

Giuseppe Silvestri

Cosa sono oggi le università?

“Volete far crescere l'economia di un territorio depresso? Metteteci un aeroporto e una università”. Negli ultimi anni '90 girava questa battuta, attribuita a Bill Clinton, che rappresentava l'estremizzazione della visione immediatamente utilitaristica che dell'università stavano maturando politici e accademici nel Nord America e, un po' a rimorchio, in Europa. Si trattava, e ancora in molte aree geografiche oggi si tratta, della focalizzazione del termine università su un modello di successo in termini di innovazione tecnologica e di promozione di sviluppo industriale che veniva insistentemente proposto in quegli anni di transizione tra fine novecento e nuovo millennio. Su scala planetaria si assiste ad un progressivo allargamento semantico del termine università: applicato, generalmente, all'istituzione in grado di rilasciare titoli di laurea e di dottorato si è andato progressivamente differenziando per il ruolo che le stesse università svolgono in rapporto con il contesto sociale con il quale si interfacciano, per l'ampiezza dello stesso contesto, per la polarizzazione di molte sugli ambiti utilitaristici cui ho appena fatto cenno.

Da allora non è possibile dedurre solo dal nome quali finalità istituzionali abbia una struttura riconosciuta come università, termine che oggi può indicare un centro di assistenza medica e sociale o di sperimentazione agricola e forestale oppure un insieme culturalmente elevato e protagonista attivo del dibattito scientifico e culturale internazionale. In mezzo si trovano le circa diecimila istituzioni che nel mondo vengono chiamate a svolgere compiti di istruzione superiore e di ricerca, accanto a quello definito “terza missione”, il rapporto – nelle sue varie modalità di svolgimento - con il sociale. Certo Clinton non pensava di impiantare in un territorio depresso un centro di ricerche storiche o linguistiche, e neanche un centro di ricerche su temi tecnologicamente di avanguardia. La sua proposta riguardava piuttosto un'istituzione calata nella realtà locale, che fosse in grado di far emergere e sviluppare, immettendovi competenze prese altrove, potenzialità economicamente rilevanti fino ad allora inespresse. Università anche quella, anche se, almeno al suo avvio, l'insegnamento e la ricerca, per non parlare della “terza missione”, avranno per orizzonte quello stabilito da chi fornisce le risorse intellettuali e la strumentazione per renderle operative.

Nelle pagine che seguono cercherò di focalizzare l'attenzione sulla situazione europea, in particolare dalla fine degli anni '90 ai nostri giorni, mettendo in evidenza come la politica comunitaria abbia contribuito a rendere difficile la definizione di obiettivi e di metodi delle singole università o degli interi sistemi universitari dei Paesi membri, generando e alimentando la confusione che si è creata intorno al nome di università.¹ In questo contesto esaminerò brevemente le principali innovazioni apportate al sistema universitario europeo a seguito dell'enunciazione della Strategia di Lisbona, principalmente con la creazione dello Spazio Europeo della Ricerca (ERA) e dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) ed accennerò ad alcune delle principali innovazioni degli ultimi anni.

1. La strategia di Lisbona

Il Consiglio d'Europa che si riunì a Lisbona alla fine del marzo 2000 fissò le linee di sviluppo che l'Unione Europea avrebbe dovuto seguire per diventare “l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”.² Le condizioni di allora consentivano di affermare che “L'Unione vanta il miglior contesto macroeconomico di tutta una generazione. Conseguentemente a una politica monetaria orientata verso la stabilità, supportata da politiche di

¹ Uso qui il termine università per definire qualunque istituzione d'istruzione superiore che sia in grado di rilasciare titoli accademici, secondo l'accezione che si trova in quasi tutti i documenti comunitari, comprendendo ad esempio le *Fachhochschulen*, i politecnici e le *Grandes Écoles*. La European University Association, associazione che comprende più di ottocento università europee e tutte le Conferenze dei Rettori delle università degli Stati europei, richiede, per ammetterle tra i suoi associati, che le istituzioni rilascino almeno il titolo di dottore di ricerca.

² Consiglio Europeo. Riunione a Lisbona del 23 and 24 marzo 2000 – Conclusioni della Presidenza.

bilancio sane in un contesto di moderazione salariale, l'inflazione e i tassi d'interesse sono bassi, i disavanzi del settore pubblico sono stati notevolmente ridotti e la bilancia dei pagamenti dell'UE è in equilibrio." La crisi doveva ancora arrivare, ma, al di là di queste ottimistiche valutazioni, in quel documento si prendeva atto del ritardo europeo nello sviluppo tecnologico e della minore capacità innovativa rispetto sia ai Paesi tradizionalmente trainanti, come gli Stati Uniti, sia a quelli pericolosamente emergenti in diverse aree del pianeta. Tra i fattori strutturali responsabili delle difficoltà europee veniva indicata la scarsa capacità innovativa in ambito produttivo e commerciale, e tra i soggetti non all'altezza dei loro compiti venivano individuati gli istituti di ricerca e le università: al punto 13 e segg. è citata la creazione di uno spazio europeo della ricerca con l'invito alla Commissione, nonché agli Stati membri, ad adottare le misure necessarie per potenziare la parte più innovativa dell'apparato produttivo europeo, facilitando la mobilità dei ricercatori, la creazione di infrastrutture adatte a sostenere e potenziare le attività degli istituti di ricerca e delle università, fornendo opportune agevolazioni alle piccole e medie imprese (PMI) nel loro sforzo di diventare più aggressive ed innovative nel mercato globale.³

