

Gabriele Morello

L'organizzazione del sapere universitario: scuole di pensiero e strutture operative

Che cosa è un'università? L'università è quello che essa fa, quello che produce. Generalmente si ritiene che ogni *alma mater* come la chiamavano i romani, o *studium generale* come la si definiva nel Medio Evo, produce insegnamento e ricerca. Ma in che ordine di priorità, in base a quali criteri-guida, con quali obiettivi, con quali strategie? Più leggi, decreti, regolamenti e riforme costellano l'attuale scenario accademico, più le centrali formative (e il legislatore) dovrebbero porsi queste domande di fondo, le cui risposte non sono né scontate, né uniformi.

Vale la pena ricercare le coordinate e storicizzare i presupposti dell'università, non attraverso antiche vicende di gloriosi atenei come Bologna e Praga, ma con riferimento alle istituzioni moderne, cercando di delinearne le sottostanti scuole di pensiero. L'attuale dibattito sull'assetto dell'Università altro non è che la prosecuzione, consapevole o inconsapevole, di un discorso che da oltre due secoli impegna pensatori e burocrazie di diversa valenza concettuale e operativa.

Nel confronto fra i profili delle strutture universitarie – gli archetipi, per così dire, delle istituzioni – distingueremo tra concezioni idealiste e concezioni utilitariste. Anche se la distinzione non è mai netta, c'è sempre, alla radice, l'alternativa fra il sapere in quanto tale (concezione idealista) e l'applicazione funzionale del sapere (concezione utilitarista). Nell'ambito di queste categorie menzioneremo sei scuole di pensiero, esponendone le caratteristiche con riferimento alle relative origini concettuali. L'articolo include la presentazione di un quadro riepilogato delle tipologie accademiche considerate ed espone alcune osservazioni sull'argomento trattato, con particolare riferimento all'Università della Conoscenza, che in atto costituisce il modello accademico prevalente in Europa.¹

1. Concezioni idealistiche

1.1 Insegnamento e sapere

Cicerone sosteneva che il sapere costituisce una caratteristica essenziale della condizione umana. Chi eccelle nel perseguimento della conoscenza è da considerarsi eccellente. L'errore, l'ignoranza e l'essere ingannati rappresentano “un malanno e una disgrazia”. Dopo l'appagamento dei bisogni fisici, il sapere costituisce l'obiettivo primario ed essenziale dell'esistenza.² Aristotele confermerà: in ogni uomo alberga il desiderio di conoscere.

È a Cicerone – di cui era un ammiratore – che il Cardinale Newman s'ispirava, nella seconda metà dell'Ottocento, nel sostenere che l'università dovesse rappresentare un ambiente attrezzato, in cui all'essere umano fosse consentito di esercitare la sua naturale aspirazione al sapere: non un sapere ristretto e nozionistico, ma un sapere generale e liberale, vivificato da cultura di ampio respiro. John Henry Newman, egli stesso uomo di grande cultura ed apertura mentale, Rettore dell'Università Cattolica di Dublino, nominato Cardinale da Papa Leo VIII nel 1879, scrisse *The idea of a University* nel 1852. In quest'opera l'Autore descrive due istituzioni deputate all'avanzamento e alla comunicazione del sapere: le università, il cui obiettivo era l'insegnamento, e le accademie, il cui

¹ Il presente articolo origina dallo studio condotto negli anni '60 da Jacques Drèze e Jean Debelle (1968) dell'Università di Lovanio. Fu in quegli anni che Gaston Deurinck, amministratore delegato della Fondation Industrie-Université (1970), con sede a Bruxelles, in stretto rapporto di collaborazione con lo scrivente, diede vita ad un gruppo di lavoro finalizzato a ricondurre i concetti prevalenti di università ai loro profili essenziali. In relazione ad un seminario tenuto da AIF a Venezia, nonché al premio alla carriera conferitogli da ASFOR a Milano, lo scrivente ha presentato quello studio in due pubblicazioni: G. Morello, *Archetipi di Università e Istituzioni Formative*, FOR- Rivista per la Formazione n°59, Franco Angeli Editore, Milano 2004 e G. Morello, *Istituzioni Formative e Università della Conoscenza*, Lettera ASFOR - formazione manageriale per la competitività n°1-2, Franco Angeli Editore, Milano 2004 qui riformulate in relazione al dibattito promosso dalla rivista online *inTrasformazione*, semestrale di storia delle idee (www.intrasformazione.com, ottobre 2013).

