

L'università italiana tra compiti e mission

Massimiliano Tortora

1. L'attenzione all'università

Se si osserva la pubblicistica recente si deve prendere atto che l'università è un tema centrale nel dibattito pubblico: non solo per gli addetti ai lavori – docenti, studenti, ministri, sottosegretari, ecc. – ma, apparentemente, per la società tutta. Solo nel 2017, ad esempio, sono usciti, solo per citare i libri più rilevanti, *Salvare l'università italiana* di Capano, Regini e Turri; *Università futura* di De Martin; *Universitaly* di Bertoni; *E se non fosse la buona battaglia?* di Giunta (che divide il suo lavoro a metà tra scuola e università).¹ A questi lavori si deve aggiungere l'incalcolabile mole di articoli su quotidiani, interventi sui blog, recensioni in sedi varie, saggi su riviste specializzate. Insomma il 2017 ha dato vita, in maniera ancora più accesa di quanto registrato negli anni immediatamente precedenti, a una battaglia delle idee: e il campo di questa battaglia è stato appunto l'università.

Da questo scenario credo che si ricavino automaticamente tre elementi.

Il primo è che all'università in questo momento storico si chiede un contributo per il progresso della società civile, dell'economia, dei parametri legati all'avanzamento del paese. È un dato indiscutibile, mi pare, che trova tutti implicitamente o esplicitamente concordi. Da discutere semmai è il tipo di contributo che si chiede all'istituzione universitaria e quali sono gli obiettivi che ci si deve prefiggere: qui l'elemento coeso si sfalda, e le soluzioni proposte si diversificano fino a contrastarsi fieramente.

1 Cfr. G. Capano, M. Regini, M. Turri, *Salvare l'università italiana. Oltre i miti e i tabù*, il Mulino, Bologna 2017; J.C. De Martin, *Università futura. Tra democrazia e bit*, Codice, Torino 2017; F. Bertoni, *Universitaly. La cultura in scatola*, Laterza, Roma-Bari 2017; C. Giunta, *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, il Mulino, Bologna 2017. Vale la pena sottolineare che se Bertoni e Giunta insegnano materie umanistiche (rispettivamente Letterature comparate e Letteratura italiana), Capano, Regini e Turri sono professori di Scienza politica, di Sociologia economica e di Economia aziendale, mentre Juan Carlos De Martin è docente di ingegneria al Politecnico di Torino.

Il secondo aspetto, su cui pure c'è massima convergenza, concerne una certa inadeguatezza del mondo-università di fronte alle sfide che ha davanti. In sostanza qualunque sia il suo compito (compito e non "missione" o "mission"), l'università sembra in ritardo, in affanno, in necessità di recupero.

Ma tutto questo accade, ed è il terzo e decisivo elemento – quello che in fondo ha dato origine al dibattito odierno –, perché l'università italiana (ma europea in genere) negli ultimi vent'anni ha assistito a un profondo mutamento della sua identità. L'organizzazione non religiosa più sedentaria e immobile della storia occidentale si modifica: è naturale pertanto che tutti provino a spingerla in una specifica direzione.

2. Tanti interventi, una fotografia comune

Sia pure con impostazioni diverse, i vari libri usciti nel 2017 riconsegnano al lettore una fotografia comune dell'università italiana. A colpire è innanzitutto la crisi di risorse, resa ancor più drammatica da politiche finanziarie volte a realizzare dal 2008 «la più massiccia azione della storia repubblicana di definanziamento dell'università».² Più nello specifico, per tradurre in cifre quanto è sotto gli occhi di tutti,

la spesa in istruzione terziaria (da fonti pubbliche e private) in Italia è solo l'1% del Pil, ben al di sotto della media dei paesi Ocse (1,6%) e inferiore a quella di tutti i principali paesi avanzati. E tra il 2008 e il 2012 l'incidenza sul Pil si è ulteriormente ridotta in misura superiore alla media dei paesi Ocse. La decrescita non riguarda solo le risorse finanziarie ma anche quelle umane. I docenti universitari di ruolo sono scesi da 62.753 nel 2008 a 50.369 nel 2015, mentre il personale tecnico-amministrativo è sceso nello stesso periodo da 57.193 a 49.975 unità.³

Ma a scendere, per quanto riguarda il capitale umano, è anche il numero complessivo di studenti, così come in progressivo calo sono le immatricolazioni, passate dal 44,5% dei giovani tra i 18 ai 20 anni nel 2007-2008, al 41,8% del 2016.⁴

Se questi dati sono intuitivi e per certi aspetti da tutti condivisi, altri, ugualmente noti, non hanno alcuna presa nell'opinione pubblica, né sembra possano in alcun modo scalfire luoghi comuni e una percezione

² De Martin, *Università futura*, cit. p. 42.

