

L'UNIVERSITÀ NEGLI STATI UNITI D'AMERICA: QUALI INSEGNAMENTI PER LE NOSTRE RIFORME?

Lorenzo Marrucci – Università di Napoli “Federico II” – Settembre 2004

Introduzione

Da alcuni anni l'università italiana è in uno stato di ininterrotta e rapida trasformazione. Molti di noi docenti partecipano al continuo processo di riforma con grandi perplessità, che sfociano in qualche caso in aperta contrarietà, e solo raramente in entusiasmo e ottimismo.

Ma qual è il disegno dietro tutte queste riforme? Qual è la direzione verso cui tali riforme ci stanno indirizzando? Stiamo modernizzando l'università o la stiamo precipitando in un baratro? E se si accetta il fatto che indietro non si può tornare (come molti forse preferirebbero), quali sono le altre riforme che servirebbero per condurre la nostra università ad interpretare al meglio i diversi ruoli che la moderna società le richiede? Come coniugare ad esempio università di massa e preparazione delle classi dirigenti, formazione professionale e accademica, perseguimento della conoscenza pura e innovazione tecnologica?

Non è facile rispondere a queste domande e ognuno di noi ha le sue risposte, più o meno meditate, spesso dettate solo dall'esperienza personale, non da una visione d'insieme. E tuttavia esiste un approccio valido per formarsi un quadro di riferimento e tentare di analizzare la situazione e i cambiamenti in atto con “metodo scientifico”, per quanto possibile basato su dati e fatti oggettivi: studiare ciò che avviene in altri paesi. Ma quali paesi? Tutti i confronti ovviamente sono utili, ma va notato che l'università è attualmente in crisi e sottoposta a incisive riforme praticamente in tutta Europa. E' quasi inevitabile allora arrivare a confrontarsi con l'unico sistema universitario che sembra invece già da molti decenni perfettamente adattato alla società contemporanea: quello degli Stati Uniti.

Il sistema universitario statunitense nel suo complesso è molto meno conosciuto di quanto non si creda, e spesso l'immagine che ne abbiamo è distorta dai luoghi comuni. Molti docenti italiani credono di conoscerlo per averci avuto qualche esperienza personale, tipicamente di ricerca. Tuttavia, è quasi impossibile formarsi un quadro complessivo di tale sistema solo per esperienza diretta: è troppo grande, vario ed eterogeneo. Anzi la diversificazione è forse la sua caratteristica più marcata, che lo distingue dalla maggioranza dei sistemi universitari europei (escluso forse quello inglese) e che, a mio parere, costituisce una delle principali chiavi interpretative del suo successo.

Questo articolo ha la pretesa di fornire un quadro relativamente completo del sistema universitario statunitense, basato per quanto possibile su fonti oggettive e non su interpretazioni o esperienze personali,¹ e di confrontarlo con il sistema italiano allo scopo di evidenziarne le differenze più importanti. L'analisi di queste differenze ci aiuta a comprendere le riforme del presente e forse ci aiuterà ad ispirare quelle del futuro.

1. Titoli di studio

Negli Stati Uniti non c'è il valore legale del titolo di studio come lo intendiamo in Italia, ma esistono comunque dei *meccanismi pubblici e privati di accreditamento* che svolgono una funzione

¹ Il presente articolo si basa in gran parte sul materiale riportato in un precedente articolo più dettagliato, disponibile su internet alla pagina <http://people.na.infn.it/~marrucci/riforma>. La fonte di informazioni statistiche sugli USA, ove non specificato diversamente, è il *Digest of Education Statistics 2002* del *National Center for Education Statistics* (NCES).

per certi versi simile, garantendo in particolare il raggiungimento di standard minimi dei titoli accreditati. Grazie a questi meccanismi, e ad una diffusa tendenza all'imitazione delle *best practices*, esiste negli USA una notevole omogeneità nella tipologia di titoli di studio effettivamente rilasciati dai diversi atenei, il che permette di stilarne una classificazione ragionevolmente semplice.

Il titolo universitario principale – il più diffuso e il chiaro equivalente della nostra nuova laurea triennale – è il *bachelor's degree*, che di norma richiede quattro anni di studio a tempo pieno, dopo una scuola che complessivamente dura un anno in meno della nostra. Il bachelor è oggi conseguito da oltre un terzo di tutti i giovani americani.

Circa la metà degli studenti frequenta corsi di bachelor caratterizzati da *un curriculum esclusivamente accademico*, che ha cioè come unico obiettivo il rafforzamento della cultura generale e delle capacità di pensiero critico degli studenti e non l'apprendimento di abilità professionali specifiche: la cosiddetta "*liberal education*". In questi corsi, anche l'approfondimento di una particolare disciplina accademica (che viene denominata "*major*") non costituisce il fine primario, ma solo uno strumento didattico funzionale all'obiettivo formativo generale. Per questo motivo lo spazio che vi è dedicato nel curriculum è tipicamente pari a solo il 50% circa del tempo totale (l'equivalente cioè di due anni di studi); il resto del curriculum prevede alcuni insegnamenti di cultura generale e altri tratti da discipline lontane da quella di major (ad esempio discipline umanistiche se il major è scientifico e viceversa), oltre ad un ampio spazio per la scelta completamente libera dello studente.

L'altra metà degli studenti frequenta invece corsi di bachelor che cercano di coniugare, in misura variabile da caso a caso, *formazione generale e insegnamento di abilità professionali*. Anche in questo caso, comunque, la disciplina professionale studiata non occupa mai più dei tre quarti del curriculum. Nessun corso di bachelor è quindi esclusivamente volto all'apprendimento di abilità professionali. Inoltre, anche laddove c'è un forte contenuto "professionalizzante", questo è sempre *a spettro ampio*, non troppo specialistico.

Malgrado il basso grado di specializzazione professionale del bachelor, oltre il 60% dei giovani che lo conseguono si ferma ed entra direttamente nel mondo del lavoro, dove il titolo conseguito gli garantirà nel corso di tutta la vita lavorativa un reddito mediamente dell'80-90% più alto rispetto a quello di un diplomato della scuola superiore (in Italia l'incremento medio è solo del 27%, statistica peraltro relativa alla laurea "vecchio ordinamento")², e un tasso di disoccupazione molto più basso. Il restante 40% dei giovani continua invece gli studi (molti tornandovi dopo un primo periodo di lavoro), conseguendo uno dei molti titoli *post-graduate* (ossia post-laurea) esistenti. Questi ultimi possono essere raccolti in tre categorie.

