

L'UNIVERSITA' E I NUOVI COMPITI DELLA FORMAZIONE

Proloquio ai corsi del prof. Alessandro Dal Lago, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione

È stato Max Weber, la figura più eminente delle scienze sociali del nostro secolo, a definire, esattamente ottant'anni fa, il cambiamento strutturale dell'università in una società moderna. Riporto un passo della sua conferenza del 1919, *Wissenschaft als Beruf*, "La scienza come professione" o, come sarebbe più opportuno tradurre, "La scienza come vocazione professionale". La conferenza ha fatto epoca, e non solo per la concezione della scienza e dell'Università che vi era esposta:

"Possiamo ora vedere chiaramente come da noi il più recente sviluppo dell'organizzazione universitaria in vasti settori della scienza segua l'indirizzo americano. I grandi istituti per gli studi di medicina o di scienze naturali sono "imprese capitalistiche dello stato". Non possono essere gestite senza grandi mezzi. E anche lì si verifica, come in ogni azienda capitalistica, la "separazione del lavoratore dai mezzi di produzione". Il lavoratore, vale a dire l'assistente, è ridotto a servirsi degli strumenti che lo stato mette a disposizione; viene pertanto a dipendere dal direttore dell'istituto allo stesso modo dell'impiegato della fabbrica - giacché quel direttore s'immagina, in perfetta buona fede, che l'istituto sia "suo" e vi fa da padrone - e la sua posizione è spesso altrettanto precaria come quella di un qualsiasi lavoratore "proletarizzato" [*proletaroid*] o di un assistente di un'università americana.

La nostra vita universitaria tedesca va americanizzandosi, come la nostra vita in generale, su certi punti assai importanti, e tale processo, ne sono convinto, si estenderà in seguito anche a quei campi dove, come nel mio avviene ancor oggi in larga misura, è l'artigiano stesso a possedere lo strumento di lavoro (essenzialmente la biblioteca), in modo del tutto analogo all'artigiano d'altri tempi nell'ambito del suo mestiere. Il processo è in pieno sviluppo."¹

Come si può vedere, l'idea di un'evoluzione "aziendale" dell'università non è precisamente nuova, giacché risale al secondo decennio del nostro secolo. Per apprezzare il significato del passo citato è necessario richiamare la situazione storica e politica in cui ebbe luogo la conferenza di Weber. La Repubblica di Weimar era appena stata fondata, e anche l'università tedesca subiva gli effetti della modernizzazione della compagine statale in senso democratico. Quanto al riferimento al "direttore che fa da padrone nel suo istituto", si rammenti che fino all'inizio del XX secolo l'Università tedesca - che pure aveva visto una straordinaria fioritura del progresso scientifico nei

¹ M. Weber, *Wissenschaft als Beruf* (1919), in *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, J.C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1988 (settima ed.), p. 584; trad. it. *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino, 1980, p. 9.

decenni precedenti, fino ad essere considerata la più avanzata in Europa - era ancora organizzata in modo patrimonialistico: i direttori degli istituti universitari di ricerca figuravano come veri e propri autocrati o “mandarini” a cui era assoggettato il corpo degli assistenti e dei *Privatdozenten*, che venivano pagati direttamente dagli studenti.²

L'aziendalizzazione o americanizzazione a cui allude Weber significava dunque la transizione a una fase superiore di organizzazione, definita sia dalla spersonalizzazione della ricerca sia dalla produttività, e quindi dall'adeguamento a un regime di mercato nella scienza. Nel linguaggio di oggi, si potrebbe dire che i proprietari divenivano manager. Non si creda che questa evoluzione fosse accettata soltanto (anche se con qualche preoccupazione) da un economista e scienziato sociale quale Weber, oltre, come è naturale, dagli esponenti delle scienze naturali e sperimentali. Se Adolf von Harnack aveva parlato nel 1911 di “grande azienda della scienza”, uno dei primi a considerare ineluttabile l'avvento della “scienza in grande” (*Großwissenschaft*), era stato, già nel 1890, il grande storico della civiltà romana Theodor Mommsen.³