² J. H. NEWMAN, *The idea of a University*, Longmanns, Green and Co. New York 1947.

obiettivo era la ricerca e la formazione dei ricercatori. Press'a poco lo stesso sarebbe presto avvenuto con le *Grandes Écoles* in Francia e con le *Hochschulen* in Germania. Nell'auspicabile cooperazione fra le istituzioni, l'Italia era un esempio da seguire: "Le università italiane hanno prodotto soggetti che fanno onore alle accademie, e queste hanno fornito alle università professori che hanno ricoperto cattedre di grande prestigio".³

Dunque la complementarietà era importante, ma i ruoli istituzionali dovevano essere distinti. Lo sviluppo della scienza era affidato alle accademie. Compito dell'università era la trasmissione del sapere. Se l'università deve assolvere a compiti di ricerca, diceva Newman, cosa ci stanno a fare gli studenti? All'università i docenti insegnano e gli studenti imparano scienza, arte e *savoir vivre*. Perché ciò avvenga, è importante che gli studenti vivano in comunità, ragionino e parlino di quanto vanno apprendendo. Nel dispiegamento del programma accademico, "è meglio un gruppo di studenti che s'incontrano e discutono, che non un professore che impartisce lezioni". Rilevante è anche la figura del tutor, facilitatore ermeneutico dell'apprendimento. Tuttavia, se la classe e la vita collegiale sono importanti, bisogna sempre tenere presente che il destinatario dell'educazione superiore è il singolo, l'individuo come persona. La sua formazione va curata in tutti i suoi aspetti intellettuali e sociali ancor prima che tecnici e professionali. La vera università produce il *gentleman*.

1.2 Ricerca e verità

Nella prima parte del XIX secolo, il ruolo dell'Università fu oggetto di interesse da parte di filosofi come Kant, Fichte e Schelling. La profondità del loro pensiero rientrava nel rispetto per la cultura, che in Germania aveva avuto un impulso innovativo con l'Università di Berlino, fondata da Wilhelm von Humboldt nel 1810. Ma fu soprattutto Karl Jaspers che, lavorando per anni con Rossmann su "L'idea di Università",⁴ s'impegnò per basare l'istituzione su un'ideologia forte, articolata su una solida piattaforma organizzativa. L'obiettivo fondamentale dell'ateneo, che per Newman era la conoscenza, per Jaspers è la verità: "La ricerca della verità è un diritto dell'umanità in quanto tale, e per l'università l'obiettivo da perseguire".

Jaspers vedeva l'istituzione accademica come una comunità di ricercatori, impegnati anche nell'insegnamento, ma soprattutto nella ricerca, da attivare attraverso *Lehre* e *Unterricht*. È opportuno chiarire la distinzione, tipicamente germanica, fra questi due termini. *Lehre* è l'insegnamento, visto come mezzo al fine dell'apprendimento. È l'attività che il docente svolge con lo studente come l'artigiano fa con l'apprendista, un insegnamento/apprendimento ravvicinato, basato sull'osservare, pensare, realizzare e controllare insieme l'oggetto del lavoro. *Unterricht* è l'insegnamento in aula, l'ora della lezione in cui il professore espone nozioni e trasmette conoscenza. Nella Germania del tempo, le principali discipline accademiche erano quattro: filosofia, teologia, diritto e medicina; l'integrazione di esse sfociava nelle arti liberali. Quando Jaspers parlava di unità della ricerca e dell'insegnamento – simbiosi che sosteneva – si riferiva ad un impianto dove, attraverso sia *Lehre* che *Unterricht*, si realizzava l'interdisciplinarietà delle dottrine, motivata dalla ricerca della verità. La facoltà sarebbe dovuta essere così forte da attirare gli studenti non per obbligo, ma per desiderio. Gli studenti dovevano scegliere la vita accademica solo se autenticamente attratti dal sapere scientifico, dedicandosi ad esso senza preoccupazioni economiche. Il percorso universitario sarebbe dovuto essere quello che Max Weber chiamava *eine geistaristokratische Angelegenheit*, una opportunità di aristocrazia dello spirito. Questa opportunità coincideva con l'iniziazione alla ricerca, processo che i docenti dovevano attivare socraticamente, nel rispetto della libertà di pensiero. Mentre Humboldt concepiva questa libertà in termini di solitudine e di vissuto interiore, Jaspers vedeva l'istituzione universitaria come una comunità organizzata di ricercatori, socialmente attivi oltre che intellettualmente impegnati. Il profilo che più si avvicinava alle strutture e ai metodi pedagogici era quello di Oxford e Cambridge.

