

L'università della terza fase

MASSIMO BALDACCI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Urbino

Corresponding author: massimo.baldacci@uniurb.it

Abstract. The paper critically discusses the current situation of the universities in Italy characterized by a neoliberal approach. The link between the universities and the economic system is the object of the investigation of in this paper. This link identifies the main factor of competitiveness in human capital and the principle of productivity in accountability. The activity of the ANVUR (National Agency for University Rating) is part of this neoliberal framework. Furthermore, this paper examines the experimentation of the evaluation of the learning of university students (TECO).

Keywords. Rating – Accountability – Skills – University system – University training

Stiamo attraversando la terza fase di vita dell'università italiana. Detto alla buona, la prima fase è stata quella dell'università elitaria, consacrata alla formazione delle classi dirigenti, che è durata fino agli anni Sessanta del secolo scorso, sebbene alcuni suoi aspetti siano sopravvissuti anche in seguito. La seconda fase – che ha iniziato a prendere forma negli anni Sessanta, in seguito ai cambiamenti socio-economici del nostro Paese – è stata quella dell'università democratica, vista come il motore del progresso intellettuale e materiale della nostra società, e come il volando della sua crescita civile e democratica. Mentre combatteva per affermarsi sulle persistenti sacche di elitarismo, nell'ultimo decennio del Novecento, sul modello democratico è sopravvenuta la terza fase: quella dell'università neoliberista, oggi ormai pienamente affermata.

La caratteristica saliente di questa terza fase è il nesso organico tra università e sistema economico. Nell'epoca della cosiddetta economia globale basata sulla conoscenza, il principale fattore di produttività e di competitività del sistema economico nazionale (ed europeo) è individuato nel capitale umano. Così, il compito prioritario dell'università diventa quello di equipaggiare i futuri produttori con un avanzato corredo di conoscenze e di competenze spendibili nel sistema produttivo e/o nei servizi da esso richiesti. Secondo la concezione neoliberista, la spesa nell'istruzione superiore va considerata innanzitutto come un investimento, la cui razionalità dipende dalla redditività socio-economica che permette di realizzare. In questa logica, l'università è perciò chiamata a rendere conto (secondo il principio dell'*accountability*) della propria produttività. E a questo scopo, come è noto, è stata istituita un'apposita agenzia di valutazione: l'*Anvur*. Gli esiti della valutazione, inoltre, divengono il criterio per la distribuzione delle risorse in senso premiale, sulla base del principio neoliberista della concorrenza tra le sedi universitarie.

I cospicui cambiamenti che l'università sta subendo in questa terza fase si collocano in questa cornice, e vedono le logiche della competizione e dell'*accountability* assurgere

al ruolo di *Zeitgeist*. Valutare e premiare (e di conseguenza anche punire), questa è la filosofia di governo dell'università neoliberista. I vari provvedimenti che hanno investito la ricerca e la didattica universitaria non vanno perciò valutati singolarmente, presi uno per uno (visto in sé e per sé, in ogni provvedimento si possono trovare aspetti positivi e aspetti negativi). Hegelianamente il vero è l'intero: la verità di questi provvedimenti emerge dalla loro totalità. Detto in modo meno altisonante: per cogliere il senso di questi provvedimenti occorre considerarli nel loro complesso, nel loro essere espressioni di una medesima logica. Così, per fare alcuni esempi significativi, la classificazione delle riviste, la valutazione della ricerca (*Vqr*), e la probabile futura valutazione degli apprendimenti universitari (*Teco*) vanno viste come manifestazioni della logica dell'*accountability* e delle politiche di distribuzione premiale delle risorse.

Attraverso la seduzione alcinesca delle dee dei nostri giorni: la qualità e il merito (che, come la maga Alcina, sono fascinosi da lontano, ma se analizzate da vicino appaiono vecchie e sdentate, piene di limiti e difetti), passa perciò una filosofia unilaterale, che intende assoggettare l'università al sistema socio-economico e ridurla a fabbrica di capitale umano. Occorrerebbe invece portare a compimento la seconda fase: potenziare una università democratica consacrata ad incrementare il numero degli intellettuali necessari per la crescita civile e democratica del Paese, la quale implica anche lo sviluppo economico ma non si riduce ad esso.