La prima, che include i *master's degree*, assorbe oltre i tre quarti degli studenti post-graduate. I master sono titoli la cui durata varia tipicamente tra uno e due anni. Vi sono master a carattere esclusivamente accademico, essenzialmente diplomi di perfezionamento in una disciplina fondamentale del sapere, e master a carattere esclusivamente professionalizzante. Ancora una volta, però, la maggior parte dei master "professionalizzanti" per studenti a tempo pieno non è ultraspecialistica, diversamente dalla maggioranza dei master recentemente creati in Italia. Si tratta invece sempre di titoli a spettro piuttosto ampio (ad esempio *Master in Business Administration*, in *Education*, in *Architecture*, ecc.). Titoli post-graduate di natura molto più specialistica esistono anche negli USA (in maggioranza però sono più brevi dei master e sono denominati *certificates*), ma solo nella forma di corsi pensati nell'ambito della cosiddetta *continuing education* per studenti già lavoratori, studenti che quindi possono investire tempo e denaro per acquisire competenze

² OECD, *Education at glance*, 2002.

fortemente specialistiche *perché sono già ragionevolmente certi di poterle utilizzare nel lavoro*, al contrario – temo – della maggioranza dei nostri attuali studenti di master. Le nostre attuali lauree specialistiche (o lauree *magistrali*, secondo la nuova denominazione) potranno invece assomigliare maggiormente ai master statunitensi, per quanto anche qui per il momento la tendenza da noi sembra essere sempre quella di un maggior grado di specializzazione.

La seconda tipologia di titoli post-graduate include i cosiddetti *first-professional advanced degrees*, che sono titoli che permettono l'accesso a ben determinate professioni di alto livello, e che accolgono circa il 7% di tutti i giovani che conseguono il bachelor. Tra questi titoli, i più importanti sono quello in medicina (*Doctor of Medicine*, o MD, quadriennale) e quello in legge (*Juris Doctor*, o JD, triennale). Va notato che non esiste alcun bachelor in medicina o in legge: questi studi vengono intrapresi solo dopo aver terminato un bachelor in una qualsiasi altra disciplina, anche per nulla affine.³ Tale *mobilità "orizzontale"* tra discipline è peraltro una caratteristica generale dell'università statunitense: non è affatto inconsueto che un giovane con un bachelor in fisica o in letteratura – tanto per citare due esempi – sia ammesso (senza "debiti formativi") in un selettivo corso di master in business administration o di architettura, oppure in un corso di medicina o legge.

La terza ed ultima tipologia di titoli post-graduate include i titoli accademici equivalenti al nostro dottorato di ricerca, che vengono conseguiti solo dal 3% circa dei giovani americani con bachelor (cui si aggiunge un numero quasi uguale di stranieri). La denominazione più comune per questi titoli, negli USA, è *Doctor of Philosophy*, o PhD. I corsi di dottorato tipicamente durano almeno cinque anni a partire dal bachelor, con una prima fase (uno-due anni) di studio "scolastico", basata cioè sulla frequenza di corsi, seguita da una fase (almeno tre anni, spesso di più) di attività di ricerca originale, svolta dallo studente in autonomia, con la supervisione di un docente. E' evidente quindi che un corso completo di PhD statunitense è l'analogo non del solo dottorato italiano, quanto della sequenza laurea specialistica più dottorato di ricerca.

Per completare questa rassegna di titoli universitari statunitensi, va infine menzionato un titolo di livello inferiore al bachelor, denominato *associate degree*, che dura due anni e viene conseguito da oltre il 15% dei giovani americani (un terzo circa dei quali continua poi gli studi fino al bachelor). Questo titolo, come vedremo più avanti, è offerto prevalentemente da istituti "universitari" diversi da quelli che rilasciano il *bachelor*. Esistono due tipologie di *associate degree* nettamente distinte: una concepita per essere l'equivalente dei primi due anni di un *bachelor*, in modo da permettere allo studente di continuare gli studi presso un'altra università; l'altra a carattere vocazionale, con contenuti quindi prevalentemente tecnico-specialistici.

Tirando le somme, la struttura a più livelli dei titoli universitari statunitense a prima vista non è molto dissimile da quella che abbiamo adottato in Italia con il 3+2 (salvo per la mancanza da noi di un titolo equivalente all'*associate*). Tuttavia, guardando più nel dettaglio, si notano *tre importanti differenze* con l'Italia: (i) negli USA, al primo livello universitario, si dà mediamente *più importanza alla formazione culturale di base che a quella professionale*; (ii) a tutti i livelli, escludendo solo i corsi di formazione continua per adulti, *il tasso di specializzazione impartito dai corsi di studio è significativamente inferiore a quello italiano* e questo sia per discipline accademiche che per quelle professionali; (iii) *la mobilità degli studenti tra discipline* nel passare dal primo al secondo livello di studi è molto più facile e incoraggiata che da noi.⁴

³ Nel caso di medicina è teoricamente permessa l'iscrizione al corso di MD anche dopo aver concluso solo i primi tre anni di un corso di bachelor, ma è una possibilità poco utilizzata.

⁴ La revisione del 3+2 che sta per essere varata potrà forse attenuare queste differenze, grazie alla separazione più netta tra laurea triennale e magistrale e alla previsione di lauree dal curriculum esclusivamente "metodologico".

Ma siamo veramente certi che le caratteristiche dei titoli statunitensi siano indicate anche per l'Italia? Potrebbe darsi che in Italia, al contrario che negli USA, sia sempre meglio acquisire specifiche competenze tecniche o professionali durante gli studi, per ottenere più facilmente il lavoro desiderato. La risposta a questi dubbi ci viene fornita dalle ultime statistiche occupazionali,⁵ secondo le quali in Italia circa i due terzi dei laureati (quelli del vecchio ordinamento!) trovano lavoro in un settore diverso da quello specifico della propria laurea, e circa un terzo va ad occupare un posto per il quale la laurea non è neanche un requisito. Questo fenomeno, che tra l'altro fa capire perché fosse indispensabile una riforma come quella del 3+2, non potrà che divenire ancora più marcato in futuro. Infatti, con il crescere del tasso di diplomati della scuola secondaria e di laureati di primo livello (ancora entrambi molto inferiori ai livelli tipici degli altri paesi occidentali), in Italia si sta verificando un progressivo *trasferimento di quote di lavoro non fortemente specializzato dai diplomati della scuola secondaria ai laureati*. Saranno soprattutto questi gli sbocchi lavorativi dei laureati triennali, il che conferma l'inopportunità di far loro acquisire una forte specializzazione prima che abbiano individuato con ragionevole certezza quale sarà il loro lavoro, e l'opportunità di rafforzare invece quella cultura di base e quelle abilità fondamentali che gli serviranno non solo in qualsiasi impiego, ma anche per essere più preparati a far parte, come cittadini consapevoli, della società moderna.

2. Istituti universitari: differenziazione competitiva

Negli Stati Uniti esistono circa 4200 istituti accreditati di livello universitario, cioè che conferiscono almeno i titoli biennali di associate. Anche escludendo quelli che offrono solo titoli biennali, restano ancora oltre 2300 istituti. In proporzione, è come se in Italia ve ne fossero 470!