L'università europea, o meglio continentale, si stava evolvendo risolutamente in direzione opposta all'impostazione corporativa e umanistico-tradizionale che l'aveva caratterizzata dal medioevo alla seconda metà dell'Ottocento - un'impostazione che risaliva, come ha scritto Adam Smith, alle origini ecclesiastiche delle istituzioni accademiche.⁴ E ciò valeva sia per l'organizzazione della ricerca sia per le finalità educative e didattiche dell'Università. All'idea di educazione superiore come *Bildung* (che potremmo tradurre come formazione “spirituale” o “interiore”, secondo il modello idealistico che va da Lessing a von Humboldt), aristocraticamente separata dal mondo materiale e comunicata in una relazione socratica dai docenti, si sostituisce quella di trasmissione di conoscenze specializzate tanto nel campo delle scienze umane quanto in quello delle scienze naturali.⁵ Alla preminenza della teologia e della giurisprudenza subentra proprio, alla fine del secolo scorso, il primato delle scienze pure e applicate. È questa l'epoca sia di espansione delle moderne scienze sperimentali, sia del consolidamento degli studi storici, dell'affermazione della filologia scientifica e della legittimazione delle scienze sociali. Naturalmente, ogni paese europeo custodiva l'impronta delle sue tradizioni: la prevalenza della pianificazione dell'istruzione superiore, pur nell'ambito di una forte autonomia locale, in Germania, il federalismo inglese, la centralizzazione in Francia. In questo senso, difficilmente un docente inglese di fine secolo, per non dire americano, avrebbe approvato la frase di quel ministro francese della pubblica istruzione che rivendicava la rigida centralizzazione e l'uniformità dell'educazione in Francia: “In questo preciso momento, in questa data classe, tutti gli studenti dell'Impero stanno studiando gli stessi versi di Virgilio”⁶. Eppure, per centralisti o autonomisti che fossero, i sistemi universitari dei paesi europei più sviluppati erano capaci di innovazione in una misura di cui oggi abbiamo forse perso la memoria. Vale la pena di ricordare, per esempio, che la formazione universitaria (o, meglio, parauniversitaria) dei docenti di scuola primaria, attivata in Italia all'inizio del presente anno accademico, era stata introdotta in Francia fin dal 1884.⁷

E l'Italia, allora? Non è questo il luogo per riprendere le considerazioni sullo sviluppo tardivo di un sistema universitario moderno nel nostro paese. Presenti nelle opere di Pasquale Villari o Alberto Caracciolo⁸, esse sono ben note a chi si è occupato di università e società in Italia. Sta di

² F.K. Ringer, *The Decline of German Mandarins. The German Academic Communities 1890-1933*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1969

³ Th. Mommsen, *Reden und Aufsätze*, citato in H. Schelsky, *Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1963, p. 195.

⁴ A. Smith, *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, Mondadori, Milano, 1977, vol. II, pp.753-755.

⁵ P. Moraw, *Der deutsche Professor vom 14. Bis zum 20. Jahrhundert*, “Alexander von Humboldt Stiftung Mitteilungen”, 72, 1998.

⁶ L'aneddoto è riportato da H. Taine in *Les origines de la France contemporaine*, tomo primo della terza parte: *Le Régime moderne*, Paris 1891.

⁷ S.Lukes, *Emile Durkheim. His Life and Work : A historical and Critical Study*, Allen Lane-The Penguin Press 1973, pp. 109 e sgg.

⁸ A. Caracciolo, *Stato e società civile: problemi dell'unificazione italiana*, Einaudi, Torino 1960, passim.