Oltre a questo esito complessivo, vanno però considerati anche gli effetti perversi dei singoli provvedimenti in quanto parti di questo quadro d'insieme. Tali effetti, beninteso, prescindono dalla buona volontà e dal buon senso con cui i vari attori del sistema hanno cercato di applicare tali provvedimenti. Si tratta di effetti impersonali imputabili alla logica intrinseca e di sistema che innerva le varie misure. Facciamo un solo esempio: la questione *Teco*.

A un primo sguardo, da lontano, una valutazione degli apprendimenti universitari (delle competenze in uscita dai corsi di laurea), affidata a prove oggettive di profitto, potrebbe apparire auspicabile. Conoscere gli esiti formativi potrebbe permettere di regolare le politiche per l'università e potrebbe consentire alle diverse sedi accademiche e ai singoli corsi di ricalibrare il proprio intervento formativo. Può così nascere una infatuazione alcinesca per il *Teco*.

Infatti, se si analizza da vicino la questione, il suo carattere seducente svanisce. In estrema sintesi:

a) se lo scopo è quello di fornire informazione sull'andamento degli studi universitari ai *policy maker*, allora appare sufficiente un'indagine a campione;

b) se invece l'obiettivo è quello di sollecitare le sedi a calibrare l'intervento formativo in base ai suoi esiti, allora sono i singoli corsi di laurea a dover redigere le prove di profitto finali, in ragione del taglio specifico assunto dagli insegnamenti;

c) se si opta invece per un test unico a livello nazionale per ogni tipologia di corso di laurea, è evidente che il vero scopo è un altro: il *ranking* delle sedi sulla base degli esiti, con la conseguente introduzione di un ulteriore criterio premiale nella distribuzione delle risorse.

Al di là del fatto che si possa essere d'accordo o meno con quest'ultimo obiettivo (la cui realizzazione tende ad inasprire gli squilibri territoriali di cui soffre il sistema), non si devono trascurare gli effetti perversi che la sua realizzazione tende a produrre:

1) per poter redigere un test unico a livello nazionale è necessario un *syllabus* nazionale dei contenuti e/o delle competenze;

2) l'introduzione di un *syllabus* precostituisce di fatto un programma nazionale per l'università, più o meno come quello scolastico, realizzando così la sua secondarizzazione, che procede già in modo strisciante;

3) la presenza del *syllabus* vincolerà di fatto i contenuti degli insegnamenti, perché scostarsi da quelli previsti rischia di portare gli studenti a esiti insoddisfacenti nel test, e quindi alla penalizzazione della sede universitaria nella distribuzione delle risorse;

4) la standardizzazione di fatto dei contenuti non è soltanto lesiva della libertà d'insegnamento (che, è bene ricordarlo, è un diritto costituzionale), ma tende anche a spezzare il nesso tra ricerca e didattica, ossia la caratteristica specifica e distintiva dell'insegnamento universitario, il suo valore aggiunto: rappresentare una lezione non solo di contenuto, ma anche di metodo, di pensiero;

5) a ciò si aggiunge la problematicità di usare prove oggettive standard nel campo degli studi superiori umanistici, dove i contenuti e i concetti sono legati a controversie culturali e a conflitti tra paradigmi diversi, col rischio di imporre soluzioni univoche che tradiscono la complessità dell'epistemologia della disciplina;

6) la secondarizzazione dell'università e l'equiparazione di fatto delle funzioni didattiche del docente accademico a quelle del docente scolastico, risultano per altro coerenti con un disegno più volte evocato: la separazione tra università di didattica e università di ricerca, in modo da concentrare su queste ultime gli scarsi investimenti nella ricerca del nostro Paese, con la conseguente creazione di poche sedi di serie A e di molte sedi di serie B.

Il problema del Teco, quindi, non è di natura tecnica, bensì culturale. Ci dobbiamo chiedere quale tipo di università vogliamo per i nostri giovani e per il nostro Paese.