

Università futura

Introduzione

Abbiamo identificato le sei principali sfide di questo inizio secolo: cinque sfide globali (democratica, ambientale, tecnologica, economica, geopolitica) e una sfida nazionale, ovvero la sfida rappresentata dal garantire un futuro di libertà e prosperità al nostro paese. Abbiamo poi analizzato la situazione odierna dell'università, constatando che la direzione che ha seguito in questi ultimi quarant'anni l'ha allontanata dall'ideale di un'università per la persona, per la conoscenza e per la società democratica, diminuendo in maniera significativa il contributo potenziale dell'università per aiutare la società ad affrontare le sei sfide. Nei due capitoli successivi abbiamo allora provato a delineare i tratti di un'università che, riscoprendo le sue radici, si riappropriasse di una missione ampia, multidimensionale, al servizio della società.

In questo capitolo conclusivo approfondiremo alcuni dei principi del capitolo precedente, pensando in particolare alla situazione e alle prospettive dell'Italia. Non proporremo né una sorta di manuale operativo per l'università né tantomeno un articolato per possibili riforme. Ci poniamo solo l'obiettivo di fare alcune considerazioni che ci sembrano particolarmente importanti, ovvero di articolare un contributo al dibattito – più urgente che mai – sul futuro dell'università italiana.

Quale università

Per un sistema universitario migliore

La prima domanda da porsi è *quale tipo di sistema universitario vogliamo per l'Italia*. Come abbiamo visto nel Capitolo 2, il sistema universitario italiano è caratterizzato da sedi universitarie di tipologia omogenea diffuse su buona parte del territorio nazionale. Questo è quanto la nostra storia ci ha lasciato in eredità. Dal momento che per un paese come l'Italia il numero di sedi non appare affatto eccessivo (anzi si potrebbe argomentare che è sottodimensionato¹) e che un sistema geograficamente distribuito è preferibile per contenere la disuguaglianza tra regioni², una politica universitaria ragionevole dovrebbe avere come obiettivo quello di ottimizzare il sistema che abbiamo, recuperando chi è indietro per assicurare una qualità media diffusa³, non di stravolgerlo⁴. E, comunque, anche se si decidesse di apportare forti cambiamenti al sistema,

¹ Osservando altre realtà, infatti, come quella statunitense ma anche quella francese, la dimensione ottimale per un'università di elevato livello sembra essere intorno ai 15.000 studenti: più piccola è possibile, ma i costi relativi salgono; più grande è altrettanto possibile, ma si va verso i mega-atenei, con uno scadimento della dimensione umana dell'esperienza universitaria. Inoltre studi empirici hanno evidenziato come i notevoli cambiamenti dovuto al processo di Bologna dal 2000 in avanti siano stati affrontati meglio dalle università più piccole, in quanto più agili e meno burocratiche, si veda T. Schubert e Guoliang Yang, *Institutional Change and the Optimal Size of Universities*, in "Scientometrics", giugno 2016 (DOI: 10.1007/s11192-016-2015-1). Se prendessimo come dimensione ottimale 15.000 studenti, le università italiane dovrebbero essere – con il numero di studenti iscritti nel 2015 – circa 110, invece delle 62 università (di cui 61 pubbliche) che oggi ospitano circa il 93% degli studenti italiani). Si noti che nel periodo 2000-2011 la dimensione media delle università tedesche era 18.500 studenti ed era considerata, secondo lo studio di cui sopra, troppo elevata.

² Come rimarcato dal già citato studio della Commissione Europea, si veda il Capitolo 2, nota 39.

³ Assicurata la quale, si possono benissimo progettare – seguendo gli standard internazionali – iniziative di "eccellenza".

⁴ Per stravolgere intendiamo non solo ridurre il numero di sedi, particolarmente al Sud, per privilegiare solo alcuni atenei di "eccellenza", ma anche la tendenza in atto dal 2003 (data di fondazione dell'Istituto Italiano di Tecnologia) e tuttora in corso di sottrarre risorse al sistema della ricerca pubblico per consegnarlo a entità di diritto privato, ma pressoché interamente finanziate dallo Stato.

ciò si potrebbe fare solo dopo un'ampia, argomentata discussione pubblica, coinvolgendo anche il mondo dell'università, seguita da dibattiti e decisioni da parte del Parlamento; passaggi che finora non sono mai avvenuti.

Ciò detto, una domanda chiave per ragionare di università è: ma quanti laureati – e quindi quanti studenti universitari – vogliamo in Italia? E a questi studenti quale rapporto studenti/docenti vogliamo offrire? Rispondendo a queste due domande si ottengono due dati cardine per ragionare di sistema universitario nazionale.

Tuttavia, la prima domanda dipende dal futuro che immaginiamo per il nostro paese, in primo luogo il futuro economico, ma non solo quello: anche il futuro civile e culturale.

Se pensiamo che l'università serva solo – o primariamente – a formare lavoratori, e se pensiamo che il futuro economico del nostro paese, nonostante tutta la retorica sulla società della conoscenza, sia quello di essere il paese dell'Europa occidentale caratterizzato dal più basso costo del lavoro (tanto nell'industria quanto nei servizi⁵) e da un basso tasso medio di innovazione (più di quanto non lo sia già adesso), allora forse la situazione potrebbe anche rimanere così com'è oggi, ovvero con pochi studenti universitari e pochi laureati. In questi anni i media e le dichiarazioni di non pochi politici, inclusi alcuni ministri, hanno dato la sensazione che una parte del ceto dirigente italiano abbia esattamente questa idea del futuro dell'Italia.

Ma è nell'interesse della maggioranza degli italiani che si punti solo su un basso costo del lavoro e non anche su innovazione e tecnologia? Ricordiamo che l'industria del nostro paese, benché l'austerità post-crisi del 2008 abbia distrutto un incredibile 25% della capacità produttiva, è ancora il secondo paese manifatturiero d'Europa⁶. La Germania – tanto per fare un esempio – tollererà che le aziende del Nord Italia che

⁵ Giuliano Balestreri, *In Italia gli stipendi più bassi dell'Europa occidentale*, Business Insider Italia, 10 dicembre 2016, <http://tinyurl.com/gnklraz>.

⁶ *Crisi: l'Italia ha perso un quarto del prodotto industriale, la Germania ha già recuperato*, in "la Repubblica", 6 luglio 2014, <http://tinyurl.com/jum7dt3/>.

fanno parte della sua filiera produttiva non siano anch'esse in linea con il piano Industria 4.0, che prevede un forte utilizzo di tecnologia digitale anche nelle industrie tradizionali, e che quindi richiederà molto personale qualificato a tutti i livelli? Più in generale competeremo principalmente grazie al basso livello dei salari, ora che anche la Cina sta offrendo in proprio (e non solo più per conto terzi) prodotti ad elevato contenuto tecnologico? Ma riteniamo davvero che collocarci in diretta competizione con i paesi emergenti dell'Asia come Vietnam e Malesia, e magari un domani dell'Africa, sia il modo giusto per assicurare un futuro prospero agli italiani?

La risposta nostra – e di molti altri – a queste domande è fortemente negativa. Infatti, è innanzitutto una visione che non tiene conto del fatto che le economie più resistenti agli shock sono quelle maggiormente diversificate⁷: non è un caso se i paesi più ricchi al mondo hanno tutti un'economia di quel tipo.

In secondo luogo si tratta anche e soprattutto di una visione che sottovaluta enormemente le possibilità di un paese come l'Italia, la cui storia e la cui infrastruttura cognitiva – in primis l'università – dimostra le capacità di competere con i paesi più sviluppati al mondo nei principali settori produttivi, inclusi quelli più avanzati. Tale capacità è stata particolarmente evidente all'inizio degli anni sessanta del secolo scorso, quando l'Italia per alcuni anni fu all'avanguardia mondiale in settori avanzati come i computer e il nucleare⁸, e poi anche in seguito, con esperienze che purtroppo non ebbero il sostegno che meritavano (come quella di Telettra⁹).

Tuttavia le premesse intellettuali e imprenditoriali per tor-

⁷ Si vedano le ricerche sulla *fitness* delle economie nazionali di Andrea Tacchella et al., in Francesco Sylos Labini, *Rischio e previsione*, Laterza, Roma-Bari 2016.

⁸ È un periodo storico raccontato da Marco Pivato, *Il miracolo scippato*, Donzelli, Roma 2011, e da Michele Mezza, *Avevamo la luna – L'Italia del miracolo sfiorato vista cinquant'anni dopo*, Donzelli, Roma 2013.

⁹ Enzo Pontarollo (a cura di), *La fabbrica degli imprenditori. Telettra e i suoi spin off*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

nare a rendere l'Italia un paese *anche* dell'alta tecnologia e non solo del turismo, dell'alimentare, del design e della moda ci sono anche oggi. Come ha scritto Umberto Cerroni: «La riforma più urgente è oggi quella di inserire a fondo la cultura nel tessuto dell'attività produttiva [...]. Senza una grande immissione intellettuale nell'attività produttiva non potremo adattarci ai nuovi standard tecnici e non potremo reggere la concorrenza»¹⁰. Punto ripreso anche dal governatore della Banca d'Italia Ignazio Visco, nel suo libro *Investire in conoscenza*¹¹. Naturalmente non bastano solo persone qualificate e manager: ci vuole la volontà (e la capacità) politica, nonché politiche macroeconomiche per rendere possibile un rilancio del paese¹² che passi per una riqualificazione del suo sistema produttivo.

Ma dal momento che in questa sede ci occupiamo di università, ci limiteremo a parlare di educazione e conoscenza. Un paese che vuole rimanere agganciato ai grandi paesi avanzati del mondo ha bisogno di laureati. Quanti laureati? Secondo noi, *tutti coloro che hanno il desiderio e la capacità di studiare*, senza alcuna esclusione. Quanti, quindi? Un primo, ragionevole obiettivo sarebbe quello di portare l'Italia in media OCSE, ovvero avere il 41% dei giovani tra i venticinque e i trentaquattro anni con la laurea, invece dell'attuale 24%. Per ottenere questo risultato è indispensabile agire su più fronti.

Un primo aspetto riguarda il numero di studenti per docente. Si tratta in assoluto del modo migliore per garantire una educazione di qualità: solo se il numero di studenti è ragionevole, infatti, sono possibili interazioni significative tra studenti e professori, interazioni che tutti gli studi indicano come il fat-

¹⁰ Citato in Pierluigi Ciocca, *Crisi europea, decadenza italiana*, in "Il Manifesto", 1 giugno 2016.

¹¹ Ignazio Visco, *Investire in conoscenza*, il Mulino, Bologna 2009.

¹² Condizioni che nella attuale situazione di appartenenza all'Eurozona, di adesione al Fiscal Compact e di pareggio di bilancio in Costituzione non si riesce a immaginare come possano darsi. Si veda Alberto Bagnai, *L'Italia può farcela*, il Saggiatore, Milano 2014.

tore in assoluto più importante per accendere l'interesse per lo studio e di conseguenza per aumentare la probabilità di completare gli studi. L'Italia, come abbiamo visto, si distingue per un rapporto studenti/docenti tra i peggiori nei paesi OCSE, ed è quindi necessario invertire la tendenza aumentando il numero dei docenti.

Un secondo fronte è quello del passaggio dalla scuola superiore all'università¹³. Oggi solo circa un diplomato su due si iscrive all'università, con forti differenze a seconda del tipo di diploma: mentre oltre l'80% dei liceali continua a studiare, solo il 31% dei diplomati tecnici e appena l'11% dei diplomati professionali prosegue negli studi¹⁴. Occorre, in collaborazione soprattutto con gli insegnanti delle scuole superiori, ragionare su quali possono essere le modalità concrete per incoraggiare più diplomati a iscriversi all'università, prendendo anche in considerazione un rafforzamento delle scuole universitarie professionali, molto diffuse in altri paesi, ma cercando comunque di limitare al massimo il rischio che il sistema educativo nel suo complesso rafforzi le disuguaglianze di classe, come sta purtroppo succedendo adesso¹⁵.