fatto comunque che l'università, più di ogni altra istituzione pubblica, ha testimoniato fino a un'epoca recente la straordinaria capacità del nostro stato di praticare l'"anamorfosi"⁹, l'immobilismo nell'apparente cambiamento delle norme, delle sigle e degli slogan. I difetti dell'università centralistica e burocratica sostanzialmente promossa dalla legge Casati, del 1862, sono quelli che osservatori stranieri e italiani avrebbero rilevato più di un secolo dopo, vent'anni fa¹⁰. È vero che gli articoli più curiosi e anacronistici di tale legge, ad esempio quello che prescriveva speciali divise per gli studenti universitari, erano stati soppressi o disattesi da molto tempo; ma, per il resto le debolezze strutturali erano rimaste le stesse fino agli anni '80 del nostro secolo: la mancanza di una programmazione razionale degli atenei sul territorio nazionale, la scarsa produttività, la centralizzazione burocratica (per cui fino a poco tempo fa l'introduzione di una nuova disciplina in una tabella di facoltà doveva seguire un iter estenuante, che poteva durare fino a tre anni); un sistema di promozione interna che, con un eufemismo, potremmo definire lobbistico; l'irrazionalità nella distribuzione dei carichi didattici, la marginalità degli studenti, la mancanza di legami effettivi con le risorse di ciò che oggi chiamiamo il territorio; e così via.

Per rappresentare ciò che l'università italiana è stata per molto tempo, basterà richiamare quella novella di Pirandello, *L'eresia catara*, in cui un anziano e distratto maestro all'antica intrattiene un pubblico sempre più esiguo di studenti, finché un giorno gli accade di far lezione in un'aula vuota, senza avvedersene, peraltro, infervorato com'è nell'esposizione della sua dottrina¹¹. Patetismo d'altri tempi, certamente. Ma chi di noi, nella sua carriera di studente, non si è imbattuto almeno una volta in un caso vagamente simile a quello raccontato da Pirandello?

L'università italiana attuale, naturalmente, non è più nulla del genere. Timidi processi di riforma sono stati avviati con difficoltà nel secondo dopoguerra, anche se innescati, come avviene spesso nel nostro paese, più dalle crisi subite che da progetti elaborati e strategici¹². L'espansione della popolazione studentesca, triplicata tra il 1960 e il 1970, ha determinato inevitabilmente dei processi di modernizzazione, a partire dalla necessità di adeguare le strutture della didattica e della ricerca alla nuova dimensione del sistema, per finire con una gestione più rappresentativa delle diverse componenti professionali e sociali interessate, una gestione che oggi è formalizzata negli statuti di quasi tutti gli atenei italiani. Una modernizzazione, tuttavia, che è stata condizionata negativamente da almeno due fattori: in primo luogo, come si è già detto, dal prevalere di spinte esterne e occasionali al mutamento, rispetto a strategie organiche di trasformazione e soprattutto alla volontà di riforma da parte del ceto accademico; in secondo luogo, dalla tradizionale marginalità dell'università nell'agenda governativa.

Detto in altri termini, l'università italiana, pur con tutti i suoi tradizionali difetti, non è mai stata sostenuta adeguatamente sul piano delle risorse. Non è il caso di dilungarsi su dati, ben noti, che indicano quanto l'università sia poco rappresentata negli investimenti di origine pubblica, per non parlare di quelli privati. Benché, dal 1980 a oggi, la spesa pubblica, calcolata come percentuale del PIL, sia raddoppiata, passando da 0,4 a 0,8, essa resta una delle più basse, la penultima, nella classifica dei paesi OCSE¹³. Se consideriamo la spesa per l'istruzione superiore come quota della spesa pubblica, i dati sono ancor più sconcertanti, dato che la percentuale passa da 1,03 nel 1980 a 1,4 del 1993. Si pensi, solo per fare un confronto, al 3,2 degli USA, al 4,7 del Canada, al 2,3 della Grecia, all'1,9 della Spagna. Anche in questa classifica, l'Italia è penultima e precede solo il Giappone, con cui però non può confrontarsi, dato che in quel paese esistono forti investimenti privati nella ricerca e nella formazione superiore, investimenti di cui, come è noto, l'Italia non si avvale. A questa cronica situazione di ristrettezza si è cercato di far fronte con l'aumento del

⁹ J. Balthrusaithis, *Anamorphose. Les perspectives depravées*, Flammarion, Paris 1984; S. Palidda, *L'anamorphose de l'État-nation: le cas italien*, "Cahiers Internationaux de Sociologie", XCIII, 1992, pp. 269-298.

¹⁰ B. Clark, *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in National University System*, University of Chicago Press, Chicago 1977; P.P. Giglioli, *Baroni e burocrati. Il ceto accademico italiano*, Il Mulino, Bologna 1979.

