

NICOLA LUGARESÌ

UNIVERSITÀ TRA NUMERI E SCELTE

**Le opinioni degli studenti su futuro,
didattica, relazioni, etica e altro**



Nicola Lugaresi

UNIVERSITÀ TRA NUMERI E SCELTE

Le opinioni degli studenti su futuro, didattica,
relazioni, etica e altro

Ledizioni

© 2021 Ledizioni LediPublishing
Via Boselli, 10 - 20136 Milano - Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

Nicola Lugaresi, *Università tra numeri e scelte. Le opinioni degli studenti su futuro, didattica, relazioni, etica e altro*

Prima edizione: giugno 2021

ISBN cartaceo: 9788855265010
ISBN eBook: 9788855265027

In copertina:
Copertina e progetto grafico: ufficio grafico Ledizioni

Indice

PARTE I - METODO E PREMESSE	9
1. Premesse	11
1.1. Premessa autoreferenziale	11
1.2. Studenti, studentesse, ex	15
1.3. Qualche nota redazionale	17
2. Questioni di metodo: campione, percorso, domande, analisi	21
2.1. Il campione: studenti diversi	21
2.2. Il percorso: comunicazione, tra stimolo e ascolto	25
2.3. Le domande: individuazione e tipologia	33
2.4. L'analisi, tra dati, esperienza e "sentire"	37
PARTE II - ANALISI	41
1. Futuro (sezione A del questionario)	43
1.1. Considerazioni generali: cambiamenti e "resilienza"	43
1.2. Analisi delle risposte	45
1.3. Note conclusive: eutanasia della speranza?	49
2. Università (sezione B del questionario)	53
2.1. Considerazioni generali: l'essenza di un'istituzione	53
2.2. Analisi delle risposte	55
2.3. Note conclusive: per una sopravvivenza della speranza	65

3. Didattica (sezione C del questionario)	67
3.1. Considerazioni generali: incontri e scelte	67
3.2. Analisi delle risposte	71
3.2.1. Analisi delle risposte (sottosezione 1): corsi e scelte	71
3.2.2. Analisi delle risposte (sottosezione 2): tesi e scelte	83
3.2.3. Analisi delle risposte (sottosezione 3): questionari	86
3.2.4. Analisi delle risposte (sottosezione 4): luoghi e interazioni	91
3.2.5. Analisi delle risposte (sottosezione 5): didattica e distanza	93
3.2.6. Analisi delle risposte (sottosezione 6): voti ed equità	98
3.3. Note conclusive: per una didattica diversa	103
4. Docenti (sezione D del questionario)	107
4.1. Considerazioni generali: ruolo, qualità, relazioni	107
4.2. Analisi delle risposte	109
4.3. Note conclusive: curiosità e sorprese relazionali	116
5. Studenti (sezione E del questionario)	119
5.1. Considerazioni generali: obiettivi, qualità, relazioni	119
5.2. Analisi delle risposte	120
5.3. Note conclusive: tra vetro e specchio	125
6. Scelte personali (sezione F del questionario)	129
6.1. Considerazioni generali: indirizzi, luoghi e istituzioni	129
6.2. Analisi delle risposte	130
6.3. Note conclusive: attrazione ed equilibrio	138
7. Etica (sezione G del questionario)	141
7.1. Considerazioni generali: codice etico, etica e comportamenti	141
7.2. Analisi delle risposte	143
7.2.1. Analisi delle risposte (sottosezione 1): “presenza” di un codice etico	143
7.2.2. Analisi delle risposte (sottosezione 2): principi e valori	150

7.3. Note conclusive: etica e comunità, tra codici e coscienze	162
8. Comunità (sezione H del questionario)	165
8.1. Considerazioni generali: una comunità universitaria?	165
8.2. Analisi delle risposte	167
8.2.1. Analisi delle risposte (sottosezione 1): la comunità percepita	167
8.2.2. Analisi delle risposte (sottosezione 2): strumenti e dinamiche	175
8.2.3. Analisi delle risposte (sottosezione 3): comunità universitaria e aspettative	182
8.3. Note conclusive: comunità, per ripartire	185
CONCLUSIONI	189
APPENDICE (Testo del sondaggio)	197
Ringraziamenti	223

PARTE I
METODO E PREMESSE

1. Premesse

1.1. Premessa autoreferenziale

Premessa autoreferenziale, che può aiutare a capire lo spirito di questo lavoro, i suoi punti di forza, se ci sono, e le sue debolezze, che ci sono. Se non amate l'autoreferenzialità, specie quella altrui, potete saltarla.

Questo libro ha una gestazione complessa. Non sorprendente, visto il periodo. Avevo aspettato da tempo il momento giusto per chiedere un anno sabbatico, in cui dedicarmi esclusivamente alla ricerca. Non che non ami la didattica, anzi. Ma era giunto il momento di una pausa di riflessione personale sulle mie attività accademiche, sul mio ruolo, sulle mie aspettative, sugli ambienti frequentati. E, nello stesso tempo, era giunto il momento di un approfondimento scientifico di un tema che mi stava a cuore. Dopo una serie di rinvii, programmo l'anno sabbatico, e chiedo l'autorizzazione, al mio ateneo e alla mia facoltà, per il 2020-2021. La ottengo.

Arriva, improvvisa, sottovalutata, devastante, una pandemia che sacrifica le vite di molti, troppi, al di là delle dispute sui numeri, e cambia, anzi sconvolge, le vite di tutti, al di là delle polemiche sul modo di affrontarla. Mi ero immaginato, prima della pandemia, in un ambiente a me lontano, e lontano da ambienti a me consueti, immerso in un'esperienza stimolante. Mi ritrovo, nel volgere di poche settimane, prigioniero di un ambiente a me familiare, casa mia, immerso in un'esperienza sconosciuta e alienante. Un tunnel che sembra senza uscita. La luce in fondo al tunnel, spenta.

Vivo, viviamo, quello che noi umani, almeno quelli che, per ragioni geografiche ed anagrafiche, non hanno sperimentato guerre, carestie, dittature, non avremmo mai potuto immaginare¹. Restrizioni alle libertà personali apparentemente interminabili, profondamente pervasive, progressivamente insostenibili; confinamenti, nelle nostre case, nei nostri Comuni, nelle nostre Regioni, nei nostri Stati, nelle nostre solitudini, nelle nostre psi-

¹ BATTY, R., *Blade Runner*, Los Angeles, 1982: «*I've seen things you people wouldn't believe*».

così; file per fare la spesa, senza però trovare mascherine, alcool e gel igienizzante; limitazioni al diritto, non espressamente e specificatamente affermato, ma fondamentale, di goderci un abbraccio, una passeggiata nel bosco, un caffè al bar, una cena al ristorante, un incontro tra amici, un viaggio, uno spettacolo teatrale; rinunce alla continuità di momenti di intimità con un affetto non abbastanza stabile, o stabile, ma non abbastanza convivente, o non codificato da valori tradizionali e superati; incertezze, timori, paure, aggressività, sconforto, disillusioni, rinvii, una stanchezza progressiva; ed un complesso dialogo con il nostro io più intimo, quello dei valori, dei sentimenti, dei timori, delle incertezze, e del senso della vita, da ricalibrare.

Il mio anno sabbatico, trasfigurato da questo repentino e violento sabotaggio, diventa quindi il minore dei problemi. Non posso lamentarmi, sono una persona fortunata, con uno stipendio che continuerà ad arrivare, con un lavoro che potrà continuare a svolgere, durante e dopo la pandemia. Però quell'anno sabbatico l'ho chiesto, l'ho ottenuto, devo sfruttarlo, non posso lasciarlo scivolare via. Il tema che avevo scelto presupponeva un periodo di studio, comparazione e riflessione all'estero. Poter uscire dai confini geografici per un confronto con un ordinamento giuridico diverso, ma soprattutto con una cultura giuridica diversa, e con colleghi diversi, era uno dei valori, e dei motivi, alla base della richiesta del sabbatico.

La pandemia però si estende, e mi preoccupa; si acquieta, e mi illudo; poi torna con forza, rimane, e capisco. Devo cambiare ambito, oggetto, modalità. Devo uscire da altri confini. Per motivi contingenti, esterni alla mia volontà, certamente. Ma anche perché, in momenti come questi, ignorare cosa stia accadendo non è facile, e forse nemmeno giusto. Vorrei provare ad adottare una nuova prospettiva, a dare un apporto alla comunità (o ad una delle comunità) cui appartengo, per quanto limitato, presuntuoso o illusorio questo possa sembrare e il mio contributo potrà mai essere.

Penso allora a cosa vorrei studiare, di cosa vorrei scrivere, quali fonti vorrei consultare, quali luoghi, fisici o meno, vorrei frequentare, a cosa vorrei dedicarmi. Cosa possa essere importante, e cosa possa aiutare altri e, in fondo, anche me stesso. Come studioso non devo finalizzare la mia attività solo al progresso della conoscenza (non è poco, ma non è tutto). Devo anche pensare (nel mio piccolo, certo) al progresso, al benessere della società e delle collettività cui appartengo. Come giurista non devo occu-

parmi solo di norme, ma anche, prima ancora, di persone. Devo trovare un senso.

Se è vero che la vita continua, che la pandemia non può costituire l'unico punto di riferimento della vita lavorativa, così come di quella privata e di quella sociale, è anche vero che, per chi si occupa di diritto, e in particolare di diritto amministrativo, le risposte dell'ordinamento ad un eccezionale tempo di crisi offrirebbero spunti interessanti, controversi e problematici.

Volevo però evitare che la pandemia mi accompagnasse in modo pervasivo anche nell'attività di ricerca, pur sapendo che difficilmente avrei potuto ignorarla. Improvvisamente capisco che è il momento che mi dedichi a qualcosa di sostanzialmente diverso: non metto al centro la pandemia, ma soprattutto non metto al centro le norme. Esco da una zona di tradizionale e scientifico conforto, fatta di leggi, sentenze, dottrina, interpretazioni logico-sistematiche, per cercare un diverso conforto altrove.

Metto al centro le persone, nel mio caso quelle persone, studentesse e studenti², che incontro nel mio lavoro, e verso cui ho una responsabilità, o meglio una serie di responsabilità.

Responsabilità che precedono il loro percorso universitario, cercando di capire il perché delle loro scelte, e le loro aspettative, per poterli accogliere, per potermi immaginare chi andrò a incontrare in un'aula, per decine di ore, o nella mia stanza in facoltà, per pochi attimi di confronto o per lunghi periodi di lavoro condiviso.

Responsabilità che permangono durante il loro percorso universitario, perché è sì importante il risultato, ma ancora più importante, come in ogni viaggio, è la strada che si percorre per arrivare alla destinazione, in questo caso la laurea. Cinque anni, o più, di vita non si possono ridurre ad una cerimonia. Cinque anni, o più, di studi, non possono ridursi ad un numero, ed essere raccontati da un argomento studiato ed approfondito per mesi e discusso in pochi minuti, magari a distanza; né possono essere sintetizzati in un libretto elettronico, un documento burocratico che elenca voti e crediti, ma non dice nulla della storia, degli errori, dei traguardi, dei successi, degli insuccessi, degli ostacoli e delle fatiche che fanno parte dell'esperienza, ma che sfuggono alla capacità descrittiva di qualsiasi numero.

² Qui, in questa premessa, sono "gender savvy" e "politically correct". Non lo sarò per molto, almeno per alcuni canoni, spiegando però perché e introducendo un personale progetto di redenzione.

Responsabilità che sopravvivono dopo il loro percorso universitario, cercando di capire cosa potrei lasciare loro, come docente e come persona. E cosa loro potranno lasciare a me. Ma anche cosa potrà lasciare loro l'istituzione nel suo complesso, tra sistema accademico, singole università, singole facoltà. Chiedendomi quale sarà la loro percezione del legame tra gli anni passati in ateneo e quelli successivi, tra la vita accademica e la vita, in generale.

Responsabilità, infine, per un "dopo" diverso, se non si raggiunga la destinazione programmata, la laurea. E allora occorre chiedersi perché, cosa si potesse fare, per sapere cosa fare, e cosa non fare, in futuro. E se si può ancora fare qualcosa, nel presente, per aiutare quello studente, quella studentessa, a conseguire quel risultato. Ma anche per aiutare ad accorgersi prima, o ad accettare comunque, di avere imboccato un sentiero sbagliato. Aiutare a capire che insistere su quel sentiero non avrebbe senso, se la testardaggine fosse alimentata da motivazioni sbagliate, tra inerzia, mancanza di coraggio e aspettative altrui. La destinazione potrebbe non essere raggiunta, e non necessariamente sarà un male, se la scelta del percorso non era corretta. Anche in questo passaggio, qualunque siano le ragioni alla base del cambiamento, persone e istituzioni, nell'accademia, hanno quindi responsabilità. Prima di tutto, capire. Poi, confrontarsi. Infine, accompagnare, qualunque sia la scelta, non facile, a quel bivio.

Per fare questo, avevo bisogno di un campione (per me) significativo, al quale non fornire solo un questionario pieno di domande individuate da una sola persona (*moi*). Avevo bisogno di una comunità di studentesse e studenti, una comunità transitoria, in embrione, forse anche inconsapevole di esserlo. Individui motivati, disposti a impegnare un po' di tempo ed energie, con cui confrontarmi nel modo più diretto e continuo possibile, ed a cui chiedere non solo risposte e crocette, ma anche un contributo sulle domande, e un dialogo più aperto. Una conversazione parallela al sondaggio, una conversazione frammentata, sincopata, episodica, ma non per questo meno genuina, e meno viva.

Così è nato questo progetto, di cui questo libro è solo la prima fase. Ne seguirà un'altra, certamente, e un'altra ancora, auspicabilmente. Dopo avere coinvolto questa piccola comunità in divenire, vorrei dare a chi ha partecipato a questa prima fase la possibilità (e anche la responsabilità), in una seconda fase, di esprimersi più liberamente e più ampiamente, uscendo dai

recinti, sia pure mobili, ma comunque stringenti e potenzialmente claustrofobici, del sondaggio. E, in una terza fase, vorrei rivolgermi a tutte le studentesse e a tutti gli studenti in un modo diverso, partendo da quello che sto imparando, scoprendo, trovando, in questo, “diversamente scientifico”, cammino.

1.2. Studenti, studentesse, ex

Da questo momento in poi, come annunciato, userò il termine “studenti” (ed utilizzerò il medesimo criterio per altri termini) per comprendere sia studentesse che studenti. Vorrei evitare, come del resto già nel sondaggio, un’impegnativa adozione (anche per la frequenza con cui parlo di loro) della formula “studentesse e studenti” o la sostituzione del plurale maschile, comprensivo di entrambi i generi, con la formula “student*”, che proprio non riesco a farmi piacere. Nemmeno mi convince lo *schwa*, quella “e” rovesciata (“ə”), che viene proposta come soluzione per un linguaggio più inclusivo, ma probabilmente meno accessibile, almeno per il momento³. E ho molti dubbi anche sulla formula utilizzata nella recente Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento, in cui si usa la formula «*gli e le studenti*», anche se, curiosamente, non nel titolo dell’atto stesso (e, per dimenticanza, in alcune norme⁴). Personalmente, ad esempio, trovo molto faticoso leggere in una norma: «*I e le rappresentanti degli e delle studenti*»⁵.

Non entro nelle problematiche “di genere”, per vari motivi, tra cui una sottile codardia da maschio-elefante in cristalleria. Semplicemente, la mia è una scelta, di stile, che non implica alcuna sottovalutazione delle questioni di linguaggio *gen-*

³ Il Comune di Castelfranco Emilia, in Provincia di Modena, ha recentemente utilizzato per primo, a quanto mi risulta, lo “*schwa*” in modo “quasi istituzionale”; questo l’incipit del *post* su Facebook: “*A partire da mercoledì #7aprile moltə nostrə bambinə e ragazza potranno tornare in classe!*” (www.facebook.com/cittadicastelfrancoemilia/posts/3307828542650508, pubblicato il 4 aprile 2021, e consultato da ultimo il 25/05/2021).

⁴ Ad esempio, art.1, comma 3, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento.

⁵ V., per tutti, art.2.8, comma 3, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento.

*der-sensitive*⁶, o *gender-inclusive*⁷ o *gender-neutral*⁸. Come non implica alcuna mancanza di rispetto, né alcuna trascuratezza dei sentimenti delle studentesse. Credo che le studentesse che abbiano avuto a che fare con me lo sappiano (affermazione tra il presuntuoso e il temerario), ma bisognerebbe chiederlo a loro. Farò un sondaggio.

In ogni caso, ho riflettuto in merito ad una soluzione creativa e sperimentale. Mi impegno, informalmente, nel prossimo libro che scriverò, ad usare solo il termine “studentesse”, che comprenderà anche gli studenti (di sesso maschile), e qualunque genere. Non la vorrei definire una soluzione di riparazione. Non è questo lo spirito.

L’uso omnicomprendivo del termine “studenti” potrebbe essere criticato anche sotto un diverso punto di vista. Nel testo, in relazione al campione del sondaggio, faccio spesso riferimento agli studenti, alle loro risposte, alle loro opinioni, e così via. Tecnicamente, studenti, nel campione, lo sono un po’ meno della metà. Anche qui, come nel dilemma legato al genere, opto per una soluzione di semplicità, e, avendo rapidamente scartato definizioni creative⁹, evito di fare riferimento, ogni volta, a “studenti ed ex studenti”. Poteva diventare un incubo: “studenti, studentesse, ex studenti, ex studentesse”.

D’altra parte, a tutti ho chiesto di pensarsi come studenti, di fare valutazioni partendo da quel “sentire”, da quel “sentirsi”, di

⁶ Per una definizione di linguaggio “*gender-sensitive*”, v. il glossario dell’*European Institute for Gender Equality* (EIGE). «*Realisation of gender equality in written and spoken language attained when women and men and those who do not conform to the binary gender system are made visible and addressed in language as persons of equal value, dignity, integrity and respect*» (<https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1215>, consultato da ultimo il 25/05/2021).

⁷ Per alcuni suggerimenti sull’uso del linguaggio “*gender-inclusive*”, v. The Writing Center, University of North Carolina at Chapel Hill, *Gender-Inclusive Language* (<https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/gender-inclusive-language/>, consultato da ultimo il 25/05/2021).

⁸ V. Parlamento Europeo, *Gender Neutral Language in the European Parliament*, 2018: «*Gender-neutral language is a generic term covering the use of non-sexist language, inclusive language or gender-fair language. The purpose of gender-neutral language is to avoid word choices which may be interpreted as biased, discriminatory or demeaning by implying that one sex or social gender is the norm. Using gender-fair and inclusive language also helps reduce gender stereotyping, promotes social change and contributes to achieving gender equality*» (www.europarl.europa.eu/cmsdata/151780/GNL_Guidelines_EN.pdf, consultato da ultimo il 25/05/2021).

⁹ Opinionisti accademici, *personal coached* (da me), *poll influencers*. Mah.

tornare eventualmente indietro nel tempo. Una auto-empatia. Sotto una diversa prospettiva, poi, se è vero che non tutti sono ancora studenti, è anche vero che tutti sono, e sono sempre stati, anche, soprattutto, “altro” (persone, cittadini, figli). Quindi, le loro risposte non sono risposte da “studenti”, ma da persone che sono, o sono state, anche, studenti. Non si tratta di una categoria dello spirito, ma di una condizione, passata o presente, che influenza le convinzioni personali, ma non le determina, a meno di considerare l’esperienza universitaria come un’esperienza totalizzante, estraniante, che soffoca quello che rimane dell’esistenza.

E, in fondo, non mi interessa catalogare studenti, studentesse, ex studenti, ex studentesse: mi interessa, per quanto retorico possa sembrare, ascoltarli.

1.3. Qualche nota redazionale

Il sondaggio, graficamente completo, composto di sessanta domande, con molte possibili opzioni di risposta, avrebbe avuto bisogno, per essere inserito in un libro, di molto spazio. Per comodità di consultazione, e per utilizzare meno carta (la versione cartacea e quella digitale *open access* non differiscono), in virtù di una personale adesione a criteri generali ed astratti di transizione ecologica, ho inserito le domande del sondaggio in appendice, mentre le risposte del sondaggio, corredate di diagrammi a torta ed istogrammi, si trovano all’indirizzo *web* in nota¹⁰, anche per poterle consultare “in parallelo” alla lettura.

Alle otto sezioni “sostanziali” del questionario è dedicato un capitolo del libro. Ogni capitolo è distinto in tre parti.

Un paragrafo introduttivo del tema e dell’impostazione delle domande, con alcune considerazioni generali di inquadramento, apre ogni capitolo. Al termine del paragrafo aggiungo un “*disclaimer*”, indicando, per sommi capi, il mio approccio alle tematiche trattate, anche in comparazione a quello derivante dalle risposte degli studenti. Non si tratta tanto di soddisfare una curiosità che pochi avrebbero, ma di un criterio ulteriore di valutazione dei risultati, come da me esposti, rendendo più evidenti le possibili (mie) parzialità interpretative. Parzialità interpretative che, comunque, non ho intenzione di nascondere più

¹⁰ <https://nikigai.home.blog/numeri-differenti-sonda/>

di tanto, considerato il metodo utilizzato, a partire dalla scelta del campione. Del resto, come sarà facile osservare, nemmeno le domande (e le possibili risposte) sono neutre, e neppure, nella maggior parte dei casi, semplici. Si presuppone, da parte di chi compila il sondaggio, una riflessione che va al di là della scelta istintiva di una crocetta.

In questo senso, nella rappresentazione e nell'analisi dei risultati, non fingerò neutralità, ma cercherò di applicare una sufficiente dose di onestà intellettuale. Non sono certo di riuscirci, anche perché il confine tra onestà intellettuale, da un lato, e timore, se non ignavia, intellettuale, dall'altro lato, non è sempre così netto. E perché non ho mai sentito nessuno ammettere la propria disonestà intellettuale. Non comincerò io. Non oggi.

Segue quindi la parte di analisi e commento sostanziale, riferita alle singole domande e alle percentuali ottenute dalle diverse opzioni. Partendo dalle percentuali, mi ripropongo di andare al di là del dato descrittivo, cercando di individuare gli elementi più interessanti e significativi per poter cogliere il "sentimento" espresso dai numeri.

Nell'analisi faccio tendenzialmente riferimento alle percentuali, che ritengo di più immediata e intuitiva fruizione, rispetto al numero delle risposte. In un compromesso tra precisione, praticità ed essenzialità, mi fermo alla seconda cifra decimale, arrotondando per difetto. Quindi, ad esempio, 28,769458136% diventa 28,76%. Ritengo che lo 0,009458136% che si perde possa ricadere nella categoria ontologica dello *sblisga*¹¹, pertanto scientificamente ininfluenza.

Per non perdermi nelle percentuali, d'altra parte, userò spesso, quando possibile (quando cioè indico una serie di opzioni cui può essere attribuito un valore di rilevanza, di importanza, di gradimento) un "punteggio" risultante dalla somma dei valori sopra la media. Per semplificare la lettura, utilizzerò a volte l'acronimo (il falso acronimo) "p.sp.m.", (per "punteggio sopra media"), in contrapposizione a "p.st.m." (per "punteggio sotto media"). Essendo la scala sempre costruita con valori da 1 a 5, si tratta in sostanza della somma dei valori 4 e 5, nel primo caso, e 1 e 2, nel secondo caso.

¹¹ Sull'unità di misura dello *sblisga*, v. www.sguardisullitalia.it/bologna/modi-di-dire-bolognesi (consultato da ultimo il 25/05/2021), che definisce lo *sblisga* «un'unità di misura indefinita eppure precisissima», essendo «quel poco di più (o di meno) su cui nessuno obietterà mai nulla».

La significatività del risultato, d'altra parte, può essere data, a volte, dalla frequenza, se alta, del valore 3, cioè quello (inter)medio. In questi casi, potrò fare ulteriori specificazioni, così come potrò farne quando un singolo valore sia di per sé significativo, ad esempio, in quanto sostanzialmente plebiscitario.

Infine, per evitare ripetizioni, considerato che per tutte le domande la risposta era obbligatoria, e che prevalentemente utilizzo le percentuali, si omette il numero delle risposte totali, che coincidono sempre con il numero dei partecipanti: 63.

Ciò significa che ogni partecipante conta, in termini percentuali, 1,58% (e *sblisga*). La dimostrazione, anche in questo caso, che non sempre uno vale uno, e che, frequentemente, una volta tutelate le dinamiche democratiche, è meglio così. Ma se uno non vale uno, quanto vale? Uno, ora lo sappiamo, vale 1,58% (e *sblisga*). Spesso, fortunatamente, anche di più.

Ogni capitolo è infine chiuso da un paragrafo in cui riassumo i risultati a mio avviso più significativi e meno prevedibili, commentando il rilievo degli stessi per l'analisi complessiva. In questo paragrafo conclusivo cerco quindi di inserire alcuni elementi di riflessione che le risposte degli studenti hanno fatto emergere, e dai quali credo occorrerebbe partire per una possibile rivisitazione dell'università che vorremmo. O che potremmo volere. O che potremmo voler discutere. O che potremmo voler poter discutere.

Chiuderanno il libro alcune conclusioni di carattere generale. Poche, solo per evidenziare alcuni tratti comuni, nelle diverse sezioni, che possono essere una base per ulteriori riflessioni, in quanto indicativi della percezione complessiva degli studenti: di sé, dei docenti, dei compagni, dell'università, e del futuro che li attende, e che vorrebbero.

2. Questioni di metodo: campione, percorso, domande, analisi

2.1. Il campione: studenti diversi

Gli studenti, alcuni studenti, sono quindi diventati l'oggetto primario del mio studio, le fonti principali dei miei dati, ma, prima ancora, le persone con cui ho condiviso, purtroppo a distanza, un percorso di ricerca e scoperta. L'importante era che non fossero un semplice "campione", passivo, ignaro, e che la loro rappresentatività non fosse solo statistica, numerica.

Quali studenti, allora? La scelta più razionale sarebbe stata spedire il sondaggio a tutti gli studenti di un "gruppo", possibilmente ampio (la facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento, nel mio caso), secondo criteri di "pesca a strascico", e sperare di avere abbastanza risposte per un'analisi statisticamente significativa. Il sondaggio lo prevedevo però abbastanza corposo, e questo poteva essere un deterrente. Ma c'era altro. Volevo dei numeri differenti. Anche meno rilevanti, quantitativamente, ma che, in fondo, paradossalmente, non fossero numeri, o che, almeno, prima di trasformarsi in cifre (nei sondaggi capita, è nella natura delle cose) fossero persone parte del progetto. Ero disposto a sacrificare qualcosa, anche molto, in termini di quantità per ottenere qualcosa in più in termini di "connessione" e di "sintonia".

Allora ho pensato che non avrei potuto fare, o subire, una scelta casuale, e ho preferito contattare studenti con cui ci fosse una "conoscenza", con cui avessi un legame, più o meno recente, evidente o profondo: la frequenza di alcuni miei corsi sperimentali¹; la partecipazione ad alcune mie iniziative finalizzate

¹ Faccio riferimento al corso di "Sostenibilità in cammino", nel quale porto gli studenti da Bologna a Firenze, sulla Via degli Dei, zaino in spalla, parlando di ambiente e sostenibilità; al corso di "Regole, etica e felicità", nel quale discutiamo, non sorprendentemente, di regole, di etica e di felicità, in riferimento anche al nostro ambiente comune, l'università; all'ultima edizione del corso di "Diritto di Internet", diventato sperimentale per l'avvento della pandemia

a promuovere, tra le altre cose, un senso di comunità in facoltà²; la mia funzione di relatore per la loro tesi. O anche solo, semplicemente, studenti le cui strade si fossero intersecate, in modo non banale, con la mia. Studenti a cui, con una certa dose di presunzione, pensassi di aver lasciato qualcosa, anche una piccola dose di curiosità, e che mi avessero lasciato qualcosa.

Per qualcuno, si è trattato di rapporti durati mesi, tra corsi seguiti, preparazione della tesi, e magari partecipazione ad altre iniziative.

Per altri, i rapporti non si sono esauriti con la laurea, tramutandosi in qualcosa, sia pure diverso dall'amicizia che però travalica un semplice rapporto tra "ex" (studente, docente), se permangono stima, rispetto, e, perché no, affetto reciproci: una di quelle piccole magie che la mia professione, termine riduttivo applicato all'essere un docente universitario, può riservare. In altri tempi avrei detto che non può esserci amicizia, e non parlo di quella di *Facebook*, che non pratico, tra docente e studenti. Lo penso ancora, quando si condivide, con ruoli diversi, lo stesso ambiente. Non ne sono più così certo, quando i ruoli non sono più così rilevanti, o scompaiono, nonostante le distanze, geografiche e di vita, possano allargarsi.

