

Von Humboldt, adieu?

Limiti e virtù del modello anglosassone nel dibattito italiano sui destini dell'università
di Luca Tedesco

È indubbio che in tema di sistemi di governance si vada registrando negli ultimi anni una sensibile riduzione delle differenze tra il modello universitario anglosassone e quello continentale europeo, entrambi sempre più massicciamente interessati da tipologie di organizzazione manageriale e dal peso attribuito agli stakeholders esterni. La stessa convergenza va verificandosi anche relativamente al maggior grado di competizione tra istituzioni e alle più penetranti procedure di valutazione. Questo processo incontra non poche difficoltà nei Paesi dell'Europa continentale e in modo particolare in Italia dove le maggiori resistenze si verificano però sulle questioni del finanziamento al comparto universitario e dei rapporti tra didattica e ricerca.

Luca Tedesco è ricercatore confermato in Storia contemporanea presso l'Università degli Studi Roma Tre. Collabora, tra gli altri, con la Fondazione Luigi Einaudi di Roma, l'Istituto di studi Luigi Sturzo e l'Associazione nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia.

I mali dell'università italiana tra aneddotica e letteratura scientifica

Nei primi anni Novanta Raffaele Simone, professore ordinario di Linguistica generale presso l'Università degli Studi Roma Tre, pubblicava il pamphlet *L'Università dei tre tradimenti* che illustrava deficienze e storture del sistema universitario italiano. Il quadro che ne veniva tratteggiato era, in effetti, tutt'altro che edificante: l'assenza di una catena di comando produceva architetture istituzionali invertebrate, minate per di più da una proliferazione metastatica di centri di potere e sottopotere, e incoraggiava pratiche di malcostume nei docenti e negli studenti. Privata non solo di meccanismi sanzionatori ma anche di indicatori appena decenti della qualità dei servizi offerti, l'università italiana falliva miseramente in entrambe le missioni dell'insegnamento e della ricerca. La sua agonia, peraltro, notava sconsolatamente Simone, incontrava nel mondo della cultura solo una pigra e silenziosa indifferenza.

Da allora, come abbiamo già avuto modo di osservare, «molta acqua è passata sotto i ponti. Non tanto per quanto riguarda le ragioni del *j'accuse* del professore di Linguistica dell'ateneo di Roma Tre, alcune delle quali hanno egregiamente e tristemente resistito all'usura del tempo, ma perché la solitudine verginale dell'università italiana è stata ripetutamente violata sia dalla curiosità della cultura "alta" che da quella dei mass media. Tale curiosità si è tradotta però sovente in una letteratura scandalistica e aneddotica che si è limitata a registrare singoli seppur frequenti episodi di malcostume, si è accontentata di elencare, affastellandoli, nequizie e scabrosità pur innegabili del ceto accademico e di compiacere e vellicare gli istinti più bassi del lettore, quasi invitandolo ad una sorta di *jacquerie* contro la fortezza dell'accademia, abitata, manco a dirlo, solo, per l'appunto, da baroni» (Tedesco 2010).

Da questo piano inclinato verso un compiaciuto quanto paralizzante *cupio dissolvi* hanno tentato di sottrarsi alcuni lavori negli ultimissimi anni. I saggi, ad esempio, contenuti in *Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa* (2009), volume curato da Marino Regini, pro-rettore dell'Università statale di Milano e docente di Sociologia economica, si sono proposti di distinguere le inefficienze specifiche del contesto italiano da quelle comuni agli altri Paesi europei. Se, così, l'università italiana ha sofferto più delle altre di sistemi di governo degli atenei inefficienti e di sistemi di assunzione dei docenti poco rigorosi, di finanziamenti alla ricerca al contempo inadeguati e assai tiepidamente selettivi, di sostegni economici agli studenti assolutamente carenti (il futuro dirà se la riforma del sistema universitario approvata con la legge del 30 dicembre 2010, n. 240, sarà stata in grado di innovare positivamente su almeno alcuni di questi fronti), altre anomalie «imputate al nostro sistema universitario (ad esempio, la proliferazione esagerata di corsi di studio o gli stipendi “eccessivi” dei docenti o il basso livello delle tasse universitarie) non sono in realtà tali» (Regini 2009a: 3) o, quando lo sono, sono condivise da molti altri Paesi.