¹¹ L. Pirandello, *L'eresia catara*, in *Novelle per un anno*, Mondadori, Milano 1955, pp. 15-25.

¹² Secondo un classico modello elaborato da A.O. Hirschman, *Come far passare le riforme*, Il Mulino, Bologna 1990.

¹³ Dati OCSE, citati in G. Capano, *La politica universitaria*, Il Mulino, Bologna 1998, p.133.

contributo degli studenti. Secondo dati della CRUI, la quota delle entrate di origine studentesca è oggi circa del 17% rispetto al fondo di finanziamento ordinario, cioè sostanzialmente ai trasferimenti statali. Qui si impone una considerazione. In quanto tale l'entità dei contributi studenteschi non è in assoluto rilevante, data anche la sua bassa incidenza sul costo complessivo che lo stato si accolla per gli studenti. Essa, tuttavia, va commisurata alla qualità del servizio offerto e soprattutto alla spesa per il diritto allo studio. E qui, come si sa, i dati non sono certo brillanti, sia in termini della produttività del sistema, una delle più basse in Europa, sia dal punto di vista del diritto allo studio. Dati che appaiono comparativamente ancora peggiori se si considera che in paesi indubbiamente evoluti dal punto di vista formativo, come Germania, Svezia, Inghilterra o Danimarca, gli studenti a tempo pieno non pagano tasse¹⁴.

Eppure, queste considerazioni da sole non colgono che un aspetto dei delicati rapporti che intercorrono tra università e società. In primo luogo, non si dovrebbe dimenticare che sulla produttività dell'università incide la bassa produttività della scuola, ovvero di quel sistema che dovrebbe assicurare la formazione preliminare all'istruzione universitaria: per fornire un indizio di questo fatto, si ricordi che, in una classifica, compilata nel 1991 dall'OCSE, dei tassi di riuscita alla fine della scuola secondaria superiore, l'Italia è ancora una volta penultima su 15 paesi, con un tasso del 50,7, precedendo solo il Portogallo, a fronte del 73,9 degli USA o del 91,1 del Giappone. Un dato che dovrebbe far riflettere, se si pensa che l'Italia spende per l'istruzione scolastica, in proporzione al PIL, più degli altri paesi sviluppati (5,7, contro il 5 del Giappone, il 5,4 della Francia, il 5,3 del Regno Unito, il 5,5 degli Stati Uniti)¹⁵. In generale, l'intero percorso formativo in Italia è inadeguato rispetto alle esigenze di un paese avanzato. Anche in questo caso i dati non sono lusinghieri. Il 10% dei nostri concittadini non dispone ancora oggi di un diploma di scuola elementare (a fronte di tassi di analfabetismo che negli USA e in Giappone non superano lo 0,5%). Per quanto riguarda il tasso di istruzione della popolazione adulta, il 22% degli italiani è in possesso di un diploma di istruzione secondaria e solo il 6% di un titolo universitario (mentre, per fare un confronto, le percentuali della Francia sono, rispettivamente il 35% e il 15%). In altri termini, si può ritenere che l'intero sistema formativo italiano contenga, fin dai primi cicli, delle aree di inefficienza che si amplificano in ogni ciclo successivo, fino a sfociare nel 70% della dispersione universitaria¹⁶.

Di fronte a questa realtà, si rilevano numerosi segnali di una volontà politica di cambiamento. Da qualche anno, per la prima volta nella storia del nostro paese, la riforma del sistema formativo è stata pensata come una strategia integrata, che mira contemporaneamente alla modernizzazione del sistema scolastico e all'adeguamento della formazione superiore agli standard europei: è necessario citare a questo proposito le iniziative più significative, alcune delle quali tuttavia ancora allo stato di progetto, che riguardano congiuntamente scuola e università: il processo di autonomia, la riforma dei cicli, l'istituzione della formazione universitaria per gli insegnanti, l'avvio di un sistema integrato di formazione professionale, l'auspicabile collegamento dell'orientamento scolastico e universitario con le politiche attive del lavoro, la stipula di accordi internazionali per l'omogeneizzazione in ambito europeo dei cicli dell'istruzione universitaria. Tuttavia, questa spinta riformatrice non solo si scontra con l'attuale tendenza, inasprita all'inizio degli anni '90, a sottrarre risorse al sistema universitario, deviando di fatto sui singoli atenei l'onere del processo riformatore. Soprattutto non si accompagna a una chiara definizione dei compiti del sistema universitario in una società avanzata¹⁷.

