

Il capitalismo accademico nell'università europea della conoscenza

Emilia Ferone

Dottore di ricerca in Scienze sociali: teorie, applicazioni e interventi

Sara Petroccia

Dottore di ricerca in Analisi dei sistemi economici e sociali: impresa, istituzioni, territorio

Riassunto

Lo scopo di questo articolo è quello di analizzare la metamorfosi del sistema universitario sulla scala dell'Unione Europea anche in riferimento al caso italiano. Le autrici offrono una descrizione dello sviluppo di un'università europea sulla scorta delle indicazioni dell'UE stessa e una chiave di lettura sul capitalismo accademico che sembra essere la via percorsa in questo cambiamento, mettendone in luce le minacce e le opportunità. Partendo dalla definizione di capitalismo accademico proposta da coloro che per primi ne hanno parlato (Slaughter, Leslie, 1997; Slaughter, Rhoades, 2004), le autrici riflettono su come il nuovo regime abbia influito sulla vita accademica e in che modo nella sostanza sia cambiato lo stile di lavorare degli studiosi.

Parole chiave: capitalismo accademico, conoscenza, cambiamenti

Abstract. *The Academic Capitalism in the European Knowledge University*

The aim of this paper is to analyze the academic system metamorphosis on a EU scale while considering the Italian case. The authors offer a description of the development of a European university based on the EU guidelines. They also offer a key to understand academic capitalism as a pathway for this change, highlighting threats and opportunities of this new system. Starting from the definition of academic capitalism as offered by the first scholars on this issue (Slaughter, Leslie, 1997; Slaughter, Rhoades, 2004), the authors reflect on how the new regime has influenced academic life and how the academic work has changed in its substance.

Keywords: academic capitalism, knowledge, changes

1. Introduzione

«Non iniziare mai un lavoro intellettuale con una citazione. L'inizio e la fine di uno scritto sono le parti più difficili da realizzare e non puoi cavartela prendendo in prestito le parole di un altro». Questa frase (riportata in modo non letterale essendo parte di una prolusione di cui non si è in possesso della registrazione) è stata pronunciata qualche giorno fa durante la *lectio magistralis* del prof. Fabrizio Fornari tenuta nel corso della cerimonia di apertura dell'anno accademico presso l'Università Gabriele d'Annunzio (14 dicembre 2017). Fornari raccontava che questo era il monito sempre ripetutogli dal suo maestro e che solo raccontandolo in apertura del suo discorso aveva disatteso.

E in effetti così è stato anche in questo caso... Diciamo però che purtroppo è una pratica piuttosto comune nel mondo accademico, disattendere le indicazioni nel tentativo di realizzarle a pieno. L'università oggi in molti suoi aspetti è un po' così: spesso per tentare di migliorare il suo approccio, i suoi output, la sua organizzazione, nel cercare di raggiungere questi obiettivi di miglioramento continuo, li disattende...

L'articolo qui proposto ha la finalità di discutere del processo di cambiamento che sta attraversando il sistema accademico, mettendone in luce gli orientamenti che sembrano emergere, nonché le difficoltà e le incongruenze inevitabili in qualsiasi processo di mutamento ma che, considerando il ruolo dell'università nella società della conoscenza, hanno un impatto sociale notevole.

2. Università Europea della Conoscenza

Un sistema educativo europeo comune ed unificato è una priorità dell'agenda UE da diversi decenni ormai. La compatibilità e la comparabilità dei sistemi di alta formazione è riconosciuta come una condizione fondamentale per rendere competitivo il sistema educativo Europeo. L'Unione europea, con la sottoscrizione della Dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999, si pone il raggiungimento entro il primo decennio del 2000, dei seguenti obiettivi, considerati

di primaria importanza per l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e per la promozione internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore:

Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del Diploma Supplement, al fine di favorire l'employability dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore.

Adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel

mercato del lavoro Europeo. Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master e/o dottorato, come avviene in diversi Paesi Europei.

Consolidamento di un sistema di crediti didattici – sul modello dell'ECTS – acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti

Promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione a:

- per gli studenti, all'accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi;
- per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti (Consiglio dell'Unione europea, 1999).

