

SAGGI – ESSAYS

OLTRE LA TIRANNIA DELLA PRESTAZIONE:
PROFESSARE L'IMPEGNO, UMANIZZARE PEDAGOGI-
CAMENTE L'UNIVERSITÀ

BEYOND THE TYRANNY OF PERFORMANCE:
PROFESSING COMMITMENT, PEDAGOGICALLY HU-
MANIZING THE UNIVERSITY

Paola Martino (Università degli Studi di Salerno)

Fortemente vincolata al mondo delle imprese, l'università della prestazione sembra ridurre la sua missione a un processo di traduzione della conoscenza in competenze professionali (Bellofiore & Vertova, 2018). Una visione funzionalistica, utilitaristica, efficientista sostiene e nutre l'istituzione universitaria, che sembra non sfuggire alla *governamentalizzazione* imprenditoriale della conoscenza (Paltrinieri, 2016; Pinto, 2019), che appare, sia dal lato formativo che della ricerca scientifica, schiacciata dalla "vision" *per-formante*, manageriale e quantocentrica dell'ordine economico neoliberista (Mauro, 2017). Rinunciando al derridiano impegno dichiarativo per un'*università senza condizioni*, confinando ai bordi della sua discorsività e delle sue prassi la dissidente *professione di verità* (Derrida & Rovatti, 2002), l'accademia finisce per divenire luogo di malessere e "disumanizzazione". Muovendo da queste premesse, il contributo intende ricentralizzare il volto della persona umana come «promessa di realizzazione creatrice» (Zambrano, 2008, p. 100); riproblematizzare pedagogicamente una visione del docente universitario come essere vocato-destinato – e non meramente occupato-impiegato – in grado di farsi *aurora* e promuovere, attraverso la relazione e il debordare dal mero sapere nell'*impegno della responsabilità*, una visione dell'insegnamento come *afferramento* della realtà, *intervento sul mondo* (Freire, 2014).

Heavily bound to the business world, the university of performance seems to reduce its mission to a process of translation of knowledge into professional skills (Bellofiore, Vertova, 2018). A utilitarian, functionalist and efficiency-driven concept sustains and nourishes the academic institution, which appears not to elude the entrepreneurial *governmentalization* of knowledge (Paltrinieri, 2016; Pinto, 2019) that seems to be overwhelmed, both on the formative and on the scientific research side, by the managerial, quantocentric, high-*per-formance* “vision” of the neoliberal economic order (Mauro, 2017). By giving up the Derridean declarative engagement for a *university without conditions* and by confining the learner, the relationship and the dissident *profession of truth* (Derrida, Rovatti, 2002) to the edges of its discursivity and practices, university ends up by turning into a place of unease and “dehumanization”. Moving from these premises, this study aims to recentralize the face of the human person as a *promise of creative realization* (Zambrano, 2008, p. 100), to reproblematicize the pedagogically sustained idea of the university professor as a destined-vocated being and not as a merely employed-occupied one, capable of becoming *aurora* and of promoting – through the relationship and by overflowing from mere knowledge into the *engagement of responsibility*, an idea of teaching as reality grasping, as *intervention in the world* (Freire, 2014).

L’evo moderno è finito. Comincia il medioevo degli specialisti. Oggi anche il cretino è specializzato.

Ennio Flaiano, *Taccuino del marziano*

Sono io a dover cominciare!

Václav Havel, *Il potere dei senza potere*

1. Premessa

Questo saggio assume consapevolmente la prospettiva situata di chi opera entro l’universo che intende indagare. Muovendo da alcune linee di riflessione già tratteggiate (Martino, 2023), il presente

studio si propone di esplorare in chiave critica le forme di disumanizzazione che attraversano il lavoro accademico contemporaneo. L'obiettivo non è fornire una lettura esterna, bensì mettere a fuoco, dall'interno, la trama complessa di pratiche e retoriche che, lungi dal costituire semplici corollari di riforme organizzative (Maltese, 2014), incidono in profondità sulla soggettività di chi abita l'istituzione universitaria. In questo attraversamento, al tempo stesso teorico e vissuto, l'analisi non può che muovere dal riconoscimento del valore di quelle relazioni che, quotidianamente, sottraggono l'università all'automatismo dei suoi dispositivi. Sono proprio queste relazioni – fragili, ostinate, generose – a mantenere aperto uno spazio di possibilità umana e critica.

Ai miei studenti, per cui vale la pena restare.