Questi istituti sono anche molto diversi tra loro. Alcuni offrono solo corsi di *bachelor* o di *associate*, altri tutta la gamma fino al PhD. Alcuni sono multidisciplinari, altri specialistici. Alcuni sono pubblici, altri privati. Quelli privati possono essere *non-profit* o *for-profit*. Alcuni danno molta importanza all'attività di ricerca dei docenti, altri poca o nessuna. Alcuni hanno carattere religioso o etnico, altri coltivano invece il più possibile la cosiddetta *diversity*, culturale, etnica e religiosa, del proprio corpo studentesco, nonché di quello docente. Per quanto concerne le dimensioni si va da piccoli *college* che contano poche centinaia di iscritti a grandi università statali che sfiorano i 50.000 studenti. Alcuni istituti sono estremamente selettivi, altri ammettono chiunque faccia domanda. Le tasse d'iscrizione, nel passare dai più economici tra gli istituti pubblici ai più costosi tra i privati, variano per un fattore superiore a venti. Il valore di mercato dei titoli offerti è anch'esso molto vario da un istituto all'altro, come emerge dalle forti difformità di stipendio e di possibilità di carriera dei loro laureati.

Ci sono numericamente più istituti privati che pubblici, ma quelli pubblici sono mediamente più grandi, per cui circa *i tre quarti di tutti gli studenti frequenta istituti pubblici*. Questo mostra come sia del tutto falso il luogo comune secondo il quale l'educazione universitaria negli USA sarebbe prevalentemente privata. Le università pubbliche dipendono sempre dai singoli Stati (o anche dagli enti locali, nel caso degli istituti che offrono titoli biennali) e non dal governo federale. La mancanza di un unico regolatore centrale e la forte presenza di istituzioni private ha contribuito a far sì che negli USA non vi siano "livelli" nettamente distinti di università, come avviene in alcuni paesi europei, ma piuttosto una gamma quasi continua di istituti di qualità e caratteristiche diverse. Questo fatto favorisce la *mobilità qualitativa*, per cui alcune università minori progressivamente incrementano la propria offerta didattica o attività di ricerca, aumentando di prestigio, mentre altre declinano.⁶

⁵ ISTAT, statistiche 2001.

⁶ Ogni anno 15-30 istituti universitari addirittura chiudono i battenti, facendo posto ad altrettanti istituti nuovi.

E' possibile comunque stilare una classificazione approssimativa degli istituti universitari statunitensi in base all'offerta didattica, suddividendoli nelle seguenti cinque grandi categorie:⁷ (i) *doctoral/research university*, che offrono titoli dal bachelor fino al PhD in molte discipline; (ii) *master's college and university*, che offrono titoli dal bachelor fino al master in molte discipline; (iii) *baccalaureate college*, che offrono titoli fino al bachelor in molte discipline; (iv) *associate's college* (anche noti come *junior* o *community college*), che offrono solo titoli di associate, oltre eventualmente ad altri diplomi di tipo vocazionale; (v) *specialized institution*, che offrono titoli dal bachelor fino al PhD in una singola disciplina.

A parte le *doctoral/research university*, le istituzioni appartenenti alle altre categorie hanno la didattica come missione istituzionale prevalente e non danno molta importanza alla ricerca. Con l'eccezione di pochi *college d'élite*, che prevedono lo svolgimento di attività di ricerca da parte degli studenti di bachelor, e forse di alcune *master's university* che aspirano a crescere e diventare "doctoral", la maggioranza di questi istituti non destina risorse significative alla ricerca dei propri docenti. Una frazione dei docenti continua comunque a fare un po' di ricerca, o di tipo solo teorico (che non richiede ingenti risorse), o "appoggiandosi" ad altre università o centri di ricerca. In ogni caso, in tutti gli istituti universitari accreditati *la grande maggioranza dei docenti di ruolo ha svolto ricerca* durante la propria formazione, come certificato dal conseguimento di un PhD presso una *doctoral/research university*.⁸ Questo basta a garantire che i docenti non abbiano una conoscenza puramente scolastica della disciplina che insegnano, avendo contribuito in passato, pur se in minima parte, al suo avanzamento.

Le *doctoral/research universities* sono invece università complete come le intendiamo in Europa, dedicate alla creazione di nuova conoscenza (cioè alla ricerca), oltre che alla sua diffusione. Sono solo 250 (l'equivalente di 50 italiane), di cui 150 statali e 100 private (tutte non-profit), ma essendo molto più grandi in media delle altre, ospitano il 27% di tutti gli studenti e oltre un terzo di tutti i docenti di ruolo. Ovviamente anche all'interno di questo gruppo si trova una gamma ampia di "livelli qualitativi", misurata ad esempio dall'intensità di ricerca svolta, dalla selettività di accesso, dal valore di mercato del titolo di studio, ecc.

Tutte le università americane, ma soprattutto le *doctoral/research university*, sono in costante *competizione tra loro per attrarre i migliori studenti, docenti, e la maggior quota di finanziamenti* per la ricerca e lo sviluppo dell'ateneo, e in ultima analisi quindi per incrementare il proprio prestigio. Oltre ad una costante tensione al miglioramento qualitativo, la competizione – come in tutti i liberi mercati – favorisce anche lo svilupparsi di una diversificazione del "prodotto" offerto, ossia il fatto che esistano università che puntano a determinate "nicchie di mercato", all'interno delle quali cercano di eccellere. Alcune università puntano ad esempio ad offrire una didattica eccellente, altre una ricerca eccellente. Alcune garantiscono la massima efficacia didattica per studenti di medie o anche modeste capacità (entro limiti ragionevoli), altre puntano a formare solo gli studenti migliori ai più alti livelli possibili, ecc. Questa *differenziazione competitiva* è chiaramente uno dei fattori chiave nel rendere il sistema universitario statunitense così efficiente e perfettamente adattato alle diversificate e a volte quasi contraddittorie richieste poste all'università dalla società moderna.

Dovremmo riflettere anche in Italia sull'opportunità o meno di mantenere la nostra totale uguaglianza formale degli atenei, che non corrisponde, tra l'altro, ad una uguaglianza sostanziale.

⁷ Classificazione della *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. I molti istituti che si collocano al confine tra le categorie descritte vengono assegnati ad una categoria o all'altra con criteri puramente convenzionali.

⁸ Fanno eccezione gli *associate's college*, nei quali solo una modesta frazione dei docenti (circa un quinto) ha conseguito un PhD, mentre la maggioranza ha solo un titolo di master.

L'omogeneità forzata del sistema infatti, oltre a rimuovere lo stimolo della competizione, impedisce un uso ottimale delle risorse umane e finanziarie. Ad esempio, la migliore ricerca e alta formazione accademica richiedono una elevata concentrazione di risorse e di menti brillanti, sia docenti che studenti. Ma anche la didattica di primo livello (per le lauree triennali) richiederebbe per essere pienamente efficace di avere classi di studenti non troppo eterogenee per abilità, e quindi la possibilità per le università di selezionare i propri studenti autonomamente e di competere con le altre università per attrarre quelli migliori. Anche gli studenti meno bravi beneficerebbero di una maggiore differenziazione delle università, perché potrebbero frequentare corsi di livello adeguato per loro.