Un terzo e ultimo fronte è quello degli abbandoni. Pur non essendo un fenomeno esclusivamente italiano (è considerato per esempio un grave problema anche negli Stati Uniti¹⁶), in Italia solo circa 45 matricole su 100 raggiungono la laurea¹⁷.

¹³ In realtà dovremmo anche preoccuparci di alzare il numero di diplomati, dal momento che in Italia siamo significativamente sotto media OCSE (74% di giovani diplomati contro una media OCSE dell'83%).

¹⁴ *Focus: gli immatricolati nell'anno accademico 2014/15*, Servizio Statistico del Ministero Istruzione, Università e Ricerca, maggio 2015.

¹⁵ Non solo in Italia, naturalmente. Si veda per esempio Victoria Clayton, *The Problem With the GRE. The Exam «Is a Proxy for Asking “Are You Rich?”, “Are You White?”, “Are You Male?”*», in “The Atlantic”, 1 marzo 2016, <http://tinyurl.com/hnowppy/>.

¹⁶ Gli Stati Uniti hanno la peggior percentuale di completamento degli studi tra i 18 paesi monitorati dall'OCSE. Si veda Jordan Weissman, *Why Do So Many Americans Drop Out of College?*, in “The Atlantic”, 29 marzo 2012, <http://tinyurl.com/zzu9xjt/>.

¹⁷ Salvo Intravaia, *Università, il miraggio della laurea: ci arriva solo il 45,3% degli iscritti*, in “la Repubblica”, 21 marzo 2014, <http://tinyurl.com/zmtq8vl>.

Le cause sono molteplici, quindi occorre agire in più direzioni (si veda anche il punto precedente), ma la prima, su cui occorrerebbe agire immediatamente, è senza alcun dubbio una politica di diritto allo studio, oggi scandalosamente debole.

Un discorso a parte riguarda il numero di dottori di ricerca: parliamo di numeri molto più piccoli rispetto a quello dei laureati, ma parliamo delle persone destinate a diventare professori, a fare ricerca nel settore privato o nella pubblica amministrazione o comunque a ricoprire – in linea di principio – posizioni lavorative a elevato contenuto di conoscenza. In Italia il numero di dottori di ricerca non solo è molto basso rispetto a Francia, Regno Unito, Stati Uniti, Germania e Giappone, ma in questi ultimi anni è stato, come abbiamo visto, drasticamente ridotto¹⁸.

È necessario, probabilmente per la prima volta nella storia del dottorato italiano, pianificare di avere un numero di studenti di dottorato commisurato alle posizioni da professore di ruolo di cui ci sarebbe bisogno (dove il bisogno è definito come sopra indicato, ovvero in base al rapporto studenti/docenti) e alla capacità ricettiva del settore privato e della pubblica amministrazione, con opportuni incentivi in entrambi i casi per assicurare che il potenziale dei dottori di ricerca venga adeguatamente valorizzato. Il rischio, infatti, è che anche in questo ambito si punti – come pare stia capitando – a comprimere il sistema universitario per portarlo al livello del sistema produttivo italiano, che è mediamente a basso contenuto di conoscenza; occorre invece, al contrario, incentivare un innalzamento tecnico-scientifico dell'industria e dei servizi, avendo come termine di paragone paesi avanzati come Francia, Germania e Regno Unito.

Infine solo un accenno a un tema di enorme rilevanza per l'Italia, che meriterebbe uno studio apposito: l'istruzione degli adulti. Particolarmente per un paese come il nostro – con

¹⁸ Corrado Zunino, *La triste parabola dei dottorandi e dottori*, in “la Repubblica”, 12 giugno 2015, <http://tinyurl.com/z3esu9l/>.

un ritardo educativo storico, come evidenziato dal basso livello di istruzione delle fasce di età medio-alte e dai dati OCSE sui cosiddetti analfabeti funzionali¹⁹ – non possiamo soltanto investire sui giovani (come è pure doveroso fare) – occorre anche sviluppare una strategia nazionale per alzare il livello di istruzione degli adulti. Incidentalmente, solo così possiamo sperare di avvantaggiarci al massimo della rivoluzione digitale: la *cultura digitale*, infatti, presuppone innanzitutto *cultura*, al netto di ogni aggettivo.

In conclusione, l'Italia ha urgente bisogno di recuperare uno storico ritardo educativo che la colloca agli ultimi posti tra i paesi sviluppati per numero di laureati. Il solo aumento dei laureati non sarebbe ovviamente sufficiente a rilanciare il paese (occorrono infatti sia importanti interventi macroeconomici sia un piano di riqualificazione del sistema produttivo per aumentarne il tasso di ricerca e innovazione), ma è comunque un fattore essenziale affinché il rilancio sia duraturo.

Nei prossimi anni, dunque, l'Italia dovrà incoraggiare tutti i diplomati che ne avessero le capacità a iscriversi all'università, offrendo però loro un sistema universitario distribuito su tutto il territorio nazionale, di elevata qualità media, liberato da oneri burocratici non compatibili con la natura delle università, dotato di adeguati mezzi (anche per garantirne la piena indipendenza e quindi il ruolo civile)²⁰, con un numero di docenti tale da garantire un buon rapporto studenti/docenti e con strumenti di sostegno allo studio comparabili a quello dei principali paesi con cui siamo soliti confrontarci.

¹⁹ Soltanto un po' meno di un terzo della popolazione italiana ha quei livelli di comprensione della scrittura e del calcolo dal terzo livello in su che vengono ritenuti necessari per orientarsi nella vita di una società moderna. Si veda l'intervista di Filomena Fuduli Sorrentino a Tullio De Mauro, *L'analfabetismo italiano e la Repubblica fondata sull'ignoranza*, in "La Voce di New York", 28 marzo 2016, <http://tinyurl.com/zbkz8jt/>.

²⁰ Anche solo per raggiungere l'obiettivo che l'Italia stessa si è data di arrivare a spendere in ricerca e sviluppo l'1,53% del PIL entro il 2020, gli investimenti in ricerca e sviluppo dovrebbero aumentare di 4 miliardi di euro l'anno (si veda Commissione Europea, RIO – relazione per paese 2015. Sintesi: Italia, 2016).

Per un'università fedele alle sue radici

Che tipo di organizzazione è l'università? A tipi diversi di organizzazione corrispondono strategie organizzative potenzialmente diverse tra loro, e applicare le strategie non adatte è, nel migliore dei casi, inefficiente, e nel peggiore distruttivo dell'organizzazione stessa.

Innanzitutto, per poter ragionare lucidamente dobbiamo liberarci da una delle tesi implicite del nostro tempo, ovvero che l'unica forma organizzativa "efficiente" sia quella aziendale tradizionale, a prescindere dal contesto. Tale illusione porta a immaginare che avere amministratori delegati e organigrammi a piramide sia la soluzione da adottare necessariamente tanto in una università quanto in un ministero (o in un governo), tanto in un'associazione di volontariato quanto in una cooperativa.

Partiamo dal primo punto, ovvero dalla pluralità non solo dei modelli organizzativi ma anche dei *tipi di organizzazioni formali* (che possono poi adottare internamente diversi modelli organizzativi). Il modello organizzativo gerarchico, a piramide, è di derivazione militare ed è basato sulla sfiducia che l'essere umano faccia spontaneamente quello che deve fare: da questa sfiducia scaturisce una catena di comando molto chiara e regole di comportamento rigide. La stessa sfiducia verso la natura umana è alla base dell'adozione del modello a piramide nelle aziende dell'era moderna: gerarchia e disciplina sono considerate necessarie per controllare i salariati nelle fabbriche, nelle miniere e negli esercizi commerciali dalla Rivoluzione industriale fino a buona parte del Novecento. Ma se l'esercito è un'organizzazione formale *coercitiva* (l'ingresso è di norma volontario, ma l'uscita è condizionata), le aziende (a piramide e non) sono *utilitaristiche* (o *remunerative*), nel senso che chi aderisce lo fa per un proprio utile personale²¹.

²¹ Anche se con possibili venature di coercitivo a seconda della rigidità della disciplina e dell'uniformità, anche esteriore, imposta ai dipendenti dalla specifica azienda.

Tuttavia, oltre alle organizzazioni formali coercitive e a quelle utilitaristiche, esistono le organizzazioni formali *normative* (o volontarie), ovvero organizzazioni a cui si aderisce perché se ne condividono i fini e gli ideali, come scuole, partiti, chiese e associazioni²².

Non stupisce, dunque, che i modelli organizzativi possibili siano molto numerosi, a seconda della tipologia di organizzazione, degli specifici fini della stessa e del contesto in cui opera.

Concentriamoci ora su due parole: *efficiente* e *aziendale*.

Per efficienza si intende l'uso ottimale di risorse in ingresso per produrre determinati risultati in uscita, un concetto del tutto appropriato – almeno in prima istanza – per analizzare le prestazioni di uno stabilimento produttivo, dove definire anche quantitativamente ingressi e risultati è un'operazione abbastanza agevole. L'università, tuttavia, come è chiaro da quanto abbiamo visto finora, è caratterizzata dalla qualità delle persone che la popolano e delle relazioni che stringono tra di loro. L'accanimento di questi anni sui «prodotti della ricerca» (così vengono chiamate le pubblicazioni scientifiche nel deprimente gergo economicista che imperversa da qualche anno) è proprio dovuto al fatto che almeno quel risultato in uscita dell'università, le pubblicazioni, si può facilmente contare. È quindi possibile mettere dei numeri nella colonna delle uscite e provare a far finta che l'università sia una fabbrica che produce in maniera più o meno efficiente qualcosa (e poco importa il contenuto intellettuale di quel qualcosa). Tuttavia, quando si parla di università, come anche di altre istituzioni e realtà normative come parrocchie, monasteri, associazioni di volontariato ecc., parlare di efficienza è molto più complesso di così.

Parliamo ora di *aziendale*. Si tende a parlare di organizzazione aziendale dando per scontato che tutte le aziende siano impostate sul modello tradizionale, quello a piramide e gerarchico, a sua volta ispirato al modello organizzativo dell'eser-

²² Angelo Pichierri, *Sociologia dell'organizzazione*, Laterza, Roma-Bari 2011.

cito²³. Tuttavia, la sterminata letteratura sul tema dell'organizzazione aziendale mette in evidenza non solo che il modello tradizionale viene declinato in molti modi diversi, ma anche che esistono e che vengono praticati con successo anche modelli organizzativi diversi da quello tradizionale, molto più orizzontali, addirittura piatti²⁴, a matrice o a rete, soprattutto in contesti dove la qualità delle persone e delle relazioni tra di loro (che siano dipendenti o clienti) è importante²⁵ o dove il prodotto è ad alto tasso di conoscenza²⁶. Fino ad arrivare a parlare esplicitamente di “democrazia” nei luoghi di lavoro come modello organizzativo più consono ai nostri tempi, e quindi più efficiente²⁷.

