ai propri colleghi o superiori<sup>28</sup>, e che poi in tempi moderni è stato fatto proprio da numerosi professori, alcuni dei quali celebri come Noam Chomsky<sup>29</sup> ed Edward Said<sup>30</sup>, molti altri ignoti al grande pubblico, ma che hanno comunque dato il loro contributo (magari in ambiti settoriali, ma non per questo meno importanti) di “dicitori di verità”, spesso avendo come antagonisti interessi di parte pubblici o privati molto rilevanti.

Chiarito il nucleo invariante che riguarda qualsiasi professore, ovvero un mix – variabile da persona a persona – di insegnamento e ricerca e la responsabilità morale di “dire verità”, anch'essa declinabile in maniera diversa a seconda delle discipline e delle circostanze, rimane un ulteriore, enorme spazio di possibile variabilità. Non è affatto necessario infatti che i professori siano tutti uguali, anzi in questo ambito la diversità è benefica. L'università deve trovare professori che si occupino di attività di gestione, dei rapporti con gli studenti, di comunicazione e divulgazione (anche su blog e social media<sup>31</sup>), di partecipazione ai dibattiti di interesse pubblico, di attività orientate alle applicazioni con la pubblica amministrazione e l'industria, di temi locali, di temi nazionali e di temi internazionali.

È assurdo pretendere che un professore possa fare contemporaneamente tutto: è materialmente impossibile e sarebbe

<sup>28</sup> Si veda Maria Chiara Pievatolo, *Uso pubblico e privato della ragione*, reperibile sul sito di Bollettino telematico di filosofia politica all'indirizzo <http://tinyurl.com/j7mnom6>.

<sup>29</sup> Noam Chomsky, *The Responsibility of Intellectuals, Redux. Using Privilege to Challenge the State*, in “Boston Review”, 1 settembre 2011, <http://tinyurl.com/gtbvhro>.

<sup>30</sup> Edward Said, *Representations of the Intellectual*, Vintage, New York 1996.

<sup>31</sup> Sergio Scamuzzi e Giuseppe Tipaldo (a cura di), *Aperti scienza. Il presente e il futuro della comunicazione della scienza in Italia tra vincoli e nuove sfide*, il Mulino, Bologna 2015.

anche ingiusto. Ma è anche straordinariamente limitante costringere la figura del professore universitario a una sola dimensione, tipicamente la pubblicazione del maggior numero possibile di articoli scientifici, come sta capitando in questo periodo storico.

Occorre invece – e in questo momento in Italia si fa raramente – guardare sia all’ateneo nel suo complesso sia ai singoli dipartimenti come *squadre* che hanno bisogno di professori con capacità e inclinazioni anche molto diverse tra loro. Alcuni saranno soprattutto educatori, altri saranno quasi interamente focalizzati sulle loro ricerche; alcuni metteranno al servizio della comunità il loro genio organizzativo, altri la loro capacità di farsi capire da chi sta al di fuori dell’università; alcuni saranno splendidi teorici mentre altri troveranno congeniale lavorare soprattutto su problemi pratici; alcuni saranno particolarmente sensibili a temi e problemi locali e nazionali, mentre altri coltiveranno i rapporti internazionali; alcuni vivranno l’intera vita all’interno della loro disciplina, altri creeranno ponti e faranno da traduttori tra discipline diverse.

Ognuna di queste inclinazioni è nobile, nessuna intrinsecamente superiore alle altre. E tutte sono utili per l’università e più in generale per gli studenti, per la conoscenza e per la società. L’obiettivo, quindi, deve essere quello di costruire una squadra con il giusto dosaggio di ciascun componente, in modo da permettere all’università di adempiere al meglio la propria multidimensionale missione.

Negli anni a venire le sei sfide metteranno a dura prova le nostre società; anzi, già hanno iniziato a farlo. Abbiamo quindi più che mai bisogno di persone che, avendo scelto di dedicare la loro vita a coltivare e trasmettere la conoscenza, sentano il dovere morale di parlare francamente tanto su questioni specialistiche quanto su temi di interesse generale. Con equilibrio, rispetto delle posizioni altrui, rigore metodologico e scientifico, ma senza alcun timore.