A distanza poi di più di un quindicennio dal volume di Simone, Regini è costretto a ribadire le responsabilità del mondo dell'informazione e più in generale dell'opinione pubblica nel declino dell'università italiana. La differenza fondamentale, infatti, rispetto soprattutto a Paesi come Germania e Francia, è «nell'atteggiamento dell'opinione pubblica e dei media e nel comportamento dei governi. Dominati, nei paesi vicini, da una forte e diffusa preoccupazione per la perdita di competitività dei loro sistemi universitari e dalla determinazione a investire in modo selettivo ingentissime risorse per porvi rimedio. Il contrario cioè di quanto avvenuto in Italia, dove le pecche talvolta gravi del nostro sistema universitario sono state utilizzate per giustificare un'ulteriore diminuzione delle già scarse risorse investite in ricerca e produzione di capitale umano» (Regini 2009b: VIII).

I modelli anglosassoni e continentale a confronto

Negli ultimissimi anni, così, si è aperto in Italia, grazie anche a un approccio meno timidamente comparato, una discussione non solo sullo stato dell'università ma anche sulle misure più idonee a superarne le croniche deficienze.

Roberto Perotti, così, nel suo saggio *L'università truccata. Gli scandali del malcostume accademico. Le ricette per rilanciare l'università*, del 2008, accanto a una denuncia severissima delle *performance* del sistema universitario italiano, sviluppata, peraltro, anche attraverso un uso dei dati Ocse da più parti criticato in quanto teso a sovrastimarne il finanziamento (da ultimo Perotti 2009), proponeva una serie di ricette che si ispirano a quello che egli ritiene debba essere un principio irrinunciabile: «le risorse seguano la qualità» (Perotti 2008: 92). Alcune di queste ricette, peraltro, suggeriva Perotti, si conciliano con la tradizione culturale italiana che vuole l'università pubblica e, a suo dire, praticamente gratuita. Dunque, la loro attuazione non dovrebbe sollevare obiezioni insormontabili. Sul finanziamento statale agli atenei, ad esempio, Perotti propone che una parte considerevole di esso avvenga sulla base di una valutazione centralizzata delle *performance* (il fondo premiale previsto dalla ricordata “legge Gelmini” andrebbe in questa direzione). Affinché «questa strategia funzioni – aggiunge però Perotti – deve avere quattro caratteristiche: deve assegnare quote consistenti di fondi, deve essere estremamente selettiva, non deve essere troppo facilmente manipolabile politicamente, e deve poter premiare in modo differenziato i singoli dipartimenti all'interno di uno stesso ateneo» (Perotti 2008: 94). Ebbene, simili meccanismi, nota Perotti, sono praticati dal *Research Assessment Exercise*, dal 2008 ribattezzato *Research Excellence*

Framework, in quella Gran Bretagna che vede alcune sue università pubbliche attestarsi ai primissimi posti nelle classifiche internazionali. Secondo il *QS World University Rankings*, ad esempio, l'università di Cambridge ha addirittura superato quella di Harvard, piazzandosi al primo posto (World University Rankings 2011/12 e 2010).

In alternativa, suggerisce Perotti, si potrebbe dare agli atenei la possibilità di aumentare autonomamente le tasse studentesche, tagliando corrispondentemente i finanziamenti pubblici. Ciò che poi è evidente nel docente della Bocconi di Milano, con lunga esperienza alla Columbia di New York, è la convinzione che soprattutto nei Paesi di cultura anglosassone siano state adottate le misure più idonee a migliorare la qualità dell'università: dai prestiti d'onore condizionati al reddito¹ (Perotti 2008: 109) alla liberalizzazione degli stipendi (Perotti 2008: 110-113) all'abolizione dei concorsi (Perotti 2008: 113). Anche su altre questioni cruciali per la credibilità di un sistema universitario, quali il rapporto tra università e imprese (Perotti 2008: 132-134) e la pratica della *peer review* (Perotti 2008: 149), Perotti indica con forza la via statunitense.