Da un lato quindi la necessità di creare un sistema di formazione superiore che sia ovunque riconosciuto e dall'altro quello di promuovere la mobilità intraeuropea di studenti e ricercatori. E gli stessi obiettivi sono ripresi e rilanciati nella Yerevan Communiqué del 14-15 Maggio 2015 dove si legge che:

Entro il 2020 siamo determinati a raggiungere una EHEA [European High Education Area] in cui i nostri obiettivi comuni siano implementati in tutti i paesi membri per garantire la fiducia nei reciproci sistemi di istruzione superiore; dove il riconoscimento automatico delle qualifiche sia diventato una realtà in modo che studenti e laureati possano spostarsi facilmente attraverso di esso; dove l'istruzione superiore contribuisca in modo efficace a costruire società inclusive, fondate su valori democratici e diritti umani; e dove le opportunità di istruzione forniscano le conoscenze e le competenze richieste per la cittadinanza europea, l'innovazione e l'occupazione. (EHEA, 2015, trad. nostra).

Nella stessa Yerevan Communiqué si esplicita la necessità per un'università europea di incentivare lo spirito imprenditoriale e la stretta connessione che deve stabilirsi tra le tre missioni dell'università, come già precedentemente argomentato in altre sedi¹, «Promuoveremo un legame più forte tra insegnamento, apprendimento e ricerca a tutti i livelli di studio e forniremo incentivi a istituzioni, insegnanti e studenti per intensificare le attività che sviluppano creatività, innovazione e imprenditorialità» (trad. nostra).

¹ Cfr. Ferone, 2013, 2015, 2017.

Tra la Dichiarazione di Bologna del 1999 e la Yerevan Communiqué del 2015 vi sono stati altri documenti ministeriali² che per necessità di sintesi qui non sono stati menzionati. Il percorso che è stato fatto (e che è ben lontano dal potersi considerare concluso) è lungo e trova le sue origini ben prima del 1999, anno in cui ha preso avvio il Processo di Bologna (da cui scaturisce il 3+2 in Italia) attraversando diverse fasi, come sistematizzato da Onursal Beşgül:

La prima fase della politica educativa copre il periodo dal 1951 al 1968, quando l'istruzione professionale era strettamente connessa agli obiettivi economici, che a loro volta costituivano la base della politica educativa dell'UE [...] La seconda fase copre il periodo tra il 1969 e il 1980. Nel 1971, l'istruzione generale è stata menzionata per la prima volta come area politica [...] Nella terza fase, cioè dal 1980 al 1992, l'istruzione generale ha guadagnato la sua indipendenza dalle preoccupazioni economiche e ha iniziato a essere strettamente legata alla dimensione culturale del progetto di integrazione. [...] Nella quarta fase, dal 1992 in poi, l'istruzione generale ha acquisito uno status giuridico con il trattato di Maastricht [...] il trattato ha aggiunto una nuova sezione al trattato di Roma dal titolo "Istruzione, formazione professionale e gioventù". Durante lo stesso periodo, i programmi di istruzione sono stati riformati, ristrutturati e ampliati geograficamente. [...] La quinta fase della politica dell'istruzione, a partire dal 2000, è la fase di Lisbona e di Bologna. In questa fase, gli obiettivi della politica educativa si sono spostati verso l'internazionalizzazione. Nell'Agenda 2000, le politiche basate sulla conoscenza sono state dichiarate come uno dei quattro pilastri fondamentali dell'Unione. Nel marzo 2000, il Consiglio europeo di Lisbona ha fissato come obiettivo il conseguimento della "economia basata sulla conoscenza", che avrebbe dovuto essere completata entro il 2010 con la trasformazione dell'UE nella "economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica". L'obiettivo della crescita economica è stato strettamente collegato con l'enfasi posta dall'UE su istruzione e formazione tanto che sono stati creati i programmi dedicati "Education and Training 2010" ed "Education and Training 2020". Il programma 2010 è stato riformato con il programma UE 2020, che ha proposto cinque obiettivi per l'anno 2020: 1. Occupazione: il 75% dei giovani tra i 20 e i 64 anni da impiegare; 2. Ricerca e sviluppo / innovazione: investire il 3% del PIL dell'UE (pubblico e privato) in R & S / innovazione; 3. Cambiamenti climatici / energia: emissioni di gas serra del 20% (o addirittura 30%, se le condizioni sono giuste) inferiore al 1990, 20% di energia da fonti rinnovabili, aumento del 20% nell'efficienza energetica; 4. Istruzione: ridurre i tassi di abbandono scolastico inferiori al 10%, almeno il 40% di 30-34 anni che completano l'istruzione di terzo livello; 5. Povertà / esclusione sociale: almeno 20