## I professori ai vertici dell'università

Una categoria particolare di professori sono i professori con funzioni manageriali o di governo. L'università, in quanto organizzazione complessa, ha sempre avuto bisogno che i professori dedicassero parte del loro tempo alla gestione, a quello che gli americani chiamano *servizio*, intendendo servizio a favore dell'università: preparare il palinsesto dei corsi, allestire gli orari, tenere i rapporti con le autorità e in generale con la società civile, assicurarsi che migliaia di studenti vengano gestiti correttamente ecc. Si tratta di attività importanti che il professore universitario ha sempre svolto.

A queste funzioni si somma poi il governo vero e proprio dell'università, ovvero le decisioni strategiche relative a didattica e ricerca, l'avvio di progetti speciali ecc.

In merito a questo aspetto, la tradizione europea è stata a lungo profondamente favorevole a un governo collegiale dell'università. È vero che già nel Medioevo era stata introdotta la figura del rettore, figura apicale che rappresentava l'università davanti al mondo (e in particolare davanti alla città<sup>32</sup>). Il rettore, tuttavia, in genere restava generalmente in carica per tempi ridottissimi, da uno a tre mesi, il che riduceva di molto qualunque potere potesse avere sulla carta<sup>33</sup>. Non solo: anche gli studenti eleggevano spesso un loro rettore, che si confrontava con il rettore dei professori e rappresentava il corpo studentesco nei confronti della città.

Con il passare del tempo, tuttavia, il potere politico impose rettori con maggiori poteri, in carica più a lungo e a volte direttamente nominati dal potere politico. Arrivando a questi ultimi anni, la tendenza è stata – come abbiamo già notato – di assimilare sempre di più l'università a un'azienda, in nome del-

<sup>32</sup> Il rettore era eletto dagli studenti nelle università nate dall'iniziativa studentesca, come Bologna, mentre era eletto dai professori nelle università dominate dai professori, come Parigi. In alcune università c'erano entrambi i rettori.

<sup>33</sup> Paul F. Grendler, *The Universities of the Italian Renaissance*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora 2002.

l'“efficienza”, e quindi a far diventare il rettore una sorta di presidente-amministratore delegato, in carica per non pochi anni (in Italia sei), con ampi poteri di gestione e di indirizzo strategico, a capo di un'organizzazione senza una vera separazione dei poteri secondo la tradizione liberale classica. Di conseguenza, quando si parla di governo di un'università si sta facendo un omaggio verbale alla tradizione collegiale dell'istituzione, ma in realtà sarebbe molto più aderente alla realtà parlare di «direzione dell'università»<sup>34</sup>.

Parliamo dei rettori (e altre figure apicali, come i presidi delle scuole) in questa sede perché notiamo la possibilità che si verifichi anche in Italia quanto già successo negli Stati Uniti, ovvero l'emergere di una categoria di professori che diventano rettori, presidi, vicerettori, vicepresidi ecc. *di professione*. In altre parole, le posizioni apicali, anziché essere una parentesi nella vita del professore, conclusa la quale si torna a far regolarmente ricerca e didattica, rischiano di diventare un'occupazione permanente, che si esercita prima in un'università, poi in un'altra e poi in associazioni universitarie, ministeri ecc.

Questa evoluzione, lamentata, tra gli altri, da Benjamin Ginsberg, che parla – concentrandosi sulla moltiplicazione dei professori con ruoli manageriali-dirigenziali – dell'invasione dei “presidini” (i *deanlets*<sup>35</sup>), rischia di intaccare definitivamente la tradizione collegiale italiana e in generale europea. Tra l'altro genererebbe pericolose diseguaglianze economiche all'interno della categoria dei docenti: in questi anni i rettori americani, infatti, si sono sistematicamente aumentati lo stipendio, che sempre più spesso ha finito per superare il milione di dollari annui (non solo nelle università private<sup>36</sup>, ma anche

<sup>34</sup> Nella stessa direzione, solo molto più radicale, è andata la riforma italiana della scuola del 2015, che ha aumentato fortemente il potere dei presidi.

<sup>35</sup> Benjamin Ginsberg, *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*, Oxford University Press, Oxford 2011.