2. Il dispositivo antropofagico della prestazione e la disumanizzazione del lavoro accademico

La disumanizzazione del lavoro accademico ha molti volti e si articola attraverso configurazioni eterogenee: emblematico è il caso dei ricercatori non stabilizzati costretti all'*imprendicariato* (Lorusso, 2018), a gestire il proprio sapere come capitale da valorizzare, in una logica performativa e competitiva. I consistenti tagli alla spesa pubblica destinata all'università e alla ricerca hanno ridotto drasticamente le possibilità di inserimento strutturato, ampliando il bacino di soggetti coinvolti in forme di occupazione precaria (cognitariato)¹. Tale precarietà, tuttavia, non si esaurisce nella dimensione

¹ Il Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) ha subito un drastico ridimensionamento a partire dal 2008, in seguito alla controversa Legge 133. Ci sono voluti quasi dieci anni – e l'eccezionalità di una crisi sanitaria globale che ha temporaneamente sospeso le politiche di austerità – per riportarlo ai già insoddisfacenti livelli pre-riforma Gelmini. Il sistema universitario italiano si presenta come sottodimensionato (con un docente ogni 21 studenti, rispetto ai 17 della media OCSE), sottofinanziato (solo l'1% del PIL, contro l'1,5% dei Paesi OCSE), invecchiato (il 56% dei professori ha più di 50 anni, contro il 40% della media OCSE) e sbilanciato dal punto di vista di genere (le donne rappresentano solo il

contrattuale: essa permea l'intera esistenza delle persone, producendo una condizione di instabilità strutturale che compromette la possibilità di pianificare e costruire un progetto di vita coerente. L'università contemporanea, pur esigendo dai suoi lavoratori elevati *standard* di produttività, competitività, mobilità internazionale e dedizione totale, corrisponde a tali richieste con impieghi a tempo determinato, assenza di tutele e rischio permanente di esclusione dal sistema accademico. In questo scenario, la figura del lavoratore della conoscenza si configura in termini profondamente ambivalenti: da un lato, essa incarna la passione per la ricerca, l'impegno intellettuale e il senso di vocazione; dall'altro, è costretta a fronteggiare una quotidianità segnata da precarietà materiale ed esistenziale. Il legame con l'università, lungi dall'essere meramente professionale, assume caratteri affettivi che spesso si traducono in pratiche di auto-sfruttamento, alimentate dal cosiddetto *dispositivo della promessa*, ovvero dall'aspettativa – spesso non supportata da evidenze oggettive – di un futuro riconoscimento contrattuale e simbolico che giustifichi i sacrifici presenti (Coin, Giorgi & Murgia, 2017)².

38% del corpo docente, rispetto al 43% della media OCSE). Ma, soprattutto, è un'università segnata dalla precarietà: le due principali forme di lavoro accademico non stabile – gli assegni di ricerca e i contratti da ricercatore a tempo determinato di tipo A – sono passati dal coprire il 21% del personale nel 2011 a quasi il 35% nel 2024 (Zamponi, 2024).

² Secondo il X Rapporto ADI - Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani (2023), oltre il 90% dei giovani ricercatori italiani opera in condizioni di instabilità contrattuale, spesso privi di prospettive certe di carriera. Più della metà dichiara di non riuscire a immaginare un futuro all'interno dell'università, nonostante l'investimento formativo e la dedizione alla ricerca. Le condizioni psicologiche, come emerge dal rapporto, sono allarmanti: il 60% dei dottorandi dichiara di soffrire spesso o sempre di ansia, e il 42% riporta sintomi depressivi. Il testo normativo introdotto dalla Legge del 5 giugno 2025, n. 79, pur presentandosi come un intervento strutturale nell'ambito della riforma del sistema universitario voluta dal PNRR, rischia di consolidare ulteriormente un modello di carriera accademica improntato al precariato. L'istituzione delle nuove figure degli *incarichi post-doc* e degli *incarichi di ricerca* appare una riproposizione, con nuove etichette, di modalità contrattuali già largamente criticate per la loro instabilità e per l'assenza

Le condizioni materiali e governamentali strutturano la soggettività dei ricercatori precari. Il *curriculum vitae* diviene uno strumento performativo che orienta la costruzione del sé, imponendo *standard* omologanti (Filippi, 2024). Gli imperativi della valutazione e della produttività si affermano come criteri normativi che pervadono la vita lavorativa dei ricercatori, ridefinendo il significato attribuito alla ricerca e indirizzando le pratiche verso logiche di costante auto-ottimizzazione.

Valutazione e produttività, imposti come criteri dominanti nelle politiche accademiche degli ultimi anni, rappresentano un attacco sistemico e profondo alla ricerca intesa come attività cooperativa e come pratica collettiva di produzione di conoscenza. Questo paradigma valutativo e produttivistico, centrato sulla prestazione del singolo ricercatore, ha introdotto dinamiche competitive che frammentano i processi di collaborazione e minano le fondamenta della ricerca come impresa condivisa. In tal modo, si è operata una radicale individualizzazione del lavoro accademico, con effetti deleteri sul senso pubblico dell'università, intesa tradizionalmente come istituzione comunitaria al servizio del sapere e della società (Mengali, 2023). L'esito è stato lo smantellamento progressivo della dimensione collettiva dell'attività scientifica, sostituita da metriche standardizzate e logiche di produttività che non solo deformano la complessità del lavoro intellettuale, ma ne compromettono anche l'autonomia critica e il valore sociale.