Quindi, parlando di governo dell'università dobbiamo innanzitutto chiederci che cosa voglia dire efficienza nel contesto universitario (precondizione per qualsiasi ragionamento sull'ottimizzazione delle forme organizzative), tenendo presente che l'università è un'organizzazione tendenzialmente normativa. Dobbiamo poi liberarci dalla fallacia secondo la quale il modello organizzativo adottato da organizzazioni utilitaristiche come le aziende sia il migliore possibile in tutti i

²³ Con forti influenze reciproche, soprattutto a partire dalla metà del diciannovesimo secolo. Si veda Keith Hoskin, Richard Macve e John Stone, *The Historical Genesis of Modern Business and Military Strategy: 1850-1950*, Interdisciplinary Perspectives on Accounting Conference, Manchester, 7-9 luglio 1997. Per l'influenza del business sul mondo militare in tempi più recenti, si veda Francis Fukuyama e Abram N. Shulsky, *Military Organization In The Information Age: Lessons From The World Of Business*, Chapter 11, in Zalmay Khalilzad, John White e Andy W. Marshall (a cura di), *Strategic Appraisal. The Changing Role of Information in Warfare*, Rand Corporation, 1999.

²⁴ Jason Fried, *Why I Run a Flat Company*, in “Inc.”, aprile 2011, <http://tinyurl.com/3wmehp>. Si veda anche Jacob Morgan, *The 5 Types Of Organizational Structures*, in “Forbes”, 6 luglio 2015, <http://tinyurl.com/j5nbokl>.

²⁵ Frederic Laloux, *Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*, Nelson Parker, Oxford 2014.

²⁶ Jacob Morgan, *The Future of Work: Attract New Talent, Build Better Leaders, and Create a Competitive Organization*, Wiley, Hoboken 2014; sempre dello stesso autore, *The Collaborative Organization: A Strategic Guide to Solving Your Internal Business Challenges Using Emerging Social and Collaborative Tools*, McGraw-Hill, New York 2012.

²⁷ Lynda Gratton, *The Democratic Enterprise: Liberating your Business with Freedom, Flexibility and Commitment*, Financial Times Series, 2004.

contesti. E infine renderci conto che le aziende stesse hanno storicamente adottato e adottano forme organizzative diverse tra loro, non solo quella gerarchica a piramide, arrivando a valorizzare anche modelli organizzativi tipici delle organizzazioni normative.

I capitoli precedenti hanno già dato una risposta a che cosa si potrebbe intendere per efficienza in ambito universitario: un'istituzione che riesce a offrire un'esperienza educativa importante agli studenti; che preserva e tramanda la conoscenza; che la estende con rigore e attenzione alla qualità; che interagisce con la società democratica. Quando parleremo di valutazione vedremo se e in che misura è possibile valutare l'efficienza con cui l'università svolge queste funzioni.

Ora però riflettiamo su quale tipo di organizzazione formale sia l'università. Da una parte l'università – come altre organizzazioni non profit come gli ospedali – paga regolarmente stipendi ai suoi dipendenti, come qualsiasi organizzazione utilitaristica. D'altro canto, però, molte delle persone che lavorano all'università, a partire da numerosi professori, direbbero che hanno scelto di lavorare all'università per motivi ideali, perché ne condividono gli obiettivi sociali e l'ethos, come capita agli aderenti a organizzazioni normative, non per il salario che ne ricevono. Infatti l'università è generalmente classificata come organizzazione normativa²⁸.

Mentre nelle organizzazioni utilitaristiche il potere utilizza motivazioni estrinseche come il salario, le condizioni di lavoro e i bonus di produttività (e, in negativo, multe e mancate promozioni) per controllare il comportamento degli aderenti, nelle organizzazioni normative il potere si basa principalmente su motivazioni intrinseche, come il poter fare un lavoro interessante, l'identificazione con gli obiettivi dell'organizzazione, la soddisfazione di contribuire al bene comune (e, in negativo,

²⁸ Amitai Etzioni, *A Comparative Analysis of Complex Organizations*, Free Press, New York 1975; Stuart Albert e David Whetten, *Organizational Identity*, in "Research in Organizational Behavior", 7, 1985, pp. 263-295.

la deplorazione o l'espulsione). Nelle organizzazioni normative, il potere si esercita «gestendo ricompense simboliche, allocando simboli di prestigio e di stima, amministrando rituali e influenzando la distribuzione di accettazione e di reazioni positive all'interno dell'organizzazione»²⁹.

Nelle organizzazioni normative il coinvolgimento è quindi *morale*, in contrapposizione al coinvolgimento *calcolante* prevalente nelle organizzazioni utilitaristiche. Utilizzare un tipo di coinvolgimento (ovvero di potere) non adatto alla tipologia di organizzazione – per esempio puntare su motivazioni estrinseche (un bonus in denaro) all'interno di un'organizzazione normativa come un'associazione per i diritti civili o una chiesa – generalmente avrà un effetto negativo. Naturalmente le organizzazioni reali, pur essendo prevalentemente di un tipo (per esempio normativo), potranno avere alcuni aspetti dell'altro tipo (per esempio utilitaristico); tuttavia, la maggior parte delle organizzazioni apparirà chiaramente a uno dei tipi descritti.

Alla luce di queste considerazioni, possiamo rileggere quanto abbiamo detto nel Capitolo 2 in merito alle pressioni esercitate sull'università in questi ultimi quarant'anni: ora possiamo dire che si è cercato in tutti i modi di *rafforzare gli aspetti utilitaristici dell'organizzazione università rispetto a quelli tradizionali normativi*. In altre parole, non solo si è spinta l'università a focalizzarsi sugli aspetti economici della sua missione, ma anche a *mutare la sua stessa natura* di organizzazione formale, *da normativa a utilitaristica*. Lo si vede soprattutto dagli sforzi per creare “mercati” – mercati di università in competizione tra loro per acquisire risorse, mercati di università che vogliono farsi “comprare” dagli studenti, mercati di ricercatori e professori “star” che vengono ingaggiati con

²⁹ Fred C. Lunenburg, *Compliance Theory and Organizational Effectiveness*, in “International Journal Of Scholarly Academic Intellectual Diversity”, vol. 14, n. 1, 2012.

stipendi superiori alla media³⁰ –, sforzi che hanno come conseguenza pressoché inevitabile l'adozione di mentalità e di meccanismi di controllo utilitaristici all'interno delle università.

Invece di un potere morale, in larga parte basato sulla manipolazione di simboli, introduzione di motivazioni estrinseche, ovvero soprattutto compensi monetari.

Invece di gestione tramite principi e ideali, gestione tramite informazione (*command-and-control*).

Possiamo dire, insomma, che è in corso un tentativo di *mutare l'anima dell'università*: l'organizzazione formale storicamente più resistente ai cambiamenti (al pari solamente delle chiese) sotto la spinta del neoliberalismo sta diventando qualcosa di diverso. È allora utile fare proposte: l'università deve tornare alle sue radici normative, riscoprendone la forza.

Innanzitutto, il governo dell'università, qualunque sia la sua strutturazione (che però deve essere coerente con la sua natura normativa), deve basarsi sull'idea di università, sui valori che stanno alla base dell'istituzione, sui suoi obiettivi sociali, sulla sua storia, sulle sue specificità e in generale sull'autorevolezza intellettuale. Da questo punto di vista l'università deve riscoprire tutti gli strumenti per sostenere e promuovere non solo l'uso pubblico della ragione ma anche una sorta di “religione civile” dell'università che passi anche da usi e costumi propri come cerimonie, premi, simboli, feste. Noi, infatti, siamo ciò che celebriamo, come dice il titolo di un noto libro di Amitai Etzioni³¹. Lo avevano capito le repubbliche italiane del Quattrocento³², e oggi lo capiscono benissimo le università americane, che sembrano molto più consapevoli dell'impor-

³⁰ E infatti superiori a quelli di professori tradizionali sarebbero gli stipendi delle cosiddette Cattedre Natta proposte dal governo Renzi a fine 2016. Si veda Giovanni Bignami, *Università, è polemica sulle 500 cattedre Natta*, in “l'Espresso”, 7 novembre 2016, <http://tinyurl.com/h5rqgd>.

³¹ Amitai Etzioni, *We Are What We Celebrate: Understanding Holidays and Rituals*, New York University Press, New York 2004.

³² Salvatore Settis, *Nel segno del David – Quando Firenze era la città modello dove l'arte aveva una funzione civile*, in “la Repubblica”, 24 giugno 2013, <http://tinyurl.com/grlcgdz>.

tanza dei simboli e delle cerimonie di molti atenei del paese in cui quasi mille anni fa è nata l'università³³.

Questa religione civile non può non essere radicata nelle specificità della singola università, ovvero la sua storia e la città in cui è incardinata. Il che non significa affatto cadere nel localismo: il vero cosmopolitanismo, infatti, deve essere radicato nel particolarismo, come ha scritto Randolph Bourne³⁴; o con le parole di Miguel Torga: «L'universale è il locale meno i muri»³⁵.

In altre parole, l'esatto opposto della attuale adozione acritica di parole, concetti, prassi e modelli organizzativi utilitaristici. Questa adozione sembra essere una reazione mimetica: l'università si adatta al paradigma dominante cercando di sminuire in tutti i modi le proprie specificità. Una reazione mimetica favorita anche da chi all'interno dell'università pensa di poter trarre vantaggio dalla diversa distribuzione di potere provocata dal passaggio all'utilitarismo.

In questo modo, però, l'università rischia il suicidio: un'organizzazione utilitaristica, infatti, è incompatibile sia con la missione educativa per come l'abbiamo descritta noi (non mera formazione, ma educazione) sia con l'obiettivo di fare ricerca con integrità e rigore (contributo intellettuale, non puri e semplici "prodotti scientifici") sia con la sensibilità ai problemi sociali e alla democrazia.

Non solo rischia il suicidio: con l'adozione acritica di modelli organizzativi e di una mentalità propria di altri tipi di organizzazione, in particolare l'organizzazione gerarchica con relativa burocrazia, l'università rischia anche – paradossalmente – l'*inefficienza*.

³³ Si pensi per esempio alle cerimonie di laurea americane, con relativo *commencement address*, ovvero il discorso rivolto ai laureandi da un intellettuale o da altra famosa personalità.

³⁴ Citato da Christopher Lasch, *Mass Culture Reconsidered*, in "Democracy", n. 1, ottobre 1981.

³⁵ Citato in Jean-Claude Michéa, *L'insegnamento dell'ignoranza*, Metauro, Pesaro 2005.

Come scrive, infatti, Stefan Collini:

Le due più importanti fonti di efficienza nelle attività intellettuali sono la cooperazione volontaria e l'*autonomia individuale*³⁶. Ma queste sono precisamente il genere di cose per le quali un sistema burocratico lascia poco spazio. Tutti noi scriviamo rapporti su noi stessi molti più di quanto non facessimo venti o trent'anni fa, con la conseguenza non voluta che forse concentriamo le nostre energie sul fare cose che sono facilmente inseribili in un rapporto. È un errore pensare che, rendendo le persone più burocraticamente responsabili per quello che fanno, queste ultime diventino necessariamente più efficienti.³⁷

Non a caso nella letteratura di settore l'università è stata descritta come «un'anarchia organizzata»³⁸, o anche un sistema complesso che produce creatività ed eccellenza con un processo *bottom-up* basato sulla professionalità di professori e ricercatori³⁹.

Ma allora come organizzare il governo dell'università? A nostro avviso – come per altri importanti aspetti quali il reclutamento dei professori – non esiste alcuna formula universalmente valida, come dimostrato dalla grande varietà di soluzioni riscontrabili nelle università a livello mondiale. Ogni singola università deve quindi potersi dare l'organizzazione che meglio si adatta alle sue tradizioni e agli obiettivi che si pone per il futuro, basandosi su tre pilastri: liberare il più possibile le energie dei professori e ricercatori, la vera forza propulsiva dell'università, come abbiamo visto nel Capi-

³⁶ Chiedendo scusa a Stefan Collini, ci permettiamo di aggiungere anche l'*esprit de corp*, che Richard Henry Tawney, il grande storico e pensatore laburista britannico della prima metà del Novecento, giustamente riteneva la più potente fonte di efficienza in un'organizzazione.