<sup>36</sup> Nick Anderson, *Survey: 32 Private University Presidents Earned more than \$1 Million in 2013*, in “The Washington Post”, 7 dicembre 2015, <http://tinyurl.com/hhwoam>.

in quelle pubbliche<sup>37)</sup> con ricadute anche sui vice, sui presidi e sui “presidini”.

Di fatto è una conseguenza quasi naturale nel momento in cui si equiparano i rettori a CEO di aziende private e si argomenta che andrebbero pagati come i loro “colleghi” in aziende di pari dimensioni e di ugual numero di dipendenti. È una conseguenza, però, che se attecchisse in Italia e in Europa rischierebbe di produrre effetti molto più negativi sull’ethos universitario di quanto abbia fatto negli Stati Uniti, per la diversità della rispettive tradizioni.

La situazione americana ci invita inoltre a riflettere sulla distribuzione del potere all’interno dell’università. In America, dove le università sono sempre state molto più gerarchicamente organizzate, la deriva manageriale denunciata da Ginsberg sta ulteriormente spostando il potere lontano dai professori, sempre più simili a dipendenti di una qualsiasi azienda. Dipendenti che devono badare a pubblicare e a fare lezione cercando di soddisfare i loro “clienti”, senza preoccuparsi di altro. Non è un caso che la grande conquista dell’era progressista della prima metà del Novecento, la *tenure*, sia sempre più sotto attacco; in questo settore, insomma, come in tutti gli altri, si punta a tornare alla situazione sociale precedente alla Grande depressione.

E in Italia? In Italia stiamo riscontrando due tendenze connesse tra loro che allontanano l’università dal modello europeo per portarla progressivamente verso quello americano. Sono tendenze entrambe formalizzate e rafforzate dalla riforma dell’università del 2010, la cosiddetta riforma Gelmini: da una parte il forte aumento di potere del rettore, che resta in carica per sei anni (non rieleggibile) e che tipicamente presiede sia il consiglio d’amministrazione con forti poteri sia il senato accademico (tipicamente depotenziato rispetto al passato); dall’altra parte un rafforzamento dell’amministrazione,

<sup>37)</sup> Rick Seltzer, *Presidential Perks*, Inside Higher Ed, 16 giugno 2016, <http://tinyurl.com/jols3vt>.

a partire dal suo vertice, non a caso rinominato direttore generale invece di direttore amministrativo, improntato sempre più a una separazione – che alcuni ritengono di difficile attuazione – tra le linee politiche, decise dagli organi di governo accademico, e l'attuazione di tali linee politiche, compito dell'amministrazione.

In questo capitolo, comunque, possiamo solo accennare a un tema complesso come quello del governo delle università. Diremo solo che, se da una parte l'accentramento verticistico del potere rischia di privare l'università di uno dei suoi punti di forza più importanti, ovvero la libera iniziativa dei professori, che produce i suoi effetti migliori in un sistema fortemente decentralizzato, dall'altra la collegialità può ridursi a un sistema di connivenze incrociate che serve principalmente a preservare interessi particolari invece di curare gli interessi dell'università e della società nel suo complesso.

In proposito osserviamo solo che così come i sistemi scolastici più rispettati al mondo, come quello finlandese, mettono al centro di tutto gli insegnanti<sup>38</sup>, allo stesso modo il sistema universitario deve trovare le energie per reagire allo spirito del tempo, tendente alla verticalizzazione e all'accentramento, e rifondare l'università sul principio del decentramento e della collegialità dei professori, avendo come guida i due principi della *responsabilità* e della *trasparenza*.

Per quanto riguarda i professori che prestano servizio in posizioni di responsabilità all'interno delle università, va fortemente contrastata la tendenza americana alla creazione di una categoria di professori dirigenti professionisti, a favore invece di un ritorno all'ethos del *servizio temporaneo* reso alla comunità accademica.

L'università deve certamente trovare il modo di spezzare connivenze e parrocchialismi, ma la soluzione non può essere quella di affidare le redini di una università trasformata in

<sup>38</sup> Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, Teachers College Press, New York 2011.

azienda a un amministratore delegato. Sia università sia società si meritano qualcosa di più evoluto, qualcosa di maggiormente in grado di sprigionare il potenziale di quell'istituzione unica nel suo genere che è l'università.