Questo paradigma mercatista si iscrive in un più vasto processo di erosione dell'orizzonte umanistico che aveva storicamente sostenuto la missione formativa dell'università moderna. L'ideale dell'*humanitas*, nella sua declinazione di *umanesimo perennis*, viene progressivamente svuotato di senso, perdendo la sua funzione generativa per la formazione di soggettività critiche e libere. In tale direzione si colloca anche il declino dell'educazione come processo di *umanizzazione*

di reali sbocchi strutturali. All'incentivo fiscale per le imprese che assumono dottori di ricerca (credito d'imposta pari a 10.000 euro per ogni assunzione a tempo indeterminato, effettuata tra luglio 2025 e dicembre 2026) sembra sottendere l'idea che il destino naturale dei dottori di ricerca sia collocarsi altrove.

dell'uomo, secondo la nota visione kantiana rilanciata in chiave progettuale da Acone (2005), e dell'università quale teatro del dissidio, macchina del dubbio³ eccedente e inassimilabile.

Questi fenomeni non vanno interpretati come mere deviazioni contingenti: essi rappresentano, piuttosto, esiti strutturali della crescente mercificazione del sapere, dell'aziendalizzazione delle istituzioni accademiche e dell'assoggettamento dell'attività di ricerca a parametri di valorizzazione capitalistici. Tale subordinazione assume la forma di una razionalità strumentale, manageriale e quantocentrica (Mauro, 2017) che, eliminando il conflitto tra valori e scopi,

³ Sullo sfondo di questo processo di razionalizzazione strumentale che investe l'università contemporanea si staglia, per contrasto, la configurazione kantiana dell'istituzione universitaria. Ne *Il conflitto delle facoltà*, Kant non pensa l'università come luogo armonico di trasmissione del sapere, ma come scena attraversata da un conflitto costitutivo fra potere e ragione. La facoltà filosofica, priva di autorità coercitiva ma dotata della prerogativa del giudizio, assume il compito di interrogare criticamente la validità delle dottrine delle facoltà superiori (teologia, diritto, medicina), le quali sono invece vincolate a interessi professionalizzanti, pratici e statali. In tale assetto, la filosofia si costituisce come facoltà del dissenso garante della libertà pubblica del pensiero e della possibilità stessa di verità (essa non detiene la verità, ma custodisce il diritto stesso alla sua ricerca). Moroncini (1988) mostra come questo gesto kantiano non abbia natura meramente regolativa, ma si ponga come un atto fondativo: l'università moderna nasce, nel suo paradigma più radicale, non per amministrare saperi, ma per renderli oggetto di giudizio. Tuttavia, proprio questa vocazione al dissidio – cuore della tradizione umanistica nel suo intreccio con l'etica del pensiero – risulta oggi strutturalmente erosa. L'odierna *governance* accademica, ispirata a criteri di efficienza, misurabilità e prestazione, non si limita a marginalizzare la funzione critica della filosofia, ma ne neutralizza la necessità. In questo senso, il paradigma mercatista segna non solo la fine dell'*humanitas* come ideale formativo, ma anche l'espulsione dell'inquietudine razionale che l'università era tenuta a custodire come suo compito più proprio. L'università contemporanea ha espulso il negativo, convertendo la filosofia da pratica critica in competenza disciplinare. Non si tratta più, oggi, di un conflitto tra facoltà, bensì della loro armonizzazione sotto l'egida della produttività e della valutazione. Ciò che scompare non è tanto la filosofia come disciplina, ma il suo compito, il suo gesto costitutivo.

funge da infrastruttura cognitiva del progetto neoliberista⁴ di estrazione di valore economico.

Non è possibile, alla luce di queste premesse, non riconoscere l'ampiezza del mutamento strutturale e culturale che investe l'istruzione terziaria. Tale trasfigurazione non si esaurisce in una mera riorganizzazione istituzionale; essa costituisce piuttosto una metamorfosi antropologica e ideologica che ridefinisce in profondità la funzione epistemica, etica e sociale del sapere e della ricerca.

Non inquadrando il neoliberismo come mera razionalità economica o insieme di apparati macro-politici, Chicchi e Simone (2017) ne propongono una diagnosi antropologica, focalizzandosi su come la logica prestazionale si sia imposta come struttura dominante di soggettivazione. Il *principio di prestazione* non rappresenta solo un criterio economico di valutazione, ma si configura come una grammatica esistenziale pervasiva, che investe l'intera soggettività e ne plasma comportamenti, affetti, desideri. La transizione dalla società salariale a quella della prestazione segna un passaggio cruciale: si disgrega la centralità del contratto come mediazione istituzionale tra capitale e lavoro, per far posto a un imperativo implicito e diffuso che spinge i soggetti a prodursi come entità performative. L'azione non è più misurata su un compito o su un ruolo, ma sulla capacità delle persone di essere costantemente all'altezza di uno *standard* competitivo, interiorizzato e autoimposto. In un contesto lavorativo governato dalla concorrenza – da non intendersi come mero «spazio competitivo che rende possibile e descrive la rete degli scambi di mercato tra i diversi attori sociali, [ma come] meccanismo di produzione della soggettività» (Chicchi & Simone, 2022, p. 46) – la prestazione diventa una disposizione, più che un risultato, un atteggiamento permanente che investe l'essere nella sua totalità. Chicchi e Simone (2022) rilevano come l'emergere della società della prestazione sia il risultato dell'evoluzione interna al discorso manageriale,