³ Ivi.

⁴ K. JASPERS & K. ROSSMANN, *Die Idee der Universität*, Springer, Berlin 1961.

Il pensiero di Jaspers diede luogo a varie riflessioni e proposte di varianti. Fra queste, di particolare interesse furono le idee di H. Schelsky,⁵ secondo cui una comunità di ricercatori e di studenti avrebbe dovuto dare consistenza al principio dell'unità della ricerca e dell'insegnamento, trovando spazio anche presso istituzioni universitarie meno eclettiche. Per approfondire la dimensione scientifica delle materie, il modello proposto da Schelsky comprendeva una Università della Teoria da affiancare, come "baricentro delle scienze", ad una rete di dipartimenti specializzati in discipline diverse.

1.3 Al servizio del progresso

L'aspirazione al sapere (Newman) e l'aspirazione alla verità (Jaspers) non sono la stessa cosa; ancor più marcata è la differenza rispetto all'aspirazione della società al progresso, sostenuta da N.W. Whitehead.⁶ Combinare i due termini: società e progresso, significa innovare sostanzialmente l'università, sollevarla dai compiti tradizionali e assegnarle nuovi ruoli. Oltre alla ricerca del sapere e della verità, con Whitehead si dà spazio alla "immaginazione creativa", alla "educazione come avventura della vita", ad una struttura "libera di pensare e di apprezzare la diversità dell'universo senza avere paura dei suoi pericoli".

Secondo Whitehead, le università devono incoraggiare la ricerca fondamentale nelle discipline di base, ma anche lo studio delle imprese e della società che le esprime, da vedersi come "laboratorio delle scienze sociali". Whitehead contesta la stabilità del sistema delle conoscenze e dei comportamenti. Mette in discussione gli obiettivi classici dell'istruzione superiore e i metodi tradizionali dell'insegnamento, teorizza il cambiamento e auspica l'innovazione. "Chi per vent'anni è sempre stato al medesimo posto di lavoro, una volta era una benedizione, oggi è una calamità", diceva. Coerente con queste posizioni, l'educazione universitaria doveva essere "acquisizione dell'arte di utilizzare le conoscenze, passando dalle idee generali ai casi concreti". Ciò poteva realizzarsi solo con un corpo insegnante in cui la scienza fosse "illuminata dall'immaginazione".

L'applicazione dei principi di Whitehead portò le grandi università degli Stati Uniti – da Harvard al M.I.T., da Columbia a Chicago e tante altre ancora – a essere più vicine alla società e ai bisogni dell'economia.

Il passaggio dalla concezione aristocratica alla concezione democratica dell'insegnamento trova una leva rilevante in Whitehead, la cui influenza non mancò di arrivare anche in Italia, superando non poche resistenze dell'*establishment* accademico.

2. Concezioni utilitaristiche

2.1 Organizzazione e stabilità

Quando è che dalle concezioni idealiste dell'università si passa alle concezioni utilitariste, secondo cui l'istruzione superiore è vista come mezzo al fine di perseguire finalità pratiche? Secondo il gruppo dei ricercatori belgi ricordati nella nota 1), è a Napoleone che bisogna risalire come punto di svolta di questo passaggio. Non perché Napoleone Bonaparte si fosse particolarmente occupato dell'assetto universitario e dell'educazione degli adulti, ma per la sua concezione dello Stato e per le finalità che in funzione dello Stato la sua strategia assegnava ad ogni istituzione del Paese, e quindi anche all'università e agli altri centri di educazione superiore. Certamente la sua forte personalità e la determinazione con cui esigeva l'applicazione delle riforme fecero sì che uomini come Fontane e Fourcroy, che in Francia si occuparono di incanalare gli studi e l'ordinamento scolastico secondo la volontà dell'Imperatore, ebbero campo libero nel trasformare l'istruzione pubblica in una struttura finalizzata alla stabilità dello Stato.