### La comunità accademica estesa

La comunità accademica non comprende solo coloro che frequentano quotidianamente gli spazi dell'università. Studenti, professori e personale sono naturalmente il cuore dell'università e costituiscono la comunità accademica in senso stretto.

Subito intorno, però, si estende – quasi per centri concentrici – la *comunità accademica estesa*. Si tratta di persone della società civile che interagiscono con l'università in modo più o meno intenso e più o meno continuativo e che, se opportunamente ingaggiate e motivate, possono arrivare a costituire una vera e propria comunità.

I benefici della comunità accademica estesa sono molteplici e riguardano sia la comunità accademica in senso stretto sia la società civile.

Esaminiamo per prima la categoria dei *professori a contratto*, persone che stanno a cavallo tra l'università e la comunità accademica estesa: sono a tutti gli effetti professori incaricati di insegnare un determinato corso per un anno accademico (rinnovabile), e infatti sono spesso coinvolti negli organi dell'università che si occupano di didattica. Allo stesso tempo, però, i professori a contratto sono in molti casi esperti della società civile – giornalisti, avvocati, medici, ingegneri ecc. – per i quali l'insegnamento di un corso universitario è un'attività supplementare rispetto alla loro attività primaria. In questi casi, dunque, si tratta più di persone della società civile che di accademici.

Il beneficio dei professori a contratto per l'università non è solo quello di risolvere, in caso di necessità, problemi di personale, ma anche e soprattutto quello di avvalersi di com-

petenze e di esperienze su argomenti o particolarmente nuovi o particolarmente legati al mondo delle professioni. Affinché i benefici non raggiungano solo gli studenti, è opportuno pensare a modalità di coinvolgimento dei professori a contratto nella vita dei dipartimenti, in modo da arricchire con la loro presenza anche i professori e i giovani ricercatori.

Una seconda categoria di membri della comunità accademica estesa è rappresentata da quegli esponenti della società civile (o di altre università, centri di ricerca ecc.) che vengono *cooptati dall'università* come membri di organi di governo, di comitati consultivi o come *fellows*.

Gli organi di governo che vedono la presenza di persone della società civile sono in Italia i consigli d'amministrazione<sup>39</sup> e negli Stati Uniti i *board of trustees*<sup>40</sup>. Si tratta di posizioni che permettono a esponenti della società civile di esercitare un potere molto grande sulle vicende dell'università. Da questo punto di vista è una categoria molto particolare di persone: non lavorano all'università, infatti, quindi non è facile considerarli membri della comunità accademica in senso stretto, ma d'altro canto hanno un grande potere e quindi è doveroso includerli nella comunità accademica estesa.

Di comitati consultivi l'università ne può avere di varia natura, da quelli dedicati alla didattica, che in genere coinvolgono esponenti del mondo produttivo o delle professioni per raccoglierne esigenze e osservazioni, a quelli consultivo-strategici, pensati per beneficiare di punti di vista e di esperienze straniere e comunque diverse da quelle disponibili internamente. I benefici possono essere, ancora una volta, reciproci: l'università può godere di punti di vista potenzialmente molto utili, mentre le persone della società civile coinvolte maturano una conoscenza di prima mano del mondo universitario, contribuendo a migliorare la comprensione reciproca e la col-

<sup>39</sup> Ai sensi della legge n. 240 del 2010, la cosiddetta legge Gelmini.

<sup>40</sup> I cui membri sono spesso, come stigmatizzava Thorstein Veblen già nel 1918, uomini d'affari o, nel caso di università pubbliche, nomine politiche.

laborazione tra università e altri attori (ordini professionali, associazioni di categoria ecc.).

Sempre tra i cooptati dalla società civile ci sono i *fellow*. Si tratta di un'antica parola inglese di origine scandinava: l'etimo significa "compagno di imprese", nel senso del nostro "socio", poi nel tempo ha acquisito il significato di "compagno" e anche semplicemente di "persona". In ambito accademico, invece, a partire dalle sue università storiche inglesi, Oxford e Cambridge (per secoli le uniche di quel paese), *fellow* indica una persona associata a uno dei college che costituiscono l'università. Al di fuori di quelle specifiche realtà, e in particolare in ambito statunitense, *fellow* oggi indica una persona associata a un determinato centro di ricerca tipicamente per la durata di un anno accademico (in genere rinnovabile).