⁴ La distinzione liberalismo e liberismo trova espressione solo nella lingua italiana. Sulla differenza crociana, esito di una nota discussione con Luigi Einaudi, tra liberalismo (categoria etico-politica) e liberismo (categoria economia) e sul neoliberismo, con le sue molteplici espressioni, come ripresa di questa dottrina cfr. Baldacci, 2022; Petrucciani, 2003.

che da strumento di governo dell'impresa collettiva si è riconfigurato come *management del sé*. La prestazione diviene *dispositivo antropofagico* capace di inglobare e metabolizzare istanze originariamente emancipative – come il desiderio di autonomia – trasformandole in risorse funzionali all'accumulazione e alla competizione (d'Aniello, 2020). In un contesto in cui «l'ordine pubblico si mantiene col management sociale della prestazione» (Conte, 2016a, p. 92), il neoliberismo si rivela come un'impresa non soltanto politica o economica, ma profondamente biopolitica, impegnata nella produzione di un certo tipo di umano, conforme alla razionalità del mercato.

La *fabbrica del soggetto neoliberista* (Dardot & Laval, 2019) conduce a una definizione dell'individuo come imprenditore di se stesso costantemente orientato alla performatività. L'università viene rifunzionalizzata entro logiche di mercato che la assimilano a un'impresa competitiva, assoggettata a imperativi di *performance*, a parametri di eccellenza misurabile e alla valorizzazione economica del sapere. Tale dispositivo discorsivo legittima l'adozione di criteri gestionali e valutativi mutuati dal settore privato, con ricadute che interrogano criticamente la missione stessa dell'università.

La riorganizzazione neoliberista dell'università ha comportato una conversione dell'intero sistema formativo ai principi di efficienza, misurabilità e *accountability*. Il *New Public Management* ha profondamente riconfigurato i sistemi di *governance* delle istituzioni pubbliche, imponendo una logica manageriale. Questo modello introduce meccanismi di valutazione e controllo volti a garantire efficienza e produttività attraverso sistemi di incentivi e penalizzazioni. Le università devono dimostrare affidabilità mediante verifiche continue, rispondendo alle logiche del mercato. L'autonomia accademica viene ridefinita secondo i parametri di produttività ed efficienza propri del modello manageriale, trasformandosi in una forma di libertà strumentale non alla promozione della libera ricerca, bensì alla capacità dell'università di conformarsi agli standard e alle esigenze imposte dal sistema economico dominante.

In tale quadro, si accentua la marginalizzazione dei saperi umanistici, ritenuti scarsamente redditizi e difficilmente inseribili nei

processi di standardizzazione quantitativa del sapere, a favore di specializzazioni tecniche sempre più iperdisciplinarizzate, che frammentano la conoscenza e ostacolano una visione olistica e critica della formazione (Magni, 2023). La stessa soggettività studentesca viene rimodellata in senso prestazionale, attraverso un processo di internalizzazione delle logiche di autovalutazione, ottimizzazione e investimento strategico sul proprio capitale umano.

Un caso paradigmatico di razionalità neoliberista applicata alle politiche universitarie è rappresentato dalla riforma annunciata nel giugno 2020 da Dan Tehan, allora ministro australiano dell'istruzione, nell'ambito del programma Job-Ready Graduates. Tale riforma, motivata dalla necessità di rilanciare l'economia nazionale a seguito della crisi pandemica, prevedeva un forte incremento dei costi universitari per il conseguimento della laurea in discipline umanistiche (+113%) e una contestuale riduzione per i corsi STEM e agrari. Come osserva Vally (2022), tale intervento si iscrive perfettamente all'interno del canone neoliberista, che lega in modo diretto l'istruzione al mercato del lavoro e relega la formazione a funzione ancillare del sistema economico.

La riduzione della conoscenza a «variabile dipendente del mondo delle imprese» (Bellofiore & Vertova, 2018, p. X) produce un *cortotermismo* impegnato a disperdere, discreditar e marginalizzare tutti quei «saperi che non hanno immediata traduzione in competenze professionali» (p. 9). Si consolida così una concezione efficientista e strumentale della ricerca, orientata a garantire ritorni immediati e funzionali, incapace di riconoscere il valore epistemico, critico e trasformativo del sapere non standardizzabile. Il mercato della conoscenza assume un funzionamento regolato da metriche di valutazione che spingono ai margini le forme di sapere non *mainstream*, non orientate all'utilità o all'applicabilità immediata. La diffusione capillare della logica competitiva e l'adozione di strutture normative di valutazione standardizzate trasformano l'università in uno spazio regolato da *criteri contabili*, in cui si impone la figura del docente e dello studente come agenti di *performance* economica (Dardot & Laval, 2019). Sorretta da un'equivoca e *opaca* idea di *trasparenza* (Cappa,

2021), la valutazione non è più uno strumento riflessivo volto a migliorare la qualità del sapere, ma un meccanismo di sorveglianza e normalizzazione che orienta i comportamenti verso l'adesione a modelli performativi eterodiretti.