Questa via, peraltro nella versione specificamente californiana, è anche quella indicata da Andrea Graziosi, anch'egli con trascorsi accademici in università d'oltreoceano.

All'ottocentesco ed elitario sistema della *University of California*, osserva Graziosi, nel corso degli anni Trenta del secolo scorso sono andati affiancandosi il *California State University System*, di buona qualità ma di livello inferiore, specializzato nell'insegnamento e rivolto a un pubblico più largo, e negli Sessanta il *California Community College*, destinato all'istruzione professionalizzante. Il sistema universitario pubblico californiano, sostiene Graziosi, è riuscito «così a rispondere alle esigenze della modernizzazione e di mobilità sociale, trasformando al tempo stesso la sua università di élite in università di ricerca, e sostituendo almeno in parte il filtro al suo ingresso fondato sul privilegio sociale con uno basato sul merito» (Graziosi 2010: 45).

La recente riforma universitaria italiana, secondo Graziosi, andrebbe timidamente nella direzione della costruzione di diversi livelli universitari, merito per l'appunto dell'esperienza californiana: essa, grazie all'introduzione di un sistema di accreditamento delle sedi e dei corsi di studio, «apre implicitamente le porte alla differenziazione delle università in almeno due grandi categorie, corrispondenti grosso modo ai college e alle *university* americani e distinte dalla presenza o meno di corsi dottorali» (Graziosi 2010: 144). Neo della riforma voluta dalla Gelmini è per Graziosi il suo impianto ancora eccessivamente centralistico, peraltro in linea, ammette l'autore, con la tradizione italiana (ma, è stato aggiunto, questo processo di "decentramento centralizzato" coinvolge oramai l'intera Europa, Gran Bretagna compresa. Si rinvia in proposito a Boffo e Moscati 2010: 126).

In tema di autonomia, Anna Laura Trombetti e Alberto Stranchi hanno recentemente osservato che se il modello di governo autonomistico «rimane un *benchmark* verso cui tendere» (Trombetti e Stranchi 2010: 850-1), la sua piena implementazione in Paesi come l'Italia, culturalmente diffidenti nei confronti di concetti come «concorrenza, diversificazione delle missioni, competizione per le risorse, *accountability*» (Trombetti e Stranchi 2010: 850-1), appare assai difficile.

Ma la tesi della necessità di una maggiore autonomia degli atenei, affiancata però ad un loro controllo non più affidato ai docenti, come nel modello europeo tradizionale,

1 Sul sistema dei prestiti d'onore prospettato dall'attuale governo di coalizione britannico guidato da David Cameron nel Libro Bianco *Higher Education: Students at the Heart of the System* cfr. C. Lottieri, *Come Cameron vuole liberare le università e dare più potere agli studenti*, IBL Focus 189, http://bruno-leonimedia.servingfreedom.net/Focus/IBL_Focus_189_Lottieri.pdf.

ma a organi collegiali composti prevalentemente da membri esterni agli atenei stessi, come negli Usa, sembra riscuotere sempre maggiori consensi. Lorenzo Marrucci, ad esempio, ha mostrato come questa evoluzione sia comune non solo ai Paesi anglosassoni ma anche alla Svezia, all'Olanda, all'Austria, alla Danimarca e al Giappone. La vitalità del sistema di *governance* statunitense sarebbe inoltre attestata dalla circostanza che non esistono Paesi «in cui si sia fatto un percorso riformatore “inverso”, passando cioè da un modello simile a quello statunitense a uno del tipo europeo tradizionale» (Marrucci 2010: 136), vale a dire, francese, tedesco, spagnolo o italiano.