Va notato, a questo proposito, che per avviare una vera differenziazione competitiva delle università italiane, uno dei primi passi da compiere sarebbe l'*abolizione del valore legale dei titoli* o, meglio, della loro "parità legale". Questo non significa però che gli utenti, cioè gli studenti e i datori di lavoro che impiegheranno i laureati, debbano essere completamente abbandonati al libero mercato. E' ben noto infatti che il mercato, per funzionare a dovere, richiede una efficace diffusione delle informazioni sui prodotti offerti, cosa particolarmente difficile da ottenere nel caso di scuole e università. Quindi, l'abolizione del valore legale dovrebbe essere accompagnata dalla creazione di un sistema pubblico di *accreditamento dei titoli*, come quello degli USA, e da un *sistema nazionale di valutazione e diffusione delle informazioni* sugli atenei, in questo caso – suggerirei – seguendo il modello inglese.

3. Ammissione, tasse d'iscrizione e diritto allo studio

Tutte le università statunitensi (escludendo gli *associate's college*) selezionano i propri studenti in fase di ammissione. La selezione si basa tipicamente su un "dossier" di informazioni su ciascun candidato, contenente risultati di test standard, attitudinali e disciplinari, risultati scolastici (o dei precedenti studi universitari nel caso di iscrizione a corsi *post-graduate*), documentazione su attività sociali o culturali extrascolastiche svolte e un testo di auto-promozione, noto come *essay*.

Il livello di selettività è molto vario e la grande maggioranza delle università in realtà ammette gran parte di coloro che fanno domanda (tassi tipici di ammissione sono l'80-90%). Solo un paio di centinaia di università (inclusi alcuni *college d'élite*) può essere considerato davvero selettivo (cioè ammettono meno del 50% di chi fa domanda), e solo in pochissime università (le più note: Harvard, Yale, Princeton, Stanford, ecc.) si arriva a tassi di ammissione dell'ordine del 10-20% (applicato, tra l'altro, ad una rosa di candidati già fortemente autoselezionata). In altre parole negli USA praticamente chiunque può iscriversi all'università (al primo livello di studi), ma non si può scegliere arbitrariamente lo specifico ateneo da frequentare. Il "numero chiuso" per l'iscrizione a corsi di *bachelor* è comunque fissato normalmente al livello di intera università e non di singola disciplina. Infatti lo studente sceglie la disciplina di *major* tipicamente solo dopo uno-due anni dall'iscrizione. Ciascun corso *post-graduate* ha invece il suo numero chiuso indipendente.

Uno dei luoghi comuni relativi all'università statunitense è il livello altissimo delle tasse d'iscrizione, che rende proibitivo l'accesso all'università a chi non sia molto benestante. In effetti il livello delle tasse è molto elevato, per quanto pure in questo ci siano grandi variazioni da un'istituzione all'altra. Ma negli USA esiste anche un fortissimo sistema pubblico e privato di aiuti finanziari per gli studenti, che ammortizza almeno in parte le disparità sociali.

Le tasse d'iscrizione per un corso di *bachelor* oscillano tra i 4-5.000 dollari l'anno delle università statali ai 25.000 dollari l'anno delle migliori università private.⁹ A queste tasse vanno poi sommati i

⁹ Gli *associate's college* pubblici costano invece mediamente intorno ai 1.500 dollari l'anno.

costi di mantenimento, che vanno dai 5.000 ai 15.000 dollari l'anno, per cui il costo totale degli studi in università come Harvard o Stanford può sfiorare i 40.000 dollari l'anno!

Le tasse sono formalmente uguali per tutti (cioè non ci sono scaglioni di reddito), ma in realtà in molte università statali (che già costano molto meno) e in tutte le migliori università private gli studenti che ne hanno bisogno ricevono direttamente dall'università borse di studio e prestiti agevolati che a seconda dei casi possono arrivare a coprire fino all'intero costo degli studi (incluso il costo del mantenimento, cosa essenziale per garantire davvero il diritto allo studio). Per fare un esempio, a Harvard tutti gli studenti con reddito familiare inferiore ai 40.000 dollari annui ricevono *una borsa di studio che copre tutte le tasse e gran parte del costo del mantenimento*. Gli studenti di classe media ricevono borse di studio parziali e prestiti agevolati. Gli studenti di famiglia abbastanza ricca, infine, pagano tutto il costo della propria istruzione.¹⁰

Oltre agli aiuti provenienti dalla stessa università, gli studenti ricevono varie forme di aiuto finanziario dal governo federale, dagli Stati e da qualche fondazione privata, tipicamente nella forma di borse di studio e prestiti garantiti e agevolati. Considerando insieme tutte le fonti, si scopre che il 74% di tutti gli studenti (dei corsi di *bachelor* e *associate*) riceve un qualche aiuto finanziario e che in media tali aiuti coprono il 54% dell'intero costo degli studi (incluso il mantenimento).¹¹ La somma di tutti gli aiuti inoltre corrisponde ad oltre l'85% dell'ammontare totale delle tasse d'iscrizione.

Si vede quindi che gli Stati Uniti hanno una politica del diritto allo studio basata sul binomio *alte tasse-alti aiuti* che, almeno in linea di principio, rende accessibile l'università (anche le migliori) a tutti gli studenti meritevoli, indipendentemente dal reddito familiare. Malgrado restino negli USA ancora forti disparità sociali, soprattutto fra gli studenti non eccezionalmente bravi, queste non sono superiori a quelle esistenti in Italia, dove la politica di sostegno finanziario al diritto allo studio è notoriamente molto carente. Non a caso studi recenti indicano che la mobilità sociale negli Stati Uniti è maggiore della nostra, inclusa in particolare la cosiddetta mobilità educativa (misurata in termini di probabilità che un figlio di genitori non laureati consegua la laurea e viceversa).¹²

Tirando le somme, i principali elementi da considerare anche per l'Italia in materia di ammissione e diritto allo studio sono a mio parere due: (i) agli atenei va lasciata la possibilità di *selezionare i propri studenti* (sull'opportunità di tale scelta e sulle conseguenze positive in termini di maggiore equità sociale, rimando agli scritti di Marco Santambrogio¹³); (ii) la nostra attuale politica di basse tasse-bassi aiuti andrà gradualmente sostituita con una di *alte tasse-alti aiuti*, più equa e più sostenibile economicamente per lo Stato, come viene discusso anche più avanti.

4. Organizzazione didattica

Abbiamo già accennato ad alcuni aspetti peculiari dell'organizzazione didattica statunitense. L'idea di fondo, associata al termine *liberal education*, è che la migliore formazione universitaria di primo livello si ottiene con la seguente "ricetta": (i) una dose (tipicamente il 50% del curriculum) di approfondimento in una singola disciplina accademica o professionale (il *major*); (ii) una dose

¹⁰ Va aggiunto che tutte le università private più prestigiose hanno adottato da tempo una politica di ammissione detta *need-blind* che si basa sui seguenti due principi: (i) la selezione d'accesso non tiene conto in nessun modo della possibilità o meno di pagare da parte dello studente; (ii) a tutti gli studenti ammessi è garantito un aiuto (borse o prestiti) che copre l'intero "bisogno finanziario", definito come la differenza tra il costo dell'istruzione (incluso il mantenimento) e il costo che viene valutato come sostenibile in base al reddito della famiglia dello studente.