Le modalità di nomina dei *fellow* variano da realtà a realtà, come anche lo specifico significato attribuito alla parola: in alcuni centri i *fellow* sono tutti ricercatori, in altri possono essere esperti o professionisti. Anche l'eventuale retribuzione è variabile: alcuni *fellow* lavorano a specifici progetti del centro e quindi vengono remunerati, altri invece contribuiscono partecipando liberamente alle discussioni e alle attività del centro e sono quindi *fellow pro bono*. In ogni caso, tuttavia, nominare *fellow* una persona significa che quella persona viene esplicitamente associata a una comunità accademica per la durata di un anno.

Quali sono i costi e i benefici di questo processo di associazione<sup>41</sup>? Dal lato università nominare dei *fellow* non comporta altri costi se non il processo di selezione degli stessi e di comunicazione dei selezionati tramite sito web e altri canali. È a tutti gli effetti un bene intangibile creato dall'università. Naturalmente, nel momento in cui seleziona delle persone, l'ateneo mette in gioco la propria reputazione e quindi, oltre a selezio-

<sup>41</sup> In alcune realtà italiane, come il Consiglio Nazionale delle Ricerche, si usa proprio la parola *associato* per indicare una persona esterna che partecipa in qualche modo alla vita di un centro o istituto di ricerca per la durata di un anno.

narli con cura, in genere pubblica le biografie dei *fellows* in modo tale da rendere evidenti le competenze che essi metteranno al servizio della comunità accademica. Dopodiché sarà la reputazione che saprà crearsi il centro di ricerca che effettua le nomine a dare un valore più o meno elevato al titolo. Per i *fellows* il beneficio principale è quello di potere pubblicamente rivendicare l'associazione con un'università per un certo periodo di tempo.

Dopo i professori a contratto e i cooptati dalla società civile, troviamo la *categoria degli alumni*, ovvero gli ex studenti di una determinata università. Innanzitutto la parola: *alumni* è parola latina curiosamente arrivata in Italia dagli Stati Uniti (infatti in Italia molti pronunciano la parola all'inglese, invece che secondo le regole di pronuncia del latino). Le università americane hanno adottato *alumni* invece del banale, quasi burocratico, *ex studente*. Scelta molto intelligente: quest'ultimo termine, infatti, oltre a essere freddo indica un'esperienza che si è definitivamente conclusa, segnala una mancanza, un vuoto. *Alumni*, invece, segnala un pieno, è uno status positivo, che si acquisisce quando si dismette quello di studente e che si conserva fino alla morte. *Alumni*, inoltre, è plurale e lo si trova quasi sempre usato al plurale: sta infatti a indicare l'insieme di tutti gli ex studenti, da quelli che si sono appena laureati agli anziani ormai in pensione. Suggestisce quindi l'esistenza di una *comunità*, che unisce tutti coloro che hanno in comune l'aver frequentato le stesse aule, le stesse biblioteche, gli stessi laboratori.

Gli atenei americani, consapevoli che essersi laureati in una determinata *Alma mater* è un elemento importante della biografia di una persona, ne hanno fatto un punto di forza, con l'obiettivo principale di incoraggiare donazioni da parte degli *alumni* più facoltosi. Esistono quindi uffici appositi dedicati a loro, che seguono le vicende di ogni singolo *alumnus* dal momento della laurea (momento spesso suggellato dall'acquisto di un anello con il sigillo dell'università) fino alle successive esperienze lavorative, e a volte familiari.

Per le università più selettive, che spesso sono anche quelle

con il marchio più noto al mondo come Harvard, Stanford o il MIT, coltivare gli *alumni* è, oltre che un'importante fonte di donazioni, anche un modo per ricordare per tutta la vita il privilegio di avere frequentato un'università di élite. Il caso forse più emblematico è quello di Harvard, che da più di un secolo e mezzo ogni cinque anni invia ai suoi *alumni* il College Class Report Book, informalmente chiamato “il libro rosso”, ovvero un libro che contiene aggiornamenti sulle vite di tutti gli studenti che hanno frequentato contemporaneamente Harvard<sup>42</sup>.