Nel 2003 la Commissione Europea pubblica un importante documento, "Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza"⁴ con il quale avvia il dibattito sul ruolo e sulle responsabilità delle università europee nel processo volto a realizzare gli obiettivi enunciati nel documento di Lisbona. Alla incoraggiante affermazione iniziale, "l'Unione europea necessita di un mondo universitario sano e fiorente" segue una serie di considerazioni sulla necessità di imprimere una "virata applicativa" alle università europee,⁵ mettendo in evidenza il paradosso cui occorre porre rimedio per promuovere lo sviluppo del nostro continente: l'Europa, dove sono nate le prime università, che accoglie oggi alcune migliaia di istituzioni di alta formazione, che primeggia per la sua produzione scientifica misurata in termini di numero di pubblicazioni su riviste scientifiche di alta qualificazione internazionale, resta penosamente indietro se si confronta il contributo delle sue università all'innovazione industriale con il dato analogo di Paesi concorrenti sparsi in varie aree del pianeta. Le università trovarono in questo e nei successivi documenti della Commissione Europea analisi e proposte volte a stimolare l'interesse degli atenei verso più stretti rapporti con il mondo aziendale e alla attivazione di linee di ricerca che avessero finalità applicative di medio-breve periodo.⁶ L'insistenza su questi aspetti, la presenza negli stessi documenti solo, e non sempre, di fuggevoli accenni alla implementazione del "resto" del ventaglio di interessi coltivato nelle università trasformava, agli occhi di molte comunità accademiche, un utile richiamo alla riflessione sulle complessive strategie di ricerca in una proposta per molti indigeribile di modelli utilitaristici estranei alla grande eredità culturale umanistica delle università europee. Inutile dire che, come vuole una tradizione molto più ampia affermata dopo il secondo conflitto mondiale, il confronto ha riguardato più direttamente alcuni degli Istituti di maggiore capacità di ricerca gli Stati Uniti, con i quali venivano confrontati i dati relativi al deposito di brevetti, alla capacità di sviluppo post brevettuale e di trovare finanziatori e di diventare partner imprenditoriali delle università europee. Va subito messo in evidenza l'equivoco sul quale si fondava questo confronto: i centri di ricerca presi a paragone, molti dei quali analoghi ai politecnici europei – cito il Massachusetts Institute of Technology come particolarmente noto e rappresentativo – erano lontani dalla polarizzazione applicativa che si pretendeva possedessero, ma rappresentavano, per ampiezza ed interdisciplinarietà di interessi, un ben più alto e positivo modello di integrazione tra ricerche cosiddette di base e ricerche con più o meno immediate prospettive di applicazione. Quello che faceva, e fa, la grande differenza è

³ Vale la pena di notare che la parola università è citata nell'ampio documento una sola volta.

⁴ *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, Comunicazione della Commissione, COM(2003) 58 definitivo Bruxelles, 05.02.2003.

⁵ "Il mondo universitario europeo non è però esente da problemi, né gli atenei d'Europa risultano oggi giorno concorrenziali rispetto a quello delle nostri principali controparti a livello planetario, pur producendo pubblicazioni scientifiche di alta qualità." (*Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, cit.)

⁶ V. p.es. Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Com(2006) 208 final, Brussels, 10.5.2006, "Universities should take greater responsibility for their own longterm financial sustainability, particularly for research: this implies proactive diversification of their research funding portfolios through collaboration with enterprises (including in the form of cross-border consortia), foundations and other private sources."

la disponibilità di risorse, la dinamicità gestionale, la capacità di attrarre con contratti competitivi ricercatori di alta qualificazione internazionale e di mettere a loro disposizione laboratori dotati delle attrezzature più aggiornate e di personale tecnico qualificato.

In questi anni si sviluppa su scala planetaria un altro elemento di confusione: le graduatorie di merito delle università nazionali ed internazionali che, sulla base di indicatori in molti casi opinabili,⁷ hanno contribuito alla individuazione di un gruppo di università subito definite di eccellenza che sono state assunte, per evidente comodità procedurale, come riferimento per orientare finanziamenti e individuare partner per collaborazioni internazionali. Dalla Cina all'India, dal Brasile alla maggior parte dei Paesi Europei, da Singapore agli Stati Uniti, la competizione per essere nel gruppo dei primi ... dieci, cento, cinquecento – piazzamento non male, se si considera che in tutto il pianeta si contano intorno a diecimila istituzioni che dicono di sé stesse di essere università – è accesa e ciascun manager si fa un punto di onore nel precisare, ad ogni occasione conveniente, a che livello si colloca la sua università nelle varie graduatorie. Per l'Europa un altro punto dolente. Anzi, sempre più dolente perché i forti investimenti in ricerca ed alta formazione dei Paesi economicamente emergenti, quando non emersi da tempo – i BRIC, Brasile, Russia, India, Cina – hanno fatto guadagnare posizioni alle loro università, che hanno spostato ancora più in basso istituzioni più antiche, più ricche di competenze sedimentate, culturalmente e socialmente indispensabili per mantenere un positivo equilibrio tra le diverse articolazioni delle scienze.⁸

Sia a livello governativo, sia nella elaborazione delle strategie di molte delle loro università, Regno Unito, Irlanda e, per certi versi, Germania e Paesi Scandinavi recepirono lo stimolo della Commissione, orientarono finanziamenti ed elaborarono meccanismi premiali che privilegiarono le scelte “applicative”, incoraggiando le università a trasformarsi in aziende la cui principale attività fosse di supporto, ma anche di stimolo e di innovazione, delle attività industriali, quando addirittura non esse stesse aziende produttive che tentassero di entrare nel mercato confrontandosi con la concorrenza.