La disumanizzazione si accentua ulteriormente nella misura in cui il fallimento dell'università nel garantire occupabilità diventa motore di conflitti interni, generando una «lotta fratricida per i pochi posti al sole disponibili» (Lorusso, 2018, p. 54). La logica della valutazione, inoltre, si salda a una crescente burocratizzazione del lavoro intellettuale, dando luogo a una «deriva amministrativa» (Conte, 2016b, p. 74) e un congegno classificatorio che gerarchizza individui e istituzioni secondo l'ideologia dell'eccellenza. Le stesse politiche di ricerca sono ormai modellate sulla base della nozione economicistica di innovazione, intesa come vettore competitivo, piuttosto che come esplorazione conoscitiva autonoma. In questo contesto, la reputazione accademica si costruisce attraverso performance misurabili. È necessario, tuttavia, smascherare, senza con questo contestare la necessità di giudicare il lavoro accademico, la pretesa neutralità dei processi valutativi, che troppo spesso si presentano come oggettivi solo perché fondati su cifre. Come avverte Macherey (2013), la trasformazione del giudizio qualitativo in determinazione quantitativa spesso rappresenta un'operazione di potere mascherata da imparzialità.

L'università, nella sua configurazione attuale, appare pienamente coinvolta in un processo di *governamentalizzazione imprenditoriale della conoscenza*. Come illustrato da Paltrinieri (2016) e Pinto (2019), l'impresa non coincide con la fabbrica: essa rappresenta un'unità produttiva flessibile, un dispositivo capace di estendere la propria razionalità gestionale all'intero spazio sociale. In questo scenario, l'ideologia neoliberista si impone come forma di senso comune: una «macchina mitologica [...] senza un partito e senza un libro sacro» (Galli, 2022, p. 135), ma dotata di potente pervasività simbolica.

Complice la progressiva riduzione dell'università a un dispositivo di produzione di soggettività performative, conformi ai codici dell'autoimprenditorialità, si afferma una figura di studente model-

lata secondo il paradigma normativo dell'*homo oeconomicus*. Lo studente è incoraggiato a concepirsi come imprenditore di sé stesso, chiamato a gestire strategicamente la propria carriera accademica come un investimento finalizzato al massimo rendimento futuro. Questa soggettività è profondamente imbrigliata nella logica della prestazione, in cui ogni scelta è guidata da una razionalità calcolante orientata all'ottimizzazione della propria occupabilità. Il rischio evidente è che il tempo dello studio venga colonizzato da ansie produttivistiche e da una costante pressione all'auto-miglioramento, ostacolando l'esperienza formativa intesa come spazio di esplorazione critica, di fallibilità e di apertura all'imprevisto.

La pervasività del paradigma prestazionale coinvolge in modo profondo gli studenti, che sono spinti a interpretare la propria esperienza universitaria nei termini di un progetto individuale di valorizzazione continua. L'università, da luogo di formazione e confronto, si trasforma in un'arena valutativa, in cui il successo personale viene misurato in base alla capacità di auto-governarsi, aggiornarsi, performare. In questo contesto, l'imperativo dell'*eccellere* sostituisce l'orizzonte dell'apprendere, e lo studente si configura come un soggetto responsabile della propria occupabilità, chiamato a monetizzare ogni credito, ogni stage, ogni esperienza, nell'economia simbolica del curriculum. Il tempo formativo – che è sempre tempo dell'inatteso, della rivelazione, della crisi – viene sacrificato sull'altare dell'efficienza. La tendenza crescente all'interiorizzazione della logica performativa mette in luce come la pressione sociale legata al percorso di studi contribuisca alla progressiva perdita di senso dell'esperienza universitaria, la quale finisce per essere vissuta non più come tempo formativo critico, ma come mera strategia finalizzata all'occupabilità.

Di fronte a uno scenario profondamente segnato dalla retorica dell'efficienza, in cui l'attività didattica – scarsamente valorizzata nei processi valutativi, salvo per l'assicurazione della qualità dei corsi di studio – viene spesso relegata a un ruolo marginale, se non apertamente percepita come sgradita da una parte significativa del corpo docente universitario (hooks, 2022), quale compito pedagogico è ancora possibile immaginare e rendere praticabile? Se, come affermava

Manara Valgimigli, «la scuola la fanno i maestri, non i ministri» (Dionigi, 2025, s.n.p.), e ciò vale anche per l'università, allora si apre la possibilità di delineare uno spazio di resistenza critico e fecondo: uno spazio che si fonda su una visione del docente universitario inteso come soggetto capace di generare e suscitare, attraverso una relazione autentica, un legame con il sapere che non si esaurisca nella sua funzionalità immediata, ma che ne riaccenda la potenza interrogativa, trasformativa, eccedente. Lungo questo sentiero, l'insegnamento-apprendimento torna a essere gesto creativo e relazionale, capace di dislocare il sapere dal regime della prestazione per restituirlo al suo statuto di ricerca inquieta, di domanda aperta, di esperienza condivisa e schiusa all'esterno.