² <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html> (15/12/2017)

milioni meno persone a rischio di povertà ed esclusione sociale (Onursal Beşgöl, 2012, pp. 87-89, trad. rielaborata nostra).

Volendo quindi, in uno sforzo di sintesi, definire l'università europea così come la si sta costruendo, potremmo dire che alcune parole chiave cui si ispira sono: conoscenza e imprenditorialità.

L'università europea è quindi un'università della conoscenza, un'università ovvero che realizza a pieno l'auspicio che nell'ormai lontano 1995 ha pronunciato Alain Touraine:

spero che tutti i paesi europei, ed in particolare l'Italia, la Francia e la Spagna, diano o ridiano alle loro migliori università una capacità sufficiente a riunire al proprio interno produzione, trasmissione, utilizzazione e valutazione sociale delle conoscenze. Dato che le nostre società hanno fra le loro caratteristiche principali quella di essere società della conoscenza, devono mettere le loro università in grado di svolgere il ruolo centrale che svolgono le banche nella società mercantile o i grandi gruppi industriali in una società di produzione (La Rosa, 1996, p. 103)³.

È un'università che sa essere imprenditoriale, che sa utilizzare la conoscenza prodotta per realizzare le sue 3 missioni. Questo è quello che l'UE avrebbe voluto e vorrebbe in base alle indicazioni fornite ma, come dicevamo in apertura, nonostante le intenzioni, spesso nel fare, le indicazioni vengono disattese prendendo spesso pieghe inaspettate. In questo caso, imprenditorialità per l'università ha significato capitalismo accademico.

3. Capitalismo Accademico

È ormai più di un ventennio che si parla di capitalismo accademico, anche come forma adottata nel settore universitario del *new public management*⁴. I primi ad introdurre il

³ Citazione dalla lectio magistrale tenuta da Alain Touraine il 23 ottobre 1995 in occasione del conferimento della laurea ad honorem in scienze politiche dall'Università di Bologna, lezione integralmente riportata nell'appendice di La Rosa, 1996.

⁴ Il link tra New Public Management e Capitalismo Accademico sarà spunto per un ulteriore avanzamento della ricerca. Nel frattempo per un primo approccio al NPM cfr. Macey, 2010.

fenomeno sono stati Slaughter e Leslie (1997) e in seguito Slaughter and Rhodes (2004) a partire dal 1994. Nel loro lessico il capitalismo accademico è:

Academic capitalism deals with market and marketlike behaviors on the part of universities and faculty. Marketlike behaviors refer to institutional and faculty competition for money, whether these are from external grants and contracts, endowment funds, university-industry partnerships, institutional investment in professors' spinoff companies, or student tuition and fees. What makes these activities marketlike is that they involve competition for funds from external resource providers. If institutions and faculty are not successful, there is no bureaucratic recourse; they do without. Market behaviors refer to for profit activity on the part of institutions, activity such as patenting and subsequent royalty and licensing agreement, spin-off companies, arm's-length corporations, and university-industry partnerships, when these have a profit component [...] When we talk about restructuring of higher education, we mean substantive organizational change and associated changes in internal resource allocations (reduction, closure expansions [of departments]; substantive change in the division of academic labor with regard to research and teaching; the establishment of new organizational forms (such as arm's-length companies and research parks); and the organization of new administrative structures or streamlining or redesign of old ones (Slaughter-Leslie, 1997, p. 11).