³ Capano, Regini, Turri, *Salvare l'università italiana*, cit., p. 11; sempre nello stesso volume, si ricorda che: «Secondo i più recenti dati dell'Ocse, se i circa 120.000 occupati come ricercatori in Italia sono meno della metà di chi svolge la stessa occupazione in Francia o nel Regno Unito e circa un terzo di chi la svolge in Germania, la quota di questi ricercatori occupata nel settore privato scende addirittura a poco più di un quarto di quelli francesi e a meno di un quarto di quelli tedeschi» (*ivi*, p. 21).

⁴ *Ivi*, p. 12.

sociale diffusa. L'università italiana è una delle più costose d'Europa; anzi, subito dopo l'Inghilterra – da sempre chiamata in causa come pietra di paragone per evidenziare la quasi gratuità del nostro sistema di istruzione terziaria – l'Italia vanta nei fatti l'università economicamente più gravosa per le famiglie. «Le tasse universitarie italiane, infatti, collocano il nostro paese al terzo posto in Europa, dopo Inghilterra e Olanda»;⁵ è più facile studiare in Germania, dove gli atenei prevedono davvero l'accesso gratuito, in Danimarca, terra da sogno in cui lo studente è pagato, o in Francia, che prevede in ogni caso tasse meno pesanti. La situazione peggiora, poi, se nel calcolo vengono inserite le politiche di diritto allo studio (mense, alloggi, trasporti; cioè bere, mangiare, dormire, spostarsi): a quel punto è indubbio che conviene spendere un po' di più e andare in Olanda, piuttosto che puntare sull'Italia, in cui tali politiche sono assolutamente disastrose. A ciò si aggiunga che con un rapporto di 19 studenti a docente, l'Italia è distante – per qualità di servizio appunto – da Norvegia (10), Svezia (11), Germania (12) e dalla stessa media Ocse (16): in pratica solo tre paesi sono peggio di noi.

Si potrebbe naturalmente continuare la sequela di dati (ad esempio quello sul ridotto numero di atenei in rapporto alla popolazione; anche in questo caso gli altri paesi sono molto più forniti dell'Italia), ma il quadro è già sufficientemente nitido. O forse non lo è abbastanza se gran parte degli opinionisti e degli esponenti politici più attenti al settore istruzione e ricerca perpetra luoghi comuni o avanza proposte che sono di un'imbarazzante contraddizione: da un lato migliorare il servizio agli studenti, e dall'altro ridurre i docenti (troppi e sfaticati) e gli atenei (anche questi in numero eccessivo; oltre che alzare le tasse troppo basse!).⁶ Eppure non credo che ci voglia un genio o un mostro di logica (ne basta poca, davvero), per mettere in collegamento questo fotogramma con l'altro che riguarda studenti e laureati. Come infatti ricordato in *Salvare l'università* (e il dato deve aver particolarmente impressionato gli autori se viene ripetuto almeno tre volte nel libro), l'Italia per numero di laureati è superiore solo alla Romania; il dato diventa più rilevante se si prende in esame la fascia d'età 25-34 anni: il 25% in Italia contro il 40% della media europea (42% quella Ocse).⁷ E la questione si trasforma da preoccupante in angosciante, quando ci si ricorda che deteniamo nell'Unione Europea il record negativo di NEET (Not engaged in Education, Employment

5 De Martin, *Università futura*, cit., p. 69.

6 Su quanto sia complicato (impossibile) disinnescare la grande (e falsa) narrazione sull'università, cfr. Bertoni, *Università*, cit., pp. 47-55.