3. *Insegnare, atto umano di resistenza*

Il processo di aziendalizzazione dell'università costituisce uno degli snodi centrali della metamorfosi della formazione in senso neoliberista. Le logiche d'impresa non si limitano a riconfigurare la *governance* accademica: esse penetrano nel cuore dell'istituzione⁵, ridefinendone l'orizzonte simbolico, alterandone le finalità, trasformandone i linguaggi, snaturandone le pratiche didattiche. In questo nuovo assetto, il docente universitario viene progressivamente ridotto a tecnico del sapere, a gestore operativo della conoscenza, subordinato a risultati attesi, scadenze, valutazioni. Il tempo della ricerca, che era tempo disteso, ospitale verso l'inattualità e l'*inoperosità* (Martino, 2020), viene compresso entro griglie produttivistiche che lo snaturano. Quel tempo lento e fecondo è ora invaso dall'urgenza

⁵ Per una revisione critica del sistema AVA, in grado di evidenziare come il benessere dei lavoratori non sia un elemento accessorio, ma un indicatore diretto della qualità dell'organizzazione; di suggerire l'integrazione di indicatori di benessere organizzativo nei meccanismi di valutazione accademica; di auspicare un cambiamento culturale, una transizione dall'adempimento burocratico alla cura della persona, ripensando il lavoro universitario come spazio formativo e relazionale, promotore di salute, creatività e senso di appartenenza si veda Dato (2019).

della pubblicazione. La funzione formativa – nel senso forte del termine – si dissolve nella molteplicità delle incombenze burocratico-valutative e, con essa, si spezza anche il legame umano e intellettuale tra docente e studente: una relazione che, nell'università-impresa, subisce una torsione radicale, venendo ridotta a scambio funzionale tra *erogatore* e *utente*.

Questo intreccio inestricabile sollecita e rende urgente una riflessione pedagogica in grado di restituire la complessità della cosiddetta «vulgata neoliberista» (Baldacci, 2014, p. 7) mediante una serie di interrogativi critici volti a incrinare la linearità del discorso dominante. Cosa resta del libero esercizio del pensiero nella ricerca e nell'insegnamento in un tempo in cui la pressione economica è incalzante, la burocratizzazione è coercitiva e la classificazione-gerarchizzazione incombono come spettri sui ricercatori universitari? Quale formazione può promuovere un'istituzione che rischia di non pensarsi più come luogo del divenire-comune, come officina di resistenza critica? Cosa resta, nel tempo del lavaliano *capitalismo universitario*, della visione del professore universitario come educatore capace di essere un *abitatore del momento*, in grado di «trasmettere l'esperienza creatrice dell'uomo, il suo arricchimento nei confronti del mondo» e non un «ingenuo professore nel momento», «informatore o catalogatore» (Freire, 2017, p. 71)? È ancora immaginabile l'impegno dichiarativo derridiano per un'*università senza condizioni* in grado di scommettere sugli studi umanistici, capace di sostenere una visione professorale come *impegno testimoniale*, come tradimento delle pubbliche aspettative, e di esigere una «libertà incondizionata di interrogazione e proposizione» (Derrida & Rovatti, 2002, p. 9) che la pone in opposizione ai poteri economici? Come ricorda Derrida, quello del professore universitario non è un mero mestiere: il professore *professa, dichiara apertamente*, pubblicamente, «deborda dal puro sapere tecno-scientifico nell'impegno della responsabilità» (p. 30) e l'università «fa professione della verità. Essa dichiara, promette un impegno senza limiti nei confronti della verità» (p. 10). Il filosofo francese fonda la sua argomentazione su una tesi tanto semplice quanto contestataria: l'università deve potersi costituire come spazio

di parola incondizionata, ossia sottratta a ogni vincolo esterno – politico, economico, ideologico o amministrativo – che ne limiti la capacità di porre domande radicali, anche e soprattutto su se stessa. Questa *incondizionalità*, che non è mai stata pienamente realizzata e che trova negli studi umanistici e nel diritto di critica illimitata i luoghi privilegiati, implica rischio ed esposizione.

Rovesciando la tendenza neoliberista che sottomette l'università ai criteri di produttività, efficienza e prestazione, l'università dovrebbe essere un luogo che non si limiti a descrivere il mondo, ma che miri a trasformarlo, attraverso atti di parola capaci di istituire nuove possibilità di pensiero e di azione. Dovrebbe rappresentare lo spazio in cui il sapere non si accontenti di riprodurre l'ordine esistente, ma si impegni a pensare l'impensato, a mettere in discussione le condizioni della propria legittimità e a sospendere il consenso. Non si tratta semplicemente di rivendicare la libertà accademica, ma di fare spazio a un appello etico-politico dissidente, che affidi all'intellettuale la responsabilità di resistere alla tentazione del conformismo specialistico⁶.