L'uniformità dei principi dell'insegnamento era la caratteristica permeante del sistema. Le università, le grandi scuole, i politecnici e ogni servizio di documentazione e diffusione della cultura era affidato ad una sorta di *gendamerie intellectuelle*, capace di assicurare un insegnamento a carattere

⁵ H. SHELKY, *Einsamkeit und Freiheit*, Rowohlt, München 1963.

⁶ A. N. WHITEHEAD, *The Aims of Education*, Williams and Borgate, London 1929.

professionale, basato su un corpus dottrinario chiaro e compatto; eliminazione, quindi, delle facoltà di teologia, dei seminari e di quant'altro non rientrasse nella linea dell'ordine costituito. Ciò riguardava anche l'educazione e tutte le professioni: medici e giuristi, letterati ed artisti. "Uno Stato non funzionerà mai se non è gestito da un corpo professionale improntato a principi di ordine e stabilità", affermava Napoleone.

Il Ministero dell'Educazione Nazionale deliberava, con un'amministrazione centrale affiancata da diversi comitati consultivi, su ogni argomento di carattere accademico e pedagogico, finanziario e organizzativo. Le università francesi tendevano a divenire componenti di un ordine culturale a sé stante al pari di quello che potevano essere l'ordine religioso e l'ordine militare, con programmi precisi, molta disciplina e poco spazio per autonomia di ricerca, creatività e specializzazione.

Per quanto concerne il raggiungimento degli obiettivi, non tutta la logica sottostante ad un sistema siffatto è da vedersi in termini negativi. Il ragionamento cartesiano che sta alla base dei famosi principi organizzativi di Fayol è certamente consono ad un'idea di amministrazione che il sistema napoleonico avrebbe apprezzato. Henry Fayol,⁷ controparte europea del taylorismo applicato al lavoro di ufficio, scrisse il suo esemplare *Administration Industrielle et Générale* nella seconda metà dell'Ottocento. Quel manuale, frutto di chi aveva attentamente studiato se stesso e i propri colleghi delle ferrovie francesi, pubblicato nel 1912, resta uno dei capisaldi della moderna scienza dell'amministrazione.

2.2 La scuola come fattore di produzione

Nel processo di edificazione della società comunista, la legge sull'insegnamento superiore approvata dal Consiglio dei Ministri dell'URSS nel 1961 definiva gli obiettivi delle università sovietiche nei termini seguenti:

1. formare specialisti altamente qualificati nello spirito del marxismo-leninismo, al corrente delle realizzazioni scientifiche e tecnologiche più recenti nel Paese e all'estero e degli aspetti pratici della produzione, per utilizzare al massimo la tecnologia moderna e costruire quella dell'avvenire;
 2. portare a buon fine le ricerche che contribuiranno a risolvere i problemi posti dall'edificazione del comunismo;
 3. produrre manuali e strumenti didattici di alta qualità;
 4. formare insegnanti e ricercatori;
 5. assicurare una formazione avanzata a specialisti, diplomati dell'insegnamento superiore e occupati in settori diversi dell'economia, delle arti, dell'educazione e dei servizi di sanità;
 6. diffondere le conoscenze scientifiche e politiche fra la popolazione;
 7. studiare i problemi connessi all'utilizzazione dei diplomi e al miglioramento della formazione.⁸
- (Grant 1964).