Il capitalismo accademico è dunque un regime che implica un sistema universitario in cui i singoli atenei si impegnino in comportamenti di mercato (marketlike per usare le parole degli autori). L'idea di fondo è quella di generare entrate e profitti da tutte le 3 missioni dell'università (didattica, ricerca e terza missione, cfr. Ferone, Pitasi, 2017; Ferone, 2013; Venditti, 2010) attraverso la produzione di conoscenza commercializzabile (come la ricerca che porta ai brevetti, il materiale didattico che può essere protetto da copyright e commercializzato). Tale regime, secondo Rhoades e Slaughter, implica una confusione dei confini tra i settori profit e non profit, nonché un cambiamento fondamentale nella negoziazione politica, nel processo decisionale strategico e nelle pratiche accademiche guidate dalla necessità di dare sempre più priorità alla generazione di reddito potenziale piuttosto che all'espansione libera della conoscenza (Rhoades, Slaughter, 2004, pp. 37-38).

Detto in altri termini, il capitalismo accademico è

quello scenario globale in cui gli assetti giuridico-organizzativi dello sviluppo socio-economico sono in funzione della creazione di un portafoglio di asset intangibili di proprietà intellettuale in relazione alle conoscenze strategiche ad alto valore aggiunto, innovative e riconfigurative sia di ricerca pura, sia di ricerca applicata alle grandi biforcazioni evolutive e alle sfide planetarie dell'epoca nella prospettiva di intensificare la relazionalità (ad esempio tramite il networking) tra la ricerca e la formazione in senso ampio, in chiave policentrica di top brain-working trasversale sia a stato, mercato e no profit, sia alle differenti funzioni del sistema universitario in relazione agli adiacenti possibili procedurali, organizzativi e tecnologici (Pitasi, inedito da seminario dottorale in Ferone, 2017, p. 125).

Negli Stati Uniti dove il capitalismo accademico sembra essere ormai una realtà affermata, la prima e più impattante conseguenza è che, nel cercare di adeguarsi al mercato, la maggior parte delle università pubbliche sembra stia orientando i propri percorsi formativi sempre più al mercato con la diretta conseguenza che nella riorganizzazione necessaria a tale scopo, le materie umanistiche hanno sempre meno spazio, oppure hanno comunque un taglio indirizzato al mondo degli affari. Ovvero, i dipartimenti sono spinti a ridisegnare i loro requisiti e i loro curricula in modi che siano guidati più dal mercato a breve termine che da considerazioni educative e formative. L'intento ultimo è di avere un'offerta formativa che massimizzi il numero di studenti e l'efficienza dei costi, anche a scapito di considerazioni sulla qualità educativa (Rhoades e Slaughter, 2004).

In Italia invece (ma come detto l'imprenditorialità da capitalismo accademico è un tratto caratterizzante l'università europea in generale anche secondo le indicazioni UE), dove sono relativamente pochi anni che si inizia a parlare di capitalismo accademico in questi termini⁵, sembra che i dettami di questo nuovo regime siano concentrati non tanto sulla prima missione, quanto sulla seconda e terza missione come diretta conseguenza della seconda⁶.

⁵ Il concetto di capitalismo accademico è stato ripreso e sviluppato da Münch (2008) che lo considera però non tanto come un nuovo regime quanto come «la creazione di un sapere globalizzato che si sviluppa dallo scontro dialettico tra élite globali e autorità locali e che porterà alla scomparsa della localizzazione culturale legata alle tradizioni e alla richiesta di formazione e cultura che un'offerta di tipo etnico è sufficiente a soddisfare a favore invece di una omogeneizzazione astratta e generica che porterà a formare una schiera di colletti bianchi capaci di gestire in modo burocratico le istituzioni riorganizzate dal Capitalismo Accademico stesso» (Ferone, 2013).