La trasformazione di una università pubblica e statale in una azienda che fornisce servizi e/o che produce beni ed investe il ricavato per il potenziamento delle sue attività rappresenta il punto più avanzato – e preoccupante – del raggiungimento della autosostenibilità. Se si trattasse di un centro di ricerca non ci sarebbe molto da obiettare; ben diversa valutazione va fatta quando alla ricerca si aggiunge la responsabilità dell'insegnamento. Per quanto riguarda invece i suggerimenti relativi ad una maggiore interazione con il tessuto produttivo, allo stabilire rapporti di collaborazione con aziende nazionali o internazionali, al creare all'interno delle università una filiera di uffici e laboratori in grado di valorizzare quanto trovato dai ricercatori e dagli studenti nell'ambito di una istituzione, vedo motivi di preoccupazione solo se e quando tutto questo diventa totalizzante rispetto al ventaglio di interessi che, con continuità dialogica, dall'area delle scienze umane arriva alle scienze applicate, che tutte insieme costituiscono il patrimonio di una università generalista. La lettura “europea” della realtà scientifico-tecnologica nord americana è stata invece parziale, forse sottilmente volta a colpevolizzare le università viste come soggetti incapaci di contribuire adeguatamente alla crescita dell'UE.

In questo contesto prendono corpo le due importanti iniziative cui accennavo nell'introduzione: lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e lo Spazio Europeo della Ricerca (ERA). Nato il primo alla fine degli anni '90 da una iniziativa di libera aggregazione di un gruppo di Paesi, tra i quali l'Italia, e dalla successiva libera adesione di tutti gli altri facenti parte dell'UE, più altri ancora europei ma non aderenti all'UE, nato il secondo ufficialmente nel 2009 dopo un lungo lavoro preparatorio per

⁷ Andrejs Rauchvargers, *Global University Rankings and Their Impact II*, European University Association, Brussels 2013. “Where bibliometric indicators are normalised, there is often no reference to which normalisation method is being used. ... While “regional weights” are sometimes mentioned, their values remain undisclosed. ... Use of poor indicators also persists. In spite of widespread criticism, reliance on reputation indicators is becoming more and more widespread. ... Finally, in spite of the controversy surrounding staff/student ratio indicators, they are still widely used as a means of measuring teaching performance.”

⁸ La necessità che un maggior numero di università europee si collochi ai primi posti delle graduatorie internazionali è ricordata insistentemente nei documenti dell'ERA. Per esempio in *Realizing the new renaissance – policy proposals for developing a world class research and innovation space in Europe 2030*, European Commission. Second report of the European Research Area Board, 2010 :“Europe [should] increase its share of top-ranked universities to up to 40 % of the top 20 & 100 rankings, and increase its most-cited research worldwide by a third”.

iniziativa della Direzione Generale (DG) Ricerca della Commissione Europea, e tuttora in fase di autodefinizione ed assestamento organizzativo.

2. Lo Spazio Europeo della Ricerca (ERA)

La costituzione dell'ERA, come si è visto già prefigurato nel documento di Lisbona nel 2000, è stata preceduta dalla creazione di alcune strutture operative dimensionalmente più ridotte ma di notevole impatto nel panorama della ricerca europea, che hanno fatto da battistrada nella definizione degli obiettivi più ampi dell'ERA. Accennerò alle tre più importanti: l'ERC, l'EIT e le JPI.

2.1 Lo European Research Council (ERC)

La genesi dell'ERC è già in sé innovativa. Proprio mentre la politica della ricerca europea cominciava ad orientarsi verso dichiarate ed insistenti finalità tecnologico-applicative, proprio nelle aree dell'Europa in cui questi suggerimenti trovavano attenzione ed applicazione, nei primi anni 2000 nasce un movimento di opinione tra ricercatori – afferenti a università o a istituti di ricerca – i quali pongono con determinazione la questione della ricerca di base, della necessità di svincolare da finalità utilitaristiche almeno una parte delle risorse destinate dall'UE alla ricerca, sottolineando la necessità, per la continuità attiva della tradizione culturale europea, dell'allargamento dei finanziamenti a tutti gli ambiti scientifici, dalle "humanities" alle cosiddette scienze dure. Nato dal basso, il movimento coinvolge progressivamente i governi di tutti i Paesi dell'UE, trovando in quasi tutti i ministri della ricerca ampia condivisione. Solo l'Italia e la Polonia manifestarono inizialmente una decisa contrarietà e per qualche tempo continuarono a mantenere forti riserve.⁹ Malgrado queste resistenze iniziali il progetto nel 2003 era già definito nelle sue linee essenziali e, grazie alla larga condivisione da parte dei governi di quasi tutti gli Stati membri, nel 2005 ottenne l'appoggio della Commissione Europea che propose al Consiglio ed al Parlamento Europeo che si istituisse un soggetto autonomo, l'ERC appunto, che venisse finanziato nell'ambito del programma "Ideas" del Settimo Programma Quadro (7PQ) del quale si stavano allora definendo le finalità e le allocazioni dei finanziamenti. Nel 2006 – le resistenze italiane e polacche erano state superate – il Consiglio Europeo approvò l'istituzione dell'ERC assegnando un finanziamento di 7,5 miliardi di euro per il settennio di vigenza del PQ; nel 2007 si ha il lancio dell'iniziativa con il primo bando aperto ai giovani ricercatori.¹⁰ L'ERC, il cui Consiglio Scientifico è composto da 22 membri, dei quali non più di due appartenenti allo stesso Paese, presieduto da Fotis Kafatos, un autorevole ricercatore in biologia dell'Imperial College di Londra, introduce molte innovazioni nelle modalità di assegnazione – decise da valutazioni "tra pari" e senza l'interferenza della burocrazia dell'UE – e nello stesso ammontare dei finanziamenti,¹¹ e anche nelle prescrizioni relative alla libertà di svolgimento delle ricerche rispetto alle istituzioni nelle quali queste sarebbero state svolte. Nuovi importanti approcci, provenienti da suggerimenti dal basso e condivisi da tutte le istituzioni di ricerca, università comprese, volti a finanziare, come spesso ripeteva Kafatos, solo ed esclusivamente progetti di eccellenza alle frontiere del sapere, guidati dalla curiosità del ricercatore, qualunque fosse l'ambito scientifico nel quale si collocavano. Purtroppo non tutti gli atti furono conseguenti con le premesse: si decise di effettuare una pre-allocazione delle risorse disponibili che, anno dopo anno, ha sempre visto privilegiare le ricerche degli ambiti delle scienze naturali, dell'ingegneria e delle scienze mediche e biologiche rispetto a quelle riferibili alle scienze sociali ed umane.¹² Al di là delle immediate ripercussioni sull'andamento delle ricerche nei tre settori citati, queste decisioni costituiscono in sé

⁹ Ministro dell'Istruzione e della Ricerca era allora Letizia Moratti, che fu influenzata dalla posizione fortemente critica dell'allora Presidente del CNR, Fabio Pistella. L'atteggiamento del Ministro cambiò a seguito dei contatti della CRUI, fin dall'inizio decisamente favorevole, con l'allora sottosegretario dello stesso Ministero, Guido Possa.