Intendiamoci. La "cultura" che orienta gli attuali processi di riforma non è contestabile. La spinta alla razionalizzazione nella distribuzione e nella gestione delle risorse, sia didattiche sia

¹⁴ In questi paesi, la spesa pubblica per la formazione superiore, *compresa quella per il diritto allo studio*, è superiore in percentuale a quella italiana. Cfr. Nucleo Programmazione e Sviluppo del Politecnico di Torino, *Finanziamento e programmazione del sistema delle Università in alcuni paesi*, "Università Ricerca", 2, 1998, pp. 20 e sgg.

¹⁵ Dati OCSE, citati in N. Rossi, a cura di, *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*, Il Mulino, Bologna 1997, pp. 50 e sgg.

¹⁶ M. Dei, *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna 1998.

¹⁷ L. Modica, *Resta il nodo delle risorse*, "Università Ricerca", 2, 1998, pp. 13 sgg.

finalizzate alla ricerca, l'idea di una competizione tra sedi che permetta la circolazione dei talenti, l'autonomia e il decentramento delle competenze, l'avvio di sistemi di valutazione della produttività e della qualità rappresenterebbero, se e quando fossero realmente praticati, l'iniezione di quello spirito "aziendale" che Weber rilevava 80 anni fa come una tendenza ineluttabile di una moderna università. Tuttavia, resterebbero misure di mera razionalizzazione dell'esistente e potrebbero condurre a effetti perversi se restassero isolate, se di conseguenza la funzione dell'università in una società avanzata risultasse depressa, e il sistema della ricerca e dell'istruzione superiore fosse ridotto al rango di un attore tra i molti operanti nel mercato della formazione.

L'università è infatti un'"azienda" di tipo molto particolare. La sua finalità non è la realizzazione di un profitto immediato ma, anche restando nell'ambito della sfera economica, la creazione e la diffusione di quelle risorse, saperi e competenze immateriali, che possono anche tradursi nello sviluppo. Uso l'espressione "possono anche", perché attività fondamentali della formazione e della ricerca universitaria sono finalizzate all'interesse generale, al benessere materiale e fisico dei cittadini (si pensi solo al ruolo decisivo della ricerca medica per l'assistenza e la sanità pubblica), mentre altre hanno di mira il conseguimento e il mantenimento di alti standard di conoscenza nella trasmissione della memoria culturale e storica. È proprio per conservare queste funzioni che in quasi tutti i paesi sviluppati il sistema della formazione universitario è pubblico, mentre in altri, come negli USA, l'università pubblica integra quelle private.

I costi del sistema sono in qualche misura rigidi, perché l'università produce, direttamente o indirettamente, vantaggi materiali o immateriali per tutti i cittadini. È per questo motivo che il vecchio Adam Smith, pur ferocemente critico verso università e *college* inglesi, riteneva che lo Stato si dovesse accollare la spesa per l'istruzione superiore, insieme a quella per la difesa, la giustizia e le infrastrutture¹⁸. Tuttavia, anche se è vincolata a questi compiti sociali e culturali della formazione superiore, l'università può giocare un ruolo decisivo proprio per lo sviluppo economico. Un ruolo che si può definire con il concetto di "esternalità" con cui, a partire da Alfred Marshall e Pigou, si intendono quei fattori ambientali, estranei ai costi di produzione, che costituiscono dei vantaggi per le imprese: dalle infrastrutture disponibili, come efficienti sistemi di trasporti e di comunicazione, alla concentrazione di aziende in determinati territori. Analisi più recenti hanno messo in luce il ruolo trainante dell'innovazione tecnologica nello sviluppo, e quindi come esternalità positiva¹⁹. Come è noto, si deve a Kenneth Arrow l'inclusione dello stock di conoscenze tecniche, del *learning by doing*, come condizione per la realizzazione di economie di scala che configurano delle vere e proprie esternalità "dinamiche"²⁰. Benché il caso empirico studiato da Arrow più di trent'anni fa, l'industria aeronautica, non sia ovviamente generalizzabile, è indiscutibile che la diffusione di una formazione tecnica specializzata sia una condizione dello sviluppo. Analisi condotte in diverse regioni italiane mostrano che probabilmente l'inadeguatezza di questo tipo di educazione, rispetto al prevalere di una formazione più tradizionale, è alla base dell'arretratezza economica del sud e di altre aree depresse del nostro paese²¹.