Per altri ancora, il rapporto è invece durato lo spazio di pochi istanti. Un'*e-mail* bizzarra o appassionata (o entrambe le cose: non si escludono a vicenda, anzi), che mi ha sorpreso ed ha fatto nascere una corrispondenza, non legata al quotidiano, tra "due persone della stessa comunità", per quanto questa locuzione possa sembrare ingenua e fuori luogo, se applicata ad un ambiente universitario. L'ingenuità, d'altra parte, è sottovalutata, specie nel mondo accademico.

e svolto in presenza per la prima metà, scarsa, e con didattica a distanza per la seconda metà, abbondante; e, con uno sguardo sul futuro, al prossimo corso di "Etica, università e comunità", nel quale il sondaggio di cui stiamo parlando e, se mi sbriego, il libro che sto scrivendo e che state leggendo (magia temporale) assumeranno un ruolo rilevante. In tutti questi corsi, molto diversi tra loro, ho sempre cercato (e continuerò a cercare), con motivazioni solo in parte diverse e con risultati spesso diversi, di creare una "comunità d'aula".

² Faccio riferimento in particolare al *bookcrossing* di facoltà (<https://nikigai.home.blog/iniziative/bookcrossing/>), purtroppo fallito, e all'iniziativa "un libro", nella quale presto un libro che mi aveva colpito e che pensavo potesse stimolare a riflessioni non banali gli studenti più sensibili e curiosi (<https://nikigai.home.blog/iniziative/un-libro/>); faccio anche riferimento ad altre due iniziative, per ora sonnacchiose: TCP (<https://nikigai.home.blog/iniziative/tcp/>) e NLex (<https://nikigai.home.blog/nlex/>).

E così, a sprezzo della privacy, la loro, ho recuperato nomi ed *e-mail* di studenti, con il rammarico di non avere ritrovato tutti quelli che avrei voluto. Non ho contattato solo studenti ancora iscritti, ma anche chi si era laureato o chi era uscito prima di laurearsi, per scelte di vita diverse. Non trattandosi solo di numeri, ho ritenuto che la diversità fosse una ricchezza, che potesse dare prospettive differenti, e che, in fondo, se davvero volevo costituire una piccola comunità, anche solo transitoria, la volevo con meno barriere possibili. La prima barriera da abbattere è quella che divide l'università dal "dopo" (per non dire dal "mondo reale"), e gli studenti dai cittadini e dai lavoratori, come se gli anni di università fossero vissuti in un limbo, transitorio anche nei sentimenti, e come se chi fosse uscito dall'università si volesse dimenticare, il prima possibile, di quegli anni.

Si tratta di un campione meno significativo, perché più disomogeneo? Non credo. Potrei dire che si tratta di un campione più significativo, proprio perché meno omogeneo, sia pure nell'ambito di una comunità definita, quella degli studenti di giurisprudenza dell'università di Trento, anche se non temporalmente delimitata. Mi limito a dire che si tratta di un campione diversamente significativo. Quella diversità che cercavo e di cui ho dovuto tenere conto in sede di analisi.

Si tratta di un campione poco significativo, perché numericamente limitato? Potrebbe essere. Ma preferisco partire da un campione più motivato, che ha anche superato qualche prova e dedicato un po' di tempo e impegno per arrivare a compilare le numerose domande di un sondaggio complesso, solo per il gusto di farlo. Dove il gusto deriva dalla loro curiosità e dal loro desiderio di fare qualcosa di utile per gli altri. Per questa volta, come anticipato, uno non vale uno. Non prima e non dopo il sondaggio, almeno.

Scrivo allora a tutti gli "studenti", di cui riconosco, o sospetto, la diversità. E di cui riesco a recuperare l'indirizzo di posta elettronica. Sono 197. Da 36 indirizzi (18,27% del totale) ricevo un messaggio automatico di errore, quindi il mio campione potenziale è di 161 studenti ed ex studenti. Mi rispondono in 87 (54,03% del potenziale campione). Mi aspettavo di più, ma ci sono alcune incognite, ed è per questo che parlo di "potenziale campione": non so quanti abbiano ricevuto, e letto, l'*e-mail* di invito, e abbiano deciso, legittimamente, di non rispondere; e non so quanti, invece, non abbiano letto l'*e-mail*, perché non ricevuta, persa nel *cyberspace*, o smarrita in una casella di posta

ancora esistente, ma ormai dismessa, o a quanti sia comunque sfuggita, nella massa, o finita nello *spam*, cosa non impossibile vista la presenza di quasi duecento destinatari.

In ogni caso, si dichiarano disponibili, almeno alla prima fase (il sondaggio) in 78 (48,44% del potenziale campione, ma 89,65% di chi ha comunque risposto: un *range* piuttosto ampio di possibilità interpretative). Risponderanno al sondaggio in 63 (80,76% di chi si è dichiarato disponibile). Un numero per me soddisfacente, perché indica che molti studenti ed ex studenti hanno voluto dedicare a questo progetto, giunto improvviso, parte del loro tempo e delle loro energie.

La composizione del campione, accertata con domanda esplicita del questionario (domanda 1: «*Sei attualmente iscritto/a alla facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento?*») mostra un certo equilibrio, tra chi è, al momento della compilazione del questionario, ancora iscritto (30) e chi non lo è più (33), con una lieve maggioranza di questi ultimi (52,38% contro 47,61%). Agli ex studenti ho chiesto, più implicitamente che esplicitamente in effetti, di fare uno sforzo di “astrazione”, ma non di “spersonalizzazione”, nelle risposte ad alcune domande che sembravano presupporre la qualifica di studenti “in essere”.

Del mio “campione rispondente” (63 persone), infine, 61 si dichiarano disponibili, in apposita domanda esplorativa (domanda 5³) a passare alla seconda fase, di cui 23 certi, “sulla fiducia”, e 38 da confermare, sulla base di ulteriori informazioni o considerazioni. Alla fine, 49 (77,77%) dichiareranno di aderire alla seconda fase del progetto, rendendosi disponibili a scrivere dalle tre alle cinque pagine sull’università che vorrebbero, per una pubblicazione collettiva di cui, in fondo, non sanno molto. Gli elaborati consegnati sono stati 44, che sto ora assemblando per un ulteriore libro. Un bel risultato, comunque, che toccherà a me non vanificare.

³ «Nella seconda fase, come vi anticipavo, mi piacerebbe che scrivessimo qualcosa (di breve, ipotizzo tre pagine, ma dipende dal numero dei partecipanti) su “l’università che vorrei”. Vi darò almeno due mesi di tempo, e potrete anche scrivere sotto pseudonimo se lo preferirete. Fermo restando che si può sempre cambiare idea e/o possono succedere cose nella vita, la vostra risposta è» e seguono le opzioni.

2.2. Il percorso: comunicazione, tra stimolo e ascolto

Stabilite le persone (studenti, nel senso sopra specificato, della facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento, che abbiano avuto una "connessione" con il sottoscritto) devo convincerle a partecipare. D'altra parte, non sono ossessionato, per i motivi esposti sopra, dai numeri, ma devo cercare di trovare un equilibrio tra rappresentatività (un campione di quattro persone potrebbe andare bene per un'intervista, o per una briscola, più che per un sondaggio) e passione.

Visto che vorrei coinvolgerli prima e dopo il questionario, perché non siano solo numeri, e visto che vorrei che rispondessero al sondaggio nel modo più informato e "sentito", perché non sono solo numeri, devo fare in modo che la loro curiosità si trasformi in partecipazione qualitativamente, ma anche quantitativamente, rilevante. E, in vista della seconda fase, per chi deciderà di seguirmi ancora, mi propongo di creare una piccola comunità, i cui germogli possano già intravedersi nella prima fase.

Il sondaggio si tiene tra il 29 gennaio e il 15 febbraio 2021, ma è preceduto da una serie di *e-mail* che perseguono gli scopi sopra citati. Credo sia rilevante parlare del percorso comunicativo in concreto, più che in astratto: queste comunicazioni definiscono sia le regole di ingaggio che il "*mood*" del sondaggio. Ma chi è meno curioso può passare al prossimo paragrafo.

Nella prima *e-mail* non fornisco loro molti elementi, un po' per non appesantire il primo contatto, un po' per stimolare la curiosità, un po' perché molti aspetti non sono chiari nemmeno a me. Quindi spiego loro come mai sono finiti in una mia *mailing list* (sostanzialmente doveroso); annuncio che chiederò loro un po' del loro tempo e del loro impegno per potersi esprimere su «*questioni universitarie*» (sufficientemente vago); preciso che non ci saranno «*ricompense materiali*» (ragionevolmente onesto); specifico che potranno ritirarsi, anche senza motivare, in qualunque momento (abbastanza ovvio); e, infine, chiedo loro di dirmi, da subito, e con continuità, quello che pensano, con grande schiettezza e pochi formalismi.

In sostanza, cerco di trasmettere loro questo messaggio: mi piacerebbe che voi foste con me, ho bisogno di voi, ma siateci se, in quanto, e fino a quando crederete nel progetto. Con impegno, ma anche con leggerezza. E siate voi stessi. Non chiedo poco, a partire da una dose di fiducia non banale nel progetto,

certamente, ma anche in me. Fiducia, curiosità, interesse e altruismo sono gli aspetti su cui ho deciso di puntare.

Nella seconda *e-mail*, dopo avere dato loro qualche informazione sulle (mie) motivazioni personali (il sabbatico, la pandemia, etc.), fornisco loro una prima precisazione sull'ambito della ricerca (e quindi del sondaggio): l'università, il futuro post-pandemia, il concetto di comunità, il ruolo dei docenti e degli studenti, le relazioni accademiche. L'apertura personale la trovo un atto dovuto, che non mi spaventa, ma soprattutto è il modo per comunicare loro qualcosa: vi chiedo di essere aperti, di esprimervi liberamente, di fidarvi, ma l'unico modo per convincervi è quello di fare lo stesso, io con voi. La delimitazione, a grandi linee, dell'oggetto del progetto è un altro atto dovuto, solo più esplicito: ci occuperemo di questo, vi interessa?

Chiarisco inoltre loro le modalità della prima fase (comunicazioni per *e-mail*; sondaggio, che in quel momento prevedo peraltro più limitato), preannuncio qualcosa sulla seconda fase (dove chiederò loro di scrivere qualcosa, per una possibile pubblicazione, sull'università che vorrebbero) e provo a specificare più analiticamente le motivazioni che dovrebbero spingerli a partecipare (o a non partecipare), con riferimento anche alla seconda fase. Tra queste, scartati i vantaggi materiali, ne suggerisco (in modo "delicatamente manipolativo"?) altri: mettersi alla prova (uscendo dalla loro *comfort zone*, senza però diventare *comfortably numb*⁴); imparare qualcosa (anche su loro stessi); aiutare altri (se il progetto porterà benefici alla comunità degli studenti); fare qualcosa di diverso (l'università non è solo un esame, i rapporti tra docenti e studenti non si esauriscono nelle lezioni e nelle valutazioni); esprimersi (attività sottovalutata, e non parlo solo di studenti, in ambito accademico e a volte non solo promossa, ma guardata con diffidenza o addirittura osteggiata).

In particolare, preciso che non chiederò loro solo delle crocette su un questionario, ma potranno (se lo vorranno) intervenire anche sui contenuti del sondaggio, proponendo nuove domande, e nuove risposte, o criticando (costruttivamente) l'esistente.

Con la terza *e-mail* spedisco loro la bozza di sondaggio. Le domande sono trentotto. Arrivano riflessioni, proposte, considerazioni. Dopo questa fase di "consultazione propositiva", le domande del sondaggio, nella stesura finale, saranno sessanta.

⁴ Pink Floyd, *The Wall*, 1979.

Una iniziale, con cui chiedo se sono studenti o ex studenti, e due finali, “operative” e conoscitive, ma soprattutto di “decompressione”. Le domande “sostanziali” sono cinquantasette: un aumento di circa il 50% e, istintivamente, uno sproposito. Non tutte, ma la maggior parte delle nuove domande sono dovute direttamente a proposte degli studenti, che “adotto” più o meno integralmente, con qualche piccola modifica di forma. Altre domande le aggiungo io, partendo però, comunque, da alcune riflessioni degli studenti. Modifico anche alcune risposte, sempre con le stesse dinamiche. La domanda finale diventa una domanda aperta, seguendo l’invito a inserirne. Li invito a dire cosa pensano, liberamente, senza circoscrivere l’oggetto. Mi accorgo solo ora che, in questa domanda, dopo avere usato sempre, nel questionario e nelle *e-mail*, un plurale “comunitario” (“ritenete”, “pensate”, etc.), uso il tu (“puoi”). Interessante, il subconscio.

Fermo restando che la responsabilità del sondaggio (comprensibile? significativo? stimolante?) e del progetto (cambierà il mondo? sarà una *miserable failure*?) rimane mia, il coinvolgimento degli studenti ha portato ad aggiungere molte domande e a renderne altre più coerenti. Un miglioramento sostanziale. Anche le domande che ho ritenuto di non aggiungere non sono andate perdute: mi hanno fatto riflettere e comunque le conservo per eventuali altri sondaggi.

In definitiva, la fase di partecipazione progettuale è stata, almeno per il mio metro di valutazione e per la mia soddisfazione personale, un successo. Non è così scontato che studenti, nel mezzo di una sessione di esami, o ex studenti, nel mezzo di altro, si prendano il tempo di controllare un questionario particolarmente esteso, e che intervengano con proposte sensate, non banali, di ulteriori domande frutto di una meditazione non superficiale. È stata una conferma sul ruolo attivo, diretto, e non per forza mediato o moderato, che gli studenti potrebbero, anzi dovrebbero, ricoprire, in ambito universitario. Sembra un’ovvietà. Non lo è.

La quarta *e-mail* è dedicata alle indicazioni per la compilazione del sondaggio, che mirano a ricordare che il loro apporto si inserisce in un progetto a carattere scientifico e che possono comunque, anche in questo momento, tirarsi indietro senza dover motivare. Chiedo loro di essere concentrati nel momento della compilazione, evitando il *multitasking* (sopravalutato), di meditare le risposte, ma anche di farsi guidare dal loro istinto

(sottovalutato). Non mi servono automi. Non serve nemmeno a loro, esserlo.

Per il sondaggio, sia pure con qualche perplessità, sia ideologica (la pervasività di *Big G*, cui, di fatto, sto contribuendo), che tecnica, scelgo Moduli, di Google.

In particolare, sotto il profilo tecnico, se voglio essere sicuro che il sondaggio sia compilato solo da chi è legittimato a farlo (il campione scelto), evitando doppie compilazioni o circolazione del *link* del sondaggio, dovrei chiedere agli studenti di rinunciare al loro anonimato. Cosa che non ho intenzione di fare, almeno in questa fase. Nonostante non ci siano domande "sensibili", molte risposte esprimono comunque giudizi di valore, o possono far dedurre qualcosa di privato, se non delicato, su chi risponde. E in ogni caso, essendoci una risposta aperta, estremamente generale, la mancanza di anonimato potrebbe influire sulla spontaneità dell'espressione di opinioni personali.

Quindi, pure se penso che molti di loro non si sentirebbero intimiditi da un questionario "nominativo", anche per una fiducia nei miei confronti (saprebbero che non condividerei i loro dati, e potrei, inoltre, assicurare loro che non andrò a verificare "chi ha risposto cosa"), escludo questa possibilità. D'altra parte, non credo che nessuno compilerebbe due volte il sondaggio, non fosse altro che per l'effetto deterrente della sua insana lunghezza. Quanto alla condivisione del *link*, la soluzione, fidandomi di loro, è abbastanza semplice: chiedo loro di non farlo.

Moduli ha inoltre un paio di vantaggi, per me rilevanti, che molte altre piattaforme non hanno: è gratuita, e non pone limiti al numero di domande.

Nelle indicazioni per la compilazione inserisco anche una "*excusatio non petita*": spiego perché uso un linguaggio "tradizionale" ("studenti", "i docenti", etc.), e non un linguaggio attento al genere ("studenti e studentesse", "il/le docenti", etc.). Essenzialmente, semplicità e rapidità di compilazione (mia, e potrebbe essere chiamata pigrizia) e di lettura (loro). Qui le problematiche sono un poco diverse da quelle esaminate sopra, relative all'analisi discorsiva. Nel sondaggio, la citazione dei due generi poteva starci, incidendo meno sulla scorrevolezza. Ma avrebbe comunque appesantito il testo di molte domande.

Aggiungo che non si tratta di mancanza di rispetto e considerazione, con una postilla vagamente paternalistica («*se mi conoscete, lo sapete*»), completata da una concessione («*potrete contestare la mia scelta*») inesistente: potrebbero comunque. Mi

vergogno un po', ma ho risparmiato molto tempo. Poi, osservo l'elenco del mio "campione". Il genere femminile rappresenta il 73,01% del campione. Mi vergogno un po' di più.

Con un'e-mail successiva invio il *link* per il sondaggio, prevedendo un periodo di diciotto giorni per la compilazione.

Al termine del periodo riservato alla compilazione del questionario scrivo un'ultima e-mail. Dichiaro la chiusura del sondaggio e ringrazio. Dico anche, a chi non ha compilato il sondaggio (15 persone su 78, 19,23%), che mi farebbe piacere conoscere i motivi, rendendomi conto che potrebbe sembrare una richiesta di giustificazioni. Non lo è. Nel percorso che stiamo condividendo, mi interessa capire le ragioni di ogni scelta. In questo caso, erano due gli aspetti, uno formale e l'altro sostanziale, che mi interessavano. Il primo: come mai non mi avessero segnalato che avevano cambiato idea in merito alla partecipazione. Non erano tenuti a farlo, ma avrebbero potuto, e le risposte mi avrebbero aiutato a capire se la responsabilità fosse da attribuire al mezzo (la posta elettronica), ad una sorta di timidezza (non sapendo come dirmi che non avrebbero compilato il questionario), o ad altri motivi (dimenticanza, ad esempio). Il secondo: come mai avessero cambiato idea in merito alla partecipazione al progetto, potendoci essere alla base ripensamenti sulla validità del progetto, sulla lunghezza del questionario, sulle domande, oppure problemi tecnici, dimenticanze o altro⁵.

Sono presuntuosamente certo che gli studenti che sono "scomparsi" abbiano avuto ottime ragioni per farlo. Sono tempi difficili, e ci si sente poi invasivi a chiedere i motivi, potendoci essere giustificazioni fondate su questioni delicate, familiari o personali. Detto questo, se dovessi individuare un aspetto, riscontrato anche in altri momenti, precedenti rispetto alla pandemia, su cui gli studenti, in generale, possono lavorare, citerei il loro rapporto con la comunicazione interpersonale, in particolare nel momento degli addii unilaterali (non presentarsi agli esami, lasciare un corso, abbandonare il percorso di tesi).

In particolare, si potrebbero evitare fenomeni di *ghosting*⁶ che, se possono essere non particolarmente graditi in relazio-

⁵ Per una fenomenologia delle ragioni "altre", che avrebbe potuto ispirare risposte giustificative, v. BLUES, J.J., *The Blues Brothers*, Chicago 1980: «*I ran out of gas. I... I had a flat tire. I didn't have enough money for cab fare. My tux didn't come back from the cleaners. An old friend came in from out of town. Someone stole my car. There was an earthquake. A terrible flood. Locus*».

⁶ Per saperne un po' di più: MCQUILLAN, S., *Ghosting: What It Is, Why It*

ni sentimentali, non suscitano grandi entusiasmi nemmeno in altri ambiti. Quando scompare uno studente frequentante, un tesista, uno studente in sede di esame, ci si chiede perché, e non solo per curiosità, ma per capire. Un cenno digitale sarebbe sufficiente.

Oltre alle *e-mail* citate, ci sono state altre *e-mail*, di servizio: un “mini-sondaggio di prova”, per evitare problemi tecnici in seguito; un paio di aggiornamenti sull’andamento del sondaggio, con funzione incentivante (dopo una settimana e dopo due settimane). Niente di particolarmente rilevante.

Tranne un’*e-mail* di scuse.

Quando avevo mandato le indicazioni di compilazione, invece di inserire, come sempre, gli indirizzi in “*bcc*” (*blind carbon copy*, per evitare che gli indirizzi diventassero “pubblici”), avevo inserito inavvertitamente tali indirizzi in chiaro. Una mia ex studentessa, conoscendo l’attenzione (in genere) che riservo (o credo di riservare) a *privacy* e anonimato, me lo segnala immediatamente, con una sensibile comunicazione privata.

La prima tentazione è quella di non dire nulla. Molti non se ne accorgerebbero; chi se ne accorgesse probabilmente non me lo direbbe; nessuno, ne sono convinto, farebbe un uso distorto di quegli indirizzi. Altrimenti potrei usare una scusa molto in voga, anche a livelli istituzionali molto alti: è stato un *hacker*.

Ma è una questione di credibilità: in quella stessa *e-mail* parlavo loro di anonimato, sia pure in ambito diverso. E prima ancora, è una questione di responsabilità: gli errori si ammettono. Quindi, spedisco un’*e-mail* di scuse per un errore che definisco “grave”, forse esagerando. Ma in quel momento sono veramente infastidito dalla mia negligenza. Chiedo anche loro di cancellare l’*e-mail* precedente, con i nomi dei loro compagni. Così facendo, rischio di fare esplodere lo “*Streisand effect*”⁷. Ma non potevo non chiederlo. Scusarsi non è mai facile (“*Fonzie*

Hurts, and What You Can Do About It (www.psycom.net/what-is-ghosting, consultato da ultimo il 25/05/2021).

⁷ In breve: Barbra Streisand citò in giudizio i responsabili di un sito *web* che aveva pubblicato una foto aerea della sua villa a Malibu, chiedendo, oltre ai danni, la rimozione della foto. Prima della richiesta, il sito non era molto frequentato e la foto era stata scaricata poche volte. Nel mese successivo, il sito fu visitato da più di 400.000 persone e la foto fu resa disponibile anche da altri siti. La Streisand perse la causa, la foto rimase. Morale: quando qualcosa viene pubblicato in Internet, reazioni decise volte alla cancellazione delle stesse tendono ad avere un effetto opposto, attraendo attenzione ed una, esponenzialmente maggiore, diffusione di quello che si voleva nascondere.

disease”), ma al di là di credibilità e responsabilità, era l’unico modo per mantenere, per quanto paradossale possa sembrare, autorevolezza. Fingere che non fosse successo nulla, tentazione forte, non era un’opzione.

Per uscirne meglio, e per capire altro, sottopongo loro, nel facoltativo “mini-sondaggio di prova”, due domande su quello che è successo. Rispondono, nell’arco di un paio di giorni, in quarantasette.

La prima domanda riguarda la gravità del mio errore. Nessuno lo ritiene particolarmente importante. Mi fa piacere. Il 38,29% ritiene che sia stata una violazione della loro privacy, ma non grave, visto che non erano coinvolti dati sensibili e comunque avrebbero dato il consenso alla divulgazione del loro indirizzo, se richiesto. Il 31,91% ritiene che la violazione sussista, ma che sia qualcosa che «può capitare» e, si sottolinea anche qui, non erano comunque coinvolti dati sensibili. Il 29,78% ritiene che non vi sia stata una violazione della loro privacy, trattandosi di un’*e-mail* collettiva a un gruppo determinato di persone.

La seconda domanda, con possibilità di altre risposte aperte, chiedeva loro cosa avessero fatto una volta ricevuta la seconda *e-mail*, con l’indicazione dell’errore. Tra conferma dello “*Streisand effect*” (molti non se ne erano accorti, prima; la curiosità è arrivata, dopo) e ottemperanza non plebiscitaria alla cancellazione, il tenore di alcune risposte aperte⁸, oltre a farmi sorridere, mi porterà ad inserire una domanda aperta anche nel sondaggio “ufficiale”. Perché rinunciare a un poco di leggerezza?

Al di là delle valutazioni giuridiche (cosa si intende per “grave”) e della limitata precisione delle possibili risposte (scelte da me), quello che mi interessava era comunque far loro sapere che non avevo sottovalutato il mio errore e che volevo sapere cosa ne pensassero. Il numero di risposte, ricevute in brevissimo tempo, e il contenuto delle stesse mi hanno confermato che parlarne fosse giusto.

Ora, può sembrare che la descrizione del percorso, almeno nel suo stadio precedente al sondaggio, attraverso la cronologia delle comunicazioni con gli studenti, non sia rappresentativa

⁸ «Ho cancellato la mail, poi sono andato nel cestino e ho scorso velocissimamente gli indirizzi, per poi farmi prendere dai sensi di colpa e cancellarla definitivamente. Ma tanto non conoscevo nessuno, mi pare. Quasi. Beh, forse uno che ero già sicuro fosse della partita»; «La userò come minaccia per farmi offrire un caffè in futuro»; «Ho avuto un conflitto interiore».

di un metodo scientifico. Può essere, non sta a me giudicare: sarei parziale e mi assolverei.

Ma la fase di comunicazione era per me essenziale, oltre che per gli aspetti pratici, che avrei comunque potuto esaurire con poche parole (“ecco il *link* al sondaggio, per favore rispondete”), per qualcosa di meno tangibile, ma più rilevante. Volevo trasmettere lo “spirito” del sondaggio, per creare almeno un embrione di comune “sentire”, senza con questo, d’altra parte, sacrificare la loro individualità e condizionarli nelle risposte. Volevo iniziare a promuovere, se non una piccola comunità, almeno una prima apertura verso una possibile appartenenza ad un gruppo con una propria specificità e, magari, identità. Volevo, infine, creare un’atmosfera di maggiore vicinanza e confidenzialità che il mio ruolo (e, quanto mi secca anche solo scriverlo, la mia età) poteva altrimenti inibire.

In sostanza, avevo due obiettivi fondamentali. Il primo era trasmettere curiosità, interesse, o addirittura passione, ma anche serietà, responsabilità ed impegno. Il secondo era utilizzare il sondaggio non solo a fini di ricerca, ma anche per insegnare qualcosa attraverso la condivisione di un’esperienza e la trasparenza delle scelte, a fini didattici, se non “educativi”.

Allo stesso tempo avevo bisogno che gli studenti mantenessero la loro spontaneità nelle risposte al questionario, e per questo ho rinviato la risposta a loro quesiti, che ho apprezzato in quanto sintomo di curiosità, in merito agli scopi del sondaggio (“che cosa ne avrei fatto”, ad esempio). Ne avremmo discusso più avanti, chiusa la possibilità di rispondere al questionario. E ne sto scrivendo ora.

Nelle *e-mail* precedenti al sondaggio, forse anche eccessive per frequenza e lunghezza, non stavo semplicemente comunicando con il mio “campione”, ma stavo confrontandomi con altre persone. Cercavo di attrarle, informarle, stimolarle, incuriosirle, condividere, coinvolgerle, farmi accettare, acquisire autorevolezza, empatizzare, far percepire il senso del progetto.

2.3. Le domande: individuazione e tipologia

Il primo progetto di questionario prevedeva venti domande, divise in cinque sezioni. La prima bozza, trentotto domande, divise in otto sezioni. Il testo definitivo, sottoposto agli studenti, ha sessanta domande, di cui cinquantasette divise in otto sezioni, più una introduttiva e due conclusive.

La domanda introduttiva (domanda 1) concerne lo *status* attuale dei partecipanti al sondaggio: se iscritti o meno, al momento della compilazione delle risposte, alla facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento. La prima delle due domande conclusive (domanda 59) riguarda l'astratta disponibilità ad aderire alla seconda fase. La seconda delle due domande conclusive (domanda 60), l'unica facoltativa, ed a risposta aperta, dell'intero sondaggio, invita a scrivere quello che si vuole. Un agognato momento di libertà, dopo 59 domande obbligatorie a risposta chiusa.