¹⁰ La partecipazione dei giovani ricercatori europei a questo primo bando andò al di là di tutte le aspettative: furono presentati 9167 progetti, a dimostrazione dell'attesa e delle speranze riposte nel nuovo organismo per il supporto a ricerche non applicative.

¹¹ I finanziamenti dei singoli progetti ad oggi ammontano a: fino 1,5 m€ su 5 anni per i giovani ricercatori, 2,5 m€ su 5 anni per ricercatori affermati. Altri canali di finanziamento e possibilità di ulteriore aumento dell'assegnazione sono elencati nei programmi di lavoro annuali. V. p.es. The Ideas Work Programme - European Research Council Work Programme 2013

¹² Per esempio nel 2012 le assegnazioni sono state: Physical Sciences & Engineering 44%, Life Sciences 38%, Social Sciences 17%.

precise indicazioni ai ricercatori su quali siano le priorità culturali degli organi decisionali dell'UE. Anche l'introduzione, a partire dal 2011 – a quella di Kafatos era succeduta la presidenza di Helga Novotny – di un ulteriore canale di finanziamento¹³ su base competitiva, destinato agli assegnatari di un finanziamento ERC, per la verifica delle possibilità di sfruttamento industriale di quanto trovato, fornisce, al di là della non eccessiva entità del finanziamento, una indicazione ben precisa sul privilegio che verrà dato ad un progetto di ricerca di cui si intuiscono gli esiti applicativi rispetto ad un altro che a prima vista appaia “inutile”. L'ERC, quindi, non sembra sfuggire, malgrado gli eccezionali risultati che ha ottenuto dal suo avvio fino ad oggi¹⁴ ad una contaminazione produttiva che ne limita la assoluta libertà di indagine vantata nelle sue premesse. La partecipazione dei ricercatori universitari ai bandi ERC è stata imponente ma le assegnazioni dei contratti hanno visto circa la metà dei fruitori appoggiarsi non ad università ma a laboratori di ricerca non universitari.

Le critiche ripetute sulla “svolta applicativa” impressa dalla Presidenza Novotny alla politica dei finanziamenti dell'ERC hanno portato, almeno a livello di enunciazione, ad un possibile cambiamento di rotta, annunciato dalla stessa Presidente nel corso di un intervento ad un incontro sulla ricerca nell'ambito delle Scienze sociali e umane che si è tenuto a Vilnius il 23 settembre appena trascorso. Il comunicato stampa dell'ERC riporta testualmente questo titolo: “European Research Council, a fervent defender (sic) of Social Sciences and Humanities”. Il comunicato, che ho potuto leggere dopo aver scritto i brevi commenti precedenti, lascia sperare che l'atteggiamento del Consiglio Scientifico dell'ERC cambi ed apra maggiore spazio ai finanziamenti a questo settore. Saranno le decisioni che leggeremo nei programmi di lavoro degli anni a venire che potranno confermarci se effettivamente la strategia dell'ERC sta orientandosi in modo più inclusivo e imparziale verso tutti gli ambiti del sapere.

2.2 Lo European Institute of Technology (EIT)

Ben diversa è la storia dell'European Institute of Technology, voluto dal Presidente della Commissione Europea, José Manuel Barroso, destinato statutariamente a sostenere la crescita e la competitività dell'Europa rinforzandone la capacità innovativa¹⁵. La complessa organizzazione dell'EIT non può essere trattata in questa sede ma è opportuno ricordare che delle unità operative (le KIC: Knowledge and Innovation Communities) nelle quali si articola l'EIT fanno obbligatoriamente parte, oltre ad aziende dei settori applicativi di interesse, anche università, alle quali è assegnato il compito di fornire, oltre alla ovvia collaborazione nella ricerca, anche la formazione dottorale ed il rilascio dei corrispondenti titoli. Le aree di intervento attivate fino ad ora sono dedicate alla mitigazione delle variazioni climatiche (Climate-KIC), alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (EIT-ICT Labs) ed all'energia sostenibile (KIC InnoEnergy). Tutti temi ancora una volta orientati sulle applicazioni tecnologiche della scienza.

2.3 Le Joint Programming Initiatives (JPI)

Per completezza di informazione sul peso che gli aspetti culturali e le scienze umane hanno nelle scelte dell'UE cito brevemente anche le JPI, tra le quali troviamo, anche se minoritaria, una esplicita attenzione verso il patrimonio culturale europeo. Anche in questo caso, come per l'EIT, la proposta nasce dalla Commissione Europea e va verso la creazione di collaborazioni tra gli Stati membri che, su base volontaria, si impegnano ad implementare le ricerche su scala nazionale ed a facilitare le collaborazioni intraeuropee su temi considerati prioritari dalla Commissione stessa.¹⁶ Nell'elenco

¹³ Le proofs of Concept, volute dalla nuova Presidente, offrono, su base competitiva, finanziamenti fino a un massimo di 150.000 euro per progetto.

¹⁴ L'ERC ha finanziato più di 2500 gruppi di ricerca che hanno supportato migliaia di dottorati e di borse post dottorato.