7 Mentre per la fascia relativa alle persone in età lavorativa (24-64 anni) siamo proprio ultimi insieme alla Turchia: 17% contro il 33% della media OCSE (cfr. De Martin, *Università futura*, cit., p. 72).

or Training), ossia giovani tra i venti e i ventiquattro anni che non studiano e non lavorano.⁸

Non resisto a fornire un'ultima manciata di cifre. Chi sono i (pochi) laureati italiani? Per lo più figli di laureati. Gli adulti laureati tra i 25 e i 44 anni sono il 70% se hanno i genitori laureati, 34% se i genitori hanno un titolo di scuola superiore, 9% quando i genitori hanno un titolo inferiore («mentre la media Ocse è rispettivamente del 67%, 39% e 23%»)⁹.

La sintesi è obbligata e brutale. *L'università italiana è classista*: eroga un servizio, infatti, destinato a coloro che già partono da una situazione di privilegio, economico e/o culturale. E la tendenza dal 2008 non ha fatto che incentivare questo processo: un processo, per essere più espliciti, che vede i più fortunati avvalersi di un bene pubblico, ossia pagato da tutti; anche dai più poveri e meno fortunati. La macchina draconiana-universitaria ha realizzato il suo disegno perverso: ha capovolto Robin Hood.¹⁰

3. Il mercato del lavoro: tra esigenza e diktat

L'arretratezza e l'inefficacia dell'università italiana si misurano dunque nel basso numero dei laureati. Ma a cosa servono i giovani dottori? E perché ne occorrono di più? In altre parole, qual è il compito dell'università? O, allargando ulteriormente il discorso, a cosa serve la laurea?

Per Capano, Regini e Turri le risposte sono semplici: l'università serve al mercato del lavoro. La sua *mission* è quella di formare forza lavoro e di realizzare questo obiettivo nel più breve tempo possibile; e naturalmente con un alto grado di specializzazione, evitando dunque che lo studente si perda in percorsi non immediatamente finalizzati all'obiettivo finale. Del resto si tratta di una corsa in competizione con gli altri paesi europei: chi arriva prima ha più chances di trovare il lavoro migliore; gli altri devono accontentarsi degli scarti.

8 Cfr. *ivi*, p. 42 e *Giovani che non studiano e non lavorano, tra i 20 e i 24 anni record negativo dell'Italia nella Ue*, in «Il Sole 24 ore», 11 agosto 2016.

9 Capano, Regini, Turri, *Salvare l'università italiana*, cit., p. 12 (dalla stessa pagina sono tratti gli stessi dati).

10 Come stigmatizza Coin, «il ruolo dell'istruzione non sarà più diminuire l'ineguaglianza che nasce dalle condizioni economiche, bensì legittimarla» (F. Coin, *La valutazione dell'utilità e l'utilità della valutazione*, in «aut aut», 2013, 360, *All'indice. Critica della cultura della valutazione*, a cura di A. Dal Lago, p. 119; citato da Bertoni, *University*, cit., p. 63). Sempre in *University*, scrive con durezza Federico Bertoni, riferendosi al 3+2 e alla riforma Berlinguer, ma usando parole che si adattano anche alla situazione economica che abbiamo descritto: «la finalità intrinseca del sistema, voluto e istituito da un ministro di sinistra, era esattamente questa: divaricare i livelli, contrapporre massa e qualità, rinsaldare i privilegi di origine e classe, e in fin dei conti smantellare quel confuso ma glorioso progetto di emancipazione sociale che l'Italia repubblicana aveva tentato di realizzare, anche e soprattutto attraverso l'università, fedele all'articolo 3 della Costituzione» (*ivi*, p. 17).

Da questa impostazione derivano le proposte concrete avanzate in *Salvare l'università*. La mossa d'apertura dei tre autori è più che condivisibile: si tratta infatti di un monito ai colleghi, perché si prenda definitivamente atto che l'università per pochi (e bravi, o comunque più bravi degli altri) è definitivamente tramontata. Cinquant'anni dopo il Sessantotto il cammino sembra dunque finalmente e definitivamente compiuto; ma non tutti i docenti sono disposti a prenderne atto:

In modo comprensibile, ma non per questo meno negativo, molto più spesso [i docenti] si preoccupano di elevare la qualità dei loro laureati favorendo iniziative per attirare nei propri corsi di laurea gli studenti migliori. In pratica larghi strati del corpo accademico rifiutano di prendere atto dell'avenuta transizione da un'università per pochi (in cui l'élite degli studenti più preparati e supportati dalle famiglie di origine affrontava studi prevalentemente teorici al fine di acquisire una preparazione generalista) a un'università per molti, in cui l'accesso è aperto a molteplici segmenti di studenti (provenienti da percorsi scolastici differenti, ma anche studenti lavoratori, adulti, stranieri). Per questo spesso non guardano con favore a percorsi tagliati su misura sulla preparazione di partenza e sulle aspettative professionali degli studenti, magari contrapponendovi un modello, quell'università di élite, che ormai le altre nazioni occidentali hanno superato.¹¹

È curioso però che il classismo buttato fuori dalla porta rientri immediatamente dalla finestra. Le strategie contenute in *Salvare l'università*, così come quelle di Giunta in *E se non fosse la buona battaglia?* (benché in questo caso meno organiche), finiscono per essere funzionali a confermare la situazione sociale di partenza; ovvero a mantenere le differenze di classe.

Così, solo per citare alcuni esempi, si ragiona sull'esigenza di un sistema universitario su base "binaria": «un canale di istruzione terziaria fortemente professionalizzante, accanto a quello tradizionale accademico per le classi sociali che possono permettersi di non privilegiare la professionalizzazione».¹² In sostanza chi è agiato e ha dunque (come conseguenza e non come causa) una buona formazione di partenza può accedere agli studi teorici, mentre chi non può rischiare è bene che si rivolga agli Istituti tecnologici e alle scienze applicate (il settore umanistico è ovviamente fuori gioco). Del resto così si comportano Germania, Austria, Svizzera, Belgio, Olanda, Inghilterra, Francia. Sembra mancare solo l'Italia; ma non è così, perché è gran parte dell'Europa meridionale che non ha seguito questa strada. E forse questa scelta dell'Europa del Sud, e dell'Italia

11 Capano, Regini, Turri, *Salvare l'università*, cit., p. 74; ma cfr. anche M. Turri, *The Difficult Transition of the Italian University System: Growth, Underfunding and Reforms*, in «Journal of Further and Higher Education», 40, 2016, 1, pp. 83-106.

12 Capano, Regini, Turri, *Salvare l'università*, cit., p. 99 (la stessa mancanza è timidamente lamentata da Giunta, *E se non fosse la buona battaglia?*, cit., p. 193).

specificamente, non sarà casuale, ma legata a tradizioni sociali, economiche e culturali, e più direttamente dettata da una realtà industriale costituita da piccole imprese, e non da grandi aziende che hanno bisogno di ingenti quantità di quadri di medio livello, già pronti a svolgere determinate funzioni. Piuttosto sarebbe meglio studiare soluzioni – et voilà che ritorna il nodo centrale del diritto allo studio – che consentano una formazione ampia all’inizio del percorso universitario, e poi specializzata nelle fasi ulteriori: infatti più si procrastina la selezione e maggiori possibilità si hanno di sfruttare al meglio le potenzialità dello studente e futuro laureato. A meno che non si ritenga che la partita sia veramente chiusa a diciannove anni. È la tesi di Giunta:

Questi studenti cambiano, maturano, crescono a vista d’occhio di mese in mese, ma non riescono veramente a recuperare il ritardo: l’università li migliora, ma non basta a fare di loro dei buoni studiosi o (questo è il primo obiettivo delle facoltà umanistiche) dei buoni insegnanti. Più che una formazione spendibile nella vita, l’università finisce per essere una forma di terapia, o un’educazione sentimentale. È qualcosa, certo, ma non è abbastanza.¹³

Il discorso tiene, ma solo se si pensa che il compito di un dipartimento di studi umanistici (quello preso in esame da Giunta ad esempio) sia principalmente – quasi esclusivamente – quello di formare buoni studiosi e insegnanti: insomma se si ragiona sul concetto di *specifico percorso professionalizzante*. Ma forse si ottengono risultati diversi se si pensa che la professionalizzazione che l’università deve offrire è più ampia: una crescita dell’individuo, dotato di competenze spendibili in diversi campo del terziario, pronto a ulteriori e rapide formazioni, e dunque anche flessibile nell’intelletto (del resto solo una minima parte dei laureati in lettere va in aula: è così folle strutturare un percorso di formazione anche per gli altri?). Non si sta dunque sostenendo che la laurea non deve servire a trovare lavoro. Piuttosto si mette qui in discussione l’idea che a diciannove anni un giovane debba già scegliere quale lavoro intende svolgere nel successivo mezzo secolo della sua vita e si attrezzi unicamente in tale direzione. Certamente è un vantaggio (ma di breve respiro) per il mercato; meno, mi pare, per il singolo.