¹¹ NCES, *A decade of undergraduate student aid: 1989-90 to 1999-2000*.

¹² D. Checchi, A. Ichino e A. Rustichini, *Journal of Public Economics* 74 (1999), 351-393.

¹³ Marco Santambrogio, *Chi ha paura del numero chiuso? Dialogo tra un professore e una studentessa sullo stato dell'università, la competizione e la giustizia sociale*, Laterza (Roma, 1997).

(tipicamente il 25-30%) di “eclettismo” e formazione generale, ottenuta tipicamente richiedendo allo studente di seguire anche alcuni corsi in discipline lontane da quella del major, nonché corsi in cui vengono rafforzate le abilità di base (come la capacità di scrivere efficacemente, la conoscenza di una lingua straniera, la matematica di base, ecc.); (iii) una dose (20-25%) di corsi a scelta completamente libera, per permettere a ciascuno studente di perseguire i propri interessi (a volte approfondendo particolarmente una seconda disciplina, denominata *minor*).

Rispetto ai nostri corsi di laurea (soprattutto quelli nuovi, di laurea triennale), i corsi di bachelor statunitensi si caratterizzano per una *grande flessibilità del curriculum*. Lo studente statunitense ha di norma ampia libertà di comporre autonomamente l'intero proprio piano di studi, scegliendo, nell'ambito dell'intera *offerta didattica* dell'università, sia i corsi da sostenere che la loro collocazione temporale (ovviamente rispettando le propedeuticità), con il solo vincolo di rispettare entro la fine del quadriennio i *requisiti curriculari* legati al major e alla formazione generale. Questa flessibilità permette ad una singola università, senza dover impiegare un numero spropositato di docenti, di soddisfare le esigenze variegata e anche contraddittorie dei suoi studenti, alcuni più orientati a studi eclettici e *multidisciplinari*, altri più focalizzati su una sola materia, alcuni più interessati ad acquisire presto alcune competenze professionali, altri mossi esclusivamente da interessi culturali, alcuni più versati in teorie e formalizzazioni, altri in abilità pratiche e operative.

Anche la disciplina di *major* non va scelta all'iscrizione, ma tipicamente nel corso del secondo anno. Così, utilizzando gli spazi a scelta e di formazione generale, gli studenti possono iniziare i loro studi esplorando discipline diverse, in modo da rendersi conto “sul campo” di quali siano i propri veri interessi e attitudini, senza con questo ritardare il conseguimento del bachelor: quale migliore sistema si può immaginare per fare un efficace *orientamento universitario*?

Per facilitare questa organizzazione, molti corsi dei primi anni non sono legati ad un particolare *major*, ma sono offerti liberamente a tutti gli studenti dell'ateneo. Ovviamente tutto questo è anche facilitato dalla struttura a *campus* tipica della stragrande maggioranza degli atenei americani, che permette di avere tutte le discipline (e anche i dormitori per gli studenti, nel caso delle università residenziali) in una singola area di estensione limitata.

I crediti formativi (denominati *credit hours* o *units*) per misurare il carico didattico degli studenti esistono da molto tempo negli Stati Uniti. Le definizioni variano da un'università all'altra. Quella più comune è semplicissima ma funzionale: ogni credit hour corrisponde ad un'ora di lezione alla settimana (oppure a due-tre ore di laboratorio; le esercitazioni a volte sono contate, a volte no). Il carico totale (tipicamente 15-16 credit hours) è così legato non solo al tempo totale da dedicare alle lezioni e allo studio individuale (quest'ultimo essendo tipicamente proporzionale al tempo di lezione), ma anche all'*impegno settimanale*, il che ne garantisce davvero la sostenibilità.¹⁴

Pur avendo introdotto da tempo i crediti, negli Stati Uniti i corsi offerti non sono delle dimensioni più svariate, come tendenzialmente si è fatto da noi dopo l'avvento dell'autonomia didattica. Il corso semestrale standard ha sempre 3 o 4 credit hours (più o meno l'equivalente di 6-8 crediti nostri), corrispondenti a 3 ore alla settimana di lezione, per un totale di 40-45 ore, più eventuali esercitazioni e laboratorio.

¹⁴ Da noi il corso semestrale tipico dura spesso solo 12-13 settimane; se tutti i 30 crediti di un semestre (corrispondenti a $30 \times 25 = 750$ ore di impegno dello studente) dovessero essere concentrati in queste 12-13 settimane più un paio di settimane per fare gli esami, gli studenti dovrebbero studiare $750/15 = 50$ ore alla settimana, il che è insostenibile ai più. Se si vuole che gli studenti studino durante i corsi, l'unica soluzione è allungarne la durata a 15-16 settimane.

La valutazione degli studenti si basa tipicamente sulle prove intercorso, i “compiti a casa” e l’esame finale. Gli esami finali sono collocati esclusivamente alla fine del corso, raccolti tutti in una-due settimane. Chi non passa gli esami finali deve ripetere il corso. Grazie anche a questa organizzazione il fenomeno degli studenti “fuori corso” è molto meno diffuso che da noi.

Già nel quadro normativo attuale, non sarebbe difficile per le università italiane recepire almeno alcune di queste strategie organizzative della didattica, che a mio parere rafforzerebbero di molto la qualità e l’efficacia educativa della nostra università.

5. Finanziamento delle università

Un altro luogo comune ricorrente sulle università americane è che queste vengano finanziate in gran misura dalle imprese e più in generale dai privati. Come vedremo, se escludiamo dal conto le tasse degli studenti, questo è sostanzialmente falso.

Considerando l’aggregato di tutti gli istituti universitari statunitensi, la prima fonte di finanziamento, pari al 28% degli introiti annui, è data dalle tasse d’iscrizione degli studenti. Queste però, come abbiamo visto, sono a loro volta sostenute a monte, per oltre l’85%, da aiuti finanziari di origine prevalentemente pubblica (di cui il 35% in forma di borse di studio e il 50% di prestiti agevolati). Per le università private la quota proveniente dalle tasse d’iscrizione sale al 44%, mentre in quelle pubbliche scende al 19%.¹⁵

La seconda più significativa fonte di finanziamento sono i trasferimenti statali, pari al 26% degli introiti aggregati. Questa quota sale al 40% nelle università pubbliche, mentre si riduce al 2% per quelle private. Infatti, al contrario di quanto avviene in Italia, le università private statunitensi non ricevono nessun finanziamento statale diretto (il 2% residuo è relativo al finanziamento di progetti o servizi specifici). Vi è tuttavia un finanziamento indiretto, dato che anche gli studenti di istituti privati accedono alle varie forme di aiuti finanziari pubblici.