Al di là dei giudizi di merito, è indubbio che sul terreno di maggiori «forme di controllo indiretto o a “distanza”» dell'operato delle istituzioni di istruzione superiore e degli accademici, si va registrando negli ultimi anni una sensibile riduzione delle differenze tra il modello anglosassone e quello continentale (Moscati e Rostan 2010: 21). La stessa convergenza va verificandosi anche relativamente al maggior grado di competizione tra istituzioni e alle più penetranti procedure di valutazione (Moscati e Rostan 2010: 24; Boffo e Moscati 2010: 130). L'adesione ai nuovi modelli di *governance* incontra però, come accennato, non poche difficoltà in quei Paesi dell'Europa continentale, soprattutto Italia e Spagna, dove scarsi sono i rapporti tra atenei e tessuto socio-economico di riferimento (Barone, Boffo, Di Pietro, Moscati 2010: 193-196). Ciò fa sì che nel nostro Paese alle preoccupazioni di un asservimento dell'università agli interessi economici e produttivi fa paradossalmente riscontro una figura dello *stakeholder* esterno che si distingue per latitanza o, comunque, per il suo silenzio (anche, quando, come nel caso del Politecnico di Torino, si immaginerebbe invece un suo ruolo più fattivo. Si veda ad esempio Boffo e Moscati 2010: 142-3).

Se, peraltro, per quanto riguarda la *governance*, i modelli anglosassoni, come detto, riscuotono non pochi apprezzamenti nella letteratura scientifica italiana, molto più controverse sono le valutazioni su altri aspetti qualificanti quei modelli, soprattutto in tema di finanziamento al comparto universitario e dei rapporti tra didattica e ricerca.

Dubbi in proposito sono stati espressi nello stesso Regno Unito, dubbi che hanno indotto, come promesso in campagna elettorale, il nuovo governo conservatore a rinviare al 2014 l'adozione del *Research Excellence Framework*, accusato da molti di penalizzare i dipartimenti impegnati nella didattica piuttosto che nella ricerca (Fernández-Armesto 2009). Il 25% del punteggio totalizzato dai dipartimenti, infatti, secondo il *REF*, dovrebbe essere basato sull'*impact factor*.

Già il *RAE*, d'altronde, ha spinto, secondo alcuni, a fare dell'attività di ricerca l'obiettivo principale delle università britanniche a scapito della qualità della didattica. I maggiori investimenti nella ricerca a svantaggio della didattica avrebbero infatti «prodotto un degrado delle condizioni didattiche e di apprendimento e ciò ha portato molti osservatori a evidenziare che ricerca e didattica seguono due logiche diverse e tra loro solo debolmente connesse» (Rostan e Vaira 2010: 259, che citano Shulman 2003 e Smith 2003; Trombetti e Stranchi 2010: 863). Che, in una stessa istituzione, un ambiente di ricerca eccellente comporti una qualità della didattica dello stesso livello sembra, quindi, un'affermazione priva di fondamento.

Ma anche il modello californiano, capace, secondo Graziosi, di coniugare esigenze educative di massa con la preservazione di istituzioni elitarie e di eccellenza, è scosso, come ammette lo stesso autore, da tagli drastici dei finanziamenti pubblici (cfr. da ultimo http://budget.universityofcalifornia.edu/files/2011/11/2012-13_budget.pdf; <http://www.calstate.edu/pa/BudgetCentral/BudgetFAQ2011.pdf> e <http://www.calstate.edu/pa/News/2011/Release/budgetrequest2012.shtml>) e da aumenti verti-

ginosi delle rette studentesche (aumenti previsti anche dal nuovo piano del governo britannico per i finanziamenti all'istruzione superiore).

Conclusioni

Proprio la bontà del modello anglosassone è stata così messa in discussione. La scelta italiana, infatti, di «avere un sistema universitario indifferenziato» è stata difesa da Alessandro Figà Talamanca, Professore di Matematica all'università La Sapienza di Roma, che ha osservato che le classifiche delle migliori università al mondo stilate dal *Times Higher Education* non fanno che confermare «ciò che sappiamo: l'Italia ha scelto di avere un sistema universitario indifferenziato che non distingue tra università di prima, seconda e terza classe. Questa scelta assicura una buona qualità media dell'istruzione universitaria ma rende difficile, per mega-università aperte al 50% dei diciannovenni [...], competere nelle classifiche del *Times* con università di élite cui accede una piccola minoranza degli studenti» (Figà Talamanca 2009: 31. Su come, peraltro, le metodologie usate incidano profondamente sui risultati delle classifiche internazionali cfr. da ultimo Turri 2011).