Consequenziali al ragionamento svolto sono le proposte di differenziare per tipologie e di gerarchizzare le università (fino all’immane mi-

13 *Ivi*, p. 196; poco più avanti aggiunge: «Al termine del loro corso di studi, però, pochi di loro [di studenti delle facoltà umanistiche] troveranno un lavoro [...]. Perché partivano da un punto troppo basso per poter davvero recuperare il ritardo (purtroppo non tutto, sempre è possibile, e ci sono muri che a una certa età vanno semplicemente accettati); o perché [...] nessuno ha mai chiesto loro di fare uno sforzo, nessuno ha mai chiesto loro di darsi veramente da fare per superare una soglia» (*ivi*, p. 197).

to dell'eccellenza)¹⁴ e le scuole di dottorato,¹⁵ e ricorrere allo strumento restrittivo (e premiale) del “numero chiuso”. Quest’ultimo è questione urgentissima per Giunta, tanto da dover essere applicato non solo agli studenti ma anche agli atenei:

occorrono meno facoltà umanistiche, più piccole, più selettive. Gli iscritti a Lettere non dovrebbero essere molto più numerosi degli iscritti a Scienze. E potremmo forse fare a meno di *tutti* gli iscritti a non-facoltà come Beni Culturali.¹⁶

Del resto, postilla Giunta, l’alternativa è solo tra un’università che prepara a quella unica professione e un’università (e qui il riferimento è ancora all’area umanistica oggetto della sua riflessione) che «pagando poco» (luogo comune difficile da scalfire) offre «un avamposto della Civiltà nel quale i giovani possono coltivare disinteressatamente le loro passioni».¹⁷ È chiaro che, se questo è l’aut aut, chi rifiuta l’opzione per il mercato è uno scriteriato, in genere ben tutelato, che è disposto a vedere i giovani perder tempo nei corridoi universitari: mosso «piuttosto dal narcisismo che dalla generosità».¹⁸

L’università italiana tra compiti e mission

- 14 Si legge in *Salvare l’università*, con un certo allarmismo, che l’Italia registra «buone performance [sì, performance...] medie nella ricerca ma assenza di “campioni” nazionali capaci di risultare attrattivi sul piano internazionale» (*ivi*, p. 108). Di qui l’esigenza di alcuni – pochi, pochissimi – atenei che puntino all’eccellenza. Anche in questo caso è da folli essere contrari a picchi di qualità: si sorvola però sul costo, oltre che sulle ricadute sociali che questo tipo di differenziazione può avere. Sull’eccellenza, chiosa causticamente Bertoni: «quando l’Università della Cultura si sgretola, peraltro con un certo ritardo rispetto all’esaurimento della sua funzione storica, subentra un’Università dell’Eccellenza concepita come grande *corporation* burocratica che deve conformarsi solo ai suoi meccanismi di autoregolazione interna. In questo senso, sottolinea Readings, l’eccellenza è un efficientissimo principio di integrazione perché “ha il singolare vantaggio di essere totalmente privo di significato, per essere più precisi, non referenziale”» (Bertoni, *Universitaly*, cit., p. 67). Più tecnico, ma ugualmente acceso, è De Martin, che dopo aver esaltato (e non letto come limite) la tenuta del sistema universitario italiano a livello di medi atenei, di fronte alla prospettiva delle star scrive: «Questo non solo tradisce un’ignoranza della storia del nostro paese, che si può rinnegare da un giorno all’altro, ma anche una certa dose di malafede, dal momento che, tanto per fare un esempio, le spese operative della sola Harvard sono pari quasi alla *metà* del finanziamento ordinario per l’intera università italiana» (De Martin, *Università futura*, cit., p. 67).
- 15 Anche per i dottorati si auspica una concentrazione, che sembra contrastare la cultura diffusa che invece sottende il bisogno di aumentare il numero di laureati. E anche in questo caso l’aggregazione avviene attraverso una selezione naturale della specie: ci si aggrega, qualcuno guida, gli altri lottano per specializzarsi e conquistare la leadership. Inutile dire che rimane il sospetto che un piccolo ateneo parta svantaggiato: può certamente provare a specializzarsi in un campo, a detrimento degli altri, non solo a livello dottorato, ma già a livello di triennale e magistrale, finendo però in questo modo per far mancare un servizio al territorio. In alcune regioni naturalmente questa soluzione è tollerabile, in altre – penso ad alcune zone del Sud – impone di lasciare sguarnite (o sottovalutate) importanti aree del sapere, con la conseguenza di obbligare al trasferimento giovani universitari (sempre senza alcun aiuto economico proveniente dal diritto allo studio); cfr. *ivi*, pp. 137 e 155.
- 16 *Ivi*, p. 163; mentre specificamente sul numero chiuso scrive: «Classista non è il numero chiuso. Classista, e anche insensato e crudele, è un sistema che illude i giovani e li depista negli anni cruciali della loro formazione, finendo così per ratificare proprio quelle differenze di classe che, illudendosi a sua volta, sostiene di voler abbattere» (*ivi*, p. 198).
- 17 *Ivi*, p. 163.
- 18 *Ibidem*.