La terza quota di finanziamento (22%) è data dai pagamenti ricevuti per l’offerta di servizi ausiliari (cioè non di tipo educativo o di ricerca), quali i servizi di vitto e alloggio per gli studenti e i servizi sanitari offerti dalle università che gestiscono un ospedale.

Poi c’è la quota associata al finanziamento di progetti di ricerca da parte di agenzie federali (pubbliche). Tale quota è complessivamente pari al 12%, ma può crescere significativamente nelle migliori research university. Questi introiti sono solo in parte utilizzati per i progetti finanziati; una parte significativa (anche il 50%) è invece utilizzata per le spese generali dell’università, sulla base del fatto che le risorse dell’università, docenti, laboratori, biblioteche sono utilizzati anche per lo svolgimento dei progetti stessi.

I contributi dei privati (esclusi gli studenti) nel loro complesso assommano all’8% degli introiti aggregati (5% per le università pubbliche, 14% per quelle private). In questa voce entrano in realtà tre tipologie di contributi: (i) contratti di ricerca su progetto da parte di imprese e fondazioni private, (ii) libere donazioni per uso immediato e (iii) rendite finanziarie del capitale accumulato dall’università nel corso degli anni (*endowment*), sfruttando soprattutto le donazioni. Quest’ultima voce in particolare è poco importante nell’aggregato (circa il 2%), ma diventa estremamente rilevante nelle migliori università private. Non è raro che il 30-40% del budget annuo di tali

¹⁵ Quest’ultima percentuale non è molto dissimile da quella che abbiamo in Italia, ma va ricordato che il finanziamento totale alle università in proporzione al PIL negli USA è molto più alto che in Italia, per cui il contributo studentesco resta molto più significativo che da noi.

università sia coperto dalle rendite dell'*endowment*. L'*endowment* più grande in assoluto è quello di Harvard, che assomma a 19 miliardi di dollari, l'equivalente del PIL di un piccolo stato!

Il finanziamento della ricerca da parte delle imprese è invece molto meno rilevante. Si pensi per esempio che il prestigioso MIT, *Massachusetts Institute of Technology*, riceve solo il 5% del suo budget operativo dalle imprese sotto forma di contratti di ricerca, oltre ad un 3% di libere donazioni.¹⁶ Ne deduciamo quindi che, pur essendo certamente utile stimolare le collaborazioni e gli scambi tra università e imprese, non dobbiamo coltivare l'illusione che si possa per questa via incrementare significativamente il finanziamento universitario.

Va invece valutata seriamente l'opportunità di incrementare anche in Italia il contributo dei privati al finanziamento universitario sotto forma di maggiori tasse d'iscrizione (incrementando però, allo stesso tempo, gli aiuti ai meno abbienti, cioè borse di studio, prestiti agevolati e residenze universitarie) e libere donazioni (che vanno incentivate fiscalmente). Questo potrebbe servire a diversi scopi: (i) incrementare l'equità sociale della distribuzione dei costi dell'università (è ben noto che oggi l'università italiana è frequentata soprattutto da giovani dei ceti più abbienti, ma è pagata in misura non proporzionale all'utilizzo anche dalle famiglie più povere); (ii) responsabilizzare gli studenti nei confronti del proprio studio ed indurli anche ad essere più esigenti con le università; (iii) responsabilizzare le università nelle modalità di acquisizione ed utilizzo dei finanziamenti, creando incentivi automatici ai comportamenti virtuosi (ad esempio le università più prestigiose e quelle i cui laureati siano più soddisfatti della formazione ricevuta riuscirebbero ad attrarre maggiori donazioni).

6. Governance di ateneo

Nel loro impianto fondamentale, le strutture di governo delle università statunitensi, pubbliche o private, sono sostanzialmente simili tra loro. Al vertice c'è sempre un *organo collegiale composto quasi esclusivamente da persone esterne all'università*, cioè non docenti (dello stesso ateneo, ma possono essere docenti di altri atenei), né rappresentanti del personale o degli studenti, né altre persone comunque legate all'ateneo da rapporti contrattuali. Tale organo, denominato tipicamente *board of trustees* (altri nomi diffusi sono *board of regents*, e *corporation*), può essere considerato un po' come il *consiglio d'amministrazione* dell'ateneo, nel senso aziendale del termine.

Come nelle aziende, il consiglio d'amministrazione è un organismo di supervisione più che di gestione operativa. Di norma deve soprattutto scegliere oculatamente il vertice del management e poi limitarsi a controllarne periodicamente l'operato. Il vertice del management, l'equivalente dell'amministratore delegato aziendale, nelle università americane è il *president* dell'università, una sorta di rettore nostrano, ma dai poteri molto più forti. Per selezionare un nuovo president, il board avvia una lunga e approfondita ricerca, tipicamente consultando ampiamente tutte le parti interessate (docenti, studenti, dipendenti, associazioni di laureati o *alumni* dell'ateneo, ecc.). Il president è sempre una persona tratta originariamente dai ranghi dei professori universitari (però non necessariamente dello stesso ateneo), e successivamente passato per altri ruoli di management accademico o anche, in qualche caso, di imprese o pubblica amministrazione (ad esempio l'attuale president di Harvard, Lawrence Summers, è stato sottosegretario al tesoro degli Stati Uniti). Invece è rarissimo che venga nominato president un manager di provenienza aziendale senza trascorsi accademici.

E' il president che ha la responsabilità di tutte le decisioni finali dell'amministrazione quotidiana dell'ateneo, salvo per un piccolo numero di decisioni strategiche, soprattutto finanziarie, che

¹⁶ MIT treasurer's report, 2003, disponibile al link <http://web.mit.edu/cao/www/reports/TR2003.pdf>.

vengono prese collegialmente dal board. Il president sceglie e nomina il *provost* (una specie di prorettore), i *dean* (presidi di facoltà), i *chair* o *head* (direttori) dei dipartimenti e tutti i vertici manageriali dell'amministrazione (tipicamente denominati *vice president*), delegandogli propri poteri nei campi di rispettiva competenza; analogamente li può rimuovere dall'incarico in qualsiasi momento se non è soddisfatto del loro lavoro. In particolare, tutte le decisioni finali su risorse finanziarie e umane, incluse quelle relative alla loro distribuzione tra le varie divisioni accademiche, sono prese dal president (o dai suoi delegati). Anche le decisioni finali sul reclutamento di nuovi docenti sono responsabilità del president, che tipicamente si avvale dell'opinione di esperti esterni all'ateneo, oltre che di quella dei docenti interni delle discipline coinvolte. Solo le decisioni su questioni strettamente didattiche, come l'organizzazione e i contenuti del curriculum dei vari corsi offerti dall'ateneo, oppure le valutazioni sugli studenti, sono lasciate sempre alla determinazione finale degli opportuni organi collegiali di docenti (gli equivalenti dei nostri senati accademici, consigli di facoltà e di dipartimento). In questo campo il president può prendere iniziative e stimolare la discussione, ma viene considerato del tutto inopportuno che prenda decisioni in difformità dal parere dei docenti.