I dati disponibili confermano le affermazioni di Figà Talamanca? Se mettiamo a confronto l'Italia con il Paese europeo che (insieme alla Federazione russa) ci segue immediatamente per quanto riguarda il Prodotto interno lordo (World Bank 2011: 1), la Spagna, vediamo come entrambi i Paesi non abbiano nessuna università tra le prime cento al mondo secondo la classifica stilata dalla *Graduate School of Education* dell'Università di Shanghai Jiao Tong (Arwu 2011). Mentre, però, l'Italia ne ha 4 tra il 101° e il 200° posto, la Spagna nessuna. Tra il 201° posto, poi, e il 500° l'Italia ha 18 università, mentre la Spagna solo 10. Se poi facciamo riferimento al *World University Rankings 2011-12* del *Times Higher Education*, la situazione nel complesso non cambia; nelle prime 400 posizioni ci sono 14 università italiane e 8 spagnole. Questi dati, alla luce anche della circostanza che la Spagna spende più dell'Italia per l'istruzione terziaria (Oecd: 2011a: 209. I dati si riferiscono al 2008), danno quindi ragione a Figà Talamanca. Ciò non toglie che se invece confrontiamo l'Italia con il Paese europeo che immediatamente ci precede nella classifica del PIL (World Bank 2011: 1), vale a dire il Regno Unito, il confronto diventa per noi alquanto penoso: 37 sono infatti le università britanniche nei primi 500 posti per l'Università di Shanghai e 32 nei primi 400 secondo il *Times Higher Education*. Il Regno Unito, però, spende per studente nell'educazione terziaria un terzo in più circa di quello che spendiamo noi (Oecd 2011a: 209) che, ultima nota dolente, ci distinguiamo per essere al di sotto della media Ocse anche per quanto riguarda il finanziamento privato all'istruzione, universitaria e non (Oecd 2011b: 232).

Le ragguardevoli *performances* delle università d'oltremania contribuiscono così a spiegare la capacità attrattiva del modello anglosassone, il cui aspetto più controverso, peraltro, vale a dire la prevalenza della ricerca sulla didattica nella definizione delle politiche per l'eccellenza, è, a torto o ragione, sempre più condiviso dalle *policies* universitarie continentali, tedesca e francese in testa (Rostan e Vaira 2010: 236-257), a conferma della progressiva e costante erosione dell'unità di insegnamento e ricerca tipica della tradizione humboldtiana.