⁶ Questo è ciò che è stato definito "Finanziarizzazione del capitalismo accademico": partendo da una distinzione tra capitalismo di borsa e capitalismo di welfare (Dore, 2001) si mette in evidenza come da un lato la ricerca e la valutazione della stessa segua logiche di borsa (basti pensare alle classifiche, agli h-index e similari) e dall'altro invece, la didattica segua logiche più di welfare (lo stesso processo di Bologna pone come obiettivo l'aumento della quantità dei laureati in Europa senza nulla dire sulla "qualità" degli stessi) e tutto ciò pone dinanzi al rischio di creare bolle speculative e di evolvere il sistema facendolo entrare in una sorta di paradosso dove la valutazione

Non a caso, l'ultima grande legge di riforma dell'università italiana, la l. 240/2010, riprende alcuni dei concetti chiave del capitalismo accademico (basti pensare agli spin off accademici per citare solo un esempio) richiamando la necessità di attuare una *compliance* delle *best practices* internazionali (senza però alcun riferimento a quali queste siano), soprattutto per quel che riguarda la valutazione della ricerca. La normativa italiana istituisce l'ANVUR come organo preposto alla valutazione dell'università in generale e della ricerca in particolare, il cui lavoro è stato ampiamente messo in discussione, se non aspramente criticato. Ciò che si critica non sono solo le modalità attraverso cui si è costruito e messo in atto il sistema di valutazione, ma la cultura della valutazione che è venuta a crearsi come diretta conseguenza che a sua volta genera una spiccata competitività tra accademici sempre più impegnati a raggiungere determinati standard individuali di natura quantitativa e qualitativa (a favore spesso della prima dietro cui si "nasconde" la seconda) per accaparrarsi fondi per la ricerca sempre più esigui (cfr. Borrelli, 2015).

Occorre ripetere che questa non è una problematica esclusivamente italiana, ma che essa connota il sistema universitario occidentale tout court. Nello specifico del caso italiano, considerando i continui tagli alla ricerca degli ultimi decenni, la situazione è particolarmente esacerbata, ma sono numerosi gli studi che dimostrano la frustrazione e la difficoltà in cui versa l'intera categoria dei professori universitari.

Il capitalismo accademico ha avuto un fortissimo impatto sugli studiosi ai quali sono richieste performance sempre più elevate con risorse sempre più esigue, cioè ci si aspetta che facciano sempre di più con meno (Harvey, 2007). Ciò ha portato ad un grande senso di pressione per i professori, che, stando alle ricerche di Gonzales, Martinez e Ordu (2014), hanno descritto la costante sensazione di essere monitorati, spesso con misure che non avevano pienamente compreso o su cui non erano d'accordo (numero di pubblicazioni, indici d'impatto o quantità di finanziamenti). Il timore maggiore era la poca fattibilità di un programma di ricerca che non era in grado di generare risorse o che non era appetibile per nessuna delle riviste ad alto impatto. Sempre secondo gli autori, il capitalismo accademico impone che le università incoraggino i docenti a impegnarsi con l'industria attraverso

della ricerca non va di pari passo alla valutazione della didattica disconnettendo quindi almeno 2 delle 3 missioni dell'università (Ferone, 2013).

strutture e politiche dedicate che consentano a quest'ultima di capitalizzare i risultati della ricerca a scapito del bene pubblico. Il capitalismo accademico trasforma quindi gli accademici in professionisti che lavorano per l'economia della conoscenza, costretti a comportarsi da singoli individui autosufficienti che devono imparare a procurarsi fondi e a gestire tempi stretti. Devono cioè diventare «“rugged individuals” (Gonzales and Rincones 2011, Harvey 2007, Nikunen 2012) con poche risorse, poco sonno, e talvolta a costo delle loro vite personali/familiari per avanzare nelle loro carriere» (Gonzales, Martinez, Ordu, 2014, p. 1112, trad. nostra).