Sono stato in dubbio se inserire altre domande aperte, dove gli studenti non avrebbero dovuto semplicemente scegliere una risposta tra più opzioni, ma avrebbero potuto scrivere liberamente (eventualmente con un limite di caratteri e con un limite di decenza). Da un lato, aggiungerne altre avrebbe consentito agli studenti di esprimersi senza limitazioni e di fornire risposte anche inaspettate, senza essere obbligati ad adottare scelte predeterminate che in qualche occasione potevano non rappresentare correttamente il loro pensiero. E avrebbe consentito a me di conoscere in modo più puntuale il "sentire" degli studenti, o di alcuni di loro, ottenendo spunti interessanti per l'analisi. Dall'altro, oltre alla pigrizia, mia (i risultati del sondaggio sarebbero stati più complessi, non solo da analizzare, ma anche semplicemente da rappresentare), temevo una disomogeneità ed un'eccessiva complessità del sondaggio, ormai costruito su un numero di domande molto alto. Inoltre, ho pensato che la libera espressione si sarebbe potuta sbizzarrire nella seconda fase, e non volevo che anticipassero pensieri che avrebbero poi potuto articolare con più tempo e profondità in quel momento.

Incidentalmente, le domande a risposta aperta, nel momento in cui la partecipazione al sondaggio fosse stata bassa, avrebbero messo a rischio l'anonimato, specie se poi lette in relazione agli elaborati nella seconda fase. Ho invece aggiunto un'opzio-

ne “altro”, ma solo in un’altra occasione (domanda F.5.⁹), nella quale la sua mancanza sarebbe stata problematica per la genericità della domanda e l’estrema varietà ed imprevedibilità delle risposte possibili. Avevo il timore che una scelta frequente della risposta “residuale” avrebbe potuto rendere meno efficaci le statistiche.

Anche per queste ragioni, oltre a quella principale (condivisione del percorso), ho voluto coinvolgere gli studenti nella fase di costruzione del questionario, potendo essi suggerire non solo nuove domande, ma anche nuove risposte, e quindi limitare il “desiderio” di risposte differenti.

Le sezioni del sondaggio, sono, come detto, otto: «*Futuro*» (cinque domande nella stesura definitiva del questionario, a seguito della consultazione degli studenti; nella prima bozza erano quattro); «*Università*» (rispettivamente cinque e quattro domande); «*Didattica*» (rispettivamente quattordici e cinque domande); «*Docenti*» (quattro domande in entrambe le versioni); «*Studenti*» (rispettivamente quattro e cinque domande); «*Scelte personali*» (cinque domande in entrambe le versioni); «*Etica*» (rispettivamente otto e sette domande); «*Comunità*» (rispettivamente dodici e quattro domande).

La sezione «*Futuro*» non riguarda il “solito” futuro, quello che accadrà dopo la laurea, le aspettative esistenziali. È un dopo diverso. Dopo la pandemia. Per capire cosa gli studenti si attendano, dopo mesi di “distanza”, negli atenei, nelle relazioni con i loro compagni e con i docenti, nel ruolo che potranno assumere in una rinnovata università, ammesso che un processo di rinnovamento, reale e non formale, sostanziale e non propagandistico, abbia luogo.

Nella sezione «*Università*» si chiedono valutazioni sui valori, sui compiti, sugli obiettivi della stessa. Un giudizio sull’istituzione. E si chiede anche, in questo ambito, cosa rappresentino, e cosa dovrebbero rappresentare, gli studenti, in questo ecosistema complesso.

La sezione «*Didattica*» è incentrata in primo luogo sulle scelte: quali sono le motivazioni per frequentare un corso, per inserire un esame complementare in piano di studi, per individuare materia e docente per la tesi; e quali sono le fonti per queste scelte. Poi si affrontano altri aspetti: la valutazione della didattica, il ruolo, l’efficacia e le modalità della stessa; la didattica a distanza

⁹ «Negli anni in cui siete / siete stati iscritti, avete considerato l’università», e seguono quattro possibili risposte, oltre ad «altro».

e la sua utilità; la funzionalità delle aule per una didattica efficace e innovativa; i criteri di valutazione degli esami.

La sezione «*Docenti*» consente agli studenti di esprimersi sulla percezione di ruolo, qualità, e difetti dei docenti, e sul rapporto che si può instaurare con essi, anche dopo la laurea.

La sezione «*Studenti*» consente invece agli studenti di interrogarsi su se stessi, e sui propri compagni: obiettivi, qualità, difetti, apprezzamento reciproco.

La sezione «*Scelte personali*» riguarda le motivazioni che li hanno portati ad iscriversi ad una facoltà di giurisprudenza, in generale, e alla facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento, in particolare, nonché il relativo grado di soddisfazione. Inoltre, viene chiesto come l'università sia, o sia stata, percepita, negli anni di iscrizione.

La sezione «*Etica*» è mirata a comprendere la conoscenza e la considerazione del Codice etico dell'università degli studi di Trento, e la necessità di una sua eventuale valorizzazione. Si chiede poi una valutazione dei principi in esso contenuti, ed un giudizio sui comportamenti eticamente scorretti da parte di studenti e docenti. Quindi, si chiede se si segnalerebbe una violazione, denunciandone il responsabile.

Infine, la sezione «*Comunità*» esplora in primo luogo le percezioni degli studenti sull'esistenza, sul valore, e sulle caratteristiche di un senso di comunità all'interno dell'università, per poi chiedersi se, e come, questo senso di comunità possa essere reso più forte.

Tutte le sezioni sono connesse tra loro, ma alcune più di altre. Le sezioni «*Studenti*» e «*Docenti*» portano a considerare la relazione tra le due componenti "personali" dell'insegnamento, e la sezione «*Didattica*» può essere analizzata autonomamente, ma anche in correlazione alle altre due. In modo diverso, la sezione «*Etica*» e la sezione «*Comunità*» sono strettamente collegate. Non esiste, non dovrebbe esistere, una comunità senza una tensione etica, al di là della presenza di una sua codificazione.

Le principali differenze, confrontando il dato semplicemente numerico tra prima bozza, predisposta da me in autonomia, e questionario definitivo, risultante dalle proposte e dal confronto con gli studenti, riguardano la sezione «*Didattica*», passata da cinque a quattordici domande, e la sezione «*Comunità*», passata da quattro a dodici domande.

Il sensibile aumento della sezione «*Didattica*» a seguito della consultazione con gli studenti, può non sorprendere, ma al loro

interesse, comprensibile, si aggiungono altri due fattori. Il primo è che avevo tenuto quella sezione snella in quanto non volevo sovrappormi alle domande dei questionari "istituzionali" della didattica (per occuparmi invece di essi come strumento, sotto i profili della coerenza e dell'efficacia). Il secondo è che un paio di domande sulla didattica a distanza (DAD) erano state inserite nella sezione «*Futuro*» e da quella sezione poi trasferite.

Più sorprendente invece, e per quanto mi concerne in senso particolarmente positivo, l'esplosione della sezione «*Comunità*». Lasciando le valutazioni sostanziali all'analisi successiva, la quasi triplicazione delle domande per questa sezione dimostrano un'attenzione non scontata, ed un'apprezzabile sensibilità, per un tema che non è al centro del dibattito accademico (se non in momenti elettorali, e in modi spesso ipocriti e strumentali). La maggiore attenzione riservata ai meccanismi competitivi piuttosto che a quelli collaborativi ha portato, a mio avviso, a sottovalutare il valore, ma anche l'utilità, del concetto di comunità, diffondendo anche tra gli studenti dinamiche tossiche che in una società matura non dovrebbero avere spazio. Ma, a quanto pare, c'è ancora speranza, se l'interrogarsi su questi temi rappresenta un aspetto ritenuto dagli studenti importante e centrale, in un sondaggio sull'università.

Per quanto riguarda la struttura delle domande, trentuno sono a scelta multipla, a risposta singola, mentre ventisei sono a matrice, con scala di valutazione (sempre da 1 a 5) per i diversi elementi (anche numerosi: il massimo è ventidue). Nell'analisi, presentando le domande, indicherò la tipologia (a scelta multipla; a matrice) e il rispettivo numero di opzioni, per le domande a scelta multipla, o di elementi e rispettiva scala di valutazione, per le domande a matrice.

Originariamente pensavo di limitare la struttura delle risposte alla prima tipologia. Poi mi sono accorto che avrei dovuto rinunciare ad una serie di domande, o aumentarne sensibilmente il numero, frazionando le esistenti, se avessi voluto raggiungere lo stesso livello di acquisizione di dati. Il risultato è che, nelle cinquantasette domande sostanziali, divise in sezioni, gli studenti hanno dovuto apporre duecentonovanta crocette (digitali). Ammirevoli¹⁰.

¹⁰ Ammirevoli, con un tocco di ironia. Nella domanda 60, quella conclusiva, di libera espressione, qualcuno ha usato il *free speech* per comunicarmi qualcosa sulla lunghezza del questionario: «*Il sondaggio mi ha abbastanza stesa*», oppure «*Francamente era lungo quanto una maratona di Harry Potter*».

2.4. L'analisi, tra dati, esperienza e "sentire"

L'analisi dei dati parte, non sorprendentemente, dai numeri, vale a dire dalle risposte, con relative percentuali o valori. In alcuni casi, la semplice osservazione di cifre e grafici, considerati per singole domande, o per specifiche sezioni (o anche trasversalmente tra sezioni), o nel loro complesso, è sufficiente per poter trarre alcune conclusioni.

D'altra parte, la peculiarità del campione e l'estensione del sondaggio richiedono uno sforzo che va al di là della semplice interpretazione dei dati. Nell'analisi mi sono quindi fatto guidare, o aiutare, o complicare la vita, da una serie di criteri.

Il primo criterio, o meglio filtro, è estremamente personale. Cerco di comprendere il perché delle loro risposte partendo dalla mia esperienza di docente, e per quanto possibile, con notevole sforzo mnemonico, anche dalla mia esperienza di studente. Non mi pongo pertanto nella posizione di professore che si "contrappone" (può accadere, anzi è accaduto, ed è una sconfitta), "interfaccia" (termine orrendo, tra l'informatico e il burocratico) o "relaziona" (forse un po' abusato, ma già meglio) con gli studenti. Cerco semplicemente di capire gli altri membri della comunità cui appartengo, e di farmi capire: la vera comprensione è sempre bidirezionale o multidirezionale, e mai un senso unico, nemmeno alternato.

In particolare, cerco di capire gli studenti, che sono, per quantità e per rilevanza del rapporto, per quanto tendenzialmente transitorio, le persone con cui "ho a che fare" nel modo più intenso. Questo non significa che non abbia, nel mio "lavoro", ottime relazioni con alcuni colleghi, con alcuni esponenti del personale tecnico-amministrativo, con lo staff della *reception*, ma il mio rapporto con gli studenti implica una responsabilità, anzi, una serie di responsabilità, nei loro confronti, che condiziona ciò che sono: il loro docente in uno o più corsi universitari (insegnando e attribuendo voti, ma anche influenzando l'atmosfera dell'aula); il loro relatore di tesi (trasmettendo un metodo, correggendo e valutando, ma anche introducendoli al mondo della ricerca); un componente del Consiglio di facoltà (partecipando alle decisioni che li coinvolgono, esprimendomi, proponendo, ma anche cercando di essere un potenzialmente irritante esempio di indipendenza e spirito critico); un professore che interviene nel dibattito pubblico, anche all'esterno della comunità universitaria (esponendomi, perseguendo la "terza

missione" dell'università, ma anche, semplicemente, non rinchiodandomi in una torre accademica, non sempre d'avorio); un riferimento, per chi vuole, anche dopo che saranno usciti dall'università (per una lettera di referenze, per un parere sulla scelta di un *master*, di un dottorato, o di un percorso lavorativo, e, a volte, per consigli, o solo un ascolto, su temi non necessariamente istituzionali).

Per ogni sezione, e spesso per ogni domanda, i parametri personali sono quindi diversi, a seconda dell'oggetto e del rapporto che, in quella fase, in quel momento, si crea, si potrebbe creare o si dovrebbe creare, tra docente e studenti. L'analisi delle risposte in materia di didattica e università (territori con riferimenti più abituali) è guidata da parametri personali sostanzialmente diversi rispetto alle risposte in materia di etica e comunità (territori, purtroppo, meno battuti), o di futuro e scelte personali (dove ancora il territorio non è stato raggiunto, o è già stato lasciato) o di studenti e docenti (dove il territorio è luogo di incontro, con posizioni di partenza differenti, anche potenzialmente conflittuali).

È corretto fare entrare così profondamente la persona, oltre al professore e al ricercatore, nell'analisi e nella valutazione? Credo di sì, oltre che inevitabile. Credo di sì, perché non credo alla neutralità della ricerca (né della didattica) o delle persone, ma soprattutto perché questo lavoro è sulle persone, e non solo per le persone. L'alternativa sarebbe quella di compiere un'analisi "oggettiva", assumendo che esista un'oggettività in questo tipo di analisi. Ne risulterebbe, a mio avviso, un'analisi non solo fredda, ma anche incompleta e sostanzialmente ipocrita. Tanto varrebbe presentare solamente torte e istogrammi, colorati e decorativi.

Questo non significa che l'analisi dei dati sia soggetta ad un filtro puramente emozionale, né che io sopravvaluti la mia capacità di comprensione, se non di empatia, necessaria per comprendere più in profondità altre persone, e nemmeno che io abbia gli strumenti di chi ha studiato psicologia, o altre scienze umane. Significa che devo avere ben presente i miei limiti, che devo cercare di ridurre l'effetto dei miei pregiudizi, che non devo sopravvalutare le mie capacità, che devo imparare dai miei errori, in particolare nel rapporto con gli studenti. Ma non annullarmi.

In meno parole: devo essere onesto con me stesso, prima ancora che con gli altri. E non è affatto facile.

Poi, ci sono parametri, propri del lavoro del giurista, che possono essere definiti oggettivi, nel loro dato testuale, ma interpretabili: le norme, sostanziali, organizzative, procedurali, etiche. In particolare, farò riferimento principalmente alle norme di carattere generale di ateneo¹¹ e di facoltà¹², limitatamente ai temi trattati dal sondaggio, ed alle norme dedicate espressamente agli studenti¹³ e alle loro attività, con particolare riferimento all'attività didattica¹⁴. Tendenzialmente, inserirò in nota, per non appesantire il testo, alcuni riferimenti che ritengo importanti non tanto per una migliore comprensione delle risposte degli studenti (non molti conoscono tutte le norme citate), quanto per evidenziare il ruolo molto formale, ma poco sostanziale, degli atti fondamentali dell'ordinamento in cui conviviamo.

L'obiettivo è raggiungere un equilibrio di analisi tra dati, esperienza e un "sentire", auspicabilmente un "comune sentire", che possa portarmi a conclusioni razionali ma non fredde, empatiche ma non emotive, originali, anche un po' bizzarre, ma non bislacche. E, con un po' di presunzione, utili per migliorare la vita nella comunità accademica, se accolte o anche solo considerate come una possibile, diversa, prospettiva, escludendo fenomeni di aprioristica delegittimazione.

¹¹ In particolare: Statuto dell'università degli studi di Trento (emanato con D.R. n.167 del 23 aprile 2012); Codice etico dell'università degli studi di Trento (emanato con D.R. n. 285 del 29 maggio 2014); Regolamento generale di ateneo (emanato con D.R. n.421 del 1° ottobre 2012 e modificato con D.R. del 14 settembre 2018).

¹² In particolare: Regolamento del dipartimento "Facoltà di giurisprudenza" (emanato con D.R. n. 30 del 24 gennaio 2019).

¹³ In particolare: Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento (emanato con D.R. n. 416 del 13 giugno 2016); Regolamento degli studenti dell'università degli studi di Trento (emanato con D.R. n. 416 del 13 giugno 2016); Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento (emanata con D.R. n. 13 del 11 gennaio 2021);

¹⁴ In particolare: Regolamento didattico di ateneo, con l'allegato Ordinato didattico dei corsi di studio della facoltà di giurisprudenza (emanato con D.R. n. 461 del 27 agosto 2013, modificato con D.R. n. 412 del 2 luglio 2015 e con D.R. n. 841 del 19 dicembre 2016); Regolamento didattico del corso di laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza (emanato con D.R. n. 600 del 30 luglio 2018); Regolamento della prova finale per il conseguimento della laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza (emanato con D.R. n. 6 del 8 gennaio 2020).

PARTE II

ANALISI

1. Futuro

(sezione A del questionario)

1.1. Considerazioni generali: cambiamenti e “resilienza”

La prima sezione del questionario riguarda il futuro e, con più precisione quel futuro post-pandemia che, in passato, non avremmo mai pensato di vivere, né di attendere con così tanta trepidazione. Nella vita, prima ancora che nell'università. In particolare, su questo secondo aspetto, chiedo agli studenti il loro parere su cosa succederà, esaurita la pandemia, in riferimento a cinque aspetti: se e come cambierà l'università, nel suo complesso (domanda A.1.); che ruolo assumeranno gli studenti nella comunità universitaria (domanda A.2.); se, e come, cambieranno le relazioni tra studenti (domanda A.3.); se, e come, cambieranno, le relazioni tra studenti e docenti (domanda A.4.); se, e come, cambieranno le comunicazioni tra studenti e docenti (domanda A.5.).

L'aspetto comune, nelle risposte alle cinque domande, è dato dalla convinzione della maggioranza degli studenti che le cose non cambieranno, o cambieranno solo superficialmente, e per un tempo limitato. L'interpretazione non è aprioristicamente negativa. Dipende, sia pure con sfumature diverse a seconda della domanda, dal giudizio sulla situazione, in riferimento a questi aspetti, prima della pandemia.

In questo senso, considerando anche le altre risposte alle cinque domande, e il complesso delle risposte ad ulteriori domande del questionario, personalmente interpreto il “comune sentire” derivante dalle risposte (assenza o limitatezza temporale del cambiamento) come il timore di una possibile occasione perduta. Come in altri momenti di grande crisi si spera, ci si augura, che quello che è successo non sia accaduto invano, anche per

dare un senso alle conseguenze negative, su un piano generale e su un piano specifico (l'università, nel nostro caso), di quella crisi.

Su un piano generale, la pandemia ha rappresentato un periodo buio che ha portato morte, malattie con decorsi di diverse lunghezze e gravità, conseguenze economiche impattanti individui e collettività, anche in modo grave, limitazioni nella possibilità di godersi vita, affetti e svaghi ed effetti, anche rilevanti, sulla psiche delle persone.

Sul piano specifico, la pandemia ha sconvolto, in primo luogo, la didattica, che non comprende solo le lezioni, ma anche esami, lauree e "ricevimenti", e, in secondo luogo, con un impatto non meno rilevante, le relazioni personali all'interno tanto della comunità universitaria nel suo complesso (ammesso che una comunità del genere esista al di là delle dichiarazioni di principio) quanto delle singole comunità più ristrette (la cui esistenza è meno contestabile) che la compongono.

Di fronte a questi effetti, specialmente, ma non solo, se si considera il preesistente come deludente, o comunque migliorabile, la convinzione che poco o nulla cambierà non può avere una connotazione positiva. Ed anche qualora si ritenesse che quello che c'era prima fosse soddisfacente, si può ritenere, o almeno sperare, che un disastro di queste proporzioni, con i costi sociali, economici e personali che ha comportato e comporta, debba determinare quanto meno una messa in discussione dei valori, delle priorità, delle dinamiche della società, e in specifico dell'università. In assenza di questo, in assenza di un'aspirazione al miglioramento, che deve essere sì continuo, ma che in momenti epocali deve essere più rapido e profondo, non ci si dovrebbe accontentare di una resilienza "passiva", che, di fronte ad una crisi, consenta esclusivamente di tornare allo *status quo* precedente, ma si dovrebbe mirare ad una resilienza "attiva", che aspiri a reagire in modo costruttivo ed evolutivo, con un progresso significativo rispetto alla situazione anteriore¹. La crisi diventa un'occasione di cambiamento. Migliorativo.

¹ Prima del suo avvento nell'ambito politico e "comunicativo", di resilienza si parlava nella tecnologia dei materiali («la resistenza a rottura per sollecitazione dinamica, determinata con apposita prova d'urto»), della tecnologia dei filati e dei tessuti («l'attitudine di questi a riprendere, dopo una deformazione, l'aspetto originale») e della psicologia («la capacità di reagire di fronte a traumi, difficoltà, ecc.»): v. www.treccani.it/vocabolario/resilienza/ consultato da ultimo, il 25/05/2021.

Disclaimer: in questa sezione del questionario le mie risposte sono coincise sempre con la risposta che ha raccolto i maggiori consensi (in un caso *ex aequo*) nell'ambito del campione. Un po' me lo aspettavo e, visti i risultati, non è detto che sia una cosa positiva.

1.2. Analisi delle risposte

Con la prima domanda (A.1., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) chiedo come sarà l'università, esaurita la pandemia. La domanda è ampia, per non dire vaga. Le opzioni di risposta sono più dettagliate. Prevale la risposta per la quale non ci saranno cambiamenti significativi (57,14%), che precede, ma molto distanziata, quella secondo cui interverrà una riforma radicale, determinata dal confronto tra tutti i soggetti coinvolti (23,80%). L'ottimismo verso un cambiamento è superato nettamente dalla rassegnazione per un'inevitabile immutabilità. Si potrebbe obiettare che un cambiamento, per di più "radicale", visto che non ne è specificata la direzione, non è per forza positivo. Ma se si considera che la riforma deriverebbe da un processo democratico e partecipativo («*confronto tra tutti i soggetti coinvolti*») e non dall'alto, come d'abitudine, e che il desiderio di cambiamento e l'insoddisfazione del presente sono due elementi che emergeranno dal sondaggio nel suo complesso, l'obiezione perde molto della sua forza.

Le altre due risposte presuppongono la previsione di un cambiamento, e si contrappongono nel contenuto, ma rappresentano, sommate, meno di un quinto del campione: l'11,11% pensa che l'università diventerà più aperta, empatica ed inclusiva, mentre il 7,93% pensa che l'università risulterà più competitiva, asettica ed esclusiva. Considerando come apertura, empatia ed inclusione dovrebbero essere valori positivi (in generale, e a maggior ragione per l'università) e che la competizione, in contrapposizione alla collaborazione, risulterà, nel prosieguo del sondaggio, nettamente perdente, c'è una lieve prevalenza di ottimismo. D'altra parte, se consideriamo le quattro risposte complessivamente, prevalgono rassegnazione e pessimismo. Comprensibile. Peccato.

Con la seconda domanda (A.2., scelta multipla, risposta singola, cinque opzioni) chiedo che ruolo assumeranno gli studenti, esaurita la pandemia, nella comunità universitaria. Se prima

l'ambito era oggettivo, complessivo, ora è parziale, ma non soggettivo, riguardando una previsione di "categoria", ma non un impegno personale. Avrei potuto chiedere il loro pensiero su un eventuale diversa presa di responsabilità. Una domanda mancata, ce ne saranno altre.

Anche qui si nota una certa rassegnazione. La maggioranza (55,55%) pensa che il ruolo sarà identico a prima, in quanto chi non si «*interessava prima*» non lo farà nemmeno ora. Tra le due risposte che presuppongono un cambiamento prevale quella in senso positivo («*più attivo e consapevole*») rispetto a quella in senso negativo («*meno attivo, avendo la distanza fortemente limitato ogni forma di socialità*»): 28,57% contro 12,69%. Non raccolgono praticamente consensi le due opzioni più deprimenti, senza prospettive, per le quali gli studenti, semplicemente, non possono avere alcun ruolo: nessuno (0,00%) ritiene che la costruzione della comunità universitaria sia determinata esclusivamente dall'alto, e solo il 3,17% pensa che non esista, né esisterà mai una comunità universitaria, «*per la diversità di interessi e/o per un'apatia diffusa*». Anche qui sarebbe stato interessante distinguere le due possibilità. Sulla prima si può lavorare, evidenziando gli obiettivi comuni. Sulla seconda, pure, si può lavorare, ma con maggiori difficoltà, se l'apatia deriva da un consolidato atteggiamento di negativa accettazione.

Andando oltre la rassegnazione, ci possono essere elementi positivi, di desiderio, che spetta all'istituzione coltivare. In primo luogo, la prevalenza, sia pure nell'ambito di una visione minoritaria di cambiamento, di un indirizzo positivo. Ma soprattutto la sostanziale insignificanza di chi nega in radice la possibilità di una comunità universitaria, pure, per quello che conta, istituzionalmente prevista², o il ruolo degli studenti nella sua costruzione³. Si disconosce di fatto il concetto stesso di

² V. art.36, comma 1, Statuto dell'università degli studi di Trento; art.4, comma 5, art.9, comma 2, art.18, comma 6, Codice etico dell'università degli studi di Trento; Premessa, lett. A), art.1, commi 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, art.2.3, comma 3, art.2, comma 4, art.2.4, comma 5, art.3, comma 1, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento; «*Valori generali*», commi 2, 3, 4, 6, Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento.

³ V. art.1, comma 10, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Gli e le studenti hanno il dovere di favorire l'ordinato svolgimento della vita universitaria, dell'attività didattica, di ricerca e di studio, e la civile convivenza tra tutti i membri della Comunità universitaria*», nonché il successivo comma 11; v. anche «*Valori generali*», commi 2, 3, 4, 5, 6, Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento.

comunità, per avvicinarsi a quello di gregge. Immune, sì, però rispetto alla speranza.

Certo, qui si sente, errore mio, la mancanza della domanda, più diretta e personale, citata sopra: che ruolo pensi potrai avere, e vorrai avere, tu? Potrei dire che, considerata la presenza di ex studenti questa domanda sarebbe stata, per loro, molto ipotetica, se non proibitiva. Il fatto è che ho perso un'occasione per una domanda interessante. Mi piace però pensare ad un'interpretazione positiva. Chi ha risposto «*più attivo e consapevole*» si include in questo ambito e chi non vede differenze, permanendo l'impegno, o la mancanza di impegno, precedente, si inserisce nel primo gruppo. Questo porterebbe ad un 84,12% che si impegnerebbe (confermando o mutando il proprio approccio) a rafforzare la comunità universitaria.

L'entusiasmo di un'interpretazione di questo tipo si scontrerebbe però con la rassegnazione della risposta prevalente, che pare sottintendere un livello di partecipazione alle "dinamiche comunitarie" non così ampio. In sostanza, e questo può essere coerente con il modo di formazione del campione, le previsioni non sono particolarmente positive, ma il desiderio di un cambiamento è presente. Si tratta di favorirne l'emersione, perché, forse, si pensa di essere più soli di quello che non sia, o potrebbe essere.

La terza domanda (A.3., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) ha per oggetto le relazioni tra studenti: dalla previsione su cosa accadrà in futuro si può comprendere anche la percezione sul passato. Tra tutte le domande di questa sezione, è qui che si ottiene il risultato più alto per una risposta, del resto in linea con l'atteggiamento disincantato già visto. Il 71,42% ritiene che le cose cambieranno relativamente, e solo per poco tempo, a cui si aggiunge il 3,17% di chi crede che tutto sarà come prima, da subito. In sostanza, tre partecipanti al sondaggio su quattro pensano che un vero cambiamento non ci sarà. Una parziale speranza è data dal fatto che, tra chi considera che «*nulla sarà come prima*», il 25,39% del totale, più dei due terzi (17,46%) ritiene che il cambiamento sarà migliorativo, con maggiore senso di comunità e disponibilità all'aiuto reciproco, mentre meno di un terzo (7,93%) ritiene che il cambiamento sarà peggiorativo, con indifferenza diffusa ed un'estremizzazione dell'approccio competitivo.

Quello che colpisce è che la disillusione riguarda non i rapporti tra comunità, o *sub*-comunità, disomogenee (docenti e

studenti, ad esempio), o fenomeni “lontani” (l’istituzione), ma i rapporti all’interno di una comunità più omogenea (che evidentemente così omogenea non è), per età e ruolo, composta da giovani che non dovrebbero avere fretta, né soprattutto inclinazione, di virare verso un realismo cinico o un cinismo realistico. Non ho dati, elementi o conoscenze per dire se questo accada per l’influsso della società in generale o dell’università in particolare (o della facoltà di giurisprudenza dell’università di Trento, ancora più nello specifico). Certamente, però, l’ateneo e il dipartimento dovrebbero interrogarsi sui motivi e su cosa si possa fare per offrire un ambiente meno “grigio”, che stimoli pensieri positivi, aspirazioni di essere parte di un cambiamento migliorativo, e una buona dose di fiducia reciproca.

La quarta domanda (A.4., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) affronta lo stesso tema, quello relazionale, ma questa volta tra studenti e docenti. I risultati, e per quanto detto sopra può apparire sorprendente, sono molto simili a quelli della risposta precedente. Non è l’omogeneità o meno della comunità a mutare la percezione e la previsione. Per il 66,66% le cose cambieranno poco, e per breve tempo, e il 7,93% non scorge neppure questo cambiamento all’orizzonte. Tra chi invece ritiene che un cambiamento ci sarà, l’equilibrio tra ottimisti (interesse e rispetto reciproco, maggiore senso di comunità) e pessimisti (indifferenza e maggiore distanza) è maggiore rispetto alle ipotesi precedenti: 14,28% i primi, 11,11% i secondi.