³⁷ Stefan Collini, *What Are Universities for?*, Penguin, Londra 2012 (corsivo dell'Autore).

³⁸ M. D. Cohen e J. G. Marsh, *Leadership and Ambiguity: the American College President*, McGraw Hill, New York 1986.

³⁹ Lewis Elton, *Goodhart's Law and Performance Indicators in Higher Education. Conference on Evidence-Based Policies and Indicator Systems*, 9-11 luglio 2003.

tolo 3; adottare strumenti incisivi di collegialità, deliberazione e trasparenza, essenziali in un'organizzazione normativa⁴⁰; ricorrere a meccanismi per prevenire, o almeno minimizzare, il regno delle connivenze accademiche incrociate, che troppo spesso hanno portato l'università (in tutto il mondo, non solo in Italia) a fare ciò che era nell'interesse di singoli gruppi accademici e non dell'università nel suo complesso, e men che meno della società.

Più che cooptando persone esterne all'università nei consigli di amministrazione, come imposto dalla riforma Gelmini, e sicuramente più che mettendo al vertice della struttura un amministratore delegato, noi pensiamo che la strada maestra per coniugare libertà, collegialità e responsabilità sia quella della *deliberazione* e della *trasparenza*. Ne riparleremo più avanti, quando ci occuperemo di valutazione.

Per studi più liberi

Nel Capitolo 3 abbiamo visto come il modello nordamericano (quattro anni di studi *undergraduate*, improntato a una forte libertà dello studente di comporre il suo piano di studi) sia particolarmente adatto a sostenere l'obiettivo di favorire lo sviluppo della personalità del giovane, la sua coscienza civica e più in generale la sua conoscenza del mondo. Un modello tra l'altro particolarmente adatto allo sviluppo cerebrale dei giovani adulti, che negli anni tipici degli studi universitari è ancora ancora lungi dall'essere concluso. Invece di costringere gli studenti, come succede in Italia, a scegliere uno specifico corso

⁴⁰ L'applicazione pura e semplice del metodo democratico è impossibile perché manca uno dei prerequisiti essenziali della democrazia, ovvero l'uguaglianza dei cittadini. Dal momento, infatti, che nell'università la progressione di carriera dei ricercatori e professori più junior dipende da quelli più senior, ci sono almeno due classi di "cittadini". La democrazia in università dunque non si può prendere alla lettera, ma va declinata per adattarsi allo specifico ambito accademico; in particolare non si deve limitare all'atto del voto, ma deve tradursi concretamente in meccanismi di collegialità, deliberazione, partecipazione e trasparenza.

di laurea a diciott'anni, età in cui è troppo presto per farlo⁴¹, gli studenti universitari americani possono sperimentare molte discipline tra loro diverse, e solo in un secondo momento, raggiunta una maggiore maturità, specializzare i propri studi prima nella parte conclusiva dei quattro anni e poi – se lo desiderano – con un master, un Ph.D. o una scuola professionale di legge o medicina⁴².

Abbiamo già visto come il modello *liberal arts education* americano stia diventando sempre più popolare nel Nord Europa (si veda Capitolo 3, *L'università per lo studente*). Che cosa si potrebbe fare in Italia? Certamente non proponiamo di rivoluzionare un sistema già prostrato da profonde e dolorose riforme, in particolare il controverso passaggio al cosiddetto 3+2⁴³. Ci sembra dunque più prudente concentrarsi su tre possibili direzioni.

La prima è che sarebbe certamente molto utile creare anche in Italia un corso di laurea triennale di arti liberali, magari ispirato alla già citata esperienza Science et Humanités di Marsiglia. Un corso di laurea *ad hoc*, progettato dopo aver studiato a fondo sia l'esperienza americana sia le più recenti esperienze europee, permetterebbe di creare un centro di competenza sull'argomento e iniziare a provare sul campo, in almeno due o tre atenei italiani, il modello educativo "arti liberali" a livello universitario.

La seconda direzione possibile è quella di offrire agli studenti una grande libertà di comporre il piano di studi del

⁴¹ Secondo AlmaLaurea, dopo un anno di università circa uno studente su due dichiara di aver sbagliato corso di laurea. In proposito, si migliori pure l'orientamento universitario, ma il problema è strutturale: il diciottenne medio, infatti, avrà sempre difficoltà a scegliere tra i corsi di laurea altamente disciplinari delle università italiane; non ha ancora gli strumenti e la conoscenza di sé per fare una scelta simile.

⁴² Sull'importanza di una educazione liberale per i medici si veda David Silbersweig, *A Harvard Medical School Professor Makes the Case for the Liberal Arts and Philosophy*, in "The Washington Post", 24 dicembre 2015, <http://tinyurl.com/jzueysd/>.

⁴³ Su cui sono stati scritti molti libri, tra cui Maurizio Ferraris, *Una Ikea di università*, Raffaello Cortina, Milano 2001 e Gian Luigi Beccaria, *Tre più due uguale zero*, Garzanti, Milano 2004.

primo anno della laurea triennale, libertà che si attenuerebbe al secondo anno, per poi ridursi al minimo il terzo anno⁴⁴. Un modello insomma a specializzazione crescente, dove la specializzazione vera inizierebbe solo con la laurea magistrale e poi continuerebbe con l'eventuale master e dottorato di ricerca. Naturalmente seguendo questa proposta il livello delle conoscenze specialistiche dei laureati triennali scenderebbe, ma in cambio è ragionevole aspettarsi più di un beneficio. Innanzitutto, studenti in grado di capire meglio quali sono i loro interessi e le loro attitudini, riducendo quindi gli abbandoni, uno dei principali problemi del sistema universitario italiano. In secondo luogo, studenti messi nelle condizioni di acquisire almeno in parte quella comprensione di sé e del mondo di cui abbiamo parlato nel Capitolo 3. In terzo luogo, conseguenza dei due punti precedenti, lavoratori più flessibili, con le risorse culturali per acquisire nuova conoscenza utile e orientarsi in situazioni nuove.

La terza e ultima direzione è quella di favorire le esperienze didattiche interdisciplinari. In particolare, corsi di laurea magistrale costruiti su specifici argomenti trasversali – un esempio su tutti, la rivoluzione digitale – permetterebbero la formazione di laureati con gli strumenti per una lettura ampia di fenomeni complessi, laureati che si affiancherebbero a laureati tradizionali per creare gruppi di lavoro particolarmente capaci di gestire il cambiamento e di prendere decisioni strategiche.

Per una ricerca interdisciplinare

Le comunità disciplinari sono conseguenza della progressiva specializzazione del sapere a partire dalla fine del Settecento. Mentre ancora nell'Illuminismo vigevano interessi ampi, come dimostra anche l'esperienza dell'*Encyclopédie*, nell'Ottocento iniziano ad aumentare gli *esperti*, ovvero persone che

⁴⁴ Una proposta di Marco Viola, che ringrazio; come già rimarcato, al MIT lo studente dedica due quinti dei corsi ad argomenti non tecnico-scientifici.

concentrano la loro attenzione su uno specifico ambito del sapere. È quindi solo nel corso dell'Ottocento, soprattutto a partire dalla Germania, che il sapere si articola secondo discipline nel senso moderno del termine⁴⁵.

A partire dalle più antiche, come la matematica, passando per discipline nuove come la sociologia, circa duecento anni fa le discipline iniziano a dotarsi di identità ben definite e di strutture interne grazie all'istituzione di società scientifiche, di riviste scientifiche monodisciplinari, di premi e altri meccanismi in grado di sostenere una comunità nel tempo. Sempre nell'Ottocento anche l'università inizia a riconoscere le discipline, prima associando ogni cattedra a una determinata disciplina e poi creando i dipartimenti.

Le discipline svolgono tuttora un ruolo molto importante nel funzionamento della scienza, sia perché ne costituiscono la struttura sociale sia perché permettono – anche alla società – di dare ordine alla conoscenza, di organizzarla in settori⁴⁶. Non si tratta quindi di criticare le discipline: la vera sfida è quella di essere consapevoli dei loro *limiti* e di sforzarsi di costruire incessantemente meccanismi per combatterli creando spazi e meccanismi interdisciplinari. Il sistema disciplinare, infatti, se non è tenuto sotto controllo rischia di produrre soprattutto due effetti negativi: una tendenza degli scienziati a occuparsi di ambiti del sapere sempre più ristretti e la disattenzione per i problemi – spesso molto rilevanti dal punto di vista intellettuale o sociale⁴⁷ – che non sono facilmente riconducibili a una specifica disciplina esistente.

⁴⁵ Rudolf Stichweh, *Scientific Disciplines, History of*, in Neil Smelser e Paul Baltes (a cura di), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Elsevier Science, Oxford 2001, pp. 13.727-13.731.

⁴⁶ Jerry Jacobs, *In Defense of Disciplines*, The University of Chicago Press, Chicago 2013.

⁴⁷ Incluso il punto di vista eminentemente pratico: la prima grande esperienza interdisciplinare all'interno di un'università moderna, infatti, è probabilmente il Radiation Laboratory del MIT durante la seconda guerra mondiale, nel quale ingegneri, fisici, matematici, manager e molti altri esperti (tra cui Norbert Wiener) lavorarono fianco a fianco per produrre armi avanzate per l'esercito americano. Per una descrizione di quella vicenda e del grande effetto che ebbe sulla

Riguardo al primo punto, la contromisura principale è costruire meccanismi all'interno delle discipline che creino spazi per attività di sintesi. Dove sta andando la disciplina? Quali sono i principali problemi che sta affrontando e che dovrebbe affrontare? Quali sono i rapporti della disciplina con altre discipline e con la società? Il problema dell'iperspecializzazione non è nuovo e neanche la soluzione che proponiamo lo è: Vito Volterra, infatti, a inizio Novecento, nell'ambito delle attività della Società Italiana per il Progresso delle Scienze (SIPS), ogni anno invitava esperti delle principali discipline a sintetizzare, con un linguaggio accessibile a tutti, lo stato dei rispettivi settori, per facilitare il dialogo interdisciplinare e quello tra mondo della scienza e la società. Si tratta dunque di tornare a dedicare energie a questo tipo di attività, aumentando la consapevolezza in merito alla loro importanza e modificando la valutazione dei ricercatori e gli incentivi del sistema universitario affinché ciò accada.

Riguardo al secondo problema, ovvero quello dei temi – anche molto rilevanti – che non ricadono nettamente all'interno dei confini di alcuna disciplina esistente, la soluzione è costruire meccanismi e incentivi affinché un numero adeguato di ricercatori perlustri gli spazi tra i confini disciplinari e crei costantemente ponti e tunnel per superarli. Le discipline svolgono un ruolo utile e probabilmente indispensabile nella scienza moderna: ma i loro confini devono essere staccionate di legno, non muri fortificati. Affinché le discipline non diventino totalitarie bisogna intervenire a diversi livelli: nella valutazione dei ricercatori e delle università, per esempio, si devono valutare positivamente le attività interdisciplinari, in questo momento al contrario fortemente penalizzate. È poi necessario creare appositi spazi istituzionali che ospitino e sostengano chi è interessato a perlustrare gli spazi tra i confini disciplinari e a costruire ponti. Nel mondo anglosassone questo è il ruolo dei

rivoluzione digitale negli Stati Uniti, si veda Fred Turner, *From Counterculture to Cyberculture*, The University of Chicago Press, Chicago 2006.

centri di ricerca, che servono appunto ad affrontare temi trasversali che i dipartimenti, tendenzialmente monodisciplinari, tendono a ignorare.