Altre ricerche (Ellis *et al.*, 2014) mettono in evidenza un'ulteriore minaccia posta dal capitalismo accademico, ovvero il rischio per i professori universitari di proletarizzazione con un divario crescente tra chi si adegua a queste nuove logiche e chi invece ne resta fuori. In altri termini, il capitalismo accademico innesca e accelera un potentissimo Effetto San Matteo (Merton, 2000): gli accademici che, per varie ragioni – perché hanno già di proprio un'impronta imprenditoriale, perché si dedicano ad un tipo di ricerca più facilmente immettibile sul mercato o ancora perché il settore disciplinare di appartenenza riesce ad organizzarsi in un modo tale da “piegare” e sfruttare le opportunità offerte dal nuovo regime – riescono ad avere successo in questa logica avranno sempre più risorse disponibili per espandersi e chi invece non riesce avrà sempre meno fino a dover lottare per la sopravvivenza (accademica ovviamente). In questo scenario, cambia anche il concetto stesso di successo, dove il successo o il fallimento individuale sono interpretati in termini di virtù o mancanze personali piuttosto che attribuite a proprietà di sistema (Harvey, 2007). Il che è di per sé un paradosso perché gli accademici (e ancora più gli aspiranti tali) di oggi sono stati formati dal sistema che li ha portati fino a ricoprire il proprio ruolo ed è quindi ovvio che il fallimento (sui grandi numeri) dei singoli non può che essere un fallimento del sistema tout court. Ed è un po' questa la più grande critica che è stata fatta, come dicevamo, all'ANVUR, ovvero stroncare interi settori affidandosi alle valutazioni dei membri di quello stesso settore valutati negativamente (cfr. Borrelli, 2015).

Allo stesso modo, anche laddove per alcuni settori (i cosiddetti settori bibliometrici), ci si è affidati all'“impersonalità” di una valutazione quantitativa, non di meno le critiche sono

ugualmente aspre, in questo caso, critiche soprattutto agli strumenti utilizzati (impact factor, H-index ecc.) (cfr. Ferone, 2013; Figà Talamanca, 2000).

Capitalismo accademico, significa quindi che la conoscenza viene sempre più trattata come una merce, il cui valore deve essere quantificato dal e nel mercato.

I docenti universitari sono sempre più valutati per la loro capacità imprenditoriale: “quanti finanziamenti hai raccolto? Quanti brevetti hai prodotto? Quante citazioni hai ottenuto?” [...] Le classifiche e i ranking modificano potentemente la realtà sociale e le pratiche del mondo accademico. [...] Hanno anche creato alcuni paradossi nel monitoraggio della produzione della conoscenza, come il “nazionalismo accademico” [le classificazioni ANVUR delle riviste sembrano essere un ottimo esempio di questo fenomeno]. Le affermazioni sulla necessità di internazionalizzare la scienza nazionale sono spesso fatte in nome della competitività nazionale. [...] Un ulteriore elemento è [...] l’invenzione di nuove parole chiave nelle politiche scientifiche che modellano le pratiche di ricerca, le strategie di pubblicazione e in ultima analisi la condotta degli studiosi. Oltre alle richieste generali che incoraggiano i ricercatori a essere più internazionali, un nuovo linguaggio di performatività è stato adottato nelle politiche scientifiche, attingendo a espressioni come “world class”, “world leader” o “top quality”. (Paasi, 2015, pp. 9-10, trad. nostra).

L’assunzione di comportamenti marketlike (ovvero simili a quelli del mercato per come intesi nell’ottica di Slaughter, Rhodes e Leslie sopra descritta) la ritroviamo anche, volendo estendere il discorso, nel sistema di reclutamento e selezione accademica. Come non vedere infatti nell’introduzione di parametri (quantitativi) e valori soglia (anch’essi quantitativi) solo per accedere alla valutazione qualitativa di una commissione nazionale una sorta di obiettivi aziendali più o meno SMART (Specifici, Misurabili, Accessibili, Realistici, Temporalizzati)?

Spesso quindi il lavoro intellettuale si riduce ad un’esigenza di pubblicare tanto e in fretta, altrimenti si rischia di rimanere fuori (*If you don’t publish, you perish*). E ciò non può che andare a discapito della qualità, ritornando ancora una volta alla disattesa dell’obiettivo iniziale di miglioramento delle performance.

Da quanto detto è evidente che il capitalismo accademico sia la via che sta percorrendo l’università (italiana e non). E bisogna tener conto, nell’agire quotidiano nelle università, che esso «è un vero e proprio sistema culturale. Non è solo una minaccia esterna, come

hanno scritto molti critici, è interna. Il capitalismo [accademico] plasma la coscienza delle persone, il modo in cui pensiamo, parliamo e ci definiamo [...] La coscienza capitalista è evidente nei processi di pianificazione strategica e di riallocazione, nei modi in cui il sistema parla di sé stesso» (Rhoades, 2013, pp. 10-11, trad. nostra). L'università è cambiata e continuerà a farlo nel suo profondo.