Va aggiunto, però, che anche le altre decisioni del president e degli altri dirigenti accademici vengono prese dopo ampie consultazioni con la componente docente interessata (quella dell'intero ateneo, della facoltà o del dipartimento, a seconda dei casi) e in qualche caso anche con quella studentesca. I docenti, quindi, con il proprio parere collettivo, influiscono fortemente su quasi tutte le decisioni. Ma la responsabilità ultima resta comunque nelle mani del president, il quale in ultima analisi rende conto solo al board. Questo gli consente occasionalmente di prendere anche decisioni impopolari, purché le sue ragioni siano solide e convincenti per il board, che serve anche da organo decisionale "di ultimo appello". Resta comunque ovvio che governare un ateneo in aperto contrasto con la grande maggioranza dei docenti sarebbe impossibile o comunque inefficace, per cui si realizza sempre un ragionevole equilibrio tra la volontà del management e quella dei docenti, una "filosofia manageriale" a volte denominata *shared governance*.

Ma resta non discusso un ultimo aspetto cruciale del meccanismo di governance degli atenei: come si forma il board? Chi decide chi sono i suoi membri? Qui vanno distinte le università pubbliche da quelle private, e per queste ultime quelle non-profit da quelle for-profit. Le università private for-profit (che peraltro sono pochissime, meno del 10%, e nessuna di grande prestigio) sono le uniche per cui il meccanismo è scontato: il board è nominato dai proprietari dell'ateneo, come in qualsiasi azienda privata. Le università private non-profit, che di norma non hanno dei proprietari, utilizzano principalmente due criteri per il rinnovo del board: uno di *cooptazione*, per cui i membri in carica nominano quelli nuovi, e uno di elezione da parte dei membri delle associazioni di laureati dell'ateneo (gli *alumni*). Tipicamente parte del board è rinnovato con il primo criterio e il resto con il secondo. I membri del board delle università pubbliche sono invece nominati in prevalenza dai vertici politici dello Stato (governatore oppure parlamento locale), a volte con una rappresentanza anche dei laureati dell'ateneo.¹⁷ Il ricambio dei componenti del board è comunque sempre graduale e scaglionato, per favorire continuità di governo e scelte oculate dei nuovi membri.

Anche in questo settore, possiamo imparare molto dal modello statunitense. L'attuale collegialità autoreferenziale tipica del governo di tutti i nostri atenei pubblici è associata ad un sostanziale conflitto di interessi. Infatti, i docenti, pur essendo dipendenti dell'ateneo, decidono collegialmente praticamente su tutto, e praticamente tutte le decisioni comportano vantaggi o svantaggi personali per qualcuno di loro (ad esempio, promozioni, reclutamento di allievi, distribuzione di

¹⁷ Una curiosità: nella più pura tradizione del *midwest* statunitense, il *board of regents* della prestigiosa *University of Michigan*, statale, è eletto dall'intera popolazione del Michigan.

finanziamenti e di altre risorse, obblighi didattici)¹⁸. Inoltre, anche se in ciascuna singola decisione la maggioranza dei membri di un collegio può non essere toccata direttamente, il meccanismo decisionale esistente spinge i docenti a votare più per schieramento (ad esempio coalizioni di discipline), per accordi basati sul reciproco scambio o sulla pacifica distribuzione delle risorse, oppure più semplicemente per quieto vivere (perché crearsi dei nemici tra i colleghi che un domani potranno votare contro i tuoi interessi?), piuttosto che per convinzione. E questi meccanismi, si badi bene, agiscono anche se la stragrande maggioranza dei docenti sono persone oneste e sostanzialmente appassionate del proprio lavoro.¹⁹

Queste considerazioni hanno spinto in tempi recenti diversi paesi europei ad effettuare drastiche riforme: la Gran Bretagna, la Svezia, l'Olanda, l'Austria e la Danimarca hanno cambiato le regole di governo dei loro atenei pubblici, rendendole simili a quelle statunitensi, sia pure con alcune differenze.²⁰ Se in Italia si vuole far funzionare davvero l'autonomia degli atenei, questa è la strada da battere. E non bisogna farsi "depistare" da proposte alternative, come quelle avanzate recentemente da alcuni commentatori, che mirano solo a rendere più verticistico il governo di ateneo, ma che non affrontano il vero nodo essenziale, cioè il conflitto d'interessi di chi decide.

7. I docenti

Si potrebbe scrivere un intero saggio su come è organizzata la docenza universitaria americana e sulle differenze con la nostra. La discussione che segue sarà però limitata a pochi punti essenziali.

La struttura della docenza statunitense, come la nostra, non è affatto piramidale: ci sono più *full professor* (ordinari) che *associate professor* o *assistant professor*. Questi ultimi sono più o meno l'equivalente dei nostri ricercatori universitari, ma con alcune differenze sostanziali: (i) l'*assistant professor* non è un "assistente",²¹ ma un professore a tutti gli effetti, che tiene corsi in autonomia e, nelle *research university*, dirige il proprio gruppo di ricerca, supervisionando il lavoro di dottorandi e borsisti; (ii) l'*assistant professor* è quasi sempre a contratto, tipicamente per un massimo di 7 anni. Entro 6 anni dall'assunzione l'università (cioè in ultima analisi il president, sulla base di pareri interni ed esterni) deve stabilire se conferirgli o meno il *tenure*, cioè un contratto a tempo indeterminato caratterizzato dall'impossibilità quasi totale di essere licenziato, se non per cause estreme.²² Di solito l'acquisizione del *tenure* coincide con il passaggio al rango di *associate professor*.²³ Un contratto a tempo determinato che prevede la possibilità di essere trasformato in un posto con *tenure* è detto *tenure-track*.

Va detto però che lo status (e anche lo stipendio) di un docente è molto diverso a seconda del tipo di università in cui è impiegato. In un college o in una *master's university*, tipicamente il docente passerà 10-15 ore settimanali a fare lezione e avrà poco tempo residuo per ricerca. Inoltre disporrà di ben poche risorse e collaboratori scientifici. In una *research university* di livello medio-basso, il

¹⁸ Se passerà il disegno di legge sullo stato giuridico attualmente in discussione, senza che vengano introdotte modifiche alla governance, i docenti potrebbero trovarsi a decidere persino del proprio stipendio.

¹⁹ Se invece di decidere in via definitiva, il collegio servisse solo a consigliare il president o il dean sulla decisione da prendere, essendo chiari gli interessi in gioco, sono convinto che il comportamento delle persone sarebbe molto diverso.

²⁰ In particolare sono state sperimentate alcune interessanti soluzioni alternative per formare board di nomina esterna ma non prevalentemente politica. Si veda a tal proposito L. Marrucci, *Lezioni dall'estero*, disponibile al link http://www.lavoce.info/news/view.php?id=29&cms_pk=889&from=index.