Ma è veramente così impossibile immaginare una terza, una quarta, una quinta soluzione e via dicendo? Tanto più alla luce del fatto che i laureati (che ripetiamo: sono pochi) oggi in Italia guadagnano di più, si ammalano meno e vivono più a lungo? Alla luce del fatto insomma che la laurea ancora oggi costituisce un vantaggio economico? In altre parole ancora: è veramente così sensato costruire percorsi didattici ritagliati sulle esigenze di una sola parte, oltretutto minoritaria? Non converrebbe invece provvedere anche a quella maggioranza che il lavoro lo troverà (stando alle statistiche attuali), ma non si è ancora in grado di prevedere quale? Il laureato in lettere di cui parla Giunta non necessariamente andrà a insegnare a scuola, ma avrà gli sbocchi lavorativi più vari; alcuni che richiedono inderogabilmente la laurea (nel terziario), altri che sarebbero ipoteticamente raggiungibili anche con un titolo di studio inferiore. Ora, si può ritenere – come fa Giunta – che questo esercito di laureati sia una deviazione rispetto al cammino *maior*: la sua deve essere una formazione in riduzione rispetto a quella dei dottori che andranno nelle aule scolastiche e universitarie o in prestigiosi centri di ricerca. È senz'altro un'opzione: anzi un dato di fatto che è ancora oggi riscontrabile in gran parte degli atenei. Ma alla base di tutto questo c'è l'idea che gli obiettivi della laurea in lettere siano imm modificabili: licenziare un dottore pronto per l'insegnamento o la ricerca. E più specificamente il ragionamento si regge sul tacito assunto che il lavoro che il professore universitario di letteratura svolge non possa risentire dei mutamenti sociali, storici, economici. Se gli impiegati e i dirigenti delle poste italiane hanno di fatto cambiato lavoro con l'arrivo del digitale, se i magistrati si sono visti investiti di un potere nel giro di poco tempo (cambiando anche in questo caso la natura del loro lavoro), se i presidi si sono trasformati in dirigenti contabili, se i tabaccaia – nel campo privato – si sono trasformati in pagatori di bollette, in *roulette machine* ambulanti e solo talvolta vestono i panni di rivenditori di sigarette; se insomma tutte le professioni a un certo punto della loro storia hanno conosciuto profondi cambiamenti, i professori universitari invece godrebbero di una deroga a questa regola. Da sempre la loro didattica è finalizzata a formare giovani studiosi, e unicamente a quella missione si possono attenere. Qualsiasi ipotesi di trasformazione è bandita.

Ma chiaramente non è così. La sfida del presente è invece proprio quella di inventare una nuova didattica che sia all'altezza di un'università che non è più per pochi; un'università invece *per i molti, tutti, gli iscritti*. Un'università insomma che sappia affidarsi a una didattica modulare, volta a formare insegnanti e studiosi, ma anche figure più generiche, che comunque diventino una ricchezza sociale e un vivo dispositivo di cultura e di democrazia. Certamente ha ragione Giunta quando sostiene che in ogni caso non tutti arrivano al traguardo: ma certamente, con un ripensamento radicale dei compiti e della didattica, si può aspirare a qualcosa di

più e di meglio (per qualità) dell'attuale e risicato 45% circa che oggi riesce a compiere l'intero percorso.