In conclusione, le discipline sono importanti, ma vanno tenute costantemente sotto controllo per evitare sia gli eccessi di specialismo autoreferenziale sia l'assenza di dialogo interdisciplinare e con la società. Inoltre è indispensabile creare meccanismi e incentivi per coltivare spazi inter/transdisciplinari per affrontare temi trasversali, spesso molto rilevanti dal punto di vista sociale o pratico. Proprio da questi interstizi, infatti, nascono le discipline del futuro⁴⁸; chi è attivo in quegli spazi, dunque, è in grado di intercettare per primo le nuove frontiere della ricerca⁴⁹.

Per i giovani ricercatori

Un aspetto molto importante dell'università è il meccanismo con cui si formano e poi si reclutano le nuove generazioni di ricercatori.

Parliamo innanzitutto di dottorato di ricerca. Nel Capitolo 4 abbiamo visto come il Ph.D. americano sia basato su flessibilità, fiducia e reputazione. In Italia, nonostante si usi spesso l'espressione americana *Ph.D.*, il dottorato, introdotto per legge solamente nel 1980, è purtroppo improntato a principi molto diversi, ovvero, a *rigidità* e *vincoli burocratici*, tra l'altro in notevole crescita in questi ultimi anni. A fronte della flessibilità americana, infatti, in Italia per legge il dottorato di ricerca deve durare esattamente tre anni. La legge istitutiva del dottorato in realtà lasciava un certo margine di flessibilità, ma

⁴⁸ Si veda Edgar Morin, *Inter-poli-trans-disciplinarietà*, in Idem, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 1999; Moti Nissani, *Ten cheers for Interdisciplinarity: The Case for Interdisciplinary Knowledge and Research*, in "Social Science Journal", 34 (2), 1997, pp. 201-216 (DOI:10.1016/S0362-3319(97)90051-3, 1997).

⁴⁹ Come dimostrano i casi, per esempio, della scienza dei materiali o della bioingegneria.

con gli anni questa flessibilità, un po' per direttive ministeriali, un po' per decisione autonoma delle singole università, si è pressoché ridotta ai soli casi di forza maggiore, come maternità o problemi di salute. Tutti i problemi di ricerca, dall'ingegneria alla filosofia, e tutte le persone, indipendentemente dalle loro inclinazioni e dai loro percorsi personali, devono sottostare allo stesso letto di Procuste dei tre anni.

La conseguenza principale di questa limitazione temporale è facilmente immaginabile: il problema di ricerca non viene scelto liberamente, come sarebbe giusto, dal dottorando e dal supervisore, sulla base dell'interesse scientifico e delle inclinazioni dei singoli, ma in base al fatto che si presti o meno a essere trattato con elevata probabilità di successo nell'arco di tre anni.

Nel dubbio, sarà normale che in molti casi vengano scelti problemi relativamente semplici, non controversi e non particolarmente originali: con danno immediato per il dottorando – costretto a fare un dottorato meno soddisfacente di quanto avrebbe potuto fare – e con danni di lungo termine per l'originalità e l'impatto della ricerca italiana.

In secondo luogo il sistema, anziché essere basato sulla fiducia, è caratterizzato da un numero crescente di vincoli imposti dal Ministero, dalle scuole di dottorato e dai singoli colleghi docenti; vincoli che sembrano avere come presupposto la *sfiducia* nei confronti del supervisore (oltre che degli atenei). Le scuole di dottorato, infatti, spesso impongono vincoli crescenti sulla didattica che devono seguire i dottorandi (la cosiddetta didattica passiva, che, se troppa, rischia di sottrarre tempo prezioso, visto che gli anni del dottorato sono già pochi), mentre certi colleghi docenti impongono che i dottorandi pubblichino un certo numero minimo di pubblicazioni pena la non ammissione all'anno successivo.

Il supervisore finisce con l'essere responsabile di qualsiasi problema relativo al dottorando, ma godendo solo in minima parte della libertà accademica ed educativa di cui gode il suo omologo americano.

C'è chi sostiene (per esempio Alessandro Figà Talamanca⁵⁰) che aver introdotto questa supervisione da parte delle scuole di dottorato e dei colleghi docenti sia stata una mossa a tutela contro gli abusi da parte di supervisori senza scrupoli, più interessati a disporre di assistenti in loro balia che a educare futuri ricercatori. Pur capendo la preoccupazione, notiamo che la soluzione proposta (e poi attuata) sia quella tipica italiana, ovvero l'introduzione di ulteriori vincoli burocratici (se non di legge), come se le norme – se ben congegnate e numerose – potessero sopperire alla mancanza di etica, e senza tener conto degli effetti collaterali causati dalle nuove norme. Occorreva invece prendere a modello il dottorato americano, da tutti riconosciuto il migliore del mondo, impostato su flessibilità, fiducia e reputazione, introducendo semmai dei correttivi specifici per il caso italiano: per esempio una maggiore trasparenza (anche online) sul percorso dei dottorandi e sull'esito dei loro studi e un *ombudsman* a cui potersi rivolgere in caso di problemi con il supervisore.

Il dottorato di ricerca in Italia, quindi, si riduce a un percorso a ostacoli lungo un tracciato la cui lunghezza è fissata in anticipo a prescindere da qualsiasi altra considerazione. Il dottorando si dottora sempre perché ha concluso il suo apprendistato? No: il dottorando si dottora perché è scaduto il tempo, durante il quale il supervisore coscienzioso ha fatto di tutto per rendere l'esperienza la più soddisfacente possibile per il dottorando.

Ma c'è ancora un aspetto inquietante della situazione del tipico dottorando italiano. Nell'ansia produttivista che attanaglia l'università italiana da qualche anno a questa parte, in accordo alla quale le pubblicazioni scientifiche sono diventati “prodotti”, che più sono numerosi e meglio è, i dottorandi sono visti sempre più spesso come una *risorsa*, ovvero come forza lavoro in grado di fornire – in collaborazione con il su-

⁵⁰ Si veda *La Riforma Gelmini ed il sogno dei professori*, 24 aprile 2016, sul sito di ROARS, all'indirizzo <http://tinyurl.com/z9jvj2r>.

pervisore – “prodotti” (scientifici). In questi casi il dottorando, quindi, da soggetto di un percorso educativo, ovvero da *fine*, diventa un *mezzo*, o nella migliore delle ipotesi uno dei contraenti di un contratto avente come oggetto uno scambio: il diploma di dottore di ricerca in cambio di forza lavoro per produzione di articoli scientifici. Quest’ultimo è un aspetto innegabilmente presente anche in altri sistemi universitari, incluso quello americano. Ma in Italia, a causa della limitazione dei tre anni e ai vincoli burocratici, è un aspetto che pesa in maniera particolare.

È quindi necessario un profondo ripensamento – anche legislativo – del dottorato di ricerca in Italia, un ripensamento che lo avvicini all’esperienza nordamericana, sia pure con alcuni correttivi per adattarlo alle specificità italiane⁵¹.

Finito il dottorato, i dottori di ricerca che intendono iniziare la carriera accademica devono poter far affidamento su un *percorso certo*. In questo momento uno dei veri scandali dell’università italiana è, come abbiamo già detto, costituito dal problema dei *precari*, ovvero da giovani che passano anni e anni all’università in attesa di un posto di ruolo, o quantomeno di una prospettiva ragionevole di un posto di ruolo. Purtroppo, però, per effetto della riforma Gelmini, il primo posto di ruolo dell’università italiana è quello da professore associato, che si consegue in media a quarantatré anni (dati ANVUR, con ovvi problemi di genitorialità, soprattutto per le donne), mentre di posti con prospettiva di posto di ruolo, i cosiddetti ricercatori a tempo determinato di tipo B, in questi anni in Italia ne sono stati banditi un numero enormemente inferiore alle esigenze dei giovani, nonostante un piano straordinario voluto dal Ministero. La conseguenza di questo stato di cose è che si sta tornando a una forte discriminazione di censo: tendenzialmente

⁵¹ In Italia, per esempio, a differenza degli Stati Uniti, molte borse di dottorato sono finanziate direttamente dallo Stato: si potrebbe pensare a borse piene per tre o quattro anni di dottorato e poi riduzioni progressive per i successivi due o tre anni, in modo da incentivare una conclusione non troppo protratta nel tempo del dottorato (con possibilità di differenziare i tempi da disciplina a disciplina).

solo chi è di famiglia benestante, infatti, può permettersi anni e anni di precariato in attesa di conseguire un posto di ruolo.

Per una diversa valutazione

Come abbiamo visto nel Capitolo 2, nonostante il sottofinanziamento la ricerca italiana è tra le più produttive e citate al mondo. In merito all'insegnamento, invece, l'università fa un lavoro quanto meno dignitoso, non solo perché produce i ricercatori che permettono di ottenere i risultati di cui sopra, ma anche perché migliaia e migliaia di laureati e dottori di ricerca trovano facilmente lavoro nei paesi più avanzati al mondo. Questo dato è un dramma per l'Italia – che spende cifre enormi per formare personale che poi contribuisce allo sviluppo di altri paesi, senza riuscire ad attrarre altrettanti talenti dall'estero⁵² – ma è una chiara prova della capacità educativa dell'università italiana.

Ebbene, è il caso di rimarcare che queste prestazioni del sistema universitario italiano – che anche il più aspro critico dell'università italiana non può non definire nel complesso quantomeno dignitose – sono state ottenute senza aver avuto per decenni *alcun sistema di valutazione formale* dell'operato dell'università⁵³. In altre parole, professori e ricercatori italiani hanno in media fatto il loro dovere (ricerca, insegnamento, testisti, dottorandi, attività di servizio ecc.) *liberamente*, non perché minacciati da un processo di valutazione (con relativi incentivi e sanzioni). Certo, per quello che riguarda la ricerca c'era lo stimolo degli avanzamenti di carriera, ma i concorsi

⁵² Perché dei ricercatori stranieri dovrebbero venire in un paese che ha il più basso finanziamento all'università in rapporto al PIL, che per due anni ha dedicato zero euro al finanziamento dei progetti nazionali di ricerca, che ha introdotto vincoli burocratici che rendono complicate la maggior parte delle attività ecc.?

⁵³ Solo nel 1996 viene istituito l'Osservatorio per la Valutazione del Sistema Universitario (si veda http://osservatorio.mur.st.it/ovsu_it.htm), sostituito nel 2000 dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (v. <http://www.cnvsu.it>), a sua volta sostituito nel 2011 dall'ANVUR. Nel 1999 era anche stato istituito il Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (CIVR).

rappresentano una valutazione su base volontaria; nessuno è obbligato a partecipare.

Stando così le cose, ci si sarebbe dovuti chiedere se c'era bisogno di cambiare qualcosa e, in caso di risposta affermativa, esattamente che cosa e in che modo, tenendo ben presente che la valutazione – in qualsiasi ambito – è un tema delicatissimo, intriso di questioni di potere, psicologiche e organizzative⁵⁴.

In particolare si sarebbe dovuto tener presente la natura *normativa* dell'organizzazione università, ovvero rendersi conto che parlare di valutazione all'interno di una chiesa, di un'associazione non profit o, appunto, di un'università (tutte organizzazioni formali normative) è radicalmente diverso rispetto a parlare di valutazione in una banca o in una fabbrica (organizzazioni formali utilitaristiche).

È stata scelta, purtroppo, una strada del tutto diversa. Equiparando l'"autonomia" universitaria alla creazione di un "mercato" di università, si è deciso che qualcuno doveva valutare l'esito di tale autonomia. A rigor di logica si sarebbe dovuto prima mettere tutte le università in condizione di competere alla pari, far decidere il "mercato" (ovvero le scelte degli studenti, delle aziende e della comunità scientifica internazionale, senza interferenze da parte dello Stato per un tempo adeguatamente lungo) e poi solo allora "valutare". Ma questo sarebbe stato un approccio liberista classico. Noi, invece, viviamo in tempi *neoliberisti*, e uno dei cardini del neoliberalismo è l'utilizzo del potere dello Stato per plasmare i "mercati" secondo l'idea che ha del "mercato" chi esercita il potere politico in un dato momento.