²¹ Le esercitazioni nelle università sono svolte da dottorandi o altro personale a contratto, nei piccoli *college* dagli stessi docenti.

²² Negli USA questo alto livello di tutela del posto di lavoro è inconsueto, ma il *tenure* dei professori universitari è considerato uno dei principali strumenti per tutelare la libertà accademica.

²³ Alcune università come Harvard e Stanford pospongono il conseguimento del *tenure* al passaggio da *associate professor* a *full professor*, ponendo un limite temporale al periodo di contratti senza *tenure* di 10-11 anni.

docente medio avrà invece una situazione forse non dissimile da quella più comune da noi: poche, ma non trascurabili, risorse e alcuni, ma non moltissimi, studenti di dottorato, di qualità non sempre eccelsa. In aggiunta dovrà tenere una media di due corsi a semestre, che lo impegneranno per 6 ore settimanali di lezione. Nelle migliori research university la situazione può invece essere ben diversa, con spazi e risorse pienamente adeguati e molti dottorandi e borsisti di buon livello che formano gruppi di 10-20 persone attorno a ciascun docente attivo nella ricerca. L'impegno didattico standard di un docente nelle migliori università statunitensi varia a seconda della disciplina tra un minimo di due corsi annui (80-90 ore all'anno), ad esempio per docenti di biologia, ad un massimo di quattro corsi annui (160-180 ore), ad esempio per docenti di inglese. Gli assistant professor hanno spesso un carico didattico ridotto all'inizio per permettergli di avviare la loro ricerca.

Il reclutamento dei docenti, come abbiamo detto, è una responsabilità del president. Esistono due canali di reclutamento: (i) a livello senior, di professionisti affermati o docenti "di chiara fama" presso altre università, che vengono assunti per chiamata diretta e contrattazione individuale;²⁴ (ii) a livello di giovani, in cui la prassi, parzialmente simile ai nostri concorsi, è di pubblicizzare ciascun *opening* su riviste specializzate e quindi selezionare il miglior candidato sulla base di curriculum, referenze, colloqui e lezioni di prova. Inizialmente la selezione è di solito operata dal dipartimento interessato, ma è sempre il president (o, su sua delega, il dean della facoltà o il chair del dipartimento) a prendere la decisione finale, in alcuni casi dopo aver consultato anche esperti esterni.

Nelle migliori università l'età in cui si diventa normalmente assistant professor è di 28-35 anni, tipicamente dopo il PhD e alcuni anni di borse post-doc. Questo consente a giovani che hanno raggiunto o stanno raggiungendo l'apice della loro creatività e capacità innovativa di acquisire tutti gli strumenti e l'autonomia per concretizzare al meglio le loro idee. Allo stesso tempo, durante il contratto tenure-track, le università possono verificare l'adeguatezza dei giovani docenti mentre questi svolgono già in tutto e per tutto il lavoro che, se confermati, dovranno continuare a fare per tutta la vita.

Se vogliamo trarre da tutto questo alcune indicazioni per la riforma dello stato giuridico in Italia, si possono evidenziare i seguenti punti fondamentali: (i) il primo reclutamento dei docenti deve avvenire preferenzialmente in età ragionevolmente giovane, possibilmente tra i 28 e i 35 anni, fermo restando un canale "senior" per ricercatori e professionisti affermati; (ii) nella fase iniziale i nuovi docenti devono essere a contratto tenure-track, durante il quale devono avere già lo status di docente autonomo, sia nella didattica che nella ricerca; (iii) stipendio, doveri didattici e di ricerca dei docenti devono essere flessibili e lasciati, almeno in parte, all'autonoma determinazione di ciascun ateneo (purché non governato dagli stessi docenti), per favorire la differenziazione competitiva; (iv) quando anche in Italia avremo sviluppato un adeguato livello di competizione e un governo non autoreferenziale degli atenei, diventerà auspicabile anche l'attribuzione di completa autonomia di reclutamento ai singoli atenei. In attesa di raggiungere questo stadio, è probabilmente meglio mantenere un controllo nazionale sul reclutamento di nuovi docenti e sulle loro promozioni di carriera.

²⁴ Questo tipo di reclutamento evidenzia la straordinaria competizione per i migliori docenti tra le università statunitensi. I docenti "di chiara fama", tra l'altro spesso molto giovani, vengono "corteggiati", "rubati" o trattenuti a suon di migliori condizioni garantite per la loro ricerca, contratti con *tenure* e stipendi più elevati. Il risultato è che in molte università di punta, le giovani *star* della docenza universitaria possono guadagnare anche più di un ordinario anziano che non fa più ricerca, oltre ad avere ingenti fondi di *start-up* e, ove necessario, ampi spazi di laboratorio. Questo mostra come la competizione garantisca spesso migliori condizioni di lavoro ai giovani più brillanti, in stridente contrasto con quanto avviene in Italia.

8. Conclusioni

Come dovrebbe ormai risultare chiaro, il modello statunitense contiene vari insegnamenti utili per comprendere la necessità di certe riforme dell'università italiana e per formulare nuove proposte. Molti sostengono l'impossibilità di importare questo modello in Italia, per ragioni culturali, economiche e soprattutto politiche. Certamente alcuni aspetti del modello sono politicamente più difficili di altri da far accettare, ma francamente non riesco a vedere perché l'intero sistema, con opportuni adattamenti, non possa funzionare bene anche in Italia. D'altro canto, gli italiani emigrati negli USA in genere vi si adattano benissimo e lo apprezzano fortemente!

Certo il problema non sono solo le regole ma anche l'adeguamento delle risorse, pubbliche e private, da destinare all'università. Ma siamo onesti con noi stessi: le risorse non potranno mai crescere in modo veramente significativo fin quando l'università italiana non perderà certe sue caratteristiche che oggi ne infangano l'immagine, e non sempre immeritatamente, sia presso la classe politica che i cittadini.

L'Italia deve urgentemente trovare il coraggio politico di fare riforme serie, incisive, anche impopolari se necessario, purché nel più alto interesse della collettività. Riforme come quella del 3+2 e la sua revisione, oppure quella sullo stato giuridico dei docenti attualmente in discussione vanno senz'altro in questa direzione, anche se non mancano i punti che suscitano perplessità e su cui si dovrebbe ragionare ulteriormente. Tuttavia, le riforme più importanti mancano ancora dall'agenda politica: una nuova governance di ateneo, l'abolizione della parità di valore legale dei titoli e l'avvio di un sistema nazionale di accreditamento e valutazione, una riforma del sistema di finanziamento degli atenei e del diritto allo studio. Solo con queste riforme di alto profilo, e altre ancora, potremo dare alle nostre università così ricche di uno straordinario potenziale umano sotto-utilizzato – i nostri giovani – quella scossa necessaria a rivitalizzarle e a farne finalmente uno dei “motori sociali” con cui costruire il rilancio del nostro paese.