Coltivare i propri *alumni* richiede competenze e risorse non trascurabili, ma farlo permette all'università non solo di accedere a potenziali donatori (nei paesi in cui vige questa lodovole prassi), ma anche di avere antenne sensibili dentro la società civile, grazie ad *alumni* che spesso occupano posizioni di rilievo nell'economia, nella cultura o nella pubblica amministrazione e che sono particolarmente ben disposti a mettere a disposizione della loro *Alma mater* la propria esperienza e le proprie conoscenze. Si tratta inoltre di un servizio rivolto agli *alumni* stessi, che in questo modo rimangono al corrente delle iniziative della propria università e possono più facilmente restare in contatto tra di loro.

Oltre ai professori a contratto, ai cooptati dalla società civile e agli *alumni*, la comunità accademica estesa comprende ancora due categorie di persone.

La prima categoria è quella delle *persone che frequentano anche solo occasionalmente gli spazi dell'università*. Le università, infatti, organizzano frequentemente presentazioni di libri, dibattiti, seminari, mostre, proiezioni di film, concerti ecc., tutti incontri in genere rivolti sia alla comunità accademica sia alla cittadinanza. Se adeguatamente sostenuto e pubblicizzato, si tratta di un genere di attività di grande importanza. A un costo molto contenuto, infatti, l'università rende disponibili alla so-

<sup>42</sup> Deborah Smullyan, *Red Books, Raw Gems - The College's class reports*, in “Harvard Magazine”, maggio-giugno 2007, <http://tinyurl.com/qmrt9u>. Vedi anche James Atlas, *Between the Lines of Harvard's Red Book*, in “The New York Times”, 13 aprile 2012, <http://tinyurl.com/glw4lp4>.

cietà civile spazi di approfondimento e di riflessione che da una parte contribuiscono a illuminare il dibattito pubblico, magari su temi complessi o controversi, e dall'altra parte permettono a persone della società civile di interagire con l'università, fosse anche solo ponendo domande dalla platea, se non partecipando direttamente alla discussione in qualità di esperti.

Sempre in questa categoria facciamo anche rientrare le persone che usufruiscono più o meno occasionalmente dei servizi dell'università, in particolare le biblioteche e le lezioni. In paesi come l'Italia, dove l'accesso alle biblioteche e alle aule è libero, infatti, chiunque può frequentare l'università per consultare volumi o riviste o per seguire un intero corso. Anche in questo caso si tratta di un "pubblico" che adeguatamente informato e sostenuto potrebbe risultare importante sia per sostenere la reputazione dell'università sia per contribuire ad arricchire culturalmente i cittadini.

Infine l'ultima categoria, che si sovrappone a tutte le precedenti e che è diventata particolarmente importante con l'enorme diffusione di Internet: *le persone che interagiscono con l'università grazie al web*. I canali di interazione stanno progressivamente crescendo (tra i più recenti citiamo per esempio quello degli open data e il crowdfunding della ricerca), ma in questa sede ci limitiamo a introdurre (ci torneremo nell'ultimo capitolo) tre canali che sono specificamente legati al mondo universitario: il cosiddetto accesso aperto (in inglese *open access*, OA), le risorse educative aperte (in inglese *open educational resources*, OER) e i corsi massivi online e aperti (in inglese noti con l'acronimo MOOCs, pronunciato "muuks", al plurale). Ne parleremo più estesamente nell'ultimo capitolo.

Complessivamente tutte queste categorie di persone, dai professori a contratto (già in parte membri della comunità accademica in senso stretto) al ragazzo che segue un corso online dall'altra parte del mondo, costituiscono *la comunità accademica estesa*. È ora che l'università cominci a prestare un'attenzione sistematica a questa comunità, a prendersene cura con continuità, sia nel suo interesse sia in quello della

società. E se il pensiero va alle sei sfide, è chiaro come la comunità accademica estesa possa costituire una risorsa molto preziosa per raccogliere informazioni e pareri, e per discutere possibili soluzioni.