La dittatura del partito-guida gestiva la realizzazione degli obiettivi programmatici. Sia per gli uomini (55%) che per le donne (45%) gli studi universitari comportavano un'educazione politica e tecnica orientata al collettivismo. A capo degli stabilimenti d'insegnamento superiore, chiamati VUZ, era il Rettore, ovviamente anche lui di nomina politica, assistito da un pro-Rettore. La pianificazione dell'insegnamento e della ricerca, la scelta dei docenti e degli assistenti, la determinazione del *numerus clausus* in relazione alle esigenze della produzione, l'avanzamento delle carriere e quant'altro attinente allo sviluppo del corpo professorale e degli studenti, erano tutte competenze del Consiglio Accademico e dovevano essere in linea con il Gosplan. Ciò spiega come nell'istruzione superiore dell'Unione Sovietica si passò da 130.000 soggetti nel 1914 a 2.400.000 nel 1960. L'incentivazione all'apprendimento, sostenuto da borse di studio, era affidata alla "emulazione socialista"; nelle fabbriche gli incentivi erano ispirati allo stakanovismo. A differenza dei campus americani, la vita universitaria si svolgeva prevalentemente su base *part time*, dato che la maggior parte degli studenti erano anche lavoratori.

⁷ H. FAYOL, *Administration Industrielle et Générale*, Dunod, Paris 1956.

⁸ N. GRANT, *Soviet Education*, Penguin, Baltimore 1964.

2.3 Università della Conoscenza

Ho avuto qualche dubbio sul dove collocare, nella distinzione fra idealismo e utilitarismo, l'Università della Conoscenza. Ho optato per la seconda categoria, data l'enfasi posta sugli aspetti relativi all'occupazione e sul carattere professionale assegnato dalla riforma alle istituzioni accademiche. Trattasi di una professionalità di ampio respiro, che dovrebbe riguardare, oltre i programmi a carattere scientifico e operativo, la dimensione culturale e sociale della "società del cambiamento". Siamo quindi di fronte ad una sorta di neo-utilitarismo, diverso sia dal modello napoleonico che dal modello socialcomunista. Pur sostenuto dai principi che salvaguardano la libertà e la democrazia accademica, tuttavia, il progetto è altresì lontano dalle concezioni idealiste di impronta anglosassone e germanica, precedentemente descritte. Rimane qualcosa del pensiero di Whitehead, ma sullo sfondo.

Su questo tipo di università si è pronunciata la Commissione delle Comunità Europee in termini molto ambiziosi:

«L'Europa ha bisogno di eccellenza nelle sue università..., di ottimizzare i processi che stanno alla base della società della conoscenza e di realizzare l'obiettivo, fissato dal Consiglio Europeo di Lisbona, di 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».⁹

I caratteri essenziali, che secondo il Consiglio d'Europa avrebbero dovuto consentire ai sistemi educativi europei di diventare un punto di riferimento a livello mondiale entro il 2010, sono sintetizzati nella colonna VI della tavola sinottica intitolata "Archetipi di Università", in cui le concezioni considerate sono prospettate in termini di fonti d'ispirazione, *mission*, concezione generale, obiettivi, strategie e tattiche.

ARCHETIPI DI UNIVERSITÀ						
	concezioni idealiste			concezioni utilitariste		
Parametri	I. Luogo del sapere	II. Comunità di ricercatori	III. Apporto al progresso	IV. Ordine e stabilità	V. Fattore di produzione	VI. Università della conoscenza
Fonti	J. H. Newman	K. Jaspers	A. N. Whitehead	Napoleone	URSS	Consiglio d'Europa
Missione	aspirazione dell'individuo al sapere	aspirazione dell'umanità alla verità	aspirazione della società al progresso	stabilità politica dello Stato	edificazione della società comunista	gestione del cambiamento
Concezione generale	formazione generale e liberale al centro del sapere universale	unità della ricerca e dell'insegnamento, al centro dell'universo scientifico	simbiosi di ricerca e insegnamento, al servizio dell'immaginazione creativa	insegnamento professionale uniforme, affidato a strutture solide	strumento funzionale di formazione tecnica e politica	produzione, trasmissione, diffusione e sfruttamento della conoscenza
Obiettivi	sviluppo individuale	organizzazione delle Facoltà	corpo professorale innovativo	gerarchia amministrativa	ordine e disciplina del personale	educazione permanente e occupabilità
Strategie	internato e <i>tutors</i>	libertà accademica	capacità di applicare principi generali a casi concreti	efficacia ed efficienza	controllo dei diplomi e delle lauree	compresenza di università, scuole di management e industrie
Tattiche	studio individuale e di gruppo	ricerca pura	insegnamento e ricerca applicata (lauree, master, PhD)	svolgimento di compiti	Incentivazione idealistica	lauree 3+2, master, dottorati

⁹ Commissione delle comunità europea, *Il Ruolo delle Università nell'Europa della Conoscenza*, COM (2003) 58 definitivo. Bruxelles: CEE.