References

- Arwu 2011. *Academic Ranking of World Universities – 2011*. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2011.html>
- Barone, C. – Boffo, S. – Di Pietro, F. – Moscati, R. “Le trasformazioni dei modelli di governance”, in Moscati, R. – Regini, M. – Rostan, M. (a cura di) 2010. *Torri d’avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*. Bologna: il Mulino.
- Boffo, S. – Moscati, R. “Modelli europei di governance universitaria a confronto”, in Moscati, R. (a cura di) 2010. *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa. Nuove politiche dell’istruzione superiore e resistenza al cambiamento*. Napoli: Liguori.
- Fernández-Armesto, F. 3 dicembre 2009. *Poisonous impact*. <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=409403§ioncode=26>.
- Figà Talamanca, A. 12 ottobre 2009. “Università: le classifiche”. *Corriere della Sera*.
- Graziosi, A. 2010. *L’università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*. Bologna: il Mulino.
- Lottieri, C. 2011. “Come Cameron vuole liberare le università e dare più potere agli studenti”, *IBL Focus* n.189, 12 settembre 2011. http://brunoleonimedia.servingfreedom.net/Focus/IBL_Focus_189_Lottieri.pdf.
- Marrucci, L. “Come si governano le università degli altri: una prospettiva comparata”, in Capano, G. e Tognon, G. (a cura di) 2010. *La crisi del potere accademico in Italia. Proposte per il governo delle università*. Bologna: il Mulino.
- Moscati, R. – Rostan, M. “Introduzione: le università europee in trasformazione”, in Moscati, R. - Regini, M. - Rostan, M. (a cura di) 2010. *Torri d’avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*. Bologna: il Mulino.
- Oecd. 2011a. *Education at a Glance*. <http://www.oecd.org/dataoecd/61/18/48630868.pdf>
- Oecd 2011b. *Education at a Glance*. <http://www.oecd.org/dataoecd/61/15/48630940.pdf>
- Perotti, L. “Una spesa eccessiva e caratterizzata da sprechi e inefficienze?”, in Regini, M. (a cura di) 2009. *Malata e denigrata. L’Università italiana a confronto con l’Europa*. Roma: Donzelli.
- Perotti, R. 2008. *L’università truccata. Gli scandali del malcostume accademico. Le ricette per rilanciare l’università*. Torino: Einaudi.
- QS Topuniversities. 2010 e 2011/12. *QS World University Rankings*. <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2011>; <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2010>.
- Regini, M. “L’università italiana in un quadro comparato”, in Regini, M. (a cura di) 2009a. *Malata e denigrata. L’Università italiana a confronto con l’Europa*. Roma: Donzelli.
- Regini, M. “Presentazione”, in Regini, M. (a cura di) 2009b. *Malata e denigrata. L’Università italiana a confronto con l’Europa*. Roma: Donzelli.
- Rostan, M. – Vaira, M. “Politiche per l’eccellenza e ristrutturazione dei sistemi di istruzione superiore”, in Moscati, R. – Regini, M. – Rostan, M. (a cura di) 2010. *Torri d’avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*. Bologna: il Mulino.
- Shulman, L.S. “Scholarship of Teaching in Higher Education”, in De Corte, E. (a cura di) 2010. *Excellence in Higher Education*. London: Portland Press.
- Simone, R. 1993. *L’Università dei tre tradimenti*. Roma-Bari: Laterza.
- Smith, D. “Interactions of Research and Teaching in Concepts of Excellence in Higher Education”, in De Corte, E. (a cura di) 2010. *Excellence in Higher Education*. London: Portland Press.
- Tedesco, L. 2010. *L’università italiana e il modello californiano*. <http://storiaduepuntozero.netsons.org/?p=1676>.
- Times Higher Education. 2011-2012. *World University Rankings*. <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/top-400.html>.
- Trombetti, A.L. – Stranchi, A. 2010. *L’Università italiana e l’Europa*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Turri, M. 2011. *Università in transizione. Governance, struttura economica e valutazione*. Guerini e Associati: Milano.

World Bank. 2011. *World Development Indicators database*. <http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/GDP.pdf>

IBL Focus

CHI SIAMO

L'Istituto Bruno Leoni (IBL), intitolato al grande giurista e filosofo torinese, nasce con l'ambizione di stimolare il dibattito pubblico, in Italia, promuovendo in modo puntuale e rigoroso un punto di vista autenticamente liberale. L'IBL intende studiare, promuovere e diffondere gli ideali del mercato, della proprietà privata, e della libertà di scambio. Attraverso la pubblicazione di libri (sia di taglio accademico, sia divulgativi), l'organizzazione di convegni, la diffusione di articoli sulla stampa nazionale e internazionale, l'elaborazione di brevi studi e briefing papers, l'IBL mira ad orientare il processo decisionale, ad informare al meglio la pubblica opinione, a crescere una nuova generazione di intellettuali e studiosi sensibili alle ragioni della libertà.

COSA VOGLIAMO

La nostra filosofia è conosciuta sotto molte etichette: "liberale", "liberista", "individualista", "libertaria". I nomi non contano. Ciò che importa è che a orientare la nostra azione è la fedeltà a quello che Lord Acton ha definito "il fine politico supremo": la libertà individuale. In un'epoca nella quale i nemici della libertà sembrano acquistare nuovo vigore, l'IBL vuole promuovere le ragioni della libertà attraverso studi e ricerche puntuali e rigorosi, ma al contempo scevri da ogni tecnicismo.