4. Formare l'individuo: e tuttavia si può

Lo studio di Capano, Regini e Turri è informato e rigoroso, nonché molto equilibrato; ma non per questo imparziale (come tutti gli studi importanti in questo e in altri campi). Disegna con precisione una fotografia dell'università, a cui non si oppone, ma al contrario vi aderisce, proponendo di inserirvi dei correttivi – certamente sensati e non selvaggi – in vista di un funzionamento più efficiente. La fotografia, sia detto sulla base dell'esperienza empirica e non sui dati certi, risponde al vero, tanto che è sintetizzabile addirittura con le parole Federico Bertoni, che ideologicamente si colloca all'opposto delle tesi avanzate in *Salvare l'università*: in sostanza in questi anni assistiamo al «tramonto del modello humboldtiano fondato sul binomio didattica ricerca», con un'«università [che] smette di far parte del processo di costruzione dell'umano “che era l'eredità dell'Illuminismo: il progetto storico della cultura”». ¹⁹ In altre parole, sintetizza ancora più efficacemente De Martin, «l'università rinuncia a una storia istituzionale ricca e variegata che sfiora il millennio e accetta di andare verso l'unico modello organizzativo considerato accettabile in epoca neoliberista, ovvero quello aziendale». ²⁰ Quanto l'istruzione sia ormai vittima della logica liberista e aziendalista lo dimostra un dato, di cui ormai nemmeno ci si stupisce più: non solo abbiamo «un'università *per* il mercato», ossia un'università che curva la formazione a seconda delle esigenze esterne (a danno della libera ricerca), ma addirittura si è creato un «mercato *di* università», ²¹ con atenei in competizione per accaparrarsi una più larga fetta di mercato, seguendo strategie che inevitabilmente non possono essere culturali.

Eppure all'università si può chiedere di più: ad esempio di formare prima il cittadino e poi il lavoratore, facendosi carico delle sei sfide suggerite ancora da De Martin: democratica, ambientale, tecnologica, economica, geopolitica, specificamente italiana. Il rischio di apparire superficiali o ingenui è sempre dietro l'angolo quando si esce dalla stretta logica del mercato, delle cifre, e delle immediate ricadute dal lavoro. ²² Ciò nono-

19 Bertoni, *Universality*, cit., p. 23 (le parole tra virgolette interne sono tratte da B. Readings, *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge (MA) and London 1996, p. 5).

20 De Martin, *Università futura*, cit., p. 53.

21 *Ivi*, p. 55.

22 Sono gli attacchi ad esempio rivolti a Martha Nussbaum, spesso accusata di essere un'idealista (nel senso deteriorato del termine) priva di alcun senso della realtà. Lo stesso Giunta definisce *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* un «piagnisteo» e scorge in Nussbaum «la ripetizione dei soliti luoghi comuni sulla imprescindibilità della formazione umanistica» (Giunta, *E se non fosse la buona battaglia?*, cit., pp. 17 e 20).

stante, è lecita l'esigenza di «reagire allo spirito del tempo, tendente alla verticalizzazione e all'accentramento»,²³ puntando su alcune questioni fondamentali:

1. resistere a ogni lusinga di differenziare università didattiche e università di ricerca. Le seconde non sarebbero mai competitive a livello internazionale, e le prime finirebbero come luogo di accoglienza per chi ai blocchi di partenza parte più svantaggiato. Inoltre gli atenei didattici offrirebbero inevitabilmente un servizio più misero. È indubbio infatti che «un professore universitario ridotto a mero didatta [...] non solo non sarebbe più un professore universitario a pieno titolo, ma rappresenterebbe anche un danno per gli studenti»;²⁴ e, aggiungiamo noi, anche per lo stesso mercato del lavoro, che si troverebbe laureati poco flessibili, con scarsa attitudine all'analisi, e tendenzialmente chiusi nel pacchetto di conoscenze acquisito in aula;