La tavola consente un raffronto immediato dei principali parametri di funzionamento delle 6 concezioni esaminate. Con riferimento all'ultima di queste, a oltre un decennio di distanza si deve ammettere che gli obiettivi della CEE – che, come abbiamo visto, avrebbero dovuto consentire ai sistemi educativi europei di diventare in breve tempo un punto di riferimento esemplare per tutti gli altri centri d'istruzione superiore – non sono stati raggiunti. C'è da chiedersi se ciò sia dovuto alla configurazione teorica del modello o a lacune emerse nella realizzazione di esso. Con particolare riferimento alla situazione italiana, in merito valgono le osservazioni seguenti.

1) Il mancato raggiungimento degli obiettivi posti dalla CEE non è dipeso soltanto dall'ammontare dei fondi investiti nell'istruzione superiore. Vero è che l'assegnazione del 4% del PIL prevista a livello europeo in Italia non viene mai raggiunta per insufficienza degli stanziamenti sia pubblici che, soprattutto, privati. Vero è anche che ciò costituisce una remora per l'ammodernamento del mondo accademico nazionale. Ma questo non è tutto, ci sono altri punti di debolezza del sistema.

2) La “gestione del cambiamento” come *mission* dell'università vuole sottolineare il fatto che l'accelerazione degli eventi costituisce il fattore emblematico della realtà attuale e futura. Anche se nessuno oggi può dire con esattezza quello che è, o dovrebbe essere, il profilo ideale dell'uomo e della donna capaci di gestire il cambiamento, è certamente importante la loro disponibilità e capacità a operare razionalmente in direzione della soluzione dei problemi. Per ogni problema esiste una soluzione, altrimenti sarebbe non un problema, ma un vincolo. È probabile che la soluzione dei problemi sia destinata ad essere provvisoria e temporanea, dato che prima o poi ad essa faranno seguito altri problemi. È questa, oggi, la sfida della formazione: saper gestire il combinato composto di conoscenze (dimensione razionale, tecnica, scientifica), atteggiamenti (dimensione affettiva, emotiva, socio-culturale) e competenze (dimensione operativa, attuativa, del saper fare) per padroneggiare situazioni, complesse e talvolta contraddittorie, in permanente evoluzione.

Sono di questi giorni i provvedimenti attuati a beneficio dei “figli della crisi” da atenei come Camerino, La Sapienza, Ca' Foscari, la Statale di Milano e altri.¹⁰ Trattasi di provvedimenti positivi; ma l'obiettivo della nuova università non può essere solo quello di facilitare la ricerca di un posto di lavoro e di consentire l'accesso agli studi a persone di ogni condizione economica. Prigogine, premio Nobel per la chimica, diceva che i letterati non sanno fare i calcoli e i matematici non sanno leggere Shakespeare. Occorre facilitare il superamento della contrapposizione fra qualitativo e quantitativo. Inoltre, nel promuovere meritocrazia, il sapere universitario deve indurre gli studenti a combinare teoria e pratica, principi ed efficacia/efficienza, economia e società, logica e sentimento, analisi e sintesi, tecnologia e arte, specializzazione e cultura, creatività e ordine. Per posizionarsi ad alto livello sia scientifico che operativo, l'università deve innestare gli elementi più rilevanti delle concezioni idealiste nelle finalità materialiste su cui vuole fondarsi. In Italia ciò implica non solo un aggiornamento di contenuti e metodi didattici e di ricerca, ma una revisione profonda del suo *modus operandi*, se non del suo paradigma istituzionale.

3) Quale che sia il disegno della riforma universitaria, c'è da augurarsi che il criterio nominalistico non prevalga sulla sostanza delle modalità di attuazione. Per esempio, nelle *business schools* di stampo anglosassone il principio è chiaro: il *Bachelor of Arts* (equivalente alla nostra laurea di primo livello) è per chi conosce la materia trattata; il *Master* per chi la sa applicare; il *PhD* per chi apporta innovazioni alla disciplina.