Quindi nel gennaio 2011, con l'insediamento del primo consiglio direttivo, è diventata pienamente operativa l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), che secondo le intenzioni di chi l'aveva pro-

⁵⁴ Michael Young, *L'avvento della meritocrazia*, Edizioni di Comunità, Roma 2014 (ed. or. *The Rise of the Meritocracy*, 1958); Michael Power, *The Audit Explosion*, Demos, Londra 1994; Valeria Pinto, *Valutare e punire*, Cronopio, Napoli 2011; David Beer, *Metric Power*, Palgrave Macmillan, Londra 2016.

posta avrebbe dovuto essere un'agenzia di raccolta dati sulle prestazioni del sistema universitario italiano da mettere al servizio del decisore politico. L'ANVUR invece ha dimostrato ben presto di avere una propria agenda politica (mai discussa né tantomeno approvata dal Parlamento) che, con il consenso dei vari governi che si sono succeduti (e che hanno nominato i suoi vertici⁵⁵, compromettendone gravemente la terzietà⁵⁶), ha iniziato a implementare in modalità fortemente *top down*. Nel giro di appena cinque anni l'ANVUR – oltre ad altro – ha valutato atenei e dipartimenti (VQR) e corsi di laurea (AVA), stabilito regole per l'abilitazione nazionale dei docenti (ASN) e deciso regole per il cosiddetto accreditamento dei corsi di dottorato (portando alla chiusura di molti di essi, come visto nel Capitolo 2).

Filo conduttore di tutte le attività dell'ANVUR – oltre a una prescrittività minuta che produce decine di acronimi e centinaia e centinaia di pagine di regole, con relativo carico burocratico per atenei e singoli docenti – è un uso molto spinto di indicatori presunti oggettivi, ovvero in ambito della ricerca, di indicatori bibliometrici. In particolare l'ANVUR per molte discipline sceglie, per semplificare i lavori di valutazione, di giudicare le pubblicazioni scientifiche tendenzialmente in base alla rivista che le ha pubblicate: l'opposto di quello che, nel maggio 2013, migliaia di scienziati e quasi mille organizzazioni scientifiche hanno sostenuto con la San Francisco Declaration on Research Assessment⁵⁷, il cui messaggio principale è che le pubblicazioni si valutano leggendole, non in base al contenitore che le contiene (la rivista).

Si tratta di un tema complesso che non può essere affronta-

⁵⁵ La nomina del primo consiglio direttivo viene decisa dal Consiglio dei Ministri il 21 gennaio 2011, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs210111_bis.

⁵⁶ Uno dei fattori che probabilmente tuttora impedisce all'ANVUR di essere un membro a pieno titolo della European Association for Quality Assurance in Higher Education, di cui è solo "affiliata".

⁵⁷ *San Francisco Declaration on Research Assessment. Putting Science into the Assessment of Research*, <http://www.ascb.org/dora/>.

to in maniera esaustiva in questa sede⁵⁸. Facciamo solo presente che nutrendo evidentemente una sfiducia pressoché totale nei confronti dell'università italiana, ovvero dei professori, in questi ultimi anni in Italia la bibliometria, in quanto strumento ritenuto "oggettivo", è stata elevata a strumento principe della politica universitaria, invece che semplicemente uno dei fattori da tenere in conto a fianco di molti altri, come capita in pressoché tutti i paesi avanzati. È infatti sulla base di indicatori bibliometrici che le università vengono valutate, che i professori vengono abilitati o meno, che i candidati alle commissioni di concorso vengono considerati eleggibili o meno, che le risorse vengono allocate.

Dal momento che il sistema è evidentemente considerato corrotto oltre ogni limite (ma se davvero fosse così corrotto, come potrebbe avere le prestazioni di cui sopra? Come farebbe l'Europa a essere piena di ricercatori e laureati italiani?), si sono ridotti il più possibile i margini di discrezionalità che caratterizzano le commissioni accademiche in tutto il mondo per far "parlare i numeri". E se uno dei tanti algoritmi dimostrava dei limiti (come era normale che capitasse, perché si tratta di attività intellettuali, non di processi manifatturieri), la reazione finora non è mai stata mettere in discussione l'approccio generale, ma produrre un ulteriore algoritmo un po' più complicato del precedente.

Le conseguenze principali di questo approccio, oltre a produrre un corpus di regole e di indicatori sempre più complesso e una centralizzazione del sistema sempre più forte (nonostante il gran parlare di "autonomia" e "responsabilità"), sono state due.

La prima è che si è consegnata l'università nelle mani della giustizia, soprattutto quella amministrativa, come aveva

⁵⁸ Si veda Alberto Baccini, *Valutare la ricerca scientifica. Uso e abuso degli indicatori bibliometrici*, il Mulino, Bologna 2009 e più in generale il già citato sito ROARS, <http://roars.it>.

immediatamente capito un esperto come Sabino Cassese⁵⁹. L'enorme mole di contenziosi legati al mondo dell'università (soprattutto alle abilitazioni nazionali) sono una conseguenza diretta della scelta di regolare in questo modo la vita dell'università.

La seconda, ancora più grave della prima, è che se dagli indicatori dipendono non solo le carriere delle persone ma anche il futuro di intere università e dipartimenti, inevitabilmente in molti si attiveranno – con metodi limpidi e meno limpidi – per far sì che gli indicatori siano quelli che devono essere, facendo passare in secondo piano i contenuti veri dell'attività di ricerca (o di insegnamento). Servono citazioni? Ci si intenderà, anche solo tacitamente, con amici e conoscenti per citarsi a vicenda. Servono articoli in una certa rivista? Si metteranno in atto manovre per entrare, in un modo o nell'altro, nel comitato editoriale di quella rivista o per scambiarsi favori di vario tipo. Occorre che la propria rivista sia classificata tra le migliori? Ci si attiverà in tutti i modi per influenzare i classificatori delle riviste o per diventare uno di essi. Non solo: i ricercatori inevitabilmente orienteranno la loro ricerca verso temi con la massima probabilità di essere pubblicati nelle riviste “giuste”, con conseguente conformismo scientifico, che si somma ai già notevoli problemi della scienza contemporanea ricordati nel Capitolo 3 (e su cui è di recente intervenuto anche l'“Economist”⁶⁰).

Si tratta di conseguenze assolutamente prevedibili fin dal principio. Se nel consiglio direttivo dell'ANVUR, infatti, ci fosse stato, oltre ad almeno un esperto di bibliometria, qualche sociologo in più, forse sarebbe stata scoperta in tempo utile la cosiddetta legge di Campbell (1976): «Più un qualsiasi indicatore sociale è usato per decisioni sociali, più sarà soggetto a pressioni corruttive e più si presterà a distorcere e corrompere

⁵⁹ Sabino Cassese, *L'ANVUR ha ucciso la valutazione. Viva la valutazione!*, 15 novembre 2012, sul sito di ROARS, all'indirizzo <http://tinyurl.com/zfy6f3y/>.

⁶⁰ *Incentive malus. Poor scientific methods may be hereditary*, in “The Economist”, 24 settembre 2016, <http://tinyurl.com/z6jkuulp>.

il processo sociale che si intendeva monitorare»⁶¹. Oppure la ancor più semplice legge di Goodhart (1975): «Quando una misura diventa un obiettivo, essa cessa di essere una buona misura»⁶². Legge che di recente su “Nature” il noto studioso della scienza Mario Biagioli ha declinato in questo modo: «Qualsiasi metrica di valutazione scientifica è destinata a venir abusata»⁶³.

In conclusione, occorre un ripensamento radicale dell'intero approccio alla valutazione del sistema universitario in Italia.

Innanzitutto, bisogna ripartire dalla *fiducia*. Un'organizzazione normativa come l'università, che vive di principi e di idee, non può operare in maniera efficiente se è basata sulla sfiducia sistematica e strutturale verso i suoi membri. L'università, come qualsiasi organizzazione pubblica e privata, ha la sua percentuale di profittatori e di disonesti, che però è una netta minoranza: non possiamo basare l'intero approccio all'università pensando a loro, perché farlo significa trattare la grande maggioranza di onesti come se non lo fossero, con effetti molto seri sul morale e quindi sulla produttività.

Ciò detto, vanno definitivi – collettivamente e democraticamente – gli *obiettivi* della valutazione. Per quello che ci riguarda, la valutazione deve servire a *migliorare* tanto le strutture (il sistema universitario nel suo complesso, le singole università, i dipartimenti, i centri, le amministrazioni, lo stesso Ministero, la stessa agenzia della valutazione) quanto gli individui (ricercatori, amministratori, valutatori ecc). Le pulsioni puritane volte a chiudere intere università o a declassarle d'imperio a diplomifici (ovvero università che fanno solo didattica), oltre a essere non democratiche (visto che non sono mai state discusse e approvate dal Parlamento), sono distruttive per

⁶¹ Donald Thomas Campbell (1916-1996), uno dei più importanti scienziati sociali del ventesimo secolo.

⁶² Charles Goodhart (1936), economista inglese, professore emerito della London School of Economics.

⁶³ Mario Biagioli, *Watch out for Cheats in Citation Game*, in “Nature”, 12 luglio 2016, <http://tinyurl.com/zbwft2g>.

il sistema universitario e per la vita di migliaia di professori, ricercatori, tecnici e amministrativi che ogni giorno cercano di fare il loro lavoro al meglio delle loro possibilità, spesso in condizioni ambientali difficili, come per esempio in molti luoghi del Sud Italia. La valutazione deve aiutare chi ha dei limiti – e tutti hanno dei limiti – a superarli, con l’obiettivo di assicurare un sistema universitario di buona qualità su tutto il territorio nazionale; non deve servire a castigare e punire. Le misure estreme non vanno escluse a priori, ma devono essere l’*extrema ratio* per situazioni oggettivamente sfuggite al controllo e impossibili da rimediare.

In secondo luogo, occorre definire – sempre collettivamente e democraticamente – i *metodi della valutazione*, rapportandoli agli obiettivi di cui sopra e tenendo presente tutta la più aggiornata letteratura in materia. Anche in questo caso va riconosciuta in pieno il grave errore di voler plasmare un sistema universitario tramite un controllo *top down* basato su indicatori quantitativi di prestazioni, e occorre tornare a dare fiducia al sistema universitario.

Fiducia cieca? No, perché il sistema non è certamente perfetto e ha, come abbiamo detto, la sua quota di profittatori e disonesti. E allora ci si baserà principalmente su due strumenti: *ispezioni* e, soprattutto, *trasparenza*, quest’ultima intesa non come fine ma come mezzo per favorire il confronto e la deliberazione, per arrivare a «un grado quanto più possibile elevato di condivisione intersoggettiva di tali giudizi inevitabilmente soggettivi: questa è la sola forma sensata (ed epistemologicamente fondata) di ottenere una buona valutazione»⁶⁴.

La semplice consapevolezza che siano possibili ispezioni a campione riguardanti l’attività didattica può essere un metodo estremamente efficace per assicurare che i professori svolgano con scrupolo le loro attività didattiche. In alcune prestigiose università americane, per esempio, tutto il corpo docente sa

⁶⁴ Giorgio Israel, *Domande e risposte sulla valutazione*, 30 giugno 2014, sul blog di Israel all’indirizzo <http://tinyurl.com/h3gxesd>.

che i colleghi più anziani e autorevoli possono entrare in qualsiasi momento in aula durante la lezione. Niente di più, niente di meno. È inoltre possibile prendere, sempre a campione, i compiti corretti di un determinato esame e farli leggere a un collega esterno, un'altra classica procedura di valutazione in uso nel mondo anglosassone. In entrambi i casi nessun algoritmo, nessuna formula, nessun questionario: semplicemente una valutazione soggettiva diretta, di prima mano, del merito delle attività⁶⁵.