4. Brevi conclusioni

Negli ultimi venti anni l'università (italiana) è stata attraversata da numerosi cambiamenti che in parte si stanno ancora realizzando. Le riforme sono state tante e in un certo senso sono completamente mutate "le regole del gioco".

I professori universitari (e in modo differente anche il personale tecnico amministrativo che è stato per altri versi coinvolto nel cambiamento)⁷ hanno dovuto affrontare sfide non semplicissime per adeguarsi al nuovo regime.

Si sta imponendo un nuovo modello di università che punta all'eccellenza (almeno nelle intenzioni, poi fattivamente si vedrà) su tre fronti diversi e connessi (un'evoluzione delle 3 missioni):

a. Didattica da Bologna 1 a Bologna 3.

b. Ricerca, sia pura che applicata, con una fitta rete di stakeholder attivi/passivi che fanno convergere capitali pubblici e privati, con standard di riservatezza elevati per la ricerca sponsorizzata privata e con severi sistemi di classificazione e valutazione per le pubblicazioni scientifiche.

c. Terza Missione funzionalmente suddivisa tra

c.1 Public engagement policy (stampa, divulgazione scientifica ecc.);

c.2 Intellectual property policy (brevetti, diritti d'autore ecc.);

⁷ In pubblicazioni precedenti (Ferone, 2013; Ferone 2015), sono state delineate le *guide line* che sembrano guidare il processo di cambiamento del sistema universitario ed una di queste denominata "Ristrutturazione organizzativo-manageriale" riguardava indirettamente proprio il personale tecnico amministrativo, interessato dalla necessità di una riconfigurazione degli assetti organizzativi, come ben argomentato dai principali ispiratori del capitalismo accademico che vedono nella creazione di organismi interstiziali che fungano da link tra il mondo accademico e il mercato un elemento indispensabile.

c.3 spin off imprenditoriali policy.

L'idea è che gli input di ricerca (R) generino output di Terza Missione (TM) e $R \times TM =$ Capitale accademico (AC) e che entrambi modellino insieme la suddivisione della didattica (D) in due livelli:

i) didattica di massa (MD) come prêt à porter;

ii) la top didactics (TD) che è variabile dipendente in funzione di AC e quindi $TD = (f) AC$, a differenza di MD che invece viaggia da sola più che altro per acquisire risorse ma è comunque di scarso valore aggiunto (Pitasi, Ferone, 2017).

In ogni caso i processi di cambiamento sono sempre difficili da fronteggiare, ma la linea sembra ormai tracciata e come affermato da Rubins «L'istruzione superiore può accettare la sfida e il rischio di trasformare le proprie istituzioni in nuove forme più appropriate per questa epoca di conoscenza, oppure possono accettare la quasi certezza della stagnazione, del declino e del deterioramento della capacità delle università tradizionali di servire questo mondo in rapida evoluzione» (2007, p. 15, trad. nostra).

Come in tutte le situazioni in mutamento vi sono opportunità e minacce e l'errore più grande che si possa fare è limitarsi alle seconde senza cogliere le prime. Infatti «i ricercatori non sono solo vittime passive o soggetti conformi sotto tale razionalità; possono sviluppare varie strategie per operare nelle nuove condizioni di mercato o per resistere. Gli accademici sono in misura crescente costretti a valutare le loro attività e a partecipare alla “competizione accademica” sul capitale simbolico, sia personale che istituzionale» (Paasi, 2015, p. 7, trad. nostra). Sta a noi scegliere di capire come funziona il sistema e cercare di sfruttarne le potenzialità.

Bibliografia

Borrelli D. (2015). *Contro l'ideologia della valutazione. L'Anvur e l'arte della rottamazione dell'università*. Milano: Jouvence.