¹⁵ Dalla pagina web dell'EIT: “The EIT is a body of the European Union. Our mission is to increase European sustainable growth and competitiveness by reinforcing the innovation capacity of the EU. We facilitate transitions: from idea to product, from lab to market, from student to entrepreneur.”

¹⁶ Dal sito web del JPI riporto l'elenco delle iniziative finora avviate: Alzheimer and other Neurodegenerative Diseases (JPND); Agriculture, Food Security and Climate Change (FACCE); A Healthy Diet for a Healthy Life; Cultural Heritage and Global Change: A New Challenge for Europe; Urban Europe - Global Urban Challenges, Joint European Solutions; Connecting Climate Knowledge for Europe (CliK'EU); More Years, Better Lives - The Potential and Challenges

riportato in nota 16 si notano tra gli altri due temi, uno dedicato specificamente al patrimonio culturale europeo e l'altro ai problemi dei nuovi contesti urbani a seguito delle migrazioni e della globalizzazione, temi che finalmente escono dall'obbligo polarizzante dell'innovazione tecnologica e del miglioramento delle produzioni industriali. Come nel caso dell'EIT, le università svolgono, e svolgeranno, ruoli non decisionali ma di supporto. Ce lo conferma la composizione della delegazione italiana nella JRI sull'eredità culturale europea, che non vede universitari ma alti funzionari ministeriali.

Tornando agli obiettivi di lungo termine dell'ERA mi sembra interessante citare il documento pubblicato nel 2010 dal Consiglio Direttivo dell'appena nato Spazio Europeo della Ricerca (ERAB). Il documento si intitola: "Realising the new renaissance" e fa un elenco ragionato di raccomandazioni agli Organismi Comunitari ed agli Stati Membri per rendere possibile, entro il 2030, il raggiungimento di un nuovo rinascimento europeo. Il documento, che ho già citato alla nota 8, contiene numerosi riferimenti alle università come elementi essenziali dello ripresa dell'Europa, ma sempre nell'ottica del miglioramento tecnologico e della competizione sul terreno dell'innovazione applicativa. Non si può non restare sorpresi se si considera che il documento traccia le linee di sviluppo della ricerca europea per i successivi venti anni senza fare il minimo accenno al panorama culturale europeo, alle scienze umane, sociali, giuridiche, in sintesi all'immenso patrimonio immateriale e materiale che fa dell'Europa un unicum planetario. Qui il termine "renaissance", rinascimento, diventa quasi imbarazzante. Qui le università, riconosciute in altri documenti della Commissione Europea¹⁷ come responsabili di una quota complessivamente molto alta della ricerca svolta in Europa, sono chiamate in causa più volte ma su obiettivi dall'orizzonte limitato e culturalmente povero.

3. Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA)

Se alla creazione dell'ERA sono chiamati a concorrere tutti i soggetti pubblici e privati che all'interno dell'UE svolgono attività definibili di ricerca, a qualunque titolo e in qualunque ambito, l'istruzione superiore, almeno fino ad ora, è certamente di pertinenza delle università, che quindi risultano essere le uniche istituzioni interfacciate con i due ambiti sui quali l'Unione Europea ha basato una parte consistente della sua strategia di sviluppo. Sarebbe stata utile un'unica regia comunitaria e l'elaborazione di interventi di sostegno e premiali che tenessero insieme le due vocazioni delle università. Così non è stato e probabilmente non sarà: due Direzioni generali, due Commissari, due imponenti apparati burocratici, non sempre in sintonia tra loro, non aiutano le possibili collaborazioni, già difficili per le diversità delle iniziative che hanno dato vita ai due "Spazi europei".

Per quanto riguarda l'insegnamento superiore, l'EHEA nasce da una iniziativa, il ben noto Processo di Bologna, che si è retta fin dall'inizio per la volontaria condivisione di progetti di istruzione superiore da parte dei Ministri competenti dei Paesi dell'Unione, finalizzati a realizzare su tutto il territorio europeo una effettiva, facile e proficua libera circolazione degli studenti, dei ricercatori e dei docenti universitari. Quattro nel 2008 firmano alla Sorbona il primo accordo, trenta l'anno successivo a Bologna approvano una dichiarazione che stabilisce le grandi linee di una profonda trasformazione di metodologie e di contenuti dell'insegnamento universitario. Impossibile riassumere qui la montagna di documenti e di studi prodotti in quest'ambito. Visto con l'ottica dell'utenza il processo avrebbe avuto bisogno, per sfruttare al massimo il suo potenziale innovativo, di una attuazione improntata alla flessibilità, più volte dichiarata ma mai di fatto realizzata nelle disposizioni interne di molti dei Paesi firmatari, Italia compresa.¹⁸ Nel 2010, durante uno dei periodici incontri dei Ministri dell'Istruzione superiore dedicati

of Demographic Change; Antimicrobial Resistance- The Microbial Challenge - An Emerging Threat to Human Health; Water Challenges for a Changing World; Healthy and Productive Seas and Oceans.

¹⁷ Il ruolo delle università... cit. "Le università impiegano, di fatto, il 34% di tutti i ricercatori d'Europa, anche se le cifre nazionali variano del triplo da uno Stato membro all'altro (26% in Germania, 55% in Spagna e più del 70% in Grecia). Le università sono anche responsabili dell'80% della ricerca fondamentale condotta in Europa."