Per quanto riguarda la ricerca, invece, Internet offre uno straordinario strumento di responsabilizzazione dell'università, dal momento che permette di rendere visibili a chiunque le attività del professore, dalle pubblicazioni scientifiche ai progetti, dalla divulgazione alle attività di servizio. Alcuni atenei già mettono molte di queste informazioni online, ma si tratta di fare un passo ulteriore e rendere la trasparenza il cardine del modo in cui l'università si responsabilizza nei confronti di tutti i suoi interlocutori. Con la trasparenza, inoltre, l'università può spiegare alla società, inclusa la politica, che cosa fa, di che cosa si occupa e che cosa produce – insomma, la trasparenza come strumento per attivare un dialogo in tutte le direzioni.

Si potrebbe anche pensare a una sorta di conciso “rapporto annuale” con cui ogni docente racconti in maniera accessibile che cosa ha fatto e perché, da pubblicare online a beneficio non solo della collettività, ma anche dei suoi colleghi e degli studenti. In un sistema basato sulla fiducia e sulla reputazione, e avendo chiarito che l'obiettivo è aiutare tutti a migliorare, non punire e castigare, si tratta, a nostro avviso, di strumenti potenti, in grado di incidere in maniera seria sui comportamenti della minoranza di disonesti e in maniera virtuosa su tutti gli altri, spronandoli, facendo leva sul loro orgoglio professionale, a dare il meglio di sé.

⁶⁵ Devo a Harry R. Lewis, ex *dean* dell'Harvard College, la descrizione di queste metodologie di valutazione.

Sull'università fisica

In merito al grande tema degli spazi fisici dell'università, parleremo soprattutto – anche se brevemente – di aule di lezione, di biblioteche e aule di lettura, di spazi per incontri e del rapporto tra gli spazi dell'università e la città.

Passato il picco della moda dei MOOC⁶⁶, l'attenzione sta tornando sullo straordinario potere che si può sprigionare quando delle persone stanno fisicamente insieme nello stesso spazio. Così come, sempre in reazione al digitale, si sta riscoprendo l'importanza della conversazione faccia a faccia⁶⁷, la spesso criticata lezione universitaria sta suscitando nuovo interesse. Prima di una sua rivalutazione occorre però una premessa: nessuno intende difendere le lezioni universitarie tenute in locali non idonei, o di fronte a troppi studenti, o ridotte al mero commento di una sequenza di immagini proiettate tramite un computer⁶⁸. In quei casi può ben essere che guardare il video di una lezione registrata nel pieno comfort di casa propria sia meglio che assistere di persona: oltre a stare più comodi, infatti, il video può essere messo in pausa, ed è anche possibile riascoltarne i momenti più importanti o più difficili.

Per lezione noi intenderemo, dunque, l'incontro all'interno di un spazio confortevole, specificamente pensato per ospitare un incontro tra un numero non eccessivo di studenti e un professore. Da questo punto di vista le aule dovrebbero preferibil-

⁶⁶ Si veda per esempio Phil Hill, *MOOCs Are Dead. Long Live Online Higher Education*, The Chronicle of Higher Education, 26 agosto 2016, <http://tinyurl.com/hx2nr4z>. Visto che l'Italia è tipicamente in ritardo di cinque anni rispetto agli Stati Uniti, non sorprende che nel nostro paese i MOOC stiano diventando popolari nel momento in cui in America se ne constata la morte (almeno nella loro accezione originaria).

⁶⁷ Sherry Turkle, *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*, Penguin, New York 2015.

⁶⁸ Nel Rinascimento i professori che facevano lezione leggendo i loro appunti erano detti *doctor chartaceus* ed erano odiati dagli studenti. Nel 1592 e 1596 il governo veneziano proibì ai professori dell'Università di Padova di fare lezione leggendo appunti sotto pena di una multa di 20 ducati (si veda Grendler, *The Universities of the Italian Renaissance*, cit., p. 159).

mente essere ad anfiteatro (che siano medio-piccole o grandi), con ampia luce naturale e con buona acustica, in modo che si debba ricorrere all'uso del microfono amplificato solo nel caso di aule molto grandi. La struttura ad anfiteatro permette una maggiore vicinanza media tra docente e studenti, facilitando l'interazione e migliorando l'ascolto e la visione. È inoltre un tipo di spazio associato almeno dall'antichità classica al teatro e al dibattito pubblico, ovvero due componenti della lezione universitaria. Una buona acustica è poi un dettaglio spesso trascurato ma particolarmente importante non solo per permettere al professore di parlare senza affaticarsi troppo, ma anche per facilitare l'ascolto e creare un senso di intimità che coinvolga e stimoli l'interesse.

Se ci soffermiamo su questi aspetti è perché siamo profondamente convinti – insieme a Donald Verene – della perdurante centralità della lezione all'ambito dell'esperienza universitaria⁶⁹: il fatto che la lezione *possa* essere tediosa o sciatta non significa affatto che si debba accettare che ciò diventi la norma. Ma affinché la lezione dia il meglio di sé gli spazi delle aule devono essere curati molto meglio di quanto non capitino in Italia, dove purtroppo domina il formato a parallelepipedo, spesso con pavimento piatto e quindi con cattedra necessariamente sovrarelevata, una barriera ulteriore tra docente e studenti.

A fianco della lezione è opportuno ricordare i seminari, ovvero incontri tra un docente e un numero limitato (il numero ottimale è spesso indicato in 15) di studenti, tipicamente di laurea magistrale. Si tratta di un formato didattico molto diffuso negli Stati Uniti (dove è arrivato, come tante altre cose, dalla Germania) che permette un'interazione forte tra professore e studenti e che in genere si poggia su letture da fare tra un lezione e la successiva.

Sarebbe auspicabile anche in Italia una diffusione molto

⁶⁹ Donald Phillip Verene, *L'arte dell'educazione umanistica*, Osanna Edizioni, Venosa 2006 (ed. or. *The Art of Humane Education*, 2002).

maggiore di corsi seminariali di questo tipo, che migliorano notevolmente l'esperienza educativa agli studenti. È evidente, però, che occorre prima migliorare il pessimo rapporto tra studenti e docenti nel nostro paese.

Il secondo aspetto riguarda le biblioteche. Studi e sondaggi hanno dimostrato oltre ogni ragionevole dubbio che gli studenti amano studiare a) insieme ad altri studenti e b) in spazi legati al mondo della conoscenza. Per *spazi legati alla conoscenza* si intendono soprattutto sale di lettura di biblioteche, dove si può studiare circondati da libri e in condizioni di lettura ottimali, non aule generiche: se sono disponibili sale di lettura, gli studenti (e non solo loro) le preferiscono sistematicamente alle cosiddette aule studio. È quindi importante che l'università offra ampi spazi bibliotecari che siano belli, luminosi, funzionali, possibilmente aperti ventiquattr'ore su ventiquattro, in modo che docenti, studenti e visitatori possano concentrarsi nello studio o nella scrittura in un ambiente ottimale per tali attività.

Infine, le biblioteche dovrebbero diventare spazi in cui si organizzano – molto più di quanto non si faccia adesso – presentazioni di libri, dibattiti, corsi su temi bibliotecari (in senso lato: da come scrivere la tesi a come fare ricerche online), mostre ecc. In altre parole, le biblioteche come motori culturali aggiuntivi e complementari rispetto ai dipartimenti, un'offerta orizzontale e altra da affiancare sinergicamente a quella verticale dei dipartimenti, offerta che potrebbe arricchire considerevolmente l'esperienza intellettuale degli studenti (e non solo la loro). L'importante ruolo culturale svolto dalle biblioteche nelle grandi università anglosassoni è riconosciuto anche dal fatto che il *librarian*, ovvero il docente a capo del sistema bibliotecario, è una delle massime cariche accademiche dell'ateneo⁷⁰.

Il terzo aspetto che ci sembra importante sottolineare è la necessità di spazi per incontri fortuiti. Uno degli aspetti più

⁷⁰ Ad Harvard, per esempio, tra il 2007 e il 2015 il *librarian* è stato il grande storico del Settecento Robert Darnton.

importanti dell'esperienza universitaria, infatti, sono, come accertato da molti studi⁷¹, gli incontri casuali con altri membri della comunità accademica, incontri che possono capitare a mensa o a lezione, ma che hanno bisogno anche di spazi congeniali a tale scopo, spazi senza una finalità specifica se non quella di essere accoglienti, spazi in cui si possa parlare liberamente (a differenza della biblioteca) e in cui non si sia necessariamente impegnati in un'altra attività (come a lezione o in mensa). Ecco perché in molte università americane o del Nord Europa ci sono angoli con divani, sedie, tavoli e gradinate. Qualcosa si inizia a vedere anche in Italia, ma è necessario espandere tali spazi, tanto più che nel nostro paese gli studenti non hanno nulla di paragonabile agli spazi delle *students' union* anglosassoni.

Infine, l'università come spazio in relazione con la città. Riprendendo e facendo nostra la visione di John Dewey della scuola come centro del quartiere, l'università si dovrebbe aprire il più possibile alla città. Già ora in Italia le lezioni sono pubbliche e chiunque può entrare nelle biblioteche universitarie, un merito del sistema universitario italiano che è giusto celebrare. Ma si può fare molto di più, ripensando esplicitamente molti spazi universitari come spazi aperti alla città. Per ottenere ciò occorre curare la comunicazione e in particolare la segnaletica, mettere a disposizione – come vedremo parlando di università digitale – molti più dati online e rendere disponibili gli spazi per ospitare incontri di carattere culturale anche se non organizzati da membri della comunità accademica. Naturalmente sono cose che in parte già si fanno in molte università, ma quello che manca è una chiara presa di coscienza, che poi arrivi a influenzare anche i dettagli più operativi, come il tipo di cartelli o le modalità di apertura e chiusura dei cancelli.

Aule, biblioteche, spazi per incontri fortuiti e l'università per la città: possono sembrare questioni logistiche e invece la

⁷¹ Si veda, per esempio, il già citato *How College Works* di Chambliss e Takacs.

nostra idea di università – per lo studente, per la conoscenza e per la società democratica – passa anche dalla cura prestata a questi aspetti.

Sull'università digitale

Nel Capitolo 4, abbiamo visto che l'ultima categoria di persone che fanno parte della comunità accademica estesa sono *le persone che interagiscono con l'università grazie al web*. Si tratta di una categoria che include tutte le altre, visto che ormai anche professori e studenti dipendono fortemente da Internet per le interazioni con la loro stessa università, ma che incorpora anche persone che, per motivi geografici o personali (per esempio disabilità), hanno solo questo canale per interagire con gli atenei.

Si tratta di canali di interazione in costante evoluzione, ma concentriamoci sui tre canali più assestati: l'accesso aperto, le risorse educative aperte e i corsi massivi online e aperti.

Per *accesso aperto* si intende la disponibilità gratuita online delle pubblicazioni scientifiche⁷². Di norma le pubblicazioni scientifiche sono pubblicate da editori commerciali che permettono l'accesso (ormai quasi solo online) dietro il pagamento di un abbonamento, spesso costoso (soprattutto nelle discipline tecnico-scientifiche), o di un pagamento dell'ordine di 25-35 dollari per l'accesso a un singolo articolo o capitolo di libro.