Consiglio dell'Unione europea (1999). *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*. Dichiarazione congiunta dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore intervenuti al Convegno di Bologna il 19 Giugno (Dichiarazione di Bologna). Testo disponibile all'indirizzo web: http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm (15/12/2017).

Dore R. (2001). *Capitalismo di borsa o capitalismo di welfare?* Bologna: Il Mulino.

EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. Ministerial Conference, Yerevan 2015, May 14-15. Testo disponibile all'indirizzo web: https://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (15/12/2017).

Ellis V., McNicholl J., Blake A., McNally, J. (2014). Academic work and proletarianisation: A study of higher education-based teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 40: 33. DOI: 10.1016/j.tate.2014.01.008.

Ferone E. (2017). Academic Capitalism in the European University. In: Fabó E., Ferone E., Ming J. C. (editors), *Systemic Actions in Complex Scenarios*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Ferone E. (2013). *Regole e comunicazione del Capitalismo Accademico*. Napoli: Loffredo.

Ferone E. (2015). The Systemic Construction of Academic Capitalism. In: Bonazzi M., Di Simone V. (Editors), *Redesigning worldwide connections*. Cambridge: Cambridge Scholar Publisher.

Ferone E. (2017). La costruzione simbolica delle regole accademiche negli scenari globali. In Ferone E. (a cura di), *Segni dei tempi*, Bologna: Esculapio.

Figà Talamanca A. (2000). *L'Impact Factor nella valutazione della ricerca e nello sviluppo dell'editoria scientifica*. Paper presentato al IV Seminario Sistema Informativo Nazionale per la Matematica SINM 2000: un modello di sistema informativo nazionale per aree disciplinari, Lecce, 2 ottobre. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.roars.it/online/limpact-factor-nella-valutazione-della-ricerca-e-nello-sviluppo-delleditoria-scientifica/comment-page-1/> (19/12/2017).

Gonzales L. D., Martinez E., Ordu C. (2014). Exploring faculty experiences in a striving university through the lens of academic capitalism. *Studies in Higher Education*, 39, 7: 1097. DOI: 10.1080/03075079.2013.777401.

La Rosa M., a cura di (1996). *Incontrando Tourain*, Torino: L'Harmattan.

Macey J. R. (2010). *Corporate Governance. Quando le regole falliscono*, Milano: IBL Libri.

Merton R.K. (2000). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: Il Mulino.

Münch R. (2008). *Akademische Kapitalismus*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Münch R. (2008). *Globale Eliten und Lokale Autoritaeten*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Onursal Beşgül Ö., (2012). Constructing The European Education Space. *Uluslararası İlişkiler*, 9, 35: 81.

Paasi A., (2015). Academic capitalism and the geopolitics of knowledge. In Agnew J., Secor A. J., Mamadouh V., Sharp J. (editors), *The Wiley-Blackwell companion to political geography*. Hoboken NJ: John Wiley & Sons Ltd.

Pitasi A., Ferone E., (2017). The Emerging Supernational Modelling in the Academic Policies of the European Union. In Petroccia S. (a cura di), *Between global and local. Citizenship and social Change, Vol. 1*, Bologna: Esculapio.

Rhoades G., (2003). *Democracy and Capitalism, Academic Style: Governance in Contemporary Higher Education*. Testo disponibile al sito: <https://pullias.usc.edu/wp-content/uploads/2014/06/democracy-and-capitalisim.pdf> (19/12/2017).

Rhoades G., Slaughter S., (2004). Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. *American Academic*, 1, 1: 37. Testo disponibile all'indirizzo web: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Rhoades.qxp.pdf> (21/03/2018).

Rubins I., (2007). Risks and Rewards of Academic Capitalism and the Effects of Presidential Leadership in the Entrepreneurial University. *Perspectives in Public Affair*, 4: 3. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://www.asu.edu/mpa/Entre%20University.pdf> (19/12/2017).

Slaughter S., Leslie L. (1997). *Academic Capitalism*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Slaughter S., Rhoades G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state and higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Venditti M. (2010). Missione, sistemica e reportistica del capitale intellettuale dell'azienda università: prime riflessioni. In Pitasi A. (a cura di), *Il valore tangibile degli intangibili*, Milano: McGraw-Hill.