È superfluo aggiungere che l'università svolge un ruolo strategico, in collaborazione con altri attori, pubblici e privati, sia nello sviluppo di questo tipo di educazione, sia nell'assicurare le condizioni di base che la rendono possibile. Ma di quale educazione si tratta oggi? Se dobbiamo credere a dati diffusi l'autunno scorso dalla Commissione Europea, mentre i posti di lavoro nell'agricoltura e nell'industria tendono a diminuire, il 70% dei nuovi posti di lavoro si concentra nei settori immateriali dell'economia: i servizi alle imprese, la formazione, la comunicazione, il turismo, le attività ricreative. Si tratta di settori in cui il *learning by doing* coincide con i nuovi settori formativi che un'università moderna, adeguata alla sfida della globalizzazione dei mercati, è chiamata a

¹⁸ A. Smith, *op. cit.*, pp. 750 e sgg.

¹⁹ S. Kuznets, *Popolazione, tecnologia, sviluppo*, Il Mulino, Bologna 1990.

²⁰ K. Arrow, The Economic Implications of Learning by Doing, in "Review of Economic Studies", 3, 1962, cit. in L. Paganetto e P.L. Scandizzo, Il ruolo dell'educazione e della conoscenza nella crescita, in N. Rossi, a cura di, L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?, cit. pp. 461 e sgg.

²¹ Paganetto e Scandizzo, cit., pp.475-476.

sviluppare, senza trascurare l'intervento nella formazione tradizionale e più consolidata. Settori, aggiungo, che tendono a configurare un nuovo rapporto tra formazione e sviluppo, quello in cui l'innovazione e la ricerca *creano sviluppo*, e non solo lo sostengono. Del resto, è noto come la presenza di centri di ricerca e di formazione avanzati sia una delle condizioni decisive nell'espansione di quelle aree che oggi vengono definite città tecnologiche. C'è da dubitare che Silicon Valley o l'Inghilterra orientale avrebbero assunto un ruolo di punta nello sviluppo tecnologico ed economico degli Stati Uniti o della Gran Bretagna senza un'interazione delle nuove imprese con le università, rispettivamente, di Stanford, di Berkeley e di Cambridge. E lo stesso vale per le nuove aree tecnologiche che si stanno sviluppando non solo nella Finlandia centrale o in Provenza, ma a Singapore o Bangalore. Anche in queste aree, così diverse in termini di sviluppo economico, sono attivi centri pubblici di ricerca adeguatamente sostenuti dallo stato²².

Perché anche in Italia le università e i centri di ricerca possano svolgere un ruolo analogo, in una competizione economica mondiale che si gioca sull'innovazione, una politica basata esclusivamente sulla riduzione della spesa non è evidentemente adeguata. Per quanti effetti virtuosi possa produrre, in termini di eliminazione degli sprechi e di razionalizzazione delle attività didattiche, essa si scontra con il fatto che certi costi non sono comprimibili, a meno che il sistema abdichi a quel ruolo di promozione del sapere in ogni campo che è consegnato, fin dal medioevo, a espressioni come *Universitas* o *Studium Generale*. Una promozione resa possibile, come sa chiunque abbia visitato un campus americano o un'università tedesca, dalla cura con cui stati più avanzati del nostro mantengono in vita istituzioni scientifiche finalizzate alla ricerca pura, finanziandole direttamente o canalizzando risorse provenienti da finanziamenti e lasciti privati. In altri termini, la diffusione dell'educazione tecnico-professionale superiore che, come abbiamo visto, è vitale per lo sviluppo economico, non è alternativa ma complementare al sapere umanistico e scientifico, che è direttamente vitale per l'esistenza di una società civile e indirettamente necessario al progresso, anche economico.