Sono prezzi evidentemente non pensati per il pubblico generalista, ma per la stessa università che tramite le biblioteche si abbona alle riviste scientifiche garantendone l'accesso ai propri ricercatori e studenti. In questi ultimi vent'anni, tut-

⁷² Questa è la versione minima di *open access*; declinazioni più avanzate prevedono anche che la pubblicazione venga rilasciata con una licenza di diritto d'autore che permetta il riuso (a determinate condizioni). Si veda Peter Suber, *Open Access*, MIT Press, Cambridge 2012, liberamente accessibile online con licenza Creative Commons BY-NC all'indirizzo <http://tinyurl.com/jsz3s5m>.

tavia, la diffusione del web, che permette di eliminare tutti i costi dovuti alla stampa, rilegatura e distribuzione della carta, e il contestuale forte aumento dei costi degli abbonamenti alle riviste scientifiche ha provocato un movimento internazionale a favore della pubblicazione diretta online degli articoli scientifici, detto appunto movimento dell'*open access*⁷³.

Oggi centinaia di università in tutto il mondo hanno istituito dei depositi *open access* online dove viene raccolta la loro produzione scientifica, e un numero molto elevato di finanziatori della ricerca, tra cui la Commissione Europea, impone che le pubblicazioni scientifiche prodotte nell'ambito di progetti da loro finanziati (e i relativi dati) siano rese disponibili online in modalità *open access*. Anche in Italia il principio dell'*open access* alla ricerca finanziata con soldi pubblici è diventato legge dello Stato⁷⁴, anche se purtroppo manca ancora, nonostante qualche buona esperienza, una coerente politica nazionale sull'argomento.

Chi raggiunge l'*open access*? Soprattutto chi, pur avendo le competenze per leggere le pubblicazioni scientifiche, non poteva farlo perché impossibilitato a sostenere i prezzi degli editori commerciali. Parliamo quindi sia di singoli cittadini (per esempio professionisti) sia di imprese e pubblica amministrazione, sempre più tagliate fuori dallo stato dell'arte scientifico dai costi proibitivi delle pubblicazioni scientifiche. O ancora, guardando al panorama internazionale, alle nazioni in via di sviluppo, che rischiano seriamente di veder perdurare la loro condizione anche a causa di un minore accesso alla conoscenza scientifica rispetto ai paesi avanzati.

Per *risorse educative aperte* si intende invece la disponibilità gratuita online di risorse educative di varia natura: pre-

⁷³ Claudio Giunta in conversazione con Juan Carlos De Martin, *Entrate pure*, in "Internazionale", 16 giugno 2013, <http://tinyurl.com/jdo5amu>.

⁷⁴ Art. 4 della legge 7 ottobre 2013, n. 112; si veda Roberto Caso e Paola Galimberti, *La legge italiana sull'accesso aperto agli articoli scientifici: l'inizio di un percorso normativo*, 6 novembre 2013, sul sito di ROARS, all'indirizzo <http://tinyurl.com/zhzyww5/>.

sentazioni, video, dispense, audio, software, programmi di corsi ecc. Normalmente si tratta di materiale educativo che i docenti preparano per i propri studenti e che, opportunamente rivisto, organizzato e presentato, viene reso disponibile online a un pubblico indifferenziato. Il primo grande progetto di questo tipo è stato l'OpenCourseWare del MIT di Boston. A partire dal 2001 e con il sostegno economico della Fondazione Hewlett (100 milioni di dollari per i primi dieci anni di progetto e qualche milione all'anno per il mantenimento) il MIT ha progressivamente messo online con licenza Creative Commons⁷⁵ la pressoché totalità del materiale didattico prodotto dai suoi docenti, inclusi quelli della sua esclusiva business school.

A chi sono rivolti questi materiali didattici? Principalmente a chiunque sia interessato ad approfondire un determinato argomento come autodidatta. L'esperienza del progetto del MIT ha messo in evidenza tre principali fruitori: cittadini, studenti e ricercatori. I cittadini sono semplici curiosi, ma anche una quantità sorprendente di professionisti e lavoratori interessati a conoscere lo stato dell'arte di un determinato argomento. Gli studenti sono invece studenti universitari di tutto il mondo (oltre che dello stesso MIT) che, conoscendo l'inglese, desiderano integrare la loro formazione con quanto viene insegnato in una delle più prestigiose università del mondo. Tra questi studenti ci sono anche potenziali futuri studenti dello stesso MIT, che in questo modo stabiliscono un primo contatto con l'ateneo, migliorando ulteriormente la capacità del MIT di selezionare i migliori studenti a livello globale. Infine altri ricercatori e professori: la disponibilità diretta online del materiale didattico permette non solo ad altri professori di avere a disposizione un vasto deposito di materiale da cui trarre

⁷⁵ Le licenze Creative Commons sono sei licenze di diritto d'autore che gli autori possono liberamente utilizzare per pubblicare le proprie opere con condizioni di licenza più generose rispetto alla modalità classica «Tutti i diritti riservati». Per maggior informazioni si veda <http://creativecommons.org> o <http://creativecommons.it>.

ispirazione, ma anche di scoprire di che cosa si occupano altri colleghi nella propria disciplina o anche in altre. Il docente responsabile del progetto al MIT ha sottolineato come l'aumento di trasparenza interna allo stesso ateneo fosse un effetto inatteso ma altamente benefico dell'intera iniziativa.

Infine per *corsi massivi online e aperti*, o MOOCs, si intendono dei veri e propri corsi, quindi una sequenza di lezioni secondo un piano temporale prestabilito, erogati online e a cui si può iscrivere chiunque (ecco perché sono definiti *aperti*) e che sono organizzati per poter sostenere anche un numero molto elevato di iscritti (ecco perché sono detti *massivi*⁷⁶). Una volta noti come *e-learning*, termine di moda all'inizio del secolo, quando per la prima volta si profetizzò la scomparsa imminente delle università a causa di Internet, i MOOCs ora sono considerati un ulteriore strumento a disposizione dell'università per raggiungere pubblici particolari o anche solo per farsi conoscere meglio, mentre i fornitori commerciali di MOOCs si stanno focalizzando sulla formazione professionale e aziendale. In tutti i casi, è da tener presente l'aspetto della privacy degli studenti: le piattaforme di MOOC infatti raccolgono molti dati sugli studenti che frequentano i corsi, dati che possono essere usati per aiutare gli studenti in difficoltà ma anche per vendere i profili personali dei singoli studenti, con potenziale violazione della loro privacy⁷⁷.

OA, OER e MOOC: si tratta di tre canali distinti, che richiedono approcci, competenze e risorse *ad hoc*, ma che hanno il potenziale, ciascuno a suo modo, di portare l'università a interagire con una platea molto vasta di persone, imprese e istituzioni che verrebbero altrimenti difficilmente – o affatto – raggiunte tramite canali tradizionali.

Oltre a questi canali, che ormai hanno numerosi anni di storia, citiamo anche gli *open data*, ovvero la messa a disposi-

⁷⁶ Si veda la nota 66 di questo capitolo. I corsi online tuttavia rimarranno come utile strumento a disposizione dell'università, da affiancare a tutti gli altri.

⁷⁷ Chris Jutting, *Universities Are Tracking Their Students. Is It Clever or Creepy?*, in "The Guardian", 3 agosto 2016, <http://tinyurl.com/hxnsykq>.

zione online di dati prodotti dall'università. A parte gli aspetti di trasparenza amministrativa, troviamo potenzialmente interessanti gli *open data* relativi alla straordinaria offerta didattica dell'università italiana. Proprio perché, come abbiamo già rimarcato, in Italia le lezioni universitarie sono pubbliche, potrebbe essere di straordinario interesse culturale e civile rendere più accessibili ai cittadini i dati relativi ai corsi universitari. Idealmente, dopo aver definito uno standard per pubblicare tali dati (che al momento non esiste), un sito web o un'app per smartphone potrebbe offrire in maniera intuitiva e veloce informazioni su tutti i corsi relativi a un determinato argomento, o sui corsi offerti in un dato giorno in una determinata città, o ancora tutti i corsi offerti da un determinato docente.

Sono informazioni tendenzialmente già tutte disponibili online, ma disperse su una miriade di siti di università e spesso di accesso non particolarmente intuitivo. Se gli stessi dati venissero pubblicati online in modalità *open data* si renderebbe possibile un notevole salto di qualità nel rapporto tra università e società civile.

Si sta inoltre diffondendo anche in Italia il *crowdfunding* della ricerca, ovvero la raccolta di molti piccoli contributi da parte del pubblico per svolgere una determinata ricerca. Il vero valore di tale pratica non è tanto nell'aspetto economico – le cifre che è legittimo sperare di raccogliere sono in genere limitate, tanto più in un periodo di grave crisi economica come quello attuale – quanto nell'aspetto comunicativo: il *crowdfunding* infatti crea una comunità fatta da ricercatori e finanziatori, in cui i primi tengono informati i secondi sullo svolgimento e sui risultati della ricerca, con potenzialità molto interessanti per i dialoghi che si possono instaurare tra università e società civile.

Infine un ultimo aspetto: *l'università per il mondo digitale*. Da due punti di vista: l'università come motore primo di cultura digitale e l'università a sostegno dei commons digitali, a partire dalla stessa rete Internet.

Il ventunesimo secolo sarà profondamente caratterizzato

dalla rivoluzione digitale: incubato dal ventesimo secolo, infatti, il digitale sta davvero influenzando il mondo a tutti i livelli solo in questo primo scorcio del terzo millennio. Comprendere le implicazioni della rivoluzione digitale e immaginare possibili futuri, con i relativi pro e contro, deve essere uno degli obiettivi primari dell'università: per aiutare gli studenti a essere padroni di loro stessi anche online⁷⁸, per aiutare la società a minimizzare i rischi e a massimizzare il potenziale positivo del digitale e per far sì che l'Italia possa adattare ai propri bisogni e alle proprie potenzialità le opportunità del digitale.

A tal fine è richiesto un intenso sforzo interdisciplinare per affrontare questioni che spaziano dal potere delle piattaforme all'industria 4.0. Gli Stati Uniti, con alti e bassi, questo sforzo lo fanno dall'invenzione del computer durante la seconda guerra mondiale, con la conseguenza che sono stati il paese che con grande anticipo rispetto agli altri ha capito quali sarebbero state le conseguenze sociali, politiche ed economiche prima dei computer e poi dei computer connessi in rete. È questo il vero vantaggio competitivo del paese che ha prodotto, tra gli altri, Steve Jobs, Bill Gates e Mark Zuckerberg. L'Italia che negli anni cinquanta aveva potuto contare su un genio come Adriano Olivetti, può sicuramente tornare a essere protagonista se l'università e l'economia si focalizzano su questo tema.

In secondo luogo l'università per i commons digitali e per la stessa rete Internet. La missione dell'università è contribuire alla conoscenza comune, missione a cui Internet può contribuire in maniera straordinaria: *open access*, *open educational resources*, MOOC davvero aperti (ovvero con contenuti aperti), ma anche *open data* e software libero sono tutti modi molto importanti con cui l'università può contribuire ai commons digitali. Ma ce ne sono anche altri, per esempio coltivare un'alleanza con Wikipedia e in generale con "il mondo Wiki", a partire dal progetto di libri di testo online.

⁷⁸ Come dal 2012 cerchiamo di fare al Politecnico di Torino con il corso Rivoluzione Digitale: <http://rivoluzionedigiale.polito.it>.

E per quanto riguarda Internet, bisogna ricordarsi che essa è figlia dell'università, ma che in questi ultimi quindici anni è stata un po' abbandonata ai giganti della rete e agli Stati. È ora che l'università torni a occuparsi di sua figlia, valorizzandone le caratteristiche iniziali, *in primis* la sua decentralizzazione. Tim Berners-Lee, l'inventore del web, se ne sta occupando al MIT, ma ha bisogno dell'aiuto di tutti noi.