¹⁸ La necessità di una gestione flessibile del processo è evidente sia per la compatibilità tra i diversi modelli attuativi adottati dagli Stati aderenti, sia all'interno di ciascun sistema nazionale per adattare al suo interno le diverse e talvolta confliggenti esigenze didattiche e culturali. Credo di poter affermare con tranquillità che il nostro Paese si è sempre contraddistinto per la rigidità con la quale ha attuato la riforma. Il termine flessibilità è citato ben tre volte nel documento approvato dai Ministri dell'Istruzione superiore nel 2009 (per l'Italia firmò il sottosegretario Giuseppe Pizza) ma di fatto ignorato dagli atti

a fare il punto e ad implementare l'integrazione europea dell'istruzione superiore, a dieci anni dall'avvio del Processo di Bologna, si diede ufficialmente vita allo Spazio Europeo dell'Istruzione superiore, nel quale andarono a convergere tutte le iniziative di istruzione superiore allora in atto in Europa, prima tra tutte, ovviamente, lo stesso Processo di Bologna. Quest'ultimo all'inizio non ebbe vita facile e fu duramente criticato da gran parte degli ambienti accademici del centro-sud d'Europa; fu invece apprezzato da quelli del nord, da Irlanda e Regno Unito ai Paesi Scandinavi. Ad oggi il processo si è consolidato e rappresenta un punto di riferimento per le innovazioni didattiche di un numero crescente di sistemi formativi extra europei.

Nei documenti della Commissione Europea che cercano di orientare le strategie dei Paesi membri nell'attuazione del Processo di Bologna viene frequentemente messo in discussione non il metodo ma l'oggetto della didattica. Si insiste, opportunamente, sulla necessità di tenere in considerazione il problema occupazionale, ma si finisce con il richiamare l'attenzione solo sulle responsabilità universitarie nell'individuazione degli ambiti sui quali puntare per risolverlo. Ancora una volta riscontriamo una polarizzazione sul rapporto con l'industria, la sollecitazione all'imprenditorialità, addirittura la critica per l'eccessiva dipendenza dai finanziamenti statali¹⁹. Indicazioni che, per non confliggere con il più volte dichiarato principio dell'università come bene pubblico, richiederebbero anche un richiamo agli Stati membri non solo perché finanzino adeguatamente le loro università statali, ma anche perché si pongano il problema della valorizzazione di tutto il loro patrimonio culturale e scientifico, materiale e immateriale, potenziandone gli organici, ed utilizzandone le competenze.

Il documento appena citato (nota 19) è del 2005. Un intervento più recente della Commissione²⁰ dà ai diversi attori dell'Istruzione superiore (Consiglio e Parlamento Europeo, Governi degli Stati membri, Università) una serie di raccomandazioni costruttive per gli aspetti organizzativi, gli stimoli alla collaborazione tra istituzioni universitarie e tra queste e aziende ed enti pubblici e privati, per l'attenzione ai temi della qualità e della mobilità; raccomandazioni che, se recepite, potranno avere esiti positivi nel tessuto dell'istruzione superiore dell'UE. Il documento suggerisce che "associare i datori di lavoro e le istituzioni del mercato del lavoro alla definizione e alla realizzazione dei programmi, sostenere gli scambi di personale e introdurre l'esperienza pratica nei corsi può aiutare ad adattare i programmi di studio alle necessità attuali e future del mercato del lavoro, favorendo l'occupabilità e lo spirito imprenditoriale." E ancora, per la formazione dei ricercatori: "Per far fronte alla maggiore richiesta di lavoratori nel settore della conoscenza, la formazione dei ricercatori nell'insegnamento superiore deve corrispondere meglio alle esigenze del mercato del lavoro a forte intensità di conoscenza in particolare a quello delle PMI. Una formazione dottorale di qualità, pertinente per l'industria, è essenziale per soddisfare questa domanda di capitale umano molto qualificato." Se da un lato queste misure possono essere utili ad aumentare il tasso di occupazione dei laureati e dei dottori di ricerca nei settori produttivi, affidare a soggetti ancorati all'oggi della produzione, come accade nella larga maggioranza delle PMI, la parte di consulenti per la definizione di programmi di insegnamento del primo e del secondo ciclo limita al presente l'orizzonte formativo. Diverse sono le considerazioni se si tratta dell'organizzazione di dottorati di ricerca in collaborazione con aziende già dotate di laboratori di ricerca, in base ad accordi che rispettino e valorizzino le diverse competenze dell'università e dell'azienda. Un punto di vista equilibrato su questi aspetti particolarmente delicati dell'interazione

normativi posti in essere. Vedi: The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers of higher education. Leuven – Louvain la Neuve

¹⁹ Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy COM(2005) 152 Brussels, 20.4.2005. " (University) also remains largely insulated from industry, with limited knowledge-sharing and mobility. As a result, too many graduates – even at the highest level - lack the kind of entrepreneurship and skills sought on the labour market. Most universities are strongly dependent on the state and ill prepared for worldwide competition over talent, prestige and resources."

²⁰ Sostenere la crescita e l'occupazione - un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa. COM(2011) 567. Bruxelles, 20.9.2011

dialogica tra università e soggetti datoriali è espresso in una ampia relazione presentata al Parlamento Europeo da Luigi Berlinguer nel 2012.²¹

3. Le ricadute della globalizzazione sull'istruzione superiore

Il complesso fenomeno generalmente riassunto nel termine “globalizzazione”, messo in moto dalla diffusione delle tecnologie – e della cultura – di Internet, non ha avuto ricadute solo sugli scambi commerciali e sulla accessibilità generale – fatte salve le limitazioni di alcuni Stati totalitari – alle informazioni. Da tempo erano attive, un po' dappertutto nel mondo occidentale, università telematiche, che tuttora forniscono corsi a distanza, eventualmente con saltuari incontri diretti tra docenti e studenti. Scopo di queste università è l'offerta, a pagamento, di curricoli che si concludano con l'acquisizione di un titolo di primo o secondo livello. L'offerta, oltre che al mercato interno, in molti casi si rivolge ad aree geografiche diverse, in qualche caso più svantaggiate per quanto riguarda l'istruzione superiore. Tra le caratteristiche delle università telematiche, tranne qualche eccezione, spicca in particolare la ristrettezza del numero dei docenti e, tra quei pochi, una non eccessiva attenzione alle attività di ricerca.