Il sistema riesce a risolvere anche le ambiguità della dicotomia insegnamento/ricerca. Da noi il rischio è che se i *Masters* universitari continuano ad essere la semplice prosecuzione – stessi docenti, stessi metodi, stessi ambienti – della laurea di primo livello, serviranno ben poco ad accrescere la produttività del sistema.

Nel costruire la nuova architettura della conoscenza, il sistema deve sostenere e potenziare una molteplicità di centrali formative. Da tempo alle università si è aggiunta una rete di poli complementari: scuole di management, industrie, centri di ricerca. La pluralità del sistema assicura diversità, flessibilità, competitività e risposte adeguate a esigenze multidimensionali.

¹⁰ L. BERBERI, *Tuo padre è disoccupato? Un anno di Università gratis*, in “Corriere della Sera” (4 Agosto 2013).

4) Nei Paesi più progrediti gli impianti istituzionali della formazione – pluralistici, differenziati, dotati di mezzi e attrezzature, centrati su teoria e pratica, capaci di sottoporre la prima a continua verifica della seconda – offrono opzioni multiple a chi – giovani e meno giovani – ha da tempo accettato il principio dell'educazione permanente, utile non solo per il conseguimento del posto di lavoro, ma per ogni forma di autorealizzazione e crescita personale. Anche all'estero l'argomento è oggetto di continuo aggiornamento e dibattito, soprattutto da quando siamo entrati nell'era del digitale; ma le premesse e gli obiettivi sembrano essere accettati, e le discussioni hanno un minor carattere di conflittualità di quanto non avvenga da noi – forse anche per il minor peso, all'interno delle istituzioni, di intrecci personalistici e per le minori delusioni accumulate, nelle pregresse aspettative, dagli aspiranti a posizioni accademiche.

Nel nostro Paese le contestazioni riguardano spesso le tattiche e le procedure, senza chiarezza sugli obiettivi e sul percorso da attivare, per raggiungerli, in termini di metodi e di costi/benefici. Etica, qualità, valore, internazionalizzazione, innovazione, creatività, leadership, prasseologia (scienza del fare) sono parole-chiave che non sempre trovano il dovuto riscontro nel complesso rapporto insegnamento/apprendimento.

5) In ogni cultura, contenuti e metodologie della formazione assumono connotazioni diverse. Se in linea generale è vero che alla eterogeneità delle società tradizionali corrisponde una progressiva omogeneità delle società moderne, è altresì vero che in tema di *education* il sottofondo culturale tende a mantenere le specificità di ogni sistema. Nel contesto nord-americano, centrato sull'individuo, l'ottica dell'imprenditore è improntata ai principi della concorrenza e alle leggi del mercato. L'ambiente giapponese vede l'impresa come una famiglia, una squadra il cui successo dipende dalla perfezione del prodotto. L'Europa ha prospettato un modello attraverso il quale vuole, simultaneamente, produrre sviluppo economico e crescita sociale. Il modello mira all'ammodernamento degli impianti conoscitivi e, laddove necessario, ad un recupero di credibilità. In parte – ma solo in parte – ciò è stato realizzato. Per esempio, le *business schools* ed il network dei centri di management sviluppatisi negli ultimi decenni sono un segno del fatto che l'eurozona ha risposto con determinazione ai bisogni della formazione a livello di dirigenti d'impresa. Basta dare un'occhiata al catalogo della Fondazione Europea per il Management (EFMD 2013) e, per quanto riguarda l'Italia, a quello dell'ASFOR (Garbellano 2012) per rendersi conto di questa realtà. Ma se anche da noi, fra luci e ombre, in questo settore qualche risposta è stata data, ai fini dell'ammodernamento del sistema molta strada resta da compiere. Per non parlare della Sicilia, dove la prima scuola di management del Mezzogiorno: l'ISIDA – per 50 anni centro di formazione e ricerca accreditato su scala internazionale, dove oltre cinquemila soggetti hanno avuto modo di acquisire una preparazione a 360 gradi – nel 2012 è stato posto in liquidazione. C'è da sperare che, come la mitologica fenice, dalle sue ceneri nasca una nuova, più rigogliosa organizzazione del sapere manageriale orientato all'azione, funzionale allo sviluppo socioeconomico dell'isola e del Paese.