In una temperie culturale contrassegnata dalla cultura della valutazione (Pinto, 2019)/(s)valutazione della ricerca (Dal Lago, 2013), appare urgente ricercare un'alternativa umanistica in grado di resistere al sirenico canto della disumanizzazione e di scommettere, come suggerito da Rita Fadda (2022), su un'educazione che pensando forma e formando pensa. Per far questo, almeno così pare

⁶ Riguardo al rischio, evidenziato da Weber, che lo studioso possa trasformarsi in demagogo, e alla conseguente necessità di ridimensionare la pretesa assoluta della conoscenza, presentandola invece come un sapere provvisorio, costantemente superabile e inserito in un progresso specialistico privo di illusioni totalizzanti, si veda Cappa (2025). Come non esita a rilevare lo storico dell'educazione: «Sottrattale ambizioni prometeiche e avendola resa muta rispetto al senso del reale, la conoscenza si vede restituita una dimensione squisitamente formativa: solo grazie a lei, mediata dai docenti ed esperita individualmente, è possibile educare la propria razionalità, saggiando i convincimenti e gli ideali a cui si aderisce e penetrandone le conseguenze ultime» (p. 23).

all'autrice di queste note, è necessario ricentralizzare il *volto*⁷ della persona umana; riproblematizzare pedagogicamente una visione del docente universitario come essere vocato-destinato – e non meramente occupato-impiegato – in grado di farsi *aurora* e promuovere, attraverso la relazione e il debordare dal mero sapere nell'impegno della responsabilità, una visione dell'insegnamento come *afferramento della realtà, intervento sul mondo* (Freire, 2014).

Non mera attività da svolgere servendosi di competenze tecniche e standardizzate, l'insegnamento autentico è una modalità di essere. Contro la tendenza dei sistemi filosofici dominanti a spingere ai margini della discorsività, fino all'impronunciabilità, la parola “vocazione”, sacrificata in nome della professione o ridotta all'etichetta funzionale dell'occupazione, Maria Zambrano restituisce alla parola “vocazione” la sua densità originaria, intramando il senso della *chiarmata* con quello della libertà. Muovendo da una visione della persona come «promessa di realizzazione creatrice» (Zambrano, 2008, p. 100), la filosofa spagnola riconosce nella vocazione un'essenza mediatrice, un'*azione trascendente dell'essere* e non esita a mostrare quanto la vocazione del maestro sia la «più indispensabile, la più prossima a quella dell'autore di una vita, perché la conduce alla sua piena realizzazione.[...] il maestro ha da essere colui che apre la possibilità, la realtà di un altro vivere» (Zambrano, 2008, pp. 114-119).

Essere incompiuto, chiamato a divenire se stesso, ad «affrontare la fatica di generarsi di nuovo», l'essere umano non conquista una forma attraverso la mera trasmissione di conoscenze, ma mediante un sapere in grado di nutrire la speranza, la zambranianiana «fame di nascere del tutto, di portare a compimento ciò che portiamo dentro di noi solo in modo abbozzato» (Zambrano, 1996, p. 90). Recuperandone il significato ontologico ed esistenziale, la filosofa spagnola invita a ricordare quanto la formazione non sia trasmissione di un

⁷ Cesare Scurati (1996) ha sottolineato la forza evocativa e paradigmatica della metafora del volto. Se il profilo rievoca le competenze tecniche e metodologiche necessarie per svolgere una professione, il volto rimanda con forza a ciò che rende unica e irripetibile la persona che si assume la responsabilità dell'educazione. Essenza unica di una persona, il volto rende evidente una *presenza* che non può essere sostituita.

sapere già costituito, ma gesto pedagogico che accompagna il sorgere della persona, che custodisce la sua emersione come forma unica e irripetibile di presenza nel mondo. Testimone e custode, il docente è colui che veglia sul divenire dell'altro, che lo lascia «germogliare quietamente» (Ginzburg, 2015, p. 111).

All'interno di uno scenario universitario in cui la figura del docente si è progressivamente trasformata da intellettuale – capace di essere ospite del *resto*, dell'eccedenza (Derrida, 2015) – a gestore tecnico del sapere, mentre lo studente è sempre più interpellato come soggetto imprenditoriale, si aprono, malgrado le tinte scure, spiragli di possibilità. Affinché questa visione non rimanga sul piano della pura intenzionalità teorica, è necessario che si incarni in pratiche quotidiane, in gesti concreti, in scelte pedagogiche che sappiano farsi resistenza. È nel tempo disteso e non performativo della relazione educativa, nello spazio dell'ascolto e del confronto, che può tornare a fiorire la funzione umanizzante dell'università e la *disponibilità pedagogica* di un docente in grado di «considerarsi non campione di genialità e depositario di rivelazione, ma sperimentatore di verità» (Piovani, 1969, p. 84).

È fondamentale, inoltre, che si sviluppino comunità di ricerca solidali, capaci di sottrarsi alla frammentazione competitiva, di coltivare il sapere come bene comune. Confrontarsi fuori dalle logiche prestazionali, sostenersi nel tempo dell'incertezza non sono solo pratiche accademiche, ma gesti politici di rifiuto dell'individualismo performativo. Infine, è urgente che la parola del docente torni a essere pubblica, esposta, impegnata: denunciare le contraddizioni del sistema, prendere posizione non significa soltanto difendere la propria dignità *professorale*, ma esercitare un'azione formativa nei confronti della comunità che si abita. È anche attraverso queste scelte, minime ma caparbie, che l'università può essere nuovamente pensata come spazio di trasformazione e non solo di adattamento. Se l'università vuole ancora essere luogo in cui il sapere si fa esperienza condivisa e non semplice trasmissione di alfabeti disciplinari, deve riconquistare il coraggio di interrogarsi, di dissentire, di immaginare alternative.