2. incentivare la concezione di università come luogo della città, e dunque aperto al territorio; del resto se il mondo universitario è un bene pubblico, va inteso come patrimonio di tutti e non solo di docenti, di amministrativi, di studenti. Con un rapporto osmotico e sinergico con l'ambiente circostante, la ricerca e lo studio compiuti nelle aule e nei laboratori entrano maggiormente in circolo e al tempo stesso le correnti sociali più varie penetrano e permeano l'ateneo cittadino. Anche questo è un modo per attuare quel processo di civiltà di cui l'università deve essere protagonista, e per favorire un'attenzione a una crescita degli studenti che non sia solo tecnica e settoriale, ma più in generale umana;²⁵

3. prendere consapevolezza, rendendolo ancora più autorevole, del ruolo di garante scientifico e soprattutto democratico e civile dell'università. Ad esempio qualsiasi dibattito, fosse anche uno politico, all'interno dell'università offre ai partecipanti una tutela (imparzialità, rispetto del turno di parola, ascolto dal pubblico, ecc.) che altre istituzioni non possono garantire (più ovvia è la copertura scientifica);

4. e soprattutto, ed è questo il punto centrale, evitare un'eccessiva specializzazione sin dai primi anni. È chiaro che l'istruzione terziaria deve formare figure professionali estremamente settoriali e lo deve fare ad altissimo livello. Pertanto è naturale che preveda un percorso che possa arrivare alle più specifiche competenze. Tuttavia è estremamente rischioso chiedere a uno studente di compiere una scelta definitiva per la vita a di-

23 De Martin, *Università futura*, cit., p. 173.

24 *Ivi*, p. 163.

25 Su questo punto cfr. quanto sostenuto ancora da De Martin, che insiste sull'«università come spazio in relazione con la città» (*ivi*, p. 217); dopo aver mostrato alcuni esempi pratici aggiunge: «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». Sui rischi di una banalizzazione dell'apertura dell'università al territorio, cfr. Giunta, *E se non fosse la buona battaglia?*, cit., p. 190.

ciannove anni (forse in passato lo era meno): la possibilità di sbagliare è troppo elevata (De Martin ricorda che un individuo cresce da un punto di vista cognitivo – e di consapevolezza di sé dunque – fino a ventisei anni) e porta a uno sperpero di energie intellettuali dannoso per tutta la comunità. Per questo motivo non sembra fuori dalla logica la proposta di «un corso di laurea triennale di arti liberali, magari ispirato alla [...] Science et Humanités di Marsiglia»,²⁶ che non vincoli da subito il percorso di studi. Così come sembra ragionevole immaginare «una grande libertà di comporre il piano di studi del primo anno della laurea triennale, libertà che si attenuerebbe al secondo anno, per poi ridursi al minimo il terzo anno».²⁷ O almeno, aggiunge sempre De Martin, si favoriscano «le esperienze didattiche interdisciplinari»²⁸ e si impongano uno o due esami di materie umanistiche agli scienziati e viceversa (come accade nel centro dell'impero, ossia negli USA). In questo modo non si privilegia soltanto il versante legato alla “crescita dell'individuo”, ma si salva anche una lungimiranza legata al mercato: è oggettivamente miope infatti credere che il modello di laureato che funziona oggi possa essere ancora utile tra cinque anni, quando la matricola odierna avrà concluso il suo percorso di formazione.

Quelle di De Martin sono solo delle proposte, che sicuramente hanno degli inconvenienti e all'atto pratico richiedono correttivi, verso la moderazione da un lato, e verso la spregiudicatezza dall'altro. Ma meritano di essere ascoltate con attenzione perché puntano su un'idea di università che non si limita solo a fornire lavoratori così come il mercato impone, ma si preoccupa anche della crescita dell'individuo e del cittadino. Le strategie per riuscire in entrambi gli obiettivi (mercato e crescita individuale) possono venire solo dalla *comunità accademica*, che a livello politico deve battersi per ripristinare un'organizzazione del corpo docente e non docente su base orizzontale, così da poter guidare un'istituzione millenaria quale quella universitaria verso nuovi assetti. La *comunità accademica*, proprio in quanto comunità, è all'altezza di questo compito. Purché sia un compito e non una *mission*.

26 De Martin, *Università futura*, cit., p. 198.

27 *Ivi*, pp. 198-199. Sempre De Martin ricorda che «secondo AlmaLaurea, dopo un anno di università circa uno studente su due dichiara di aver sbagliato corso di laurea» (*ivi*, p. 198).

28 *Ivi*, p. 199.