Quello che, da due anni a questa parte, sta accadendo a livello planetario è altra cosa: un numero crescente di università, inizialmente negli Stati Uniti ed in Canada, in seguito anche in Europa, raggruppate in consorzi diversamente funzionanti, alcuni per lucro, altri tuttora gratuitamente, mettono in rete corsi di insegnamento, quando non corsi di laurea completi, accessibili a tutti e dovunque, purché si sia in grado di collegarsi ad Internet. Si tratta dei MOOC, acronimo di Massive Online Open Courses²², che, entrati nel dibattito internazionale sull'istruzione universitaria, suscitano reazioni che vanno dall'ammirazione all'interesse, dalla perplessità al rifiuto totale, e generano sospetti sul futuro di quelli attualmente gratuiti e reazioni ironiche negli organizzatori e gestori delle università telematiche tradizionali. I MOOC sono stati subito oggetto di ammirazione da parte di chi vi vede l'avvio di una vera democratizzazione del sapere, che esce dai suoi “santuari” e si diffonde contribuendo alla crescita culturale di chiunque sia interessato a farlo, senza barriere politiche o geografiche, e che si confronta apertamente con altre scuole di pensiero. Tra i consorzi creati dalle università interessate a contribuire alla diffusione dei MOOC, alcuni prevedono solo la diffusione dei corsi di insegnamento dei loro consorziati senza alcun pagamento e senza alcun rilascio di titoli accademici, altri chiedono, per un attestato di frequenza, il pagamento di una modesta tassa di iscrizione. La domanda che molti si pongono riguarda i costi, non marginali, che chi entra in queste attività deve affrontare e quale ritorno si aspettino quelle istituzioni che attualmente non prevedono nessuna forma di pagamento per chi ne segue i corsi. Ma un'altra domanda, più di fondo, occorre porsi: potranno, altre università meno dotate finanziariamente, creare a loro volta consorzi per proporre in rete i loro insegnamenti? Probabilmente no, particolarmente adesso vista la crisi che affligge ampie aree del pianeta. Se questa risposta è corretta, potremmo prefigurarci un nuovo elemento di divisione tra il club affluente delle università che possono permettersi di essere attive in questo campo e quelle che potranno solo utilizzare i MOOC quando non subirli, anche se hanno al loro interno buoni docenti e ricercatori che avrebbero temi da insegnare ed argomenti scientifico didattici da opporre a quanto la rete propone. Pur riconoscendo che i corsi MOOC possono alimentare un utile dibattito su contenuti e metodi didattici dell'istruzione superiore, se si vorrà evitare che premesse filantropiche esitino appiattimenti scientifici e culturali su quanto viene elaborato e proposto dalla rete, occorrerà che le università che stanno fuori si attrezzino per esercitare la loro missione fondamentale, l'analisi critica del sapere, un po' più in salita, soverchiate, come rischiano di essere, da proposte didattiche cui il nome dell'università che le offre e la falsa autorevolezza della rete conferiscono un illusorio crisma di infallibilità.

4. L'incidenza della crisi sull'istruzione superiore

²¹ Relazione sul contributo delle istituzioni europee al consolidamento e all'avanzamento del Processo di Bologna (2011/2180(INI) presentata dall'On. Luigi Berlinguer al Parlamento Europeo il 9 febbraio 2012 ed approvata a Strasburgo il 13 marzo 2012.

²² Una ampia indagine sul fenomeno dei MOOC è stata svolta dall'EUA: Michael Gaebel, MOOCs, Massive Online Open Courses, EUA Occasional Papers, January 2013

La crisi economica e finanziaria che attualmente affligge l'Europa sta certamente creando notevoli ostacoli allo sviluppo delle ricerche nel nostro Continente. Il problema non riguarda tanto il finanziamento delle singole ricerche, alle quali ancora adesso i finanziamenti europei assicurano supporto, quanto la gestione ordinaria delle infrastrutture e il mantenimento di una adeguata forza lavoro intellettuale. Problemi che le università debbono affrontare su due fronti, perché oltre al supporto alla ricerca occorre far fronte anche al mantenimento di un supporto infrastrutturale per la didattica forse meno costoso ma, se si vuole far fronte agli obblighi istituzionali, molto meno comprimibile. Il danno maggiore rischia di correrlo la didattica, non tanto per la contrazione delle risorse, quanto per il convergere degli interessi dei docenti verso la ricerca. Non è un problema solo del nostro Paese. In tutta Europa, e non solo, il curriculum di un docente è essenzialmente basato sulla sua produzione scientifica, così come la valutazione di una università, alla quale verranno concessi maggiori o minori finanziamenti in base ai risultati dell'attività di ricerca dei suoi docenti. Della didattica si fa menzione solo marginalmente nei curricula individuali e, a livello di ateneo, solo per dispiegare l'offerta formativa e contare i numeri di iscritti e di immatricolati. Fatte queste premesse temo che ci si debba aspettare una caduta di interesse verso l'insegnamento da parte della classe docente di ruolo, soprattutto quella che ha bisogno dei risultati della propria ricerca per partecipare con buone chances ai concorsi, ma anche per accedere ai finanziamenti o per essere ammessi ai collegi dei docenti di dottorato. Si tratta di un problema che già da tempo è stato oggetto di attenzione nei Paesi anglosassoni, storicamente antesignani della valutazione della ricerca e delle sue ricadute sul finanziamento di singoli ricercatori, di dipartimenti o anche di intere università. Il rischio che la didattica sia affidata a giovani o giovanissimi, a neo dottori di ricerca, comunque a soggetti che non hanno avuto una adeguata formazione all'insegnamento, è stato percepito dalla DG istruzione e politiche giovanili della Commissione Europea, che ha incaricato un gruppo di lavoro, costituito da docenti universitari, di analizzare la situazione e di proporre eventuali misure di rimedio. Il documento che è stato esitato dal gruppo di lavoro²³, e fatto proprio dalla Commissaria Vassiliou, presenta molti spunti di riflessione, tra i quali segnalo quello relativo alla necessità di rivedere la preparazione all'insegnamento della classe docente universitaria europea, che ha visto una crescita numerica significativa ed un contemporaneo abbassamento dell'età media dei docenti. Oltre al suo intrinseco interesse per le analisi che vi si svolgono e per le specifiche indicazioni che fornisce, il documento rappresenta un importante indirizzo politico che concentra l'attenzione verso la parte socialmente più rilevante delle attività universitarie, troppo spesso soverchiata dall'attenzione verso la competitività nella ricerca.