Come suggerisce bell hooks (2020), «l'aula rimane lo spazio di possibilità più radicale dell'accademia» (p. 42). È lì, in quel luogo quotidiano di incontro e interpellazione, che può rifiorire una pedagogia capace di resistere alla disumanizzazione e di riaccendere la vocazione dell'università come luogo di libertà, di pensiero e di promessa.

Bibliografia

- Acone G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. Salerno: Edisud.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2022). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino & M. Rizzo (a cura di), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comunità umana* (pp. 23-32). Bari: Progedit.
- Bellofiore R., & Vertova G. (a cura di) (2018). *Ai confini della docenza. Per la critica dell'Università*. Torino: Accademia University Press.
- Cappa C. (2021). The opaque transparency: Depthless governance. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 26, 127-142.
- Cappa C. (2025). Il crepuscolo della torre d'avorio: democrazia e aristocrazia dello spirito. *Pedagogia oggi*, 23(1), 18-25.
- Chicchi F., & Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Chicchi F., & Simone A. (2022). *Il soggetto impreveduto. Neoliberalizzazione, pandemia e società della prestazione*. Milano: Meltemi.
- Coin F., Giorgi A., & Murgia A. (2017). *In/disciplinate: soggettività precarie nell'università italiana*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Conte M. (2016a). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: Libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Conte M. (2016b). Della ragione governamentale nelle istituzioni di formazione e ricerca. *Paidentika*, 23, 55-75.
- d'Aniello F. (2020). Oltre la razionalità neoliberista al lavoro. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 92-111.
- Dal Lago (2013). Premessa. La (s)valutazione della ricerca. *Aut Aut*, 360, 3-13.
- Dardot P., & Laval C. (2019). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Dato D. (a cura di) (2019). *Qualità e università. Ripensare la docenza tra professionalità e ben-essere*. Pisa: Edizioni ETS.

- Derrida J. (2015). *Il maestro o il supplemento d'infinito*. Genova: il Melangolo.
- Derrida J., & Rovatti P.A. (2002). *L'università senza condizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dionigi I. (2025). *Magister. La scuola la fanno i maestri non i ministri*. Roma-Bari: Laterza.
- Fadda R. (2022). Rethinking the Human Condition in the Present. Chances for a Humanistic Alternative to 'Technics' Dehumanization. *Paidentika*, 35, 79-92.
- Filippi D. (2024). *Vita curriculi. Università neoliberale, meritocrazia e la ricorsa al curriculum*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore*. Bologna: EDB.
- Galli C. (2022). *Ideologia*. Bologna: il Mulino.
- Ginzburg N. (2015). *Le piccole virtù*. Torino: Einaudi.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- Lorusso S. (2018). *Entreprecarariat. Siamo tutti imprenditori. Nessuno è al sicuro*. Brescia: Krisis Publishing.
- Macherey P. (2013). *La parola universitaria*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Magni F. (2023). *L'università e il rilancio dell'educazione terziaria*. Roma: Studium.
- Maltese P. (2014). *L'università postfordista. Nuovi modi di produzione e trasmissione della conoscenza*. Pisa: Edizioni ETS.
- Martino P. (2020). Educare all'inoperosità. Oltre l'antropologia del capitale umano: bioeconomia, pedagogia e valore dell'inutile. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 213-230.
- Martino P. (2023). Il professore universitario "nel momento": ethos neoliberalista e disumanizzazione del lavoro accademico. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa & I. Vannini (a cura di), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 874-877). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mauro E. (2017). *I pesci e il pavone. Contro la valutazione meritocratica della ricerca scientifica*. Milano-Udine: Mimesis.
- Mengali F. (2023). Sul merito dell'intellettuale. Uno studio preliminare su neoliberalismo, conoscenza e forza-lavoro. In V. Mele, F. Mengali, F. Padovani & A. Tortolini (a cura di), *L'accademia e il fuori. Il problema dell'intellettuale specializzato in Italia*. Napoli-Salerno: Orthotes.

- Moroncini B. (1988). *Il discorso e la cenere. Il compito della filosofia dopo Auschwitz*. Napoli: Guida.
- Paltrinieri L. (2016). L'impresa e la filosofia politica. Verso un approccio genealogico. *Officine filosofiche*, 3, 23-42.
- Petrucciani S. (2003). *Modelli di filosofia politica*. Torino: Einaudi.
- Pinto V. (2019). *Valutare e punire*. Napoli: Cronopio.
- Piovani P. (1969). *Morte (e trasfigurazione) dell'Univeristà*. Napoli: Guida Editore.
- Scurati C. (a cura di) (1996). *Volti dell'educazione. Dal bisogno sociale alla professionalità pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Vallely N. (2022). *Vite rubate. Dal sogno capitalistico al futilitarismo*. Roma: Blu Atlantide.
- Zambrano M. (2008). *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Genova: Marietti.
- Zamponi L. (2024). Sottofinanziata, diseguale, precaria. *Jacobin Italia*, 24, 68-73.