Su questo punto, si avvertono tuttavia segnali contrastanti. In primo luogo, si assiste alla tendenza, sia a livello nazionale sia locale, a mettere sullo stesso piano, nell'accesso alle risorse, università ed enti di formazione o ricerca privati. Poiché su questi ultimi non gravano i costi per la formazione generale e il mantenimento di un'educazione superiore non finalizzata (che un'università degna di questo nome continuerà a sostenere), è chiaro che la competizione che ne risulta non è esattamente *fair*. In secondo luogo, l'interscambio tra sistema della ricerca e imprese non sembra oggi improntato alla logica della reciprocità. Benché giustamente sensibile alla funzione di sostegno dell'innovazione della ricerca avanzata, il settore privato non sempre è consapevole che l'Università, pur potendo attivare esternalità positive per le imprese, non può riservare esclusivamente ad esse le proprie risorse. Inoltre, non si direbbe diffusa in Italia quella cultura lungimirante che porta i privati, per esempio negli Stati Uniti, ad investire nella formazione superiore, e non solo finalizzata alle proprie attività ma anche a settori scientifici di interesse generale. E non mi riferisco qui al sistema degli *alumni*, gli ex studenti affermati che sovvenzionano la propria università, un costume che non è evidentemente esportabile. Intendo piuttosto la disponibilità, presso certe imprese, a finanziare la ricerca pura anche in aree apparentemente estranee a un utilizzo direttamente economico. Per chi di noi, nei primi anni '70, iniziava a far ricerca nelle scienze sociali, era fonte di stupore (e allora di un certo disagio) scoprire quante ricerche pubblicate nel nostro campo negli USA fossero finanziate da fondazioni private o da agenzie pubbliche estranee all'università e alla scienza. Detto per inciso, investimenti di questo tipo potrebbero costituire un eccellente complemento o, se vogliamo, un argomento a sostegno, delle critiche, anche giustificate, che il settore privato muove alla qualità e all'efficienza dell'università pubblica.

²² S.Levy, *The Hot New Tech Cities*, "Newsweek", 9 novembre 1998.

In terzo luogo, la competizione tra settore pubblico e privato nel campo della formazione non sempre è subordinata alla *fairness* delle condizioni e alla preminenza dell'interesse generale. È per esempio *unfair* che risorse intellettuali e didattiche formate a spese dei contribuenti nell'università pubblica vengano attirare e impiegate da istituzioni private, che possono permettersi clienti, ovvero studenti, che pagano tasse di gran lunga superiori a quelle previste per il sistema della formazione statale. E accenno solo di sfuggita a quei centri privati, ampiamente pubblicizzati anche se in qualche modo poco conosciuti, che, in cambio di parcella esorbitanti, "assistono" gli studenti nel completamento degli studi universitari. È questo il caso in cui le disfunzioni del sistema pubblico, che non è il caso di minimizzare, costituiscono un altro tipo di esternalità, che definirei perversa, non solo perché è positiva esclusivamente per chi ne profitta, ma soprattutto perché si alimenta a una negazione reale del diritto allo studio.

Nella condizione di transizione in cui si situa l'università italiana, segnali positivi di cambiamento coesistono dunque con altri negativi, che certamente preoccupano la comunità accademica, e che soprattutto dovrebbero essere al centro di un dibattito più generale. L'incertezza che oggi descrive le prospettive del nostro mondo universitario può senz'altro introdurre una salutare propensione al rischio e quindi all'innovazione. Oppure può comportare la prevalenza delle ragioni di bilancio su qualsiasi altra considerazione o finalità. Sarebbe tuttavia riduttivo interpretare queste preoccupazioni come una reazione corporativa al cambiamento. È infatti del futuro delle nuove generazioni, e quindi della società avvenire, che stiamo trattando, quando parliamo del ruolo dell'università e della formazione in una società avanzata, e non tanto di noi, che vi operiamo per scelta, necessità o, come avrebbe detto Max Weber, vocazione professionale.