CONCLUSIONI

Sono stati in molti, sia negli Stati Uniti sia in Europa, che si sono interrogati sulle conseguenze della attribuzione alle università di compiti e responsabilità non coerenti con le finalità che loro erano assegnate dalla società meno di un secolo fa. Le nuove attribuzioni, proposte in Europa dalla politica comunitaria e nel Nord America da una ondata pragmatista in cerca di risultati immediati, in molti casi recepite e fatte proprie nella definizione delle finalità strategiche dai corpi accademici degli atenei, stanno togliendo al termine università il significato di luogo della riflessione, dell'analisi, della ricerca sui temi di fondo dell'umanità. Analogamente la didattica, dove questi messaggi sono recepiti e diventano strategie operative, corre il rischio di diventare più istruzione tecnica che strumento di crescita intellettuale e di scambio dialogico tra il docente e il discente. Un segnale di allarme di grande autorevolezza è venuto dalla LERU, acronimo per League of European Research Universities, che nel

²³ Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions, Brussels, June 2013. Così il gruppo di lavoro definisce lo scopo della pubblicazione: "we have attempted to do three things. Firstly, to provoke a broader discussion in all EU Member States about the quality of teaching and learning in every single university and college. Secondly, to identify a range of initiatives which can be applied taking account of the varied starting points of different countries and institutions, to shift our higher education teaching culture out of the doldrums and into a new and energetic gear. Thirdly, in an area where the prime policy responsibility lies with the public authorities responsible for higher education in the EU Member States, and with the institutions themselves, to propose ways in which the European Union can support governments and stakeholders in implementing new, more challenging and just plain better models of teaching and learning."

2008 ha pubblicato²⁴ una analisi molto critica delle linee di tendenza delle trasformazioni che le università occidentali stanno vivendo. La pubblicazione ricorda la complessità e la inscindibilità delle diverse missioni dell'università: la ricerca, che deve esplorare il nuovo nei suoi diversi aspetti, dalla speculazione teorica alla verifica della sua eventuale utilizzazione, e la didattica cui spetta il compito di formare nuove generazioni di soggetti istruiti ed aggiornati in grado di fornire supporto alla società nella soluzione dei suoi problemi immediati e di mantenere nel corso della loro vita professionale uno spirito critico ed attento al nuovo. Proprio dalla LERU, che vanta una particolare attenzione alla ricerca, viene un chiaro rifiuto della deriva aziendalista cui ho più volte fatto riferimento.²⁵ Nell'articolo, che ha indotto una riflessione e ha aperto un ampio dibattito all'interno di molti corpi accademici europei, viene citato il discorso tenuto dalla Presidente dell'Università di Harvard, Drew Faust, in occasione del suo insediamento, nel quale viene richiamata l'università ai suoi compiti più alti e di grande responsabilità verso le generazioni di giovani che le si rivolgono.²⁶

Che sia la Presidente di Harvard e non il Rettore di una grande università europea, a richiamare l'attenzione della comunità accademica internazionale sui temi di fondo dell'umanità, a ricordare che non è dai risultati di breve periodo o dal successo personale dei suoi laureati che se ne deve misurare il contributo alla crescita culturale del genere umano, induce a qualche riflessione. Ancora una volta l'Europa resta indietro: gli Stati Uniti hanno proposto un modello utilitaristico che l'Europa ha fatto suo anche troppo acriticamente, dagli Stati Uniti ci arriva un invito alla riflessione sulla strada che le università occidentali hanno intrapreso ed al ripensamento della loro missione e del loro ruolo. Colpisce, in Europa, il diffuso appiattimento dei vertici universitari nazionali sulle prescrizioni e sulle norme dettate dall'UE e dai governi degli stati membri: sono pochi i segnali di dissenso, il più delle volte legati ai problemi finanziari dell'oggi e non al ripensamento delle strategie culturali di lungo periodo. Oggi vediamo che la tentazione di privilegiare gli aspetti aziendali nella definizione delle finalità istituzionali delle università, alimentata da una pletora di documenti comunitari, di norme interne ai diversi Stati, da un crescente numero di casi portati come esempi di comportamenti virtuosi e di cosiddette buone pratiche, sta cambiando il panorama universitario europeo. Tuttavia l'università continua a mantenere, al suo interno, una capacità di critica e di reazione che alimenta il dibattito su cosa voglia dire essere una università, e a mantenere l'impostazione humboltiana – l'indissolubilità tra ricerca ed insegnamento, la libertà di insegnamento e l'autonomia nell'autogoverno accademico – come riferimento forte nella definizione della sua missione.

²⁴ G. Boulton - C. Lucas, *What are universities for?* LERU paper 2008

²⁵ Ivi, "... universities are not enterprises with a defined product with standardised processes required for its cost-effective production. Universities generate a wide diversity of outputs. In research, they create new possibilities; in teaching, they shape new people. The two interact powerfully to generate emergent capacities that are adapted to the needs of the times, embodying and creating the potential for progress through the ideas and the people that will both respond to and shape an as yet unknown future."

²⁶ Drew Faust, in G. Boulton and C. Lucas, cit. "... A university is not about results in the next quarter; it is not even about who a student has become by graduation. It is about learning that moulds a lifetime; learning that transmits the heritage of millennia; learning that shapes the future".