Per avere un quadro più preciso, la quinta domanda (A.5., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) si occupa, con una struttura simile, di un aspetto specifico, e rilevante, chiedendo una previsione in merito alla comunicazione tra studenti e docenti, un ambito spesso problematico. Il 36,50%, valore alto, ma non maggioritario, sceglie la risposta che si è vista prevalere sopra: cambiamenti non significativi e transitori, cui si aggiunge il 15,87% di chi non pensa ci sarà alcun cambiamento. Più interessante il confronto tra le altre due risposte, che contemplano un cambiamento (comunicazioni più immediate e meno formali). Il cambiamento è visto con sfumature negative dal 36,50% (comunicazioni più superficiali e frettolose), e con sfumature positive dall’11,11% (comunicazioni più immediate, meno formali, ma non per questo più superficiali).

In sostanza, il divario tra chi non crede in un cambiamento e chi invece ci crede è molto ridotto. Sembrerebbe un esito favorevole, ma non lo è, nel momento in cui il cambiamento

positivo è visto da una percentuale estremamente bassa. Una percentuale maggiore, più del triplo, vede sì un cambiamento “utile” (comunicazioni più immediate) ed anche forse indicativo di una minore distanza (comunicazioni meno formali), ma il prezzo che si paga è alto (comunicazioni superficiali e frettolose). Sembra quindi che il diverso modo di relazionarsi non sia dettato da una solidarietà consapevole, tra chi ha affrontato (insieme?) un problema epocale, né da una riflessione più profonda dei rispettivi ruoli e responsabilità, che avrebbero potuto condurre ad un differente e più maturo rapporto, ma da motivi contingenti. Soggetti che non si “incontrano” più, fisicamente, devono far ricorso a mezzi di comunicazione a distanza in modo puramente strumentale, con il rischio che l’uso di questi mezzi comporta: non solo superficialità e frettolosità, ma anche, in definitiva, spersonalizzazione. Un ulteriore limite della didattica a distanza, se in questo ambito comprendiamo non solo le lezioni, ma anche le relazioni e le comunicazioni. La distanza, lo schermo, la digitalizzazione dell’esperienza riducono il “calore” e il significato del rapporto universitario fondamentale, quello tra studenti e docenti.

1.3. Note conclusive: eutanasia della speranza?

L’analisi delle risposte alle domande contenute nella sezione del questionario dedicata al futuro, al “dopo” (la pandemia), non sembra lasciare molte speranze di un positivo cambiamento nelle relazioni universitarie.

Sorprendente? Non tanto. Non mi hanno stupito le risposte, e non solo perché anche le mie coincidevano con quelle maggioritarie, ma perché la sostanziale immutabilità di situazioni e relazioni è una percezione diffusa, che aleggia sull’università, al di là del momento particolare. La continuità può essere vista come un valore in sé, impermeabile alla direzione e alla forza di fattori evolutivi. È forse rassicurante, ma in senso negativo (la sicurezza dell’esistente, qualunque esso sia, e il timore di cambiamenti, di ogni genere) perché evita di impegnarsi a comprendere le possibili trasformazioni e ad affrontarle, e a maggior ragione perché evita di porsi il problema di cercare, stimolare e promuovere una diversa visione dei rapporti all’interno dell’università. O almeno discuterne.

Deludente? Sì, molto. Se nemmeno una pandemia, che ha messo in crisi persone, economie, sistemi sanitari, governi, porta a una riflessione sulle relazioni all'interno della comunità accademica e se la percezione è quella di un'ineluttabile immobilità, vuol dire che le uniche espressioni di dinamicità sono riservate ad aspetti importanti, ma contingenti. La didattica a distanza ha salvato un anno accademico, anzi due. Con un prezzo alto, però. E ad essa si sono presto aggiunti ricevimenti a distanza, lauree a distanza, consigli di dipartimento a distanza. Il distanziamento fisico (perché di questo si tratta, stare lontani) è diventato distanziamento sociale, con una locuzione forse più *glamour*, che però ha espresso un lato più preoccupante, pervasivo e nocivo del distacco, non limitato agli spazi e non misurabile in metri, ma comprensivo delle relazioni e misurabile in perdite. Sentirsi lontani, smarrire contatti.

Manca un "movimento" diverso, uno scavo in profondità volto a trovare, ma anche solo a cercare, risposte sull'essenza dell'università, come ambiente di confronto e di crescita, ma anche di condivisione, e sulla consapevolezza del ruolo che ognuno di noi potrebbe, e dovrebbe, avere, all'interno di essa.

Forse ha inciso anche una delle conseguenze sanitarie più sottili, quella che agisce sulla psiche, degli individui: la comparsa di una "nebbia cognitiva"⁴ legata ad un periodo in cui, spesso, gli stimoli sono mancati, le giornate non si sono differenziate ed i pensieri sono stati negativi.

La coerenza delle risposte esprime, se non un "comune sentire", un "diffuso sentire" che occorrerebbe cercare di mutare, se non vogliamo esportare, perpetuare, all'esterno dell'università, nella vita "reale", le distanze, il disincanto, il disinteresse che potrebbero tramutarsi, nella peggiore delle ipotesi, in opportunismo, apatia, menefreghismo.

Relazioni differenti sono possibili, comunicazioni differenti sono possibili, ambienti diversi sono possibili, comunità diverse sono possibili, dinamiche accademiche diverse sono possibili. Continuare a non discuterne, a non rifletterci, a non confrontarsi non dovrebbe essere un'opzione. Invece è realtà.

⁴ Sulla nebbia cognitiva, derivante dalla pandemia, v. SARNER, M., *Brain fog: how trauma, uncertainty and isolation have affected our minds and memory* in *The Guardian*, 14 aprile 2021 (www.theguardian.com/lifeandstyle/2021/apr/14/brain-fog-how-trauma-uncertainty-and-isolation-have-affected-our-minds-and-memory, consultato da ultimo il 25/05/2021).

Ed in questa realtà ci si accontenta di una “resilienza difensiva”, nella quale la massima aspirazione, di per sé non scontata e che ora ci può apparire sufficiente, è quella di tornare a quello che era, a quello che abbiamo lasciato, dimenticandoci di quanto non fosse soddisfacente, di quanto non fosse quello che potevamo volere, e meritarcene. Già il termine “resilienza” è abusato (resilienza *is the new* sostenibilità?), tanto da essere stato reclutato per apparire nel nome del Piano nazionale⁵ da cui sembra dipendere il nostro intero futuro, non solo economico.

Ma, al di là delle questioni terminologiche e definitorie, quello che importa è che la reazione a quanto accaduto miri a superare quanto, comunque, non fosse razionale, soddisfacente, “giusto”, prima. Un fine limitato, di sola restaurazione, sarebbe una sconfitta.

⁵ Si fa riferimento al Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).

2. Università (sezione B del questionario)

2.1. Considerazioni generali: l'essenza di un'istituzione

La seconda sezione del questionario riguarda l'istituzione universitaria, considerata non sotto il suo profilo organizzativo, ma sotto il profilo dei valori, obiettivi e compiti ad essa attinenti. In particolare, chiedo agli studenti una serie di valutazioni di rilevanza che possano definire ruolo e funzione dell'istituzione: l'importanza di alcuni valori fondamentali (domanda B.1.); l'importanza degli obiettivi (domanda B.2.), con particolare riferimento al confronto tra collaborazione e competizione (domanda B.3.); l'importanza dei compiti essenziali (domanda B.4.); ed infine, una domanda che altera la prospettiva, costruita qui intorno agli studenti, destinatari delle attività universitarie, e alla loro possibile "definizione" (domanda B.5.).

Le risposte riservano alcune sorprese, sia per quanto riguarda le gerarchie tra valori, compiti e obiettivi che per quanto riguarda la differenziazione delle valutazioni, che immaginavo più omogenee. Invece, con attenzione e spirito critico, sia pure nella diversità tra le posizioni individuali, non viene assegnato aprioristicamente un "voto" alto a qualunque valore, compito od obiettivo. Se nella prima sezione, dedicata al futuro, c'erano alcuni aspetti ricorrenti, che indirizzavano l'interpretazione verso il riconoscimento di un certo disincanto e disillusione, in questa sezione del questionario viene compiuta una scomposizione più puntuale delle diverse opinioni. Questo non significa che valori, compiti ed obiettivi essenziali siano stati disconosciuti, ma che l'attenzione verso di essi possa essere sostanzialmente diversificata e graduata.

Le liste di valori, compiti e obiettivi essenziali sono state compilate partendo dagli atti fondamentali dell'ateneo di Trento, recependone le indicazioni, aggiungendo in seguito altri elementi, sulla base di un'opinione personale (mia) e di suggerimenti degli studenti.

Questa sezione è legata ovviamente alle altre, con particolare riferimento a quelle dedicate a studenti e docenti, nelle quali l'aspetto valoriale e l'aspetto della caratterizzazione dei ruoli (in quel caso individuali o di "comunità ristretta"), attraverso comportamenti e attività, sarà comunque presente, e, soprattutto, alla sezione dedicata all'etica, considerando che istituzione, principi della stessa, codice etico, gestione del potere, dinamiche organizzative e condotte individuali sono perennemente interconnesse. O, se non lo sono, c'è un problema, e pure grande.

In sostanza, qui stiamo parlando dell'essenza di un'istituzione: cosa deve fare, come deve farlo, come deve presentarsi, che rapporto deve avere con i suoi componenti, quali regole¹ deve non solo seguire e far rispettare, ma prima ancora riconoscere, promuovere e discutere con la comunità, e le comunità, di riferimento, cercando un consenso diffuso e informato.

Disclaimer: in questa sezione del questionario le mie risposte si sono spesso discostate da quelle della maggioranza del campione, a volte anche sensibilmente. In parte credo che sia per il motivo citato sopra: mi è difficile (forse anche per pigrizia nella mia valutazione di "controllo") non assegnare la valutazione massima, di essenzialità, a valori, compiti e obiettivi che ritengo propri dell'università. In parte, però, credo che sia anche per reazione, quando vedo, e vivo, situazioni, sia a livello nazionale, che di ateneo, che di dipartimento, in cui non si percepisce sufficiente impegno nel perseguire quei valori, compiti ed obiettivi, con, anzi, episodi di dimenticanza, sottovalutazione o affossamento. In parte, infine, per convinzioni personali, anche radicali, per le quali principi², valori e regole fondamentali di un'istituzione sono, in ogni sua espressione e in ogni momento, le componenti irrinunciabili per la sua essenza e per la sua dignità e come tali devono essere trattate per garantire la funzione strumentale, in termini di "servizio", dell'istituzione stessa rispetto alle comunità di riferimento. Richiamare astrattamente principi costituzionali (curiosamente, non sempre gli

¹ V. art.8, comma 5, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «È dovere di tutti coloro che hanno responsabilità di governo e di amministrazione contribuire a definire in modo preciso e chiaro regole e comportamenti attesi dagli universitari e di adoperarsi affinché siano facilmente conoscibili».

² V. art.2, comma 1, legge 30 dicembre 2010, n.240, secondo cui le università devono ispirarsi a «*principi di semplificazione, efficienza, efficacia, trasparenza dell'attività amministrativa e accessibilità delle informazioni*».

stessi) negli atti fondamentali³ non è sufficiente. E pure un po' ipocrita, in assenza di un impegno continuo e sincero.

2.2. Analisi delle risposte

La prima domanda (B.1, a matrice, sedici elementi, con scala di valutazione da 1, moderata, a 5, essenziale) chiede agli studenti il grado di importanza che riconoscono ad una serie di valori che dovrebbero essere propri di un'istituzione come l'università. Per tutti, il "punteggio sopra media" è assolutamente prevalente (non scende mai sotto il 66,66%), a volte in modo schiacciante (raggiungendo punte del 98,41%), mentre la somma dei punteggi sotto la media, ha valori bassissimi (mai sopra il 6,34%) ed in alcuni casi nulli. Si potrebbe tagliare corto, elencando i valori proposti e deducendone una profonda e positiva attenzione degli studenti per le "qualità" di un'istituzione.

In effetti, l'analisi delle risposte può mostrare altro.

Il punteggio più alto, sia come punteggio massimo (92,06%) che come "punteggio sopra media" (98,41%) è raggiunto dal «rispetto della persona»⁴, evidentemente, e giustamente, riconosciuto come il principio fondamentale di una comunità, qualunque essa sia⁵. Punteggi alti, non sorprendentemente, sono raggiunti da valori che possono considerarsi collegati, se non emanazioni dirette, di tale principio, ma che hanno però in sé anche una connotazione proattiva: «*pari opportunità*»⁶ (82,53% e

³ V.art.3, Codice etico dell'università degli studi di Trento, che richiama gli artt.2, 3, 9, 33 e 34; art.1, comma 1, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento, che richiama gli artt.3, 9, 18, 21, 33 e 34; art.1, comma 1, dello Statuto dell'università degli studi di Trento.

⁴ V. art.4, comma 2, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Rispettare significa tenere in estrema considerazione la dignità ed i bisogni delle persone con cui si interagisce nell'esercizio dei propri doveri*».

⁵ V. art.6, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Gli universitari devono trattare i loro interlocutori con cortesia, rispetto, lealtà e correttezza*».

⁶ V. art.4, comma 3, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Garantire pari opportunità significa promuovere il principio di eguaglianza, evitando la discriminazione di individui o gruppi sulla base di età, sesso, etnia, religione, disabilità, orientamento sessuale, stato civile, gravidanza, maternità e paternità*»; v., anche, art.36, comma 2, Statuto dell'università degli studi di Trento: «*L'Università opera per la rimozione degli ostacoli che non consentono ai componenti della Comunità universitaria l'eguaglianza delle opportunità. I Regolamenti di Ateneo tengono conto di tale finalità nella disciplina di propria competenza*».

92,06%), «*inclusività*»⁷ (71,42% e 90,47%) e «*solidarietà*»⁸ (58,73% e 88,88%). Interessante lo scostamento, prevalentemente nel punteggio massimo, tra i tre valori: considerati i numeri non è forse significativo, ma sarebbe interessante conoscere i motivi (razionali, emotivi, semantici?) delle differenti attribuzioni.

Maggiore sorpresa, nei limiti sempre di quanto rilevato in apertura, hanno determinato però altri confronti.

Ci si poteva aspettare punteggi simili (ed anche una diversa graduatoria) per «*democrazia*», «*partecipazione*» e «*trasparenza*», valori non solo collegati, ma connessi da un rapporto di funzionalità reciproca. Invece, le differenze, nel punteggio massimo, sono rilevanti: rispettivamente 22,22%, 41,26% e 65,07% (nei p. sp.m. le differenze persistono, ma sono ridotte: rispettivamente 74,60%, 87,30%, 96,82%).

Una possibile spiegazione è fondata sulla diversa percezione dei tre valori. La «*trasparenza*»⁹ è percepita non solo, e forse non tanto, come un valore in sé, ma, soprattutto nel suo aspetto funzionale, non connesso a scelte impattanti solamente sulla democrazia dell'istituzione, ma più in generale, sulla vita "ordinaria" della comunità e dei singoli. È trasparente indicare chi adotta un regolamento e le relative motivazioni, ma è trasparente anche compilare il *syllabus* indicando i criteri di valutazione degli studenti. In questo senso, la trasparenza è uno strumento di carattere generale, che, attraverso un'attività di diffusione di informazioni, consente un controllo diffuso sulle grandi scelte istituzionali, ma anche sulle scelte "quotidiane" che influenzano l'attività degli studenti.

⁷ Valore non espressamente previsto nel Codice etico dell'università degli studi di Trento.

⁸ Valore non espressamente previsto nel Codice etico dell'università degli studi di Trento.

⁹ V. art.4, comma 4, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*La trasparenza consiste nel rendere pubbliche e conoscibili le proprie decisioni ed azioni, nonché i criteri sui quali si basano, secondo le procedure previste, e comunque nel rispetto delle esigenze di riservatezza derivanti dalla natura delle decisioni e dalla collegialità degli organi che le assumono. Trasparenza significa mettere a disposizione le opportune informazioni affinché gli universitari siano messi in grado di valutare l'operato di ciascun membro e organismo e, dove loro attribuito, di decidere in modo consapevole*»; v. anche art.3, comma 2, lett. h), d.lgs. 18 luglio 2011, n.142, che impone allo Statuto di ateneo di prevedere «*l'attuazione del principio di trasparenza dell'attività dell'Università e dell'accessibilità alle informazioni*».

La «partecipazione»¹⁰ (alla vita pubblica dell'ateneo) è vista invece come un'opportunità, come qualcosa che non può essere negata e deve essere promossa, ma che non deve essere poi necessariamente esercitata. In altre parole, la «trasparenza» è percepita come un diritto che si fonda su un obbligo di altri, mentre la «partecipazione» è vista sì come un diritto, ma anche come una «facoltà» propria, quindi meno stringente¹¹.

Per quanto riguarda invece la «democrazia»¹² una possibile spiegazione è data dalla scissione tra il rapporto con l'istituzione (elezioni, diritti) e il rapporto con i docenti (lezioni, esami, tesi). Nel primo si riproducono meccanismi propri di altre comunità ed istituzioni, peraltro con una «visibilità» minore, e quindi la democrazia rimane un valore¹³, anche se forse percepito in modo meno forte. Nel secondo, l'aspetto democratico non è avvertito, considerata la differenza dei ruoli, funzionale all'aspetto educativo. L'importante, e qui parlo di studenti e di docenti, è non confondere la differenza di ruoli con un rapporto gerarchico, proprio di altre istituzioni, dove l'autonomia individuale scompare e i diritti sono più deboli.

In questo senso, è interessante, e per certi versi preoccupante, constatare che il «punteggio sopra media» più basso (66,66%)

¹⁰ V. art.8, comma 2, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Gli universitari sono chiamati a partecipare in modo attivo al dibattito scientifico e istituzionale e a collaborare al buon funzionamento degli organismi istituzionali e gestionali*».

¹¹ V., però, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento, art.1, comma 11: «*Gli e le studenti hanno il diritto e il dovere di partecipare attivamente all'interno della Comunità universitaria*» e art.1, comma 11, p.to iv: «*partecipare alla vita dell'Ateneo, con l'assunzione di responsabilità dirette negli organismi di rappresentanza studentesca*»; v. anche, Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento, «*Valori generali*», comma 3.

¹² V. art.4, comma 5, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*La democrazia dei processi decisionali richiede che il dibattito sui temi di maggiore importanza sia libero, partecipato e trasparente. La libertà di discussione, anche attraverso spontanee riunioni e assemblee di tutte le componenti, costituisce strumento di comprensione e di conoscenza delle decisioni e dei loro effetti*».

¹³ V. art.9, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Ogni universitario contribuisce a far sì che il processo decisionale possa svolgersi nel rispetto dello Statuto, in condizioni di corretta informazione e trasparenza dei comportamenti. È dovere di ognuno mettere a disposizione le informazioni rilevanti di cui dispone, senza alterarne il significato, e contribuire a creare le condizioni affinché il proprio comportamento individuale o collegiale, quale componente di un organo, possa essere compreso e valutato*».

è proprio quello della «*autonomia individuale*»¹⁴. L'autonomia individuale, che non significa certamente anarchia, dovrebbe invece, a mio parere, assumere un rilievo assoluto in un ambiente come quello universitario che, oltre a trasmettere conoscenza, dovrebbe formare persone, lavoratori e cittadini per una società aperta e dinamica. Interessante anche notare che il p.sp.m. (84,12%) della «*libertà*»¹⁵ è nettamente superiore. Ma può esistere libertà senza autonomia (in particolare, ma non esclusivamente, intellettuale) individuale?

Non stupisce, e rassicura, trovare «*onestà*»¹⁶ e «*integrità*»¹⁷ nei valori che hanno ottenuto punteggi particolarmente alti: per entrambi un "punteggio sopra media" di 95,23%. Nello stesso senso, raggiungono alti p.sp.m. «*qualità*»¹⁸ (98,41%), «*efficienza*»¹⁹ (92,06%) e «*merito*»²⁰ (92,06%).

Forse è un poco sottovalutata la «*riservatezza*»²¹ (p.sp.m. 69,84%). D'altronde, in un ambiente fatto di liste, iscrizioni,

¹⁴ V. art.4, comma 6, Codice etico dell'università degli studi di Trento, che considera quali presupposti necessari per il raggiungimento della «*missione istituzionale e accademica*» dell'ateneo «*l'autonomia intellettuale*» e «*l'indipendenza da ogni condizionamento di tipo politico, religioso ed economico*».

¹⁵ V. art.4, comma 6, Codice etico dell'università degli studi di Trento, ad essa dedicato, che però fa riferimento esclusivo alla «*libertà di insegnamento e di ricerca*».

¹⁶ V. art.5, comma 3, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Gli universitari devono comportarsi in modo onesto, imparziale e corretto ed adempiere gli obblighi a cui sono tenuti in conformità alle norme ed ai regolamenti vigenti e agli standard etici e professionali*».

¹⁷ V. art.4, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Essere integri significa attuare condotte ispirate ai principi di onestà, lealtà, trasparenza, equità, imparzialità. Significa agire nell'interesse dell'università, rifiutando ogni comportamento opportunistico*».

¹⁸ L'art.4, comma 7, del Codice etico dell'università degli studi di Trento è dedicato alla «*qualità nella ricerca e nella didattica*», ma nel testo l'attenzione è immediatamente spostata alla tensione verso l'eccellenza e alla sua promozione.

¹⁹ V. art.5, comma 5, e art.8, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento.

²⁰ V. art.4, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*nelle situazioni in cui è richiesto l'uso di criteri di merito gli universitari si ispirano al riconoscimento delle capacità e competenze individuali e della qualità delle prestazioni rese, seguendo nelle valutazioni principi di trasparenza e di previa definizione dei criteri utilizzati ed evitando ogni discriminazione e favoritismo*».

²¹ V. art.4, comma 10, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Tutelare la riservatezza significa garantire la protezione dei dati personali delle persone fisiche e giuridiche che, a qualsiasi titolo, entrino in contatto con l'Ateneo. È tutelata la segretezza delle informazioni confidenziali acquisite in ragione della*

libretti (elettronici) è più difficile, ma non per questo meno importante, cogliere i valori della privacy, dell'anonimato e delle altre componenti di quel concetto, così spesso citato, ma sul quale si riflette così poco²². Un'altra spiegazione può essere data dalla diversa percezione che giovani adulti abituati all'uso dei *social network* possono avere di un valore opposto a quello, di condivisione spinta, indiscriminata e indifferenziata, attualmente imperante.

Infine, stupisce che la «*condivisione della conoscenza*»²³ non abbia ottenuto un plebiscito nel punteggio massimo (71,42%), e stupisce ancor di più che non l'abbia ottenuto nemmeno nel p.sp.m. (93,65%, considerato che il 6,34% ha dato un punteggio medio). La trasmissione del sapere dovrebbe costituire l'essenza dell'università. Una spiegazione possibile? Alcuni altri valori, a partire dal rispetto della persona, pur non specifici dell'istituzione universitaria, sono stati ritenuti così importanti da volerli comunque porre su un gradino più alto. In altre parole, la condivisione della conoscenza, in un ambiente senza integrità, senza rispetto reciproco, senza trasparenza, senza qualità, non può considerarsi condivisione o non può considerarsi condivisione di una conoscenza che valga la pena essere condivisa. Si tratta di presupposti essenziali, in assenza dei quali un'università non può essere considerata tale e l'attività didattica non può essere considerata degna.

La seconda domanda (B.2., a matrice, quattordici elementi, con scala di valutazione da 1, moderata, a 5, essenziale) riguarda invece la rilevanza degli obiettivi di un'istituzione universitaria. Gli obiettivi proposti sono molti, e sono naturalmente collegati ai valori di cui alla domanda precedente.

Al vertice, e non era scontato, due obiettivi intimamente connessi: «*promuovere la libera espressione e la circolazione delle*

condivisione di funzioni, progetti di ricerca e attività. I dati personali e le informazioni sono trattati secondo i principi di liceità, pertinenza e non eccedenza, per le sole finalità dichiarate e nel rispetto della normativa vigente in materia»; v. anche art.4, comma 4, art.14, art.17, comma 3, art.18, comma 4.

²² V., però, in materia di privacy degli studenti, art.2.5, commi 12 e 17, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento.

²³ V. art.4, comma 7, Codice etico dell'università degli studi di Trento.

idee»²⁴ e «*promuovere autonomia di giudizio e spirito critico*»²⁵, con un p.sp.m., rispettivamente di 96,82% e di 93,65%. Non scontato, ma non sono assolutamente deluso (anzi...), perché mi sarei aspettato che due obiettivi quali «*stimolare l'amore per la conoscenza*» e «*aiutare gli studenti ad inserirsi nel mondo del lavoro*» (p.sp.m., rispettivamente, di 88,88% e 74,60%) avrebbero ricevuto un'attenzione maggiore. Anche qui la spiegazione può essere in parte dovuta all'importanza, in sé, ma anche strumentale, dei primi due obiettivi, senza i quali gli altri due non potrebbero essere raggiunti. Per avere una società matura, prima si promuove la formazione di una persona indipendente, anche grazie ad un'ampia circolazione delle idee, poi si può pensare a trasmettere conoscenza e, dopo ancora, all'ingresso nel mondo del lavoro.

Nello stesso senso mi sorprende, ma non mi dispiace, che ci sia stata una sorta di "riabilitazione" della «*autonomia individuale*», un po' trascurata nella domanda precedente. Mi sorprende, ma mi fornisce anche una spiegazione: il termine «*autonomia individuale*» era troppo vago, mentre «*autonomia di giudizio e spirito critico*» definiscono con maggiore precisione il concetto che volevo trasmettere, e consentono un'identificazione con l'obiettivo da raggiungere.

In questa nuova direzione posso anche leggere il punteggio, positivo, ma relativamente basso, risultante per un altro elemento: «*intervenire costruttivamente nella società*» (p.sp.m. 76,19%). L'intervento nella società dell'università, come istituzione, è rilevante, ma, d'altra parte, l'intervento, "derivato" e "diffuso" dell'università nella società attraverso i membri della sua comunità è ancora più importante. Con una postilla di non poco conto: si tratta di un intervento significativo solo se, e solo in quanto, espressione di persone indipendenti, dotate di spirito critico, autonomia di giudizio e onestà intellettuale.

Per quanto riguarda i punteggi degli altri obiettivi, non ci sono particolari sorprese, ma ci sono alcuni interessanti ele-

²⁴ V. art.10, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Gli universitari si adoperano per salvaguardare e promuovere le libertà individuali, con particolare riguardo alla libertà di pensiero ed espressione, riservando speciale attenzione alle persone che si trovano nelle fasi iniziali della carriera accademica, tecnica o amministrativa, agli studenti e in generale ai più giovani che si trovano ad essere maggiormente esposti a situazioni di vulnerabilità e debolezza, reale o potenziale*».

²⁵ V. art.4, comma 7, Codice etico dell'università degli studi di Trento.

menti di valutazione, che consentono di confermare, ma anche di chiarire, alcune interpretazioni delle risposte alla precedente domanda.

In primo luogo, anche qui l'attenzione per la "democrazia", intesa in senso lato, non sembra eccellere. Se «*coinvolgere le diverse componenti nei meccanismi decisionali*» raggiunge un "punteggio sopra media" basso, comparativamente parlando, ma comunque sopra il 50% (73,01%), «*garantire possibilità di accesso alle cariche istituzionali*» è l'unico obiettivo per cui il p.sp.m. è invece inferiore al 50% (47,61%). Pare quindi che non ci si attenda dall'università un intervento attivo particolarmente forte a sostegno delle dinamiche democratiche, specie negli aspetti partecipativi e rappresentativi. Forse non è un male, viste le disillusioni cui si potrebbe andare incontro, ma lo diventa, nel momento in cui poi ci si accorga comunque che è quello che accade. E lo si accetti.

In sostanza, gli studenti sono molto attenti ad altri principi, valori, obiettivi, ugualmente importanti, ma non considerano (almeno una parte di essi) altrettanto importante il "gioco democratico" o il loro possibile intervento in esso. Anche così si spiega la maggiore importanza data alla trasparenza rispetto alla partecipazione.

Sono invece centrali, nelle valutazioni degli studenti, altri obiettivi, che hanno in comune l'ispirazione a criteri di giustizia sostanziale e al principio di imparzialità: «*eliminare discriminazioni*»²⁶ (p.sp.m. 92,06%), «*eliminare fenomeni di parzialità*»²⁷ (p.sp.m. 80,95%), «*eliminare conflitti di interesse*»²⁸ (p.sp.m. 79,36%). Che ci sia una sensibilità diffusa, sperabilmente non solo quando si è vittime, o perché si è stati vittime, o perché si teme di diventare tali, è un buon segno per il futuro della nostra società, specie quando si tratti di studenti di giurisprudenza.

²⁶ V. art.7, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Gli universitari non devono per alcun motivo, né direttamente né indirettamente, discriminare singoli individui o gruppi di persone in base ad età, sesso, etnia, religione, disabilità, orientamento sessuale, stato civile, gravidanza, appartenenza o meno ad associazioni o organizzazioni, o altre caratteristiche considerate dalle normative antidiscriminazione. Nessuna discriminazione è ammessa sulla base di convinzioni e opinioni personali*».

²⁷ V. art.4, comma 1, e art.5, comma 3, Codice etico dell'università degli studi di Trento.

²⁸ Sui conflitti di interesse, e la distinzione tra conflitto di interessi personale e conflitto di interessi istituzionale, v. art.5, comma 8, Codice etico dell'università degli studi di Trento.

Punteggi più bassi, ma comunque largamente sopra il 50%, sono infine rilevati per obiettivi legati al confronto, quali «*promuovere un dialogo continuo tra le sue componenti*» (p.sp.m. 65,07%) e «*promuovere un dialogo continuo con la società*» (p.sp.m. 74,60%). Interessante notare come il dialogo “esterno” sia ritenuto più rilevante, come obiettivo, del dialogo “interno” alla comunità universitaria. È vero che è meglio avere un’università chiusa e una società, nel suo complesso, aperta al dialogo, che viceversa. Ma è anche vero che difficilmente potrà ragionevolmente sussistere una tale contrapposizione: la “apertura dialogante” della società non potrà non essere condizionata dalla medesima apertura nell’università. Senza voler sovrastimare l’effetto democratico dell’università nei confronti della comunità extrauniversitaria, per responsabilità di entrambe, è difficile ipotizzare una società aperta al dialogo se il “ricordo accademico” è caratterizzato da un atteggiamento di chiusura.

Se si considera inoltre che il punteggio relativo a «*promuovere la creazione di una comunità universitaria*» coincide con il punteggio ottenuto dall’elemento relativo al «*dialogo continuo con la società*», sopra citato (p.sp.m. 74,60%), ne consegue che la supremazia del confronto “esterno”, rispetto al confronto “interno”, non è determinato da una minore considerazione della rilevanza della comunità accademica, ma dal desiderio di costruire una comunità aperta, e non rinchiusa in se stessa, arrocata, superando una separazione che non dovrebbe esistere. Almeno, questa è la mia interpretazione positiva.

La terza domanda (B.3, a matrice, otto elementi, con scala di valutazione da 1, moderata, a 5, essenziale) è più specifica, mirando a valutare la contrapposizione tra competizione e collaborazione in ambito accademico. Viene chiesta l’importanza della stimolazione di entrambe, in riferimento alle istituzioni universitarie, ai docenti, all’attività di ricerca, agli studenti. I risultati sono nettissimi. Prendendo sempre come riferimento i “punteggi sopra media”, la prevalenza di uno spirito collaborativo su uno spirito competitivo è schiacciante per tutte le categorie: «*docenti*» 88,88% contro 4,76%; «*studenti*» 90,47% contro 11,11%; «*istituzioni universitarie*» 92,06% contro 17,46%; «*attività di ricerca*» 88,88% contro 23,80%.

Personalmente, trovo questi risultati “rinfrescanti”, considerando l’università (ideale, così lontana da quella reale) quale luogo di collaborazione e la competitività “spinta” quale elemento distruttore della comunità accademica e, spesso, anche

come sostanza che intossica la salute mentale di chi ci lavora. Questo non significa che stimoli di competizione e di riconoscimento del merito (lascerei da parte il *mantra* vuoto e propagandistico dell'eccellenza: se ne parlerà più avanti) non debbano essere presenti. Ma essi non possono connotare l'ambiente universitario, e devono essere inseriti in un quadro più ampio, dove un insieme di fini comuni deve essere raggiunto secondo meccanismi prevalentemente cooperativi e partecipativi, superando ogni approccio utilitaristico.

Non so se sui risultati del sondaggio abbia influito il momento storico in cui è stato condotto, nel quale la pandemia ha portato alla luce inviti, a volte sentiti, a volte retorici, ad agire insieme, a pensare all'altro, a collaborare, inviti rivolti ai cittadini, ai giovani, ai governanti, alle istituzioni, ai ricercatori, alle case farmaceutiche. In effetti, se la pandemia ha avuto un ruolo, ritengo più probabile che l'impulso verso uno spirito "comunitario" arrivi per reazione, constatando i guasti della competizione, che facilmente si tramuta in egoismo, esclusione, diffidenza, chiusura. In ogni modo, qualunque sia il motore di queste valutazioni, si tratta di un risultato positivo, che si spera possa germogliare e diffondersi.

Non so nemmeno se questo indirizzo degli studenti, così diverso da quello imperante, sia, e non sarebbe un male, un sintomo della capacità di sognare dei giovani. Mi piace pensare che sia, anche, un segno di maturità: si può sognare a qualunque età. E si può essere immaturi a qualunque età.

La quarta domanda (B.4., a matrice, cinque elementi, con scala di valutazione da 1, moderata, a 5, essenziale) riguarda invece i compiti fondamentali dell'università. Al vertice, «*istruzione, e diffusione della conoscenza*» che ottiene, non sorprendentemente, la totalità (100%) dei "punteggi sopra media". In seconda posizione, «*costruzione di un ambiente che stimoli e faccia circolare idee*» (p.sp.m. 90,47%), a conferma dell'attenzione per un sapere non puramente trasmesso in modo automatico e recepito in modo passivo, che deve basarsi invece sulla creatività e sul confronto. In terza posizione, appaiati, «*costruzione di un ambiente che diffonda libertà e verità*» (l'ammetto, qui la retorica mi era un po' sfuggita di mano) e «*formazione, e preparazione al mondo del lavoro*», con un "punteggio sopra media" di 84,12%. Chiude, ma non a grande distanza, «*educazione, e guida per cittadini responsabili*» (p.sp.m. 77,77%).

Forse può sorprendere, ma è in linea con altre risposte del sondaggio, che la formazione, funzionale all'ingresso (e auspicabilmente alla permanenza) nel mondo del lavoro non sia nemmeno al secondo posto. Anche qui credo si tratti di un sintomo di maturità di chi ha risposto, intendendo l'università non come *habitat* che ha una o due missioni esclusive e ben definite, ma come ecosistema complesso che solo dalla ricchezza e dall'interazione di compiti, obiettivi e valori può esercitare in modo corretto ed esaustivo la sua funzione, per l'individuo e per la società nel suo insieme.

Infine, la quinta domanda (B.5., a matrice, quattro elementi, con scala di valutazione da 1, poco rilevante, a 5, essenziale) sposta un poco approccio e *focus*, chiedendo agli studenti chi «*dovrebbero essere*» i «*destinatari delle attività universitarie*». In pratica sto chiedendo loro chi sono, come si considerano. Mi interessano le risposte, come sempre, ma in questo caso mi interessa ancora di più che riflettano su loro stessi.

Alcune valutazioni relative alle altre domande ritornano. Ne risulta infatti un quadro in cui gli studenti si considerano prima come cittadini («*cittadini responsabili*», p.sp.m. 80,95%) e persone («*persone indipendenti*», p.sp.m. 79,36%), e poi come alunni («*alunni coscienziosi*», p.sp.m. 72,13%) e futuri lavoratori («*futuri lavoratori capaci*», p.sp.m. 57,37%).

Personalmente, non sono preoccupato dalla minore importanza, comunque relativa, degli ultimi due aspetti, e specialmente dell'ultimo, che sembrerebbe dimostrare un po' di disattenzione per la transizione da studente a lavoratore. Non mi preoccupa perché valuto particolarmente significativo, e positivo, l'interesse per la crescita individuale, per se stessi e per la comunità. È importante avere studenti preparati che possano entrare facilmente nel mondo del lavoro, e che possano raggiungere posizioni di vertice, di responsabilità nell'ambito delle professioni, della gestione della cosa pubblica, delle imprese. Ma se questo fosse disgiunto dall'aspetto educativo, dall'attenzione alla società, dalla presenza di un'etica individuale, il rischio sarebbe quello di avere una classe dirigente di sociopatici, o comunque di persone il cui mondo, grigio, finisce con i confini della propria pelle.

2.3. Note conclusive: per una sopravvivenza della speranza

Se la sezione precedente, sul futuro post-pandemia, aveva dato adito ad alcune riflessioni non particolarmente ottimistiche, fondate sull'immutabilità di approcci e situazioni relazionali anche a fronte della pandemia, con l'assenza quindi di moti di "riscatto", la presente sezione del questionario, sull'università, lascia maggiori speranze.

Si apre infatti uno scenario diverso, in cui emergono chiaramente scale di valori improntate ad una visione aperta, inclusiva, partecipata, sensibile, dell'università; ad un rapporto stretto tra accademia e mondo del lavoro, dove però la prima non è vista solo in funzione strumentale al secondo, ma in diretta integrazione nell'ambito di un orizzonte più ampio e poliedrico (la società, l'individuo, la vita); ad una considerazione di sé, da parte degli studenti, ampia, non limitata allo studio, conscia della complessità del proprio ruolo e di quello che li aspetta, attenta ai valori, e, in definitiva, consapevole.

Certo, rimane la domanda di fondo: si può cambiare? Credo di sì, anche perché altrimenti non mi sarei buttato in questo progetto e avrei scritto invece qualcosa in tema di esegesi del diritto condominiale comparato e avanzato. Ma al di là del personale sentire, è possibile cambiare fino a quando ci sarà attenzione per istanze di giustizia sostanziale; riconoscimento della primarietà di valori quali rispetto, onestà, integrità, trasparenza; interesse per obiettivi quali circolazione delle idee, libera espressione, imparzialità e lotta alle discriminazioni²⁹, di qualunque natura; preferenza per un modello di collaborazione, proprio di una comunità che cresce insieme, rispetto ad un modello di competizione, proprio di istituzioni ed individui che si contrappongono.

Se quindi i compiti relativi ad istruzione (di alunni) e formazione (di futuri lavoratori, professionisti, classe dirigente; ometteri invece il termine "intelligenza") rimangono essenziali, anche nella loro funzione strumentale e "procedurale", assume un maggior rilievo un ambito "ideale" (non è una parolaccia di cui vergognarsi). Assolutamente centrale deve diventare l'amo-

²⁹ V., in riferimento agli studenti, art.1, comma 2, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento; v., anche, «*Valori generali*», comma 2, Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento.

re per la conoscenza, condivisa e trasmessa nella consapevolezza della sua importanza e del suo ruolo, all'interno dell'università e, soprattutto, all'esterno di essa.

Università e società non sono due mondi distinti, ma due mondi che devono dialogare, confrontarsi, aiutarsi a crescere vicendevolmente, essendo consci che la prima, sia pure con grandi responsabilità, è solo una componente della seconda. Gli studenti sono persone e cittadini che vivono nella comunità universitaria, ma che, prima ancora, fanno parte di una comunità più ampia nella quale continueranno a vivere quando avranno lasciato, ma auspicabilmente non dimenticato, o voluto dimenticare, la prima. Sono giovani adulti, con la loro personalità, le loro convinzioni, i loro dubbi, i loro entusiasmi, le loro ansie, le loro contraddizioni, le loro forze, le loro debolezze, anche prima di entrare all'università e anche dopo averla lasciata. Non dovrebbero dimenticarlo.

All'università sono dati numerosi compiti: insegnare, trasmettere conoscenza, e l'amore per essa; favorire l'ingresso degli studenti nel mondo del lavoro, ma in modo utile per la società e non solo per loro stessi; aiutare questi giovani adulti a costruire una loro autonomia, senza sistemi di posizionamento e tracciamento con indirizzi prestabiliti, ma con un mappamondo (esistono ancora, tonde e affascinanti) che faccia capire loro quante siano le scelte che si possono adottare, le possibilità che si possono esplorare, i luoghi, geografici e intimi, che si possono visitare con responsabilità, curiosità e spirito indipendente.

3. Didattica (sezione C del questionario)

3.1. Considerazioni generali: incontri e scelte

La terza sezione del questionario si occupa di didattica, che non è solo insegnare (e insegnare non è poco) o apprendere (e apprendere non è poco), ma è anche il momento in cui studenti e docenti si incontrano e “collaborano”. O, almeno, dovrebbero collaborare, se non si vuole pensare ad un’università in cui due comunità (se comunità sono), chiuse in se stesse, si incrociano casualmente, sostanzialmente ignorandosi o contrapponendosi.

La sezione dedicata alla didattica è quella più corposa, essendo composta di quattordici domande, che possono essere peraltro divise in sei sottosezioni.

La prima sottosezione ha per oggetto le motivazioni che portano uno studente a scegliere e a frequentare i corsi offerti dalla facoltà: perché frequentare le lezioni di un esame fondamentale (domanda C.1.); perché inserire in piano di studi, e sostenere, un esame complementare (domanda C.2.); perché frequentare le lezioni di un esame complementare (domanda C.3.); quali sono le fonti principali utilizzate per scegliere, ed eventualmente frequentare, un corso complementare (domanda C.4.); quali sono le fonti principali utilizzate per scegliere di frequentare un corso fondamentale (domanda C.5.).

Il *focus*, sulle scelte, relative motivazioni e fonti, è a mio avviso essenziale, sia in termini generali che in termini più specifici. In termini generali, perché quello che l’università deve fare, come del resto confermato da alcune delle risposte delle sezioni precedenti (e, come vedremo, anche delle successive) è sviluppare spirito critico¹ ed iniziativa degli studenti, per evitare che la loro esperienza accademica sia eterodiretta o guidata dall’inerzia o fondata su informazioni e dinamiche che non dovrebbero

¹ V. art.2, comma 1, Statuto dell’università degli studi di Trento: «L’università opera per lo sviluppo e la diffusione delle conoscenze e del sapere critico».

essere rilevanti. In termini più specifici perché la descrizione dei corsi, sia dal punto di vista sostanziale che da quello formale, deve essere il più possibile descrittivo non solo degli elementi “tradizionali” (libri di testo, materiali, modalità e criteri di valutazione, metodo didattico), ma anche di quelli maggiormente identificativi della personalità del singolo docente e di quello che, in quel corso, intende creare.

La seconda sottosezione ha per oggetto un diverso tipo, e momento, di scelta, riguardando il momento conclusivo dell’esperienza universitaria, la tesi: anche in questo caso il *focus* è sulle motivazioni, sia per quanto riguarda la materia (domanda C.10.) che per quanto riguarda il relatore (domanda C.11.).

La redazione della tesi è un momento importante per più ragioni, alcune delle quali intuitive: si arriva alla conclusione del percorso universitario²; si affronta un lavoro di ricerca³, più o meno approfondito, in ogni caso originale⁴, che deve dimostrare l’acquisita maturità accademica⁵ e che comunque impegna a scrivere, dopo anni in cui la redazione di scritti può essere stata poco frequente; si può migliorare la propria media in modo sensibile, raggiungendo un punteggio di laurea più soddisfacente. Ma ci sono altre ragioni per cui l’attenzione a questo momento, al suo svolgersi, ma anche alla sua regolamentazione deve essere particolarmente profonda: il rapporto, unico (in bene, ma anche in male), che si può instaurare con un docente; la possibilità di trasmettere non solo l’amore per la conoscenza, ma anche l’amore per l’espressione e per la trasmissione della conoscenza;

² V. art.1, comma 2, Regolamento della prova finale per il conseguimento della laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza: «*L’acquisizione progressiva, durante tutto il corso degli studi, della capacità di svolgimento di un lavoro di ricerca e di elaborazione critica e ragionata in forma scritta, individuale o di gruppo, costituisce uno degli obiettivi della formazione del giurista*».

³ V. art.1, comma 3, Regolamento della prova finale per il conseguimento della laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza: «*L’esame di laurea magistrale costituisce la verifica finale dell’acquisizione di adeguate conoscenze di metodo, con particolare riferimento all’abilità necessaria per la redazione di un testo giuridico complesso, e di contenuti culturali, scientifici e professionali per la formazione del giurista e consiste nella presentazione di una tesi e nella sua discussione di fronte ad una Commissione*».

⁴ V. art.21, comma 2, Regolamento didattico di ateneo.

⁵ V. art.2, comma 1, Regolamento della prova finale per il conseguimento della laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza: «*La tesi di laurea magistrale a ciclo unico consiste in una trattazione esauriente, critica e personale, che riveli capacità di ricerca autonoma, maturità metodologica e di giudizio, nonché conoscenze giuridiche interdisciplinari*».

l'individuazione, da parte del docente, di studenti che potrebbero essere interessati ad entrare in università, con una nuova linfa per la stessa; l'acquisizione non solo di un metodo di lavoro, ma anche di un'etica di lavoro; e, conseguentemente, la disincentivazione, e, perché no, l'attività di contrasto, a fenomeni apparentemente diffusi, quali il plagio⁶, le tesi commissionate ad altri, le tesi "riciclate" da altre sedi.

La terza sottosezione ha per oggetto la valutazione della didattica nella sua forma istituzionalizzata, attraverso gli appositi questionari: si chiede di valutarne l'affidabilità (domanda C.6.), anche in riferimento alla contrapposizione tra modalità, digitale o cartacea, di raccolta (domanda C.7.); e si chiede, inoltre, un'opinione sulla più corretta utilizzazione dei risultati (domanda C.8.).

Il momento della valutazione della didattica (e vedremo come questo termine sia troppo ampio rispetto a quello che effettivamente accade) è un momento teoricamente centrale del rapporto tra docenti e studenti, ma la cui rilevanza, ribadita ciclicamente, non sembra poi riconosciuta nei fatti, o è a volte travisata, per quanto riguarda modalità, contenuti ed effetti.

La quarta sottosezione riguarda il luogo dell'incontro, le aule universitarie, sondandone, con un'unica domanda, l'idoneità a favorire trasmissione della conoscenza e interazione: si chiede infatti se le aule della facoltà facilitino una didattica innovativa e una diversificazione delle modalità didattiche (domanda C.9.).

Se l'inidoneità delle aule non deve diventare un alibi per istituzione, docenti e studenti, l'istruzione universitaria, per essere più adeguata possibile rispetto agli scopi, complessi, della stessa, deve interrogarsi, e per quanto possibile adoperarsi, per offrire ambienti stimolanti che offrano a tutti gli studenti la possibilità di seguire la lezione, e di esserne anche protagonisti, in modi omogenei e non frustranti, per non dire umilianti. Non si fa qui riferimento al "minimo sindacale"⁷, cioè aule che contengano

⁶ V. art.5, comma 10, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «Ogni attività di ricerca si fonda sul corretto riconoscimento e sulla corretta attribuzione dei risultati dell'ingegno. Gli universitari evitano quindi ogni forma di plagio o di impropria utilizzazione dell'altrui attività intellettuale».

⁷ V. art.2.7, comma 1, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «Gli studenti hanno diritto a strutture idonee che consentano una reale fruizione delle attività formative e dei laboratori e che preservino la salute ed il benessere dei frequentanti. In particolare, devono essere garantite aule con un numero adeguato di posti a sedere in relazione

tutti gli studenti del corso, con acustica e “vista” sufficienti, evitando dinamiche e scene umilianti di corsa alla posizione, o di occupazione, con giacche, maglioni e zaini, di posti per altri⁸. Si fa riferimento a luoghi che siano accoglienti, che consentano un’interazione matura e soddisfacente tra docente e studenti.

La quinta sottosezione riguarda la protagonista, sfortunatamente, del periodo di pandemia: la didattica a distanza. Si vuole comprendere il gradimento da parte degli studenti, chiedendo di valutarne l’utilità, in tempi di emergenza e in tempi ordinari (domanda C.12.) e un’opinione sui motivi per i quali il dibattito pubblico sulla didattica a distanza sia stato più vivace in riferimento alla scuola rispetto all’università (domanda C.13.).

Le problematiche sulla didattica a distanza sono infinite, e possono riguardare aspetti didattici, relazionali, psicologici, tecnologici, economici, sanitari, sociali ed etici. Probabilmente avrebbe meritato una sezione del questionario a sé stante, se non un sondaggio a sé stante. Avrebbe meritato anche, in questi mesi, un dibattito meno ideologico, meno polarizzato, e più basato su informazioni e dati precisi, e su riflessioni comuni all’interno del mondo universitario e dei singoli atenei, almeno esaurita la prima fase di emergenza e il primo rodaggio.

La sesta sottosezione, composta di una sola domanda, riguarda invece un momento particolarmente delicato dell’attività didattica, e del rapporto tra docenti e studenti, vale a dire l’assegnazione di un voto all’esame: si chiede quindi quali dovrebbero essere i criteri di valutazione (domanda C.14.).

All’esame, che esso sia quello tradizionale, orale, in unico momento, o che invece esso sia composto da più momenti e modalità, docente e studente, che fino a quel momento avevano uno scopo comune (la trasmissione della conoscenza, da uno all’altro), pur nella diversità dei ruoli, hanno obiettivi diversi: il docente deve procedere ad una valutazione più corretta e imparziale possibile, mentre lo studente deve raggiungere la valutazione più alta possibile per la sua preparazione (a volte, semplicemente passare l’esame). Quello che si deve evitare è che la collaborazione che si è instaurata, o avrebbe dovuto, instaurarsi, durante il corso, vada perduta in quel momento, e sia

agli studenti che le frequentano».

⁸ V. art.2.7, comma 7, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento: «*Ogni studente ha il dovere di utilizzare gli spazi studio diligentemente, evitando di occupare inutilmente posti che non vengono utilizzati per un tempo prolungato*».

sostituita da una contrapposizione e da (tentazioni di; tentativi di) contrattazioni.

La didattica è un'attività complessa. Anzi, non può essere ridotta ad un'attività. La didattica è una degli scopi fondamentali dell'università, è un momento di incontro, confronto, e a volte pure scontro, è il luogo in cui una piccola, coesa, comunità transitoria (la "comunità d'aula") può formarsi. Lo svolgimento della "funzione" didattica può consentire la trasmissione di passioni, e non solo di nozioni, e di avvicinamenti, con il riconoscimento dell'altro e il desiderio di andare al di là di una *routine* sterile e ripetitiva, quando non disincentivante.

Disclaimer: in questa sezione del questionario la sintonia tra le mie risposte e quelle degli studenti è stata ondivaga. Lo scolamento può essere dovuto al diverso ruolo, per cui io tendo a pensare alla "mia" didattica, e non a quella che ho incontrato, e a volte subito, un po' di anni fa, ai miei obiettivi, non sempre coincidenti con quelli degli studenti, ed alle mie preoccupazioni (penso alla didattica a distanza), derivanti anche dagli aspetti organizzativi dei corsi, di cui gli studenti non hanno coscienza.

3.2. Analisi delle risposte

3.2.1. Analisi delle risposte (sottosezione 1): corsi e scelte

La prima sottosezione riguarda le motivazioni che portano gli studenti a scegliere e a frequentare i corsi, e le fonti di informazioni sulle quali queste scelte si fondano.

La prima domanda (C.1., a matrice, dodici elementi, con scala di valutazione da 1, per nulla rilevante, a 5, essenziale) riguarda le «*motivazioni corrette*» per la scelta della frequenza di un esame fondamentale. Quindi non chiedo (né qui, né nelle domande successive) quali motivazioni li abbiano spinti a determinate scelte, ma quali sarebbero state le motivazioni «*corrette*». Ci può essere coincidenza (e tendo a crederci, forse per una parzialità nei confronti del mio "campione") ma può anche non esserci, e in effetti sarebbe stato interessante fare un confronto. *Next time.*

Le risposte riservano qualche sorpresa, positiva. Utilizzando sempre il criterio del "punteggio sopra media", al vertice risultano due aspetti: la possibilità di apprendere con maggiore effi-

cacia da un lato e la qualità del docente, compresa la facoltà di interazione con lo stesso, dall'altra.

Sotto il primo aspetto rilevano la possibilità «*di apprendere di più e diversamente, rispetto allo studio autonomo dei materiali*» (p. sp.m. 95,23%) e la possibilità «*di apprendere più facilmente, rispetto allo studio autonomo dei materiali*» (p.sp.m. 85,71%). Interessante, e piacevole, notare come imparare in modo più agevole (che può essere inteso sia in termini di tempo che di sforzo mentale, spesso coincidenti, ma non necessariamente, considerando che il non frequentante si “risparmia” le decine di ore di lezione e forse anche i “tempi di transizione” necessari per raggiungere la sede) non sia più rilevante di imparare più cose, con modalità (auspicabilmente) più coinvolgenti.

Sotto il secondo aspetto, peraltro logicamente collegato, la «*qualità del docente*» ha un punteggio particolarmente alto (p. sp.m. 95,23%), il che non dovrebbe stupire, ma, allo stesso tempo, conferma come la frequenza non sia vista come meramente strumentale rispetto ad altri obiettivi, magari non tutti corretti. In questo senso, non solo la «*valutazione positiva della sola presenza*» ottiene un punteggio molto basso (p.sp.m. 15,87%), ma anche la «*auspicabile valutazione finale più alta*» (p.sp.m. 26,98%) non raggiunge, e qui un elemento di sorpresa ci può essere (“*se non frequenti, scordati il trenta*” è un *mantra* che ha accompagnato i miei studi, tra *fake news*, conferme e statistiche), una percentuale alta. Invece, dalle risposte emerge come l'interesse prevalente sia per quello che si può apprendere, e per come lo si possa apprendere. Piacevole.

Ulteriore conferma, sulla rilevanza delle modalità e dell'aspetto personale, è data dall'importanza attribuita alla «*interazione con il/la docente*» (p.sp.m. 76,19%). Dal dato, specie in contrapposizione a quelli che immediatamente seguiranno, emerge come ci sia un forte “desiderio relazionale”, che può essere spiegato in termini, ancora, di diverso e migliore apprendimento, ma anche di stima per il docente, o, con un'interpretazione un poco più coraggiosa, di attrazione (accademica, intellettuale) per le qualità personali dello stesso e per il valore che interazioni, relazioni, tra docenti e studenti possono assumere. E non a senso unico, in quanto l'arricchimento è spesso, e dovrebbe essere sempre, reciproco.

Il fatto che «*interesse per la materia*» (p.sp.m. 66,66%) e «*innovatività del corso*» (p.sp.m. 53,96%) raggiungano gradimenti inferiori può essere un'ulteriore conferma del quadro, positivo,

che si sta delineando, dove l'aspetto personale e la sete di conoscenza sono i due elementi fondamentali per le scelte degli studenti. Un'altra spiegazione, o, meglio, un fattore aggiuntivo da considerare, è che in questa domanda si fa riferimento agli esami fondamentali. Si tratta di corsi in cui la facoltà di scelta è limitata (alla frequenza), essendo obbligatorio il superamento dell'esame, che riguardano materie ritenute più "importanti" e, tendenzialmente, più "estese". Il processo di scelta è sostanzialmente differente da quello che vedremo per gli esami complementari, ed in quella sede potremo svolgere un'analisi ulteriore.

Un altro aspetto che dovrà tenere conto della specificità dei corsi fondamentali, in particolare per quanto riguarda la numerosità dei frequentanti, riguarda la rilevanza della «*interazione con i compagni*», non particolarmente alta (p.sp.m. 60,31%), e comunque inferiore alla rilevanza dell'interazione con il docente. Una possibile interpretazione è che i numeri non consentano interazioni significative, se non con i compagni con cui si ha già un rapporto, più o meno profondo, e che quindi la relazione con il docente sia più importante in quanto funzionale rispetto all'apprendimento (e, per i più cinici, rispetto alla valutazione finale). In altre parole, non esiste una comunità, ma solo un insieme di relazioni, autonome, intrecciate sulla base di scelte personali.

Ci sono infine tre aspetti che hanno in comune un rapporto di funzionalità rispetto allo studio necessario e alla valutazione finale: la previsione di «*prove intermedie*» (p.sp.m. 57,14%), la «*valutazione positiva della presenza attiva e dell'impegno durante il corso*» (p.sp.m. 53,96%), e un «*auspicabile minore carico di lavoro, con "sgravi" di parte del programma*» (p.sp.m. 46,03%).

Si tratta di espressioni di una strumentalità comprensibile e di aspettative oneste. Le prove intermedie possono garantire un apprendimento più flessibile (e, soprattutto, prove d'esame meno pesanti); la valutazione dell'impegno profuso durante il corso, secondo diverse modalità (ma con una presenza che non sia solo un atto fine a se stesso), risponde non solo a criteri di equità, ma è uno stimolo all'iniziativa personale; il "minore" carico di lavoro potrebbe essere descritto come "diverso" carico di lavoro, ed espressione anch'esso di equità, nel momento in cui la diversità di materiali e programmi tenga conto dell'attività svolta in quelle decine di ore in cui lo studente frequentante, non sorprendentemente, frequenta (attivamente), mentre lo studente non frequentante può studiare.

In sostanza, lo stesso corso, per uno studente frequentante e per uno studente non frequentante, fornisce, o meglio dovrebbe fornire, nonostante l'unicità della materia, esperienze sostanzialmente diverse. Diverse per tipo di impegno e studio, diverse per materiali di riferimento, diverse per modalità di esame, ma anche diverse per approccio personale e relazioni. Il problema, tutt'al più, è quello di dare valutazioni comparabili, nel rispetto del principio di equità, a due percorsi così differenti che non possono non dare una diversa dimostrazione di risultati. *Apples and oranges?* Probabilmente sì, ma alla fine il voto sul libretto finisce nella stessa casella.

La seconda domanda (C.2., a matrice, otto elementi, con scala di valutazione da 1, per nulla rilevante, a 5, essenziale) ha per oggetto le «*motivazioni corrette*» per inserire in piano di studi (e sostenere) un esame complementare.

Al vertice, ed è una conferma di quanto ci si potesse aspettare, l'«*interesse per la materia*», che ottiene l'*en plein* nel "punteggio sopra media" e l'85,71% nel valore massimo. Un punteggio molto alto l'ottiene anche «*la qualità del/la docente*» (p.sp.m. 93,65%), confermando l'attenzione, in termini di stima professionale, ma anche personale, per chi si trova al di là (non necessariamente, poi, né fisicamente, né metaforicamente) della cattedra. Tra l'altro, ulteriore elemento di convalida, si tratta dello stesso punteggio ottenuto dalla analoga opzione nella domanda precedente, relativa alla frequenza di corsi, in quel caso, fondamentali.

Punteggi non così alti, ma comunque ampiamente positivi, si trovano per altre due opzioni. La prima è la «*innovatività del corso*» (p.sp.m. 80,95%), che testimonia il desiderio degli studenti di avere un'offerta diversificata non solo di esami, ma anche di metodi didattici, fuggendo una standardizzazione che, pur rassicurante, non consentirebbe loro di avere più prospettive e di mettersi alla prova in differenti contesti. Come poi capiterà loro nella vita. Auspicabilmente, essendo l'alternativa una vita piuttosto piatta. La seconda è invece la «*rilevanza per la scelta dell'argomento di tesi*» (p.sp.m. 76,19%), che evidenzia un'attenzione previdente per il momento finale del percorso universitario, valutato pertanto in modo integrato.

Entrambi questi elementi, applicati, sia pure nella loro diversità, ad esami complementari, sono espressione di una consapevolezza particolarmente positiva, del resto confermata da altre due opzioni che hanno ottenuto punteggi, simili, piuttosto

bassi. La prima è il «*carico di studio limitato*» (p.sp.m. 23,80%), la seconda è «*la generosità di valutazione del docente*» (p.sp.m. 20,63%).

Anche nei confronti di corsi complementari, pertanto, l'aspetto puramente (direi "biecamente", se non fosse che, entro certi limiti, è umanamente comprensibile, e che, entro quei limiti, è un approccio che non ho disdegnato, anni fa) strumentale è recessivo. Il che conferma ulteriormente che c'è una coerenza di scelte nell'ambito dell'intero percorso universitario⁹, e che gli esami complementari, in questa visione, non sono considerati figli di un dio minore.

Le ultime due opzioni, contrapposte, riguardano il rapporto tra la scelta di un determinato esame complementare e il proprio piano di studi. Il confronto porta ad una sostanziale parità: la «*coerenza con il piano di studi*» (p.sp.m. 44,44%) e la «*diversificazione nell'ambito del piano di studi*» (p.sp.m. 49,20%) non solo hanno entrambe un "punteggio sopra media" inferiore (di poco) al 50%, ma il valore intermedio nella scala dei punteggi ottiene il punteggio "singolo" più alto (rispettivamente il 31,74% e il 33,33%).

Emergono due aspetti, che condivido, dall'analisi delle risposte a queste due opzioni, lette in relazione alle precedenti. La prima è che quello che conta veramente nella scelta di un esame complementare non è la coerenza o meno con il piano di studi, ma l'interesse per la materia e la qualità del docente, due elementi che, nella loro diversità, porteranno gli studenti ad affrontare il corso con maggiore impegno, curiosità e soddisfazione. La seconda è che il piano di studi¹⁰ non deve essere inteso come qualcosa di graniticamente compatto e freddamente razionale¹¹, una linea retta ed inesorabile verso la laurea che non consente deviazioni.

⁹ V. art.2.1, comma 11, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Gli e le studenti, ferma restando la coerenza con il percorso formativo per quanto riguarda i crediti a scelta libera previsti dall'ordinamento e regolamento didattico del corso di studi cui sono iscritti/e, hanno diritto a personalizzare ed arricchire il proprio percorso di studi inserendo attività formative a loro scelta, in base ai loro interessi*».

¹⁰ V. Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento, art.2.1, comma 1: «*Gli e le studenti scelgono il proprio percorso di studio tra percorsi ben definiti e caratterizzati da specificità disciplinari*».

¹¹ V. art.6, comma 1, Regolamento didattico del corso di laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza: «*Gli studenti sono chiamati a elaborare un pro-*

In un ambito, la laurea in giurisprudenza, in cui le scelte individuali sono state progressivamente, sostanzialmente, e a mio avviso erroneamente, ridotte, l'inserimento di esami complementari, anche fuori facoltà, tangenziali rispetto all'obiettivo, può essere un arricchimento dell'esperienza complessiva. Questo non solo perché la diversità è, generalmente, un valore. Credo sia corretto che sin dall'università si fugga una eccessiva specializzazione, che potrebbe portare ad essere molto esperti, ma di molto poco, e a perdere progressivamente la capacità, la disponibilità, per non dire l'aspirazione, di affrontare competenze trasversali e progetti interdisciplinari. Ma, soprattutto, credo che, se all'università non si segue la propria curiosità, non sarà possibile iniziare ad ampliare i propri orizzonti, a favorire un desiderio di "conoscenza per la conoscenza", ad evitare approcci strumentali e limitati al sapere. C'è il rischio di perdersi, prima e dopo? Sì, ma è un rischio che vale la pena correre, anche perché perdendosi spesso si incontrano cose, persone, esperienze, passioni che un percorso in linea retta non avrebbe mai consentito di incrociare.

La terza domanda (C.3., a matrice, dodici elementi, con scala di valutazione da 1, per nulla rilevante, a 5, essenziale), che ha per oggetto sempre le «*motivazioni corrette*» per una scelta, in questo caso la frequenza di esami complementari, è in stretta, anche se diversa, relazione con le prime due domande. Per questo, e per ridurre le ripetizioni, verrà analizzata prevalentemente attraverso comparazioni e richiami.

«*Interesse per la materia*» (p.sp.m. 100%) e «*qualità del/la docente*» (p.sp.m. 96,82%) sono al vertice dei punteggi di risposta, coerentemente a quanto osservato prima. Mi sarebbe piaciuto, più per una soddisfazione personale (l'importanza del docente, io) che corporativa (l'importanza dei docenti in generale, gli altri), un percorso netto per entrambi, ma i sondaggi hanno a volte un bidone dell'immondizia al posto del cuore.

Considerando il minore numero di frequentanti dei corsi complementari rispetto ai corsi fondamentali, non stupisce che le opzioni relative all'interazione con i docenti (p.sp.m. 82,53%) e con i compagni (p.sp.m. 65,07%), raggiungano un punteggio superiore. D'altra parte, ci si poteva aspettare che la forbice a favore dei professori fosse ridotta, se non annullata. Invece lo

prio piano di studio, al fine di razionalizzare la scelta degli esami complementari e delle attività a libera scelta (quali ad esempio laboratorio applicativi, stage, ulteriori conoscenze linguistiche, abilità informatiche, etc.).

scarto è praticamente identico. Si sottovaluta l'opportunità di allacciare relazioni significative con i compagni, da un lato, e di vivere un'esperienza "comunitaria", che comprenda docente e studenti, dall'altra.

Anche la possibilità, frequentando, di apprendere «*più facilmente*» (p.sp.m. 77,77%) e «*diversamente*» (p.sp.m. 85,71%) rispetto allo studio autonomo dei materiali, assume un ruolo sostanziale nella scelta, anche se in misura minore (ma in proporzioni simili, confermando un *trend*). Non mi aspettavo quest'ultima circostanza, ma la spiegazione può essere data dal carico di lavoro (e, meno prosaicamente, di pagine) che un esame fondamentale normalmente comporta, con il conseguente desiderio di trovare un aiuto nel momento dell'apprendimento, sia in termini di facilità che di diversità.

Una differenza abbastanza rilevante è invece data dal maggior punteggio che l'opzione relativa alla «*innovatività*» (p.sp.m. 76,19%) ottiene per i corsi complementari rispetto ai fondamentali. Questo potrebbe dipendere, se si considera l'innovazione come un esperimento che può anche fallire (ed è così, a volte, come per tutti gli esperimenti), dalla consapevolezza che frequentare un corso rischiando una disillusione, o una vera e propria delusione, è un azzardo che ci si può permettere per corsi complementari, ma non per corsi fondamentali. Oppure, e preferisco questa interpretazione, perché il corso complementare è visto come un luogo di maggiore libertà, in cui si può, anzi forse si deve, proporre qualcosa di diverso, di coraggioso, di stimolante. E, conversamente, è legittimo aspettarselo. E approfittarne.

Punteggi in linea con quelli riscontrati in relazione ad esami fondamentali sono presenti anche per altre opzioni di risposta, e questo può sorprendere. La «*valutazione positiva della presenza attiva e dell'impegno durante il corso*» è ritenuta relativamente rilevante (p.sp.m. 58,73%). Il distacco limitato tra corsi fondamentali e corsi complementari porta a ritenere non così significativa una differenza basata sulla considerazione che in corsi ad alta frequenza la presenza attiva è di più difficile realizzazione. Se tutti intervengono ogni volta, il docente si trasforma in moderatore, per questioni di tempo.

Mi sarei comunque aspettato una forbice maggiore. Allora le interpretazioni possono essere altre: buona parte di chi ha risposto al questionario non "crede" alla presenza attiva, propria, o in generale (e sarebbe un peccato); oppure, buona parte di chi ha risposto al questionario ritiene che la presenza attiva non

possa essere valutata in modo imparziale, e quindi si trasformi in un elemento di iniquità, o che essa possa sfavorire i più timidi (ma questo presuppone una sfiducia nel docente, che dovrebbe mettere tutti in condizione di potersi esprimere al meglio); oppure ancora si ritiene che tutti i frequentanti debbano avere una partecipazione attiva durante il corso e che quindi questa non sia un elemento di valutazione, ma un presupposto.

Mi piace questa interpretazione, ma non sono così sicuro che sia quella più corretta. Non ne sono sicuro per due ragioni parzialmente contrapposte. La prima è che non sono così sognatore da pensare che in tutti i corsi (complementari, o almeno i miei) si raggiunga un'omogeneità di partecipazione attiva tale da poter "premiare" tutti, o da non voler "premiare" qualcuno. In effetti è accaduto in corsi particolarmente fortunati, con studenti particolarmente recettivi, ma non è purtroppo una regola (ci sto lavorando, anche in questo momento ...). La seconda è che se la valutazione degli studenti (il voto finale) è qualcosa di più che una formalità, essendo un momento significativo di discrezionalità (tecnica) che ha un impatto, anche, anzi direi soprattutto, emotivo, su ogni studente, il compito del docente è di considerare tutti gli aspetti possibili per arrivare ad una determinazione quanto più completa ed equa di ognuno.

Se quindi non si considerano presenza attiva ed impegno, dimostrato anche in aula, come elementi di valutazione si crea una serie di possibili ingiustizie, non si svolge il proprio lavoro correttamente, e si determina, comunque, una notevole incoerenza con l'importanza riconosciuta all'interazione in classe. Problema diverso, e complesso, è come valutarla. Ma su questo si tornerà in seguito, nell'apposita sottosezione.

L'analogia con i risultati propri della corrispondente domanda relativa ai corsi fondamentali si ripete per altre due opzioni: «*auspicabile minore carico di lavoro*» (p.sp.m. 36,50%) e «*prove intermedie*» (p.sp.m. 44,44%). La minore incidenza, nel caso di corsi complementari può essere spiegata con il minore carico di lavoro di partenza, per cui sgravi o prove intermedie sono fattori meno rilevanti (ma, per esperienza, comunque graditi).

Per quanto riguarda infine i due aspetti valutativi svincolati, almeno apparentemente, da valide ragioni di merito, l'analogia continua: sia la «*valutazione positiva della sola presenza*» (p.sp.m. 17,46%) che una «*auspicabile valutazione più alta*» (p.sp.m. 36,50%) hanno punteggi bassi. Uno scostamento maggiore, peraltro, è rilevabile nel secondo caso, ma l'opzione di risposta,

non netta nella sua formulazione, consentiva un'interpretazione svincolata da un possibile "premio", ma connessa al valore aggiunto della frequenza del corso. Un'interpretazione del genere, diversa da quella "autentica" (la mia) sarebbe più eticamente comprensibile, ma, se così fosse stata per tutti, avrebbe dovuto portare ad un punteggio molto più alto, per non dire plebiscitario.

Affrontate le motivazioni delle scelte, le due domande successive riguardano le fonti da cui gli studenti ottengono le informazioni per quelle scelte, relative rispettivamente all'inserimento in piano di studi, ed eventualmente alla frequenza, di un corso complementare (domanda C.4., scelta multipla, risposta singola, sei opzioni) e alla frequenza di un corso fondamentale (domanda C.5., scelta multipla, risposta singola, sei opzioni). Le risposte alle due domande sono analizzate non singolarmente, ma combinate, in virtù dell'analogia del quesito che ha peraltro portato a differenze sostanziali, anche sorprendenti, nelle risposte. Le due domande sono a risposta multipla, con una sola scelta possibile: vedendo i risultati mi sono chiesto se non sarebbe stato più interessante offrire più opzioni o proporre scale di rilevanza.

Conoscere la fonte delle informazioni è essenziale per la completezza dell'analisi e, ancora di più, per capire come intervenire, e dove intervenire, per poter far sì che le scelte, basilari, degli studenti, siano consapevoli. Un criterio importante è quello della comparabilità, soprattutto per quanto riguarda la scelta dei complementari, ma anche, in un mondo imperfetto in cui il tempo non è infinito (e in una facoltà imperfetta in cui ci sono sovrapposizioni di orari), per quanto riguarda la frequenza. Più che la comparabilità è però essenziale la rappresentatività, vale a dire la capacità di fornire un quadro chiaro e completo del corso, delle lezioni, del programma, dei materiali, delle valutazioni, degli esami. E del docente. Sarei tentato di dire soprattutto del docente, ma mi trattengo. Però, questo invece lo dico, è importante, anche alla luce di quanto visto sopra, che, sulle motivazioni delle scelte e sulla rilevanza della qualità del docente, dalle fonti si possa comprendere chi è la persona (prima ancora del professore) con cui si interagirà per decine di ore, ascoltando, intervenendo, facendo domande, azzardando risposte, contribuendo al corso, individualmente o in gruppo.

Nelle risposte alle due domande ci sono alcuni aspetti comuni.

Quattro delle sei opzioni, in entrambi i casi, non sono state scelte da nessun partecipante o sono state scelte solo da un partecipante. Si tratta di fonti quali «*forum di studenti e social network*» (0,00% e 0,00%); «*colloquio preventivo con il/la docente*» (1,58% e 1,58%); «*pagina web personale del/la docente*» (1,58% e 0,00%); «*parere di altri docenti*» (0,00% e 0,00%). Come anticipato sopra, sarebbe stato interessante avere una scala di rilevanza. Facendo una scelta diversa (una sola opzione individuabile) ho perso la possibilità di sapere cosa può comunque “influenzare” la scelta.

Le due opzioni rimanenti, che coprono la quasi totalità delle risposte, sono «*syllabus*» e «*pareri di compagni*». Qui però la differenza è sostanziale. Il *syllabus* prevale come fonte per scelta e frequenza di corsi complementari (61,90% contro 34,92%), mentre l'opinione di compagni prevale come fonte di scelta della frequenza di corsi fondamentali, con percentuali quasi opposte (60,31% contro 38,09%).

Sorprendente, e fatico a trovare una spiegazione logica. Quindi, devo azzardare. Le due differenze principali sono la tipologia di corsi (fondamentali, con molti iscritti e frequentanti, e complementari, con pochi, variabili, iscritti, e frequentanti) e l'ambito della scelta (se frequentare, per i corsi fondamentali, e se inserire in piano di studi e frequentare, per i corsi complementari).

Una prima spiegazione è che sia più facile ottenere pareri significativi, come numeri e come affidabilità, per i corsi fondamentali, essendo più ampio il bacino di utenza. Una seconda spiegazione è che di fronte ad una varietà di complementari, per i quali la scelta di inserimento in piano di studi è più complessa rispetto alla scelta sulla frequenza, il *syllabus* consenta di ottenere e comparare un maggior numero di informazioni rilevanti: il metodo, il programma, i materiali, i criteri di valutazione. In sostanza, la frequenza si presta a considerazioni e domande (“serve?”; “è piacevole?”; “se non frequento incorro in ire funeste?”) cui possono rispondere i compagni, delle quali non si trova invece traccia esplicita (difficile leggere: “i non frequentanti partono da meno tre, e si sognano la lode”) nel *syllabus* (ma implicita, sì: “la presenza è fortemente consigliata” può avere più significati, uno dei quali particolarmente significativo). Quindi, in effetti, si tratta di due fonti complementari, da utilizzare congiuntamente, sia pure con diversa rilevanza a seconda dei casi.

Sul parere dei compagni, in specifico, non c'è molto da aggiungere, se non che la fiducia nei compagni deve essere ben riposta, e che occorre fare le domande corrette (al di là di: "conviene frequentare?"), tenendo conto delle possibili diversità di obiettivi, caratteri, aspirazioni.

Sul *syllabus* si può invece dire qualcosa di più¹². Che sia uno strumento importante è fuori discussione, e non solo per gli studenti. A loro consente, come visto, di "farsi un'idea", di assumere informazioni di prima mano (non per questo sempre affidabili), di poter capire a cosa vanno incontro, tra metodo, materiali¹³, criteri di valutazione¹⁴. Ma è uno strumento che può essere particolarmente utile anche per i docenti, pure a volte restii ad accettarlo come tale, essendo considerato come ulteriore attività amministrativa da espletare. In effetti, mentre sui docenti sono state, negli ultimi anni, caricate molte attività burocratiche che potrebbero essere evitate *tout court*, in quanto inutili, o svolte da altri, per lasciare maggior tempo all'attività didattica, di ricerca, e alla terza missione, la redazione del *syllabus* può avere una funzione di controllo, di autovalutazione, di quello che si intende proporre. Scrivere qualcosa in una forma che sappiamo sarà letta da molte persone, e non solo studenti, è l'occasione per un momento di riflessione e anche, almeno questa è la mia esperienza, per una ricerca di ispirazione.

Ma c'è un ma. Nel tempo l'importanza del *syllabus*, anche al di là del rapporto docente-studente, ha comportato dinamiche di sempre maggiore omologazione, con inviti e direttive istituzionali. La comparazione tra corsi è una delle funzioni del *syllabus*, e quindi un minimo quadro di riferimento condiviso è necessario. D'altra parte, il *syllabus* deve stimolare originalità e creatività. Si deve poter presentare il corso, anche fuori dagli schemi, per quello che è, utilizzando forme non standardizzate. E, aspetto poco considerato, ma non meno importante, si deve poter presentare, sempre al di là di modalità "normalizzate", la

¹² V. art.5, comma 5, Regolamento didattico del corso di laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza.

¹³ V. Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento, art.2.1, comma 1.

¹⁴ V. art.2.1, comma 2, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Gli e le studenti hanno diritto ad insegnamenti coerenti con quanto definito nei rispettivi sillabi che devono essere redatti nel rispetto delle procedure di assicurazione della qualità adottate dall'Ateneo, includere gli obiettivi e i contenuti dell'attività formativa, specificare gli argomenti e i materiali di studio e descrivere le modalità di verifica*».

propria filosofia di insegnamento, che va al di là del metodo, e che magari è stata costruita nel tempo, tra errori, studi e riflessioni non banali. Il *syllabus* diventa il luogo in cui si può presentare se stessi, la propria idea di didattica, la propria concezione del rapporto con gli studenti.

Considerati dati e analisi sopra riportati, che evidenziavano l'importanza (per fortuna) della figura del docente nelle scelte relative ai corsi, questo è un aspetto da non sottovalutare, se non si vuole avere come modello un'università rassicurante, e grigia, in cui i docenti diventano impiegati soggetti a direttive da catena di montaggio e i *syllabi* sono moduli omologati tendenti tristemente ad assomigliare a fogli *Excel*, di cui riempire le caselle in modo diligente.

In questo senso, mi è dispiaciuto (ma qui la responsabilità è mia, per come ho strutturato la domanda e le possibili risposte) non vedere premiate altre due opzioni, «*la pagina web personale del/la docente*» e il «*colloquio preventivo con il/la docente*». Quando parlo di pagina personale, non faccio riferimento a quella a disposizione sul sito di ateneo, che ha comunque le sue regole (alcune comprensibili, altre meno) e i suoi limiti (a partire dalla scelta della foto, limitando la creatività nella rappresentazione di sé in nome di una sterile standardizzazione). Faccio riferimento alla pagina veramente "personale", quello spazio di libertà che alcuni docenti si creano non solo per superare l'omologazione o per poter inserire più informazioni, in modo anche originale, ma soprattutto per avere una relazione più immediata, spontanea e creativa con gli studenti (o con i colleghi, o con navigatori smarriti nel *cyberspace*, incontri occasionali spesso interessanti, a volte bizzarri, comunque piacevoli).

Che invece non sia facile pensare a studenti che contattino un docente, a ricevimento, per *e-mail*, nei corridoi della facoltà, e chiedano un consiglio se frequentare o meno (o inserire o meno in piano di studi) un corso tenuto da quel docente, lo capisco. Ma, quando accade, e accade, è un momento in cui la maturità degli studenti, e la loro fiducia, mostrano come l'università possa essere davvero un luogo "diverso". Da altri. E da quello che invece è, purtroppo, troppo spesso.

Il parere di altri docenti potrebbe sembrare invece una modalità poco corretta, e così in effetti è, se ha per oggetto decisioni sulla frequenza o meno di un corso di un collega. Sarebbe non solo poco corretto, ma anche imbarazzante e poco significativo, non basandosi sull'esperienza personale. Per quanto ri-

guarda invece la scelta dei complementari, il relatore della tesi potrebbe dare qualche consiglio oggettivo su corsi funzionali rispetto al lavoro che si affronterà. E qualsiasi docente, sempre seguendo criteri di oggettività legati alla materia e alle aspirazioni dello studente, potrebbe dare consigli, nel momento in cui ci fosse un rapporto di fiducia con lo studente stesso. Perché porre limiti alle relazioni, aprioristicamente? Sarà il docente a dover seguire la propria coscienza e la propria etica lavorativa (o il codice etico, se quest'ultima latita).

Infine, mi aspettavo un punteggio più alto per «forum di studenti e social network», forse perché, come altri colleghi, ho in passato osservato, saltuariamente, quelle realtà, sia per curiosità (“staranno parlando dei miei colleghi?”) e autodifesa (“staranno parlando di me?”), sia per capire meglio gli studenti e le loro problematiche (se il sito è pubblico, e gli iscritti sono tutelati dall’anonimato, non ho particolari remore, tranne il tempo). Come mai invece questa opzione non raccoglie risposte? Ci possono essere più spiegazioni. I *forum*, in generale, sono un po’ passati di moda (un peccato, lo dico da nostalgico) e nei *social network* è più difficile trovare qualcosa di organico, tra *fake news*, *filter bubble*, e, perché negarlo, attacchi, alcuni legittimi, altri meno, alla reputazione altrui¹⁵.

3.2.2. Analisi delle risposte (sottosezione 2): tesi e scelte

La seconda sottosezione riguarda sempre le facoltà di scelta degli studenti, ma si concentra sul momento finale del loro percorso: la tesi di laurea.

Con la prima domanda (C.10., a matrice, sette elementi, con scala di valutazione da 1, poco importante, a 5, molto importante) chiedo quali siano le «*motivazioni corrette*» (quindi, anche qui, quelle ideali, che non è detto siano quelle effettivamente seguite o che saranno seguite) per la scelta dell’insegnamento nel cui ambito scrivere la tesi.

Al vertice, non sorprendentemente, ma anche fortunatamente, l’«*interesse per la materia*», che raggiunge l’unanimità nel “punteggio sopra media” (e il 92,06% nel punteggio massimo).

¹⁵ V. però, Codice d’onore degli studenti dell’università degli studi di Trento, «*Valori generali*», comma 6: «*Lo studente adotta sempre indipendentemente dallo strumento utilizzato, come ad esempio social network, un linguaggio verbale o scritto rispettoso e non offensivo nei confronti degli altri membri della comunità universitaria*».

Un valore particolarmente alto, lo ottiene anche la «*qualità del docente*» (p.sp.m. 87,30%).

Si tratta di due aspetti che possono non essere complementari, ma che sono essenziali per uno svolgimento della tesi che sia fruttuoso, e non solo accademicamente. Senza interesse per la materia sarà molto più difficile impegnarsi, e conseguentemente raggiungere un risultato soddisfacente. Lo stesso vale anche per il secondo aspetto, specie se intendiamo il termine «*qualità*» in senso personale e non solo professionale riferito quindi all'esperienza "umana", considerato che per alcuni mesi si avrà un rapporto più o meno stretto tra due persone con ruoli diversi, ma appartenenti alla stessa comunità.

L'altra opzione che raggiunge un "punteggio sopra media" superiore al 50%, ma molto distante dai primi due, è rappresentato dalla «*materia coerente con il settore lavorativo nel quale ci si vorrebbe impegnare (o si è già impegnati)*» (p.sp.m. 65,07%). Può sorprendere, ma può essere anche una conferma della rilevanza delle prime due opzioni. O, più cinicamente, del fatto che non si sa ancora cosa si farà "da grandi" e quindi non si può stabilire una relazione di coerenza con l'incognito. Nello stesso senso, ed a maggior ragione, l'opzione, forse anche un po' vaga, «*materia funzionale all'aspetto lavorativo (in generale)*» non raccoglie molti consensi (p.sp.m 30,15%).

Sempre in materia di connessioni privilegiate viene invece considerata meno importante la «*coerenza con il piano di studi*» (p.sp.m. 44,44%). Si conferma, anche, curiosamente, nella percentuale, quanto sopra verificato in relazione alla scelta dei complementari. La coerenza con il piano di studi può rilevare, ma non è un elemento decisivo. Interesse per la materia e qualità del docente lo sono. Se in questo caso la coerenza con il piano di studi può aiutare, attraverso un insieme di conoscenze ottenute, almeno in astratto, da più corsi, è anche vero che tra il momento della compilazione del piano di studi e il momento della scelta della tesi può passare molto tempo, e che quest'ultima scelta, per la sua unicità, tende a seguire dinamiche più complesse, e riflessioni più attente, sia per il tempo che impiegherà, sia per quanto ci si può "giocare" in termini di valutazione finale e soddisfazione personale.

Infine, le due opzioni che hanno ottenuto il "punteggio sopra media" più basso sono «*punteggio alto in quell'esame*» (p.sp.m. 25,39%) e «*importanza della materia (esame fondamentale)*» (p.sp.m. 7,93%).

La sostanziale indifferenza per il voto ottenuto nell'esame in cui si sceglie di svolgere la tesi non è così scontata, e nella pratica, quando mi è accaduto di avere una richiesta da parte di chi aveva ottenuto un voto basso nella materia in cui la tesi era scelta, sono stato sorpreso, un po' preoccupato, ma anche contento. Sorpreso perché tendo a identificare, superficialmente, il voto alto con la soddisfazione dello studente e con l'interesse per la materia, cosa invece non necessariamente vera né in caso di valutazione bassa né in caso di valutazione alta. Preoccupato, perché mi chiedo se la preparazione all'esame, non così buona (ammesso che la mia valutazione fosse stata corretta, un dogma scricchiolante), non implicherà un maggior lavoro, per il laureando e per me. Contento, perché è un segno di maturità e di prevalente interesse per la materia rispetto ad altre considerazioni e perché, in fondo, può sottintendere una volontà di "riscatto", se non anche un apprezzamento personale non scalfito dall'esito non soddisfacente dell'esame, e per questo particolarmente lusinghiero.

Per quanto riguarda la preferenza per esami fondamentali, è positivo che non si identifichi una scala di valori di importanza, come invece la domanda, impropriamente ed implicitamente, faceva supporre. Ulteriore conferma che i criteri di scelta sono, correttamente, altri.

Con la seconda domanda (C.11., a matrice, cinque elementi, con scala di valutazione da 1, poco importante, a 5, molto importante) si chiede invece quali siano le «*motivazioni corrette per la scelta del docente cui chiedere l'assegnazione della tesi*». Nella domanda precedente si era visto come, dopo l'interesse per la materia, la «*qualità del docente*» fosse la motivazione più rilevante per la scelta della tesi in una determinata materia. Qui si cerca di capire meglio cosa si intenda per "qualità", mettendo insieme alcuni aspetti generali, svincolati dalla posizione di relatore, e alcuni aspetti legati al ruolo assunto dal docente nello svolgimento della tesi.

Tutte le opzioni proposte raggiungono un consenso molto alto, che, in ordine di "punteggio sopra media" è il seguente: «*serietà del docente nel seguire il lavoro di tesi*»¹⁶ (p.sp.m. 98,41%); «*competenza del docente*» (p.sp.m. 95,23%); «*comunicazione conti-*

¹⁶ V. art.2.6, comma 1, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento. «*Gli e le studenti che rispettano il piano di lavoro concordato con il relatore, hanno inoltre diritto ad essere adeguatamente supportati ed assistiti nella stesura dell'elaborato finale*».

nua e diretta con il docente» (p.sp.m. 88,88%); *«umanità del docente»* (p.sp.m. 84,12%), *«capacità del docente di insegnare un metodo di ricerca»* (p.sp.m. 82,53%). Le differenze di gradimento non sono così significative da determinare distinzioni e valutazioni particolari. Tutti questi elementi sono considerati importanti. La *«serietà del docente»* implica una serie di altre qualità, tra cui, ad esempio, la puntualità nella correzione degli elaborati. Nello stesso senso, dentro al concetto di *«umanità del docente»* possono essere fatte rientrare diverse qualità personali.

Il punto centrale è che lo svolgimento della tesi può essere inteso da una parte, o da entrambe, anche per consenso più o meno esplicito, come qualcosa di sbrigativo, di cui liberarsi in fretta, nel modo più indolore (e inutile) possibile. Oppure può essere un momento (ragionevolmente lungo, sorprendentemente intenso) in cui un giovane adulto, che ricerca, scrive ed impara, e un adulto più adulto, che guida, corregge ed insegna, si incontrano, si confrontano e collaborano perché l'ultima fase della presenza del primo in università non sia qualcosa di formale, ma segni un passaggio importante che darà soddisfazione (diversa, ma condivisa, e per questo più preziosa) ad entrambi. Anche al secondo, più di quanto si possa immaginare.

3.2.3. *Analisi delle risposte (sottosezione 3): questionari*

La terza sottosezione ha per oggetto i questionari per la valutazione della didattica, lo strumento, anonimo, con il quale gli studenti possono esprimere il livello di gradimento per i singoli corsi. Anzi, devono farlo, e in modo accurato e responsabile¹⁷.

La prima domanda (C.6., scelta multipla, risposta singola, cinque opzioni) ha per oggetto l'affidabilità *«dei questionari sull'opinione degli studenti sui singoli corsi»*. Una completa affidabilità, riconosciuta in virtù di domande *«esaustive e centrate»*, ottiene un consenso minimo (4,76%). Una relativa affidabilità, che presuppone una rivisitazione, almeno parziale, delle domande, ottiene il maggiore consenso (49,20%), ma comunque inferiore al 50% delle risposte. L'inaffidabilità raggiunge, cumulativamente un risultato analogo (46,03%), ed è distinta in tre ipotesi: *«le do-*

¹⁷ V. art.2.1, comma 10, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: *«Gli e le studenti hanno il dovere di compilare accuratamente e responsabilmente i questionari di valutazione proposti, al fine di valutare la qualità della didattica e dei servizi erogati con serietà ed onestà intellettuale»*.

mande sono troppe e le risposte tendono quindi ad essere frettolose» (11,11%); *«le domande non sono centrate e dovrebbero essere riviste»* (11,11%); il questionario *«non è per nulla affidabile»* (23,80%).

Non è un quadro rassicurante. La “valutazione della didattica” potrebbe essere uno strumento utile, soprattutto per i docenti, ma anche per l’istituzione e, in definitiva, per gli studenti. Un questionario inaffidabile, o anche solo relativamente affidabile, non svolge nessuna funzione, o la svolge solo in modo limitato e impreciso.

La seconda domanda (C.7., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni), mira a verificare se il passaggio da una raccolta dei questionari, cartacei, a lezione, in giorno indicato dal docente, ad una raccolta dei questionari digitali, *online*, in un momento successivo allo svolgimento dei due terzi del corso, ma antecedente rispetto all’esame, costituisca un progresso significativo. Per il 6,34% è equivalente, il 19,04% non ha un’opinione precisa. Tra le due opzioni contrapposte nella valutazione di merito, prevale la prima, ma non di molto: per il 42,85% la raccolta *online* è migliore, in quanto *«possono partecipare tutti, anche assenti (nel giorno della raccolta) e non frequentanti»*; per il 31,74%, invece, è una modalità peggiore, in quanto *«meno affidabile per più motivi (autodefinizione di frequentante; limiti alla partecipazione a seconda del momento di iscrizione all’esame; raccolta prevalente nella fase di iscrizione all’esame, quindi con maggiore fretta, etc.)»*. Anche in questo caso, il quadro non è soddisfacente, perché se è vero che la raccolta *online* dei questionari ha migliorato alcuni aspetti è anche vero che ne ha peggiorati altri.

Le prime due domande portano a quella fondamentale, volta a definire a cosa servano i questionari sulla didattica e quale ruolo possano svolgere nel rapporto tra docenti e studenti e tra docenti e istituzione¹⁸. La terza domanda (C.8., a matrice, cinque elementi, con scala di valutazione da 1, non sono d’accordo, a 5, concordo integralmente) propone quindi una serie di opzioni per individuare la rilevanza delle possibili funzioni. L’opzione con punteggio più alto è quella per cui i questionari *«dovrebbero costituire un elemento di riflessione per i docenti interessati»*

¹⁸ V. art.2.1, comma 9, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento: *«I risultati dei questionari, che sono elaborati in forma anonima, devono essere resi fruibili e tenuti in adeguata considerazione da tutti gli attori che concorrono alla realizzazione dell’offerta formativa dell’Ateneo»*.

(p.sp.m. 92,06%), seguita da quella per cui essi «*dovrebbero servire principalmente ai responsabili dei corsi di studio per monitorare la qualità degli insegnamenti e per intervenire, laddove necessario, sugli aspetti critici evidenziati*» (p.sp.m. 82,53%). Raccoglie invece un punteggio molto basso l'opzione per cui i questionari «*dovrebbero essere utilizzati per valutare i singoli docenti, anche a fini economici e di carriera*» (p.sp.m. 22,22%). L'opzione "nichilista", per cui «*dovrebbero essere dimenticati subito: sono una perdita di tempo per studente, docente, amministrazione*», raccoglie pochissimo consenso (p.sp.m. 4,76%). Infine, una diversa opzione di risposta, che non fa riferimento alla funzione e alla rilevanza dei questionari, ma alla trasparenza nel rapporto tra docente e studente anche in questo ambito, e per la quale i risultati «*dovrebbero essere commentati dal docente durante il corso*» non raccoglie l'entusiasmo che mi sarei aspettato (p.sp.m. 53,96%). Si sconta, probabilmente, la sfiducia nello strumento, per cui si ritiene inutile perdere tempo a commentare i risultati di un questionario fallato in origine. O anche nel docente, che, a sua volta poco interessato, o forse infastidito, potrebbe esporre annoiati pensieri in modo superficiale e parziale.

L'analisi delle tre domande, e relative risposte, non può che essere congiunta, per l'intrecciarsi di riflessioni, ma non può prescindere da qualche valutazione preliminare su cosa siano, e a cosa servano, nei fatti, i questionari sulla didattica.

In primo luogo, il nome stesso è fuorviante. Sia che vengano denominati «*questionari di valutazione della didattica*»¹⁹, che «*questionari per la rilevazione delle opinioni sulla didattica*»²⁰, o in altro modo, occorre chiarire subito che il questionario non riguarda la didattica, complessivamente intesa, ma un singolo corso. Non è una differenza da poco, specialmente, ma non solo, se ed in quanto si facciano derivare, dalle valutazioni/opinioni degli studenti, conseguenze impattanti sulla situazione lavorativa del docente (fini economici; progressione di carriera). E, incidentalmente, la differenza tra valutazione ed opinione, termini che vengono utilizzati alternativamente, esiste. La valutazione, se seria, presuppone la fissazione preventiva di

¹⁹ V. www.unitn.it/servizi/1159/area-riservata-studenti-esse3 (consultato da ultimo il 25/05/2021).

²⁰ V. <https://webmagazine.unitn.it/news/ateneo/65641/qualit-della-didattica-aperti-i-questionari-relativi-agli-insegnamenti> (consultato da ultimo il 25/05/2021).

criteri chiari, razionali e condivisi e di una procedura coerente. L'opinione è qualcosa di più sfuggente, aleatorio ed indefinito.

Ma anche al di là di questo aspetto, nel momento in cui questi risultati influenzano la reputazione di chi è valutato, nei confronti di chi può accedere ai risultati, la distinzione deve essere ben chiara. Con i questionari, studenti anonimi forniscono una valutazione (o un'opinione) di un corso in un suo momento avanzato. La didattica riguarda non solo il ruolo del docente nelle lezioni, ma anche negli esami (come esaminatore, e/o come responsabile dell'appello nel suo complesso, compresa la scelta degli altri esaminatori e l'organizzazione della scansione temporale degli esami), nei ricevimenti (come ascoltatore attento o svogliato, presente o latitante), le tesi (come relatore che guida, insegna e stimola o che semplicemente sfugge). Eventuali conseguenze economiche o di carriera, anche minime, e un impatto sulla reputazione non possono dipendere da valutazioni/opinioni che riguardano solo una parte dell'attività didattica.

L'anonimato, pur nella consapevolezza della sua opportunità, se non necessità, determina ulteriori problemi. Il definirsi frequentante o non frequentante, in modo corretto²¹, è lasciato all'autonomia dello studente e non è verificato. Ci si può definire "non frequentanti" per rispondere a meno domande (i questionari sono diversi) e quindi accorciare i tempi di compilazione. Questo può verificarsi, in particolar modo, se si compila il questionario subito prima dell'iscrizione all'esame, ultimo momento possibile. Come spesso accade. Ci si può definire non correttamente anche per altri motivi, non necessariamente poco nobili, ma comunque erronei, e quindi sfalsando le valutazioni.

Queste obiezioni possono sembrare indice di poca fiducia reciproca, ma è il sistema che si basa, forse (purtroppo) senza alternativa, su dinamiche di sospetto. L'anonimato garantisce un'espressione più libera. In altre, meno auliche, parole, impedisce che i docenti possano controllare (e premiare, o punire) gli studenti che li stanno valutando. Il questionario deve essere compilato prima dell'esame, per evitare che gli studenti siano condizionati dal voto ottenuto e che il docente sia condizio-

²¹ Ai sensi delle linee guida di ateneo per la compilazione dei questionari (<https://www.unitn.it/servizi/1159/area-riservata-studenti-esse3>, consultato da ultimo il 25/05/2021): «Sono previsti questionari diversi per studenti frequentanti e non frequentanti. Sono considerati non frequentanti coloro che dichiarano una frequenza inferiore al 50% delle lezioni di quell'insegnamento».

nato nelle sue valutazioni. Uno studente bocciato darà un giudizio positivo del corso? Un docente valutato negativamente darà la lode allo studente che ha dato quella valutazione? In un mondo perfetto, se sussistono le condizioni, in entrambi i casi la risposta sarebbe positiva. Ma, se fossimo in un mondo perfetto, i questionari sulla didattica (oltre a chiamarsi in modo diverso) non sarebbero anonimi. Probabilmente, non ci sarebbero nemmeno, e si discuterebbe tra persone adulte, nell'ambito della "comunità d'aula", pur nella diversità dei ruoli, sulle cose che funzionano, sulle proposte, sulle critiche. Sul "senso" di ciò che si sta costruendo insieme.

Per quanto riguarda l'affidabilità dei questionari, sotto il profilo della rilevanza delle domande, i questionari attuali contengono domande concernenti «*il carico didattico, il materiale disponibile, l'organizzazione della docenza, l'interesse per la materia e la soddisfazione complessiva*»²². Tutte queste voci possono essere interessanti, per una riflessione del docente. Ma alcune di queste non si prestano ad una valutazione oggettiva e sufficientemente informata.

Ma prima ancora, trasformare una consultazione relativa alle opinioni, possibile fonte di spunti, in una valutazione comparativa che può assumere conseguenze materiali rilevanti, è un errore superficiale. A parte la già rilevata limitatezza del dato in esame (una piccola parte della didattica), si confrontano i docenti sulla base di situazioni sostanzialmente differenti: corsi complementari e fondamentali; gruppi di pochi studenti, con i quali è possibile un confronto quotidiano, con platee stipate o anche parzialmente a distanza (una DAD "*intramoenia*", per scarsa programmazione del rapporto tra aule, corsi e studenti). Non solo. Nel momento in cui si sa che il proprio operato sarà oggetto non solo di discussione, ma di una valutazione con effetti materiali, si potrebbe essere tentati di non percorrere strade nuove per riproporre corsi e modalità tradizionali, limitando quindi quell'innovatività che altrove si cerca di incentivare.

Non si tratta di "non voler essere valutati", accusa spesso rivolta ai docenti: l'obiezione può anche avere un fondo di statistica verità, ma, in questo caso, non è rilevante. Si vuole essere valutati secondo un processo trasparente e razionale, in cui le regole siano chiare e non ci siano implicite differenze "in partenza".

²² V. linee guida di ateneo per la compilazione dei questionari (<https://www.unitn.it/servizi/1159/area-riservata-studenti-esse3> , consultato da ultimo il 25/05/2021).

Se invece si vuole semplicemente stimolare una discussione, essendo i dati non omogenei e quindi inadatti a supportare valutazioni comparative, occorre che ciò sia chiaro fin dall'inizio, e che non ci siano ripensamenti non previsti. D'altra parte, anche se si tratta di opinioni degli studenti che il docente può (dovrebbe) tenere in considerazione, ciò non elimina la necessità di rivedere i "questionari per la didattica" sia complessivamente, come strumento, come struttura, come funzione, sia nei suoi contenuti specifici. A monte, peraltro, sarebbe opportuno un momento di riflessione comune, non riservato solo a docenti e studenti, su cosa sia una didattica "sana" e quali siano gli spazi di autonomia che si vogliono riservare ai docenti, sulla base del loro rapporto con gli studenti e non sulla base di astratte teorie pericolosamente omologanti.

3.2.4. *Analisi delle risposte (sottosezione 4): luoghi e interazioni*

La quarta sottosezione, composta di un'unica domanda, riguarda il luogo principale di incontro tra docenti e studenti: le aule universitarie. Questa sottosezione poteva in effetti essere arricchita, sia pensando alla didattica in termini più ampi, non limitati alle lezioni, sia pensando, spostandola in altra sezione del questionario, all'università come luogo di incontro della comunità universitaria, nelle sue diverse espressioni. Si poteva parlare di uffici dei docenti, corridoi, mense, bagni.

In ogni modo, la domanda (C.9., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) mira a verificare se «*le aule della facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento facilitino una didattica innovativa e/o una diversificazione delle modalità didattiche*». L'opzione di soddisfazione totale raccoglie poco consenso (6,34%). Comprensibile, sia per limiti finanziari che per un progressivo aumento di corsi e studenti. Ma non del tutto, considerato che la sede della facoltà è relativamente nuova ed ha richiesto investimenti importanti. Una risposta un poco provocatoria («*no, ma non è un aspetto rilevante: la didattica frontale è la vera didattica*») accoglie ancora meno consenso: 1,58%.

Le opzioni più votate, quelle su cui basare l'analisi, sono due: «*sì, almeno in parte, ma occorrerebbe ripensare la loro struttura in funzione delle esigenze didattiche, specie in considerazione di forme di didattica innovativa*», (58,73%), e «*no, ed è un limite rilevante: le aule sono pensate per una didattica frontale di stampo tradizionale*» (33,33%).

Un sì e un no meno distanti di quanto si possa ritenere. La soddisfazione parziale e l'insoddisfazione ruotano entrambe intorno alla contrapposizione tra didattica frontale, tradizionale, e la didattica innovativa, che però, in attesa di diventare anch'essa tradizionale è di difficile delimitazione, se non per opposizione a quella frontale: una didattica diversa, non per questo migliore, ma auspicabilmente più stimolante, non fosse altro che per la diversità ed il coraggio di uscire da zone di conforto. Una didattica anche sperimentale, per la quale, peraltro, non è facile identificare un "luogo" adatto per tutte le sue espressioni, se non, ancora, per opposizione: non un'aula con postazioni fisse, geometricamente perfette in una disposizione per file, spesso su un piano orizzontale, che crea un'architettura "burocratica", senza un'anima, prima ancora che rigida.

D'altra parte, limitare i problemi infrastrutturali della didattica universitaria alle aule di lezione può essere riduttivo. E non si fa riferimento solo a problemi tradizionali, quali laboratori, aule informatiche, aule studio²³. Si fa riferimento ad un diverso modo di intendere l'università, partendo dai concetti di comunità, interazione, condivisione. L'università non è un insieme di pareti, pavimenti, soffitti e mattoni. Se così fosse, porterebbe alla creazione di muri diversi, invisibili, immateriali, ma non per questo meno rigidi e divisorii. L'università dovrebbe cercare di non cadere nella definizione di "nonluogo"²⁴, allontanando la solitudine di chi ci vive e recuperando un'identità collettiva da costruire agendo in più direzioni. Tra queste, l'individuazione di spazi che possano favorire una fruizione diversa, strumentale non alla lezione, allo studio, alla consultazione di libri e riviste, ma alla creatività (uno spazio dove poter esporre proprie opere e vedere quelle degli altri), al confronto (uno spazio dove potersi incontrare e discutere, di "altro"), alla riflessione

²³ V. art.2.7, comma 6, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Gli e le studenti hanno diritto ad un adeguato numero di spazi studio e biblioteche*».

²⁴ AUGÉ, M., *Nonluoghi*, elèuthera 2009, p.77: «*Se un luogo può definirsi come identitario, relazionale, storico, un luogo che non può definirsi identitario, relazionale e storico definirà un nonluogo*»; tra i "nonluoghi" sono citati i mezzi di trasporto, gli aeroporti, le stazioni ferroviarie, i grandi alberghi, le strutture per il tempo libero, i grandi spazi commerciali; v. anche p.78: «*Lo spazio del nonluogo non crea né identità singola, né relazione, ma solitudine e similitudine*», citandosi, tra i "nonluoghi" mezzi di trasporto, aeroporti, stazioni ferroviarie, grandi alberghi, strutture per il tempo libero, grandi spazi commerciali.

(una stanza dove poter meditare, leggere, praticare yoga, lasciar fluire i pensieri, condividere i silenzi).

Quando si parla di edilizia universitaria si parla quasi sempre, e per molti versi comprensibilmente, di spazi, come quantità, come strumentalità diretta rispetto alle missioni tradizionali. A volte sarebbe il caso di parlare di spazi come momenti e strumenti di libertà, socializzazione, espressione di sé e fantasia.

3.2.5. *Analisi delle risposte (sottosezione 5): didattica e distanza*

La quinta sottosezione riguarda la didattica a distanza (DAD, acronimo ormai famoso, a volte tristemente famoso), la vera protagonista, in ambito universitario (e scolastico) del periodo di pandemia che ha stravolto, oltre che le vite di chi “abita” l’università, la vita dell’università stessa.

La prima domanda (C.12, scelta multipla, risposta singola, cinque opzioni) chiede agli studenti quale sia, secondo loro, l’utilità della stessa. Di fronte a quattro opzioni che ne riconoscono l’utilità, sia pure con diverse gradazioni, l’unica opzione che ne afferma l’inutilità, con una formulazione netta, per non dire dispregiativa («*inutile, da evitare in situazioni di emergenza: meglio non “frequentare” proprio lezioni online e ricevere solamente indicazioni di metodo su come affrontare la materia*») non raccoglie alcun consenso (0,00%). Scegliere questa risposta poteva essere una reazione comprensibile ad una situazione esasperante. Non è accaduto.

Tra le quattro opzioni che ne riconoscono l’utilità, prevale nettamente (77,77%) quella che riconosce l’utilità della didattica a distanza non solo in tempi di emergenza, ma anche in tempi ordinari, se «*con scopi definiti (ad esempio, per caricare o recuperare lezioni, oppure per favorire lezioni congiunte con docenti di altre sedi)*». In sostanza, la DAD è ritenuta uno strumento didattico integrativo che non può sostituire le lezioni in presenza (tradizionali, innovative, frontali, interattive), ma che può avere applicazioni interessanti, anche se circoscritte.

Aggiungerei, ma potrebbe sembrare un’istanza corporativa, un’ulteriore clausola: “a giudizio insindacabile del docente, la cui autonomia non può essere limitata né in tempi di emergenza, né attraverso nuove modalità di insegnamento”. Con questo non si vuol dire che ci possa essere un mero rifiuto della novità da parte dei docenti, per pura pigrizia, ma che, specie nel momento in cui l’università mette a disposizione mezzi ed energie

per supportare chi insegna nell'utilizzazione di nuovi strumenti didattici (e questo dovrebbe valere anche al di là della DAD, e prima della DAD), la scelta finale su come strutturare un corso deve essere lasciata a chi lo tiene, se non si vuole realizzare un'omologazione delle persone attraverso un'omologazione dei processi.

Le altre opzioni raccolgono pochi consensi. L'utilità "sostitutiva", «*solo in situazioni di emergenza, quando non si possono tenere lezioni in presenza*» ottiene il 14,28%. L'utilità "alternativa", rispetto alla didattica in presenza «*anche in tempi ordinari*», ottiene il 6,34%. L'utilità "sostitutiva" della didattica in presenza, «*anche in tempi ordinari*», ottiene l'1,58%.

Il giudizio complessivo sulla didattica a distanza non è quindi negativo in senso assoluto, riconoscendo una possibile utilità della stessa non solo in situazioni di emergenza, ma anche in tempi ordinari. Sinceramente, io sarei stato un poco più drastico, limitandone l'uso a stati di necessità. D'altra parte, sia pure, come detto, nella piena autonomia del docente, rinunciare aprioristicamente ad uno strumento a disposizione non sarebbe corretto. Si tratta di valutarne condizioni e modalità di uso strumentalmente al tipo di corso, alle circostanze ed allo stile del singolo docente.

Tornando peraltro alle situazioni di emergenza che abbiamo sperimentato con la pandemia, ci possono essere ulteriori valutazioni interessanti, nel momento, più o meno lungo, più o meno transitorio, in cui la didattica non sia solo a distanza. Faccio riferimento a due aspetti.

Il primo aspetto riguarda la riapertura parziale degli atenei, ed in particolare delle aule. Se le misure di contenimento della pandemia, ed in particolare il distanziamento fisico, non consentono una ripresa completa delle lezioni, vi sono delle scelte da compiere. No, non parlerò dei banchi a rotelle, ma invece di una gerarchia dei corsi da fissare in modo da individuare la progressione di rientro in aula. La scelta effettuata dalla nostra facoltà, ma anche da altre, e non solo a Trento, è stata quella di privilegiare gli studenti del primo anno. Scelta, per quello che conta, a mio avviso corretta, per aiutare le matricole ad inserirsi in un nuovo ambiente e a capire, sia pure nell'ambito di una situazione alienata da regole ed ansie, cosa sia, o possa essere, l'università, e cosa sia, o dovrebbe essere, il rapporto "fisico" e "sociale" con i compagni e con i docenti.

Considerato che l'università non è, o almeno non dovrebbe essere solamente un luogo di insegnamento, ma anche di relazioni significative e mature, l'impatto con l'università a distanza rischia di creare non solo dei "discenti digitali", ma anche degli "anaffettivi digitali" o degli "alienati digitali". Rischio che peraltro sussiste anche per chi non è una matricola, o per i docenti, se il ritorno in aula si protrae a lungo e la coscienza comune di dover superare insieme, o di avere superato insieme, un dramma epocale non prevale rispetto a un'accettazione rassegnata di quanto accaduto. La stanchezza prevale sul sentimento.

È possibile che si verifichino casi di anaffettivi o alienati accademici "di ritorno"? Il senso di comunità e un approccio solidale e condiviso dovrebbero intervenire a scongiurarne la presenza, e costituire la risposta più razionale ed emotivamente valida a quanto accaduto. Per quanto sembri contraddittorio mettere insieme i due aspetti, è solo attraverso una risposta che non nasconda sentimenti e passioni (relativi all'insegnare, all'imparare, ma anche al relazionarsi apertamente, senza riserve mentali o approcci opportunistici) che la pandemia può dare anche qualche frutto prezioso. Altrimenti, mancherebbe qualsiasi senso.

Il secondo riguarda la didattica integrata tra modalità tradizionale, in presenza, e modalità digitale, a distanza, ed applicata al periodo di pandemia in cui, nell'impossibilità di avere tutti gli studenti in aula, la lezione avvenga con alcuni studenti in presenza (secondo percentuali variabili a seconda della situazione sanitaria, locale, strutturale) ed altri a casa. O in giardino, magari accanto ai nani, o al bar, o dove comunque si possa trovare una connessione fluida ed affidabile alla Rete ed una tranquillità che consenta agli studenti a distanza (SAD, acronimo illuminante, se letto in inglese) di evitare interruzioni, disturbi e frustrazioni. Non intendo qui approfondire il problema della divisione degli studenti nelle due categorie, o dei criteri di rotazione, ma del problema delle scelte, nell'ambito delle singole facoltà (e delle singole situazioni numeriche e strutturali), dei corsi da tenere in presenza, dei corsi da tenere a distanza, e dei corsi da tenere in modalità "mista".

Anche qui aggiungerei qualcosa tra il personale e il corporativo: il criterio della sensibilità del docente, che dovrebbe essere la pietra angolare della sua autonomia. La scelta dovrebbe basarsi su criteri razionali fondati sul tipo di corso, sui numeri dello stesso, sulla disponibilità di spazi, ma non si può non te-

nera conto dello “stile” di insegnamento che ogni docente ha adottato, costruito e perfezionato. Certamente ci sono dei limiti che ogni università e dipartimento può e deve porre, per un ordinato svolgimento dei corsi e per la migliore gestione delle risorse, ma se non si vuole ridurre l’insegnamento universitario ad un lavoro impiegatizio e standardizzato non si possono imporre scelte che influirebbero non solo sulla dignità del docente, ma anche, in definitiva, sulla qualità del servizio offerto agli studenti.

Faccio alcuni esempi. Un corso con duecento iscritti, dove l’interazione in aula è fortemente limitata dai numeri (se consento a ognuno di dire cosa pensa, in trenta secondi, apro e chiudo la lezione, ma non avrei tempo di dire nulla), la lezione a distanza, per tutti o per qualcuno, perde qualcosa, anzi direi che perde molto, ma non crea problemi come in altre ipotesi. Una lezione con una trentina di frequentanti che si basa su un’interazione continua, su domande ed interventi, su dibattiti e discussioni, non si adatta ad una divisione logistica, nella quale chi non è presente rischia (molto, moltissimo) di percepire la distanza come assenza, come limitazione alla fruizione e come esclusione. Se si può classificare come frequenza, si tratta comunque di una frequenza di serie B, o anche C1. Certo, la fissazione del calendario e l’assegnazione delle aule può diventare un *puzzle* di difficile composizione, se non un delirio assoluto, ma adottare criteri automatici, fondati solo su numeri, anni di corso, frequenza supposta (participio passato, non sostantivo), non offrirebbe un buon servizio agli studenti e limiterebbe l’autonomia dei docenti.

Incidentalmente: per i problemi legati al rapporto tra dimensioni delle aule e numeri dei frequentanti ad alcuni corsi fondamentali, già si verificava una forma di didattica a distanza, anzi una didattica collettiva mista a poca distanza (DCMAPD), anche prima della pandemia. La gran parte degli studenti era in aula (grande) con il docente, mentre una parte più ridotta era in altra aula (più piccola) senza il docente, e seguiva la lezione sullo schermo. Passando davanti a questa seconda aula, e sbirciando dentro, non mi è mai sembrato, specie valutando il linguaggio del corpo dei “frequentanti” che fosse una soluzione ottimale. In questo senso, la didattica a distanza, di origine pandemica, in lontananza, e non “fisiologica”, intramuraria, può condurre a riflessioni utili a scongiurare la sopravvivenza della DCMAPD.

La seconda domanda (C.13., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) ha per oggetto il dibattito pubblico sulla didattica a distanza, centrato principalmente sulla scuola e molto meno sull'università. Chiedo agli studenti cosa ne pensino, offrendo quattro alternative: «*scelta politica del governo, che ha ritenuto meno rilevante il problema in ambito universitario*» (52,38%); «*limitata attenzione degli organismi di governo del mondo universitario (ANVUR, CUN, CRUI)*» (25,39%); «*limitata attenzione da parte dei singoli atenei*» (12,69%), «*limitata mobilitazione degli studenti universitari rispetto agli studenti (e rispettive famiglie) della scuola*» (9,52%). La responsabilità maggiore è quindi addossata al livello centrale di governo, mentre ai singoli atenei vengono sostanzialmente “assolti”.

C'è anche, e qui non sono del tutto convinto, una tendenziale autoassoluzione della comunità studentesca universitaria, che invece a me pare sia stata meno attiva e presente (anche nei *mass media*) rispetto alla comunità scolastica.

E, forse, si poteva aggiungere un'ulteriore opzione di risposta: una minore mobilitazione dei docenti universitari rispetto a quelli della scuola. Nella mia inconscia parzialità non l'ho prevista, anche per evitare confronti difficili, ed è un peccato.

Certamente, ci sono delle differenze sostanziali tra i due mondi, che possono spiegare sia il diverso interesse governativo (a diversi livelli) che il diverso interesse delle due comunità: l'età dei discenti, la fase del processo educativo e formativo, la trasmissibilità diversa dell'epidemia per fasce di età, i problemi familiari connessi, le differenze in termini di socialità indotta e trasporti (e il relativo impatto sulla diffusione dei contagi), le diversità di modalità di lezione e strutture, la presenza di studenti “fuori sede” e le dinamiche abitative, l'incidenza delle famiglie.

Però c'è anche un altro sospetto: gli studenti “quasi adulti” o “appena adulti”, ancora nella scuola secondaria, sono più attivi nel dibattito pubblico, nella mobilitazione, nella partecipazione, dei giovani adulti universitari. Se così fosse, non sarebbe un bel segnale per la società che verrà, perché significherebbe che il passaggio all'università determina un calo dell'impegno sociale.

Certo, ci possono essere ragioni oggettive: un carico di lavoro maggiore, una logistica differente, un sentire maggiori responsabilità, un avvicinamento al mondo del lavoro. Ma tutte queste ragioni non sono una scusante, anzi potrebbero pure essere un'aggravante. E se l'università porta i propri studenti ad estraniarsi progressivamente dalla società o anche solo dai problemi

della propria comunità (quella studentesca, ma anche quella accademica in senso lato), forse c'è qualcosa su cui riflettere seriamente ed intervenire prontamente, perché il danno potrebbe non essere transitorio, ma perpetuarsi anche quando si perde la qualifica di studente e non si "recupera" quella di cittadino, possibilmente attivo, o quanto meno consapevole.

3.2.6. *Analisi delle risposte (sottosezione 6): voti ed equità*

La sesta sottosezione, composta di una sola domanda (C.14., a matrice, otto elementi, con scala di valutazione da 1, poco importante, a 5, essenziale), riguarda invece i criteri di valutazione degli esami. In sostanza: come viene individuato il voto che sarà inserito nel "libretto" (ora libretto a distanza, LAD). Può sembrare un ambito ristretto per una sottosezione, o anche solo per una domanda, ma si tratta di un momento importante, e forse anche sopravvalutato (da studente non l'avrei mai sostenuto, ma la combinazione di maturità ed ipocrisia fa miracoli), per il singolo studente, per il rapporto con il docente e anche per il rapporto con l'istituzione.

I due criteri fondamentali, ai sensi delle risposte del sondaggio, sono ritenuti l'equità (p.sp.m. 85,71%) e la «*comprensione globale del livello di preparazione dello studente e del suo approccio alla materia al di là delle nozioni apprese*» (p.sp.m. 80,95%). Non sorprende il successo del primo (anzi, un po' sorprende: mi aspettavo un plebiscito sul valore massimo) e forse nemmeno il secondo, anche per la sua formulazione un poco "piaciona" (con la sua parte sminuente l'approccio nozionistico). In sostanza, la valutazione all'esame deve basarsi su principi di imparzialità e merito²⁵, quest'ultimo però visto in un'ottica diversa da quella tradizionale. L'approccio complessivo alla materia può lasciare molta più discrezionalità all'esaminatore rispetto ad una verifica puntuale di singoli concetti.

Valori intermedi, ben distanti dai precedenti, riguardano profili diversi.

La «*considerazione del comportamento complessivo durante il corso (continuità della frequenza, iniziativa, partecipazione attiva)*»

²⁵ V. art.2.5, comma 1, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Gli e le studenti hanno il diritto di essere valutati con modalità coerenti con gli obiettivi formativi e i risultati di apprendimento attesi e corrispondenti a quanto indicato nel syllabus*».

(p.sp.m. 58,73%) riguarda, in sostanza, l'impegno. Anche qui mi sarei aspettato un valore più alto, e mi chiedo, se fossi stato più minimalista nella domanda ("impegno", e basta), quali sarebbero stati i risultati. Una spiegazione per il punteggio più basso del previsto può essere il riferimento ad alcuni esempi che possono essere non unanimemente apprezzati. In una facoltà in cui le sovrapposizioni di corsi, estremamente numerosi, sono per forza frequenti, la continuità, specie se non meglio definita, può essere di difficile realizzazione, o comunque ostativa ad un suo gradimento. Per quanto riguarda iniziativa e partecipazione attiva, i più timidi (ma magari molto studiosi e preparati) possono sentirsi "discriminati". E in un certo senso lo sono, perché comunque ritengo, personalmente, che chi fa qualcosa di più (intervenire, esporsi) debba essere premiato. Certamente, spetta a me favorire il superamento della timidezza, anche attraverso la creazione di un'atmosfera d'aula che non solo non ostacoli, ma incentivi, il desiderio di esporsi, distinguendosi da chi non interviene perché non ha nulla da dire. La timidezza, ad esempio in una facoltà di giurisprudenza, è un lusso che non tutti possono permettersi.

Neppure la «*diversificazione nei metodi di valutazione (test scritto, orale, prove di gruppo, paper, altri) per non favorire determinate attitudini a scapito di altre*» (p.sp.m. 57,14%) ha raggiunto il punteggio che mi sarei aspettato (o avrei sperato), nonostante la postilla esplicativa finale che richiamava abbastanza direttamente il principio di equità. Non sempre l'approccio manipolativo funziona, nemmeno quando a fin di bene. Eppure, resto convinto che la diversificazione dei metodi di valutazione sia un elemento importante, in quanto oltre a favorire un'uguaglianza sostanziale, rimuovendo discriminazioni basate su propensioni e abilità individuali, consente di avere un quadro più esauriente, e quindi più "giusto" dell'impegno e della preparazione dello studente. Il "punteggio sopra media" oltrepassa la soglia del 50%, ma in questo caso, anche se fosse stato inferiore, non avrebbe cambiato le mie convinzioni. Cercherò solo, in futuro, di spiegarle meglio. E, d'altra parte la «*considerazione del solo esame finale, unico momento nel quale si può valutare la preparazione finale*», ha un "punteggio sopra media" molto basso (15,87%).

C'è anche un'altra motivazione che può spiegare qualche resistenza ad appoggiare incondizionatamente questo criterio di valutazione (iper-valutazione?): essere sempre sotto esame.

Il che può essere visto come aspetto negativo, anche emotivamente, con uno stato d'ansia continuo. In effetti, può essere visto come aspetto invece positivo, sotto più profili. In primo luogo, sotto il profilo educativo, o formativo, in senso ampio, aiuta ad abituarsi ad essere sotto pressione, circostanza che nel lavoro (e nella vita) può verificarsi spesso, comunque più spesso di quanto si vorrebbe, diminuendo i riflessi psicologici negativi ad essa associati. Poi, sotto il profilo più specifico, didattico, del corso, e del rapporto con l'esame, consente di spalmare l'ansia in più momenti, senza affrontare un solo, esteso, terrorizzante "grande ostacolo finale". Infine, sempre sotto il profilo didattico, ma riferito questa volta all'impostazione del corso, si tratta di accompagnare l'idea di un insegnamento "integrato", in cui non c'è un distacco tra il momento in cui si insegna (e si prendono appunti) da quello in cui si esamina, ma si procede, quanto più armoniosamente possibile, mettendo insieme spiegazioni e domande, interventi e chiarimenti, prove e condotte. Questo consente una valutazione continua e complessiva, e per questo tendenzialmente più equa, dell'intera esperienza. E una minore ansia.

La «*forte diversificazione nelle votazioni (per merito individuale)*» (p.sp.m. 49,20%) poteva porre gli studenti di fronte a qualche dilemma, contrapponendo il "merito", valore difficilmente discutibile in questa sede, con un approccio più solidaristico, in cui le differenze ci possono, e ci devono, essere, ma non necessariamente sono da pensarsi come "forti". La spaccatura (il "punteggio sotto media" è di 26,98%, quello medio di 23,80%) può essere spiegata così.

Infine, i due ultimi criteri, che risentono di riflessioni "comunitarie", in cui credo molto. A giudicare dai punteggi, l'entusiasmo degli studenti è minore.

Il primo criterio riguarda la «*considerazione, almeno parziale, di una valutazione della "comunità d'aula" (una valutazione uguale per tutti che fa media, anche se con peso limitato, con la valutazione individuale)*» (p.sp.m. 28,57%). Si può considerare tale criterio, almeno questo è il mio approccio, sia come "incentivante" che come "premiante", sempre in riferimento ad uno spirito "di comunità" che, sempre secondo me, è molto importante, sia per la riuscita del corso che per la possibilità di offrire agli studenti uno stimolo di riflessione sui rapporti all'interno e all'esterno dell'università.

La parte “incentivante” è volta a promuovere comportamenti solidaristici, collaborativi, considerando i propri compagni come, appunto, compagni, e non colleghi, concorrenti, avversari. In effetti, questo tipo di valutazione è anche “disincentivante”, rispetto a comportamenti e atteggiamenti che denotano scarsa empatia. Se tutto questo accade, ci sarà un’atmosfera più serena, più costruttiva, più creativa. In aula. Poi, magari, con un’*overdose* di ottimismo, nella società.

Nell’opzione di risposta, ho lasciato implicito l’aspetto “premiante”, e questo forse ne ha limitato il successo. Sempre seguendo l’ottimismo di prima, si presume, si spera (gli effetti dell’*overdose* stanno svanendo), che, sapendo che un approccio “di comunità” sarà valutato positivamente, ci sia un impegno in tal senso, anche a fronte di una personale predisposizione maggiormente individualistica. E, un po’ per convenienza, o forse anche per sfida personale, uscendo dalla propria zona di conforto, ci si può accorgere che aiutare gli altri, parlare con loro, costruire qualcosa insieme, aprirsi, possono essere cose positive, da non abbandonare. Con quanto ne può conseguire per se stessi, per gli altri, per la società. Si potrà non eccellere, in senso immediato e materiale, ma di fatto si eccellerà in un modo più profondo, che non ha bisogno di essere alimentato dall’esterno o dalla propria ambizione, ma solo dalla propria coscienza e dal desiderio di condividere il progresso di ogni comunità di cui si fa parte.

Infine, il criterio che proprio non è piaciuto (p.sp.m. 8,33%, di cui nessuno al punteggio massimo, e p.st.m. di 74,60%) è quello in cui parte della votazione è «*lasciata ad una autovalutazione, non uguale per tutti, e discussa autonomamente in aula, senza le presenza del docente, da parte degli studenti*». L’ammetto, formulazione un po’ complicata, e non solo per un’opzione di un sondaggio. Quello che avviene, in pratica, è che ogni studente propone per se stesso un voto, in trentesimi, che sottopone a tutti gli altri compagni. Se ne discute poi, collegialmente, comparando le diverse autovalutazioni. Tutti sono valutatori e valutati.

Todos caballeros? Non esattamente. Non ci sono privilegi; è un esercizio complesso, anche psicologicamente; può portare a dinamiche pericolose, tra amicizie, antipatie, contrattazioni; può favorire chi ha meno scrupoli e sfavorire chi ha più modestia; si rischia l’implosione della classe, la rottura di rapporti e una valutazione finale (il voto sul libretto) alterata. Una studentes-

sa, quando chiesi alla classe, avvenuta l'autovalutazione, come l'avessero vissuta, rispose: «è stato terribile».

Domanda spontanea: perché allora la propongo? Perché mi piace, perché io tanto esco durante la valutazione, perché credo che gli studenti possano imparare, in pochi minuti, molto di se stessi e degli altri, assumendosi responsabilità, esponendosi, confrontandosi con gli altri. E possono scoprire dinamiche positive, anche se non facili, di interazione nei rapporti personali. Se sono orgoglioso di qualcosa nella mia didattica, questo metodo rientra nella categoria.

Ci sono alcuni accorgimenti, per favorirne equilibrio e utilità. Il primo è esplicitare chiaramente, a inizio corso, che ci sarà questa possibilità. Nessuna sorpresa: la trasparenza è fondamentale, anche perché già dall'inizio può favorire una buona alchimia del gruppo, anche se non è così scontato. Il secondo è anticipare anche che sarà una possibilità, non un obbligo. Saranno loro a decidere se sottoporsi a questo procedimento, anche se io, specie se vedo che il gruppo è coeso, cercherò di essere bonariamente manipolativo e paternalisticamente convincente. Perché credo che lo apprezzeranno (non immediatamente, forse). Il terzo è non essere presente al momento della valutazione, anche se la curiosità è forte. La mia presenza renderebbe però tutto meno sincero e diretto. Il quarto è ricordare loro che inciderà sul loro voto finale, ma solo relativamente, per togliere un po' di pressione. Il quinto, infine, è fornire loro un *range* di voti, che sia realistico (se ci sono state differenze sostanziali, si deve evitare un appiattimento verso l'alto: il merito conta), ma non troppo esteso, per non creare imbarazzi eccessivi.

Se lo riproporrò, e lo riproporrò, so che questo potrebbe abbassare i miei "voti" nelle valutazioni degli studenti della didattica, in particolare per quanto riguarda i criteri di valutazione. Sono convinto infatti che prima di sottoporsi a questo, gli studenti possono avere, legittimamente, delle riserve, che si esprimono, comprensibilmente, nelle opinioni sulla didattica. Ma sono anche convinto di altre due cose: dopo che avranno compiuto la "autovalutazione d'aula", la penseranno diversamente; e, soprattutto, credo che, al di là di quello che penseranno in quel momento, si tratti di qualcosa di profondamente formativo, di cui potrebbero riconoscere il valore in seguito. Se rinunciassi, per questi timori, farei comunque un errore imperdonabile, sacrificando qualcosa in cui credo.

3.3. Note conclusive: per una didattica diversa

La didattica, impartirla, è una delle funzioni principali dell'università, insieme alla ricerca e, a grande distanza, forse in timido recupero, alla "terza missione". La didattica, fruirne, è la ragione principale per la quale gli studenti sono iscritti, anche se ridurre solo ad essa l'esperienza universitaria sarebbe superficiale. La didattica, condividerla, è il luogo di incontro privilegiato tra docenti e studenti, il momento in cui la trasmissione del sapere avviene, ma anche il tempo in cui altro può nascere, se non si vuole limitare il rapporto tra due comunità con ruoli distinti, ma collegati, ad un asettico trasferimento.

La didattica è fatta, prima di tutto, di scelte. Gli studenti scelgono dove iscriversi, che lezioni frequentare, che corsi (complementari) inserire in piano di studi, la materia della tesi, il loro relatore.

Ma scelgono anche altro, o almeno potrebbero, se non presi in un ingranaggio fatto di competizione insensata, di strumentalità spinta, di chiusura verso quello che può distrarre, di irrilevanza dei rapporti umani. Scelgono come vivere cinque anni, o più, di studi, ma anche di vita. Scelgono come rapportarsi con gli altri, compagni, docenti, ma anche con altre persone che appartengono allo stesso ambiente, invece di renderli invisibili. Scelgono come integrarsi con la comunità locale, rendendosi conto che ateneo e facoltà non sono bolle, anzi, dovrebbero esserne la negazione e l'antitesi: nessuna comunità ristretta può essere chiusa, a pena di sterilità e autoreferenzialità. Scelgono come prepararsi per il "dopo", non solo in termini di studio, conoscenza, competenze e maturità accademica, ma anche in termini di capacità relazionali, responsabilità, desiderio di contribuire e maturità civile.

Ogni piccola scelta conta, e procedere per inerzia, seguendo pigramente le indicazioni di altri significa negare la propria autonomia, non esercitare il proprio spirito critico, non sviluppare la propria personalità, accontentarsi. Gli alibi possono essere tanti, a partire dal volersi concentrare sulla cosa presumibilmente più importante per cui si è all'università, studiare, rinviando al "dopo" i conti con se stessi. Per accorgersi, forse, che la cosa più importante non era studiare o che comunque ad essa si è sacrificato troppo, oppure che i conti con il proprio io, non si risolvono se si rinviando, ma si accumulano e si complicano.

Può sembrare che queste valutazioni siano esagerate, se rapportate, ad esempio, alla scelta di un complementare. Può essere, anche se considerare il docente, il suo metodo, i suoi criteri di valutazione, il suo approccio all'insegnamento non è cosa da poco. Ma il punto è un altro: al di là della rilevanza di alcune di queste scelte (la materia della tesi, il relatore) che possono far scorrere porte girevoli inaspettate, ed al di là delle sorprese che anche scelte apparentemente meno rilevanti possono riservare, occorre abituarsi a fare scelte meditate, ma soprattutto proprie, senza delegarle ad altri, e senza rinviare, per timore.

Gli studenti universitari sono adulti, ma l'università accoglie giovani adulti con differenti esperienze scolastiche, condizioni sociali, situazioni familiari, e, soprattutto, personalità. Hanno il diritto di essere spaesati, e hanno il diritto di essere ancora, almeno parzialmente, immaturi. Hanno il diritto di aspettarsi supporto e hanno il diritto, nello stesso tempo, di essere messi in grado di rendersi sempre più autonomi. Hanno il diritto di parlare, ed hanno il diritto di essere ascoltati.

Le elezioni dei loro rappresentanti sono un momento democratico importante²⁶, e forse sottovalutato²⁷. Ma da solo non è sufficiente a creare una comunità consapevole, rischiando anzi di limitare ad una delega la loro partecipazione alla vita della facoltà e dell'ateneo. Gli studenti possono farsi sentire con i questionari sulla didattica, ma si tratta di un momento in cui, protetti dall'anonimato, non si esprimono sulla didattica nel suo complesso, compreso il rapporto con l'istituzione ed il corpo docente, ma forniscono la loro opinione su (una parte di) un corso alla volta, sulla base della loro frequenza (o della loro mancata frequenza), e seguendo un percorso fatto di domande della cui coerenza e significatività si può dubitare.

L'università deve offrire anche luoghi che facilitino l'aspetto formativo ed educativo, l'integrazione, la partecipazione, l'iniziativa. Non si tratta solo delle aule di lezione, nei limiti sì degli edifici presenti, ma con un po' più di coraggio nella progetta-

²⁶ V. art.2.8, comma 1, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «È diritto e dovere di tutti gli studenti e tutte le studentesse dell'Ateneo scegliere i propri e le proprie rappresentanti»; v., anche, artt.68 ss., Regolamento generale di ateneo e art.4, comma 1, lett. d), Regolamento del dipartimento "Facoltà di giurisprudenza".

²⁷ V. art.1, comma 6, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «La rappresentanza studentesca negli organi collegiali ha diritto a un sostanziale coinvolgimento e svolge il proprio ruolo con pari dignità e responsabilità nell'ambito della Comunità universitaria».

zione dei nuovi edifici. Si tratta anche di altri spazi nei quali creatività, integrazione e apertura al mondo esterno possano fiorire. E questo non significa “coccolare” gli studenti, anzi. Significa incentivarli, metterli di fronte alle loro potenzialità e alle loro responsabilità, sfidarli ad essere costruttivi, autonomi, presenti, a se stessi e nella società, togliere loro alibi.

Questo forse ci possono avere insegnato la pandemia, e la sua principale espressione “accademica”, la didattica a distanza. Ogni piccolo gesto conta: mettersi (correttamente) una mascherina, lavarsi le mani con attenzione, mantenere distanze (fisiche, non sociali, non umane, non didattiche) di sicurezza. Ogni piccolo gesto è frutto di una scelta. Ogni piccolo gesto, ogni scelta, possono avere conseguenze importanti.

La didattica a distanza ha stravolto, e non solo da un punto di vista logistico, il modo di fare lezione, ma soprattutto il modo di vivere l’università da parte degli studenti. L’attenzione, progressivamente, si è spostata dalle modalità alternative, digitali, di insegnamento, alle conseguenze, drammatiche del “distanziamento accademico”, intendendo con questa locuzione non il risultato delle tradizionali barriere tra docenti e studenti, ma il nuovo distacco, imposto dalle circostanze.

La didattica a distanza ha vinto, nettamente, andando sopra ad ogni più rosea previsione, la battaglia dell’emergenza immediata, sia pure con alcune importanti riserve in materia di accesso e disuguaglianze²⁸. Le lezioni sono continuate, la comunità accademica, ed in particolare le singole comunità d’aula, si sono ritrovate, e compatte, nella risposta alla pandemia, per non arrendersi, anche quando era chiaro che non tutto sarebbe andato bene. Poi, finendo al di sotto di ogni più grigio presagio, ha perso la guerra, continuando ad esistere solo per limitare i danni. Piuttosto che avvalersene, si sono rischiati, fino a quando ragionevolmente possibile, maggiori contagi, ricoveri, morti.

L’affermazione, comprensibile, ma nei fatti mai applicata integralmente, né in tempi ordinari (se esistono), né in emergenza, per cui “la salute viene prima di tutto” è stata sfumata nelle affermazioni pubbliche, politiche, per non dire dimenticata.

²⁸ Art.2.1, comma 16, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento: «*Gli e le studenti hanno il diritto di fruire dell’offerta didattica erogata in modalità telematica in modo agevole. L’Università si impegna a ridurre le disuguaglianze sul piano dell’accesso alle tecnologie digitali nell’ambito del diritto allo studio e della disciplina applicabile in materia*».

Le conseguenze, didattiche, relazionali, sociali, di una didattica “non in presenza” sono tali per cui ci si assumono rischi che, per altre attività, più sicure, o altrettanto insicure, non sarebbero considerati accettabili.

La distanza, sociale, personale, anche emotiva non è, non deve essere, una caratteristica dell’università. Interazione, collaborazione, relazioni, vicinanza, lo sono. Anche queste sono scelte.

4. Docenti (sezione D del questionario)

4.1. Considerazioni generali: ruolo, qualità, relazioni

La quarta sezione del questionario ha per oggetto i docenti universitari, categoria cui appartengo: neutralità e imparzialità, quindi, per me impossibili. Se tutte le risposte degli studenti mi incuriosiscono, qui si aggiunge un “fatto personale”. Le domande sono quattro, e riguardano, le prime tre, alcune caratteristiche dei docenti: ruolo (domanda D.1.), qualità (domanda D.2.) e difetti (domanda D.3.); la quarta, invece, chiede qualcosa di diverso, sulla possibilità di mantenere una relazione con uno o più docenti anche esaurita l’esperienza universitaria (domanda D.4.).

Le opzioni di risposta, nelle prime tre domande, sono molto numerose, e le valutazioni degli studenti rispecchiano sostanzialmente quanto emerso finora, con solo qualche sorpresa. Anche la quarta domanda, che offre invece poche opzioni, conferma sensazioni già individuate.

Interrogarsi su “chi” sia un docente universitario potrebbe essere un esercizio in apparenza inutile, o espressione di una legittima, ma sterile, curiosità, se l’approccio fosse quello un po’ cinico, o comunque scettico, per cui, comunque, le cose non cambieranno. Creando questo sondaggio, è un approccio che ho rifiutato e che non mi posso, né voglio, permettere. Io credo possa servire. A me, sicuramente per capire meglio quello che penso di comprendere, spesso sopravvalutandomi, già attraverso la mia esperienza. Per quanto importante il proprio vissuto sia, soprattutto sul “versante errori”, affidarsi completamente ad esso comporta alcuni pericoli: soffocare i cambiamenti, aumentare l’autoreferenzialità, chiudersi in se stessi, peccare di presunzione, essere meno creativi. Ed infatti, se alcune risposte hanno confermato quanto avevo pensato, cosa positiva per la mia autostima di “conoscitore di studenti”, altre non le avevo previste, e sono quelle che più fanno riflettere, e quindi le più utili.

Gli aspetti comuni, almeno alle prime tre domande, ma in parte anche alla quarta, sono la considerazione del docente come soggetto che non si limita ad insegnare, ma può trasmettere molto di più. Come persona, e non solo come professore. Risposte che coinvolgono termini quale passione, ispirazione, coinvolgimento, motivazione, spirito critico sono associate a valutazioni estremamente positive. C'è la consapevolezza, o almeno la percezione, e comunque il desiderio, che il docente universitario sappia "sentire" e voglia "condividere", confrontandosi con continuità con gli studenti¹. Un bel segnale, da cogliere.

D'altra parte, questa sezione si occupa di quello che gli studenti pensano, in generale, della figura astratta del docente. Sarebbe interessante sapere, nella loro esperienza, come si collocano i docenti che hanno incontrato, se hanno svolto correttamente il loro ruolo, le loro qualità, i loro difetti. E se poi, con alcuni di essi sono rimasti in contatto, al di là di episodiche richieste, di referenze, di consigli, di indicazioni. Se cioè si sono create relazioni umane significative, anche di breve durata, ma comunque intense. Per capire se l'università è fatta solo di libri, e nozioni che non sempre rimangono, o anche di persone, e affinità che rimangono.

Disclaimer: anche in questa sezione del questionario, come in quella precedente, sulla didattica, la sintonia tra le mie risposte e quelle degli studenti non è stata univoca. In alcuni aspetti c'è stata, in altri no. E, ugualmente, anche le mie previsioni non sono state sempre centrate: a volte, con sorpresa positiva, altre, con un po' di delusione. Anche in questa sezione, la ragione delle difformità può essere dovuta al diverso ruolo, o, anche, in questo caso, all'appartenenza ad una diversa comunità: quella degli studenti, loro; quella dei docenti, io. La diversità, specie nelle opinioni, non è necessariamente un male, anzi. Sarebbe preoccupante una totale coincidenza. L'importante è cercare di comprendere l'altro.

¹ V. art.2.1, comma 6, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «Ogni studente ha diritto di potersi confrontare con i propri e le proprie docenti anche al di fuori dell'orario di lezione attraverso il ricevimento ordinario, la comunicazione telematica o concordando con il o la docente modalità di incontro che tengano conto delle esigenze di entrambi».

4.2. Analisi delle risposte

La prima domanda (D.1., a matrice, tredici elementi, con scala di valutazione da 1, per nulla rilevante, a 5, essenziale) ha per oggetto l'opinione degli studenti sul ruolo dei docenti universitari.

Al vertice, e questa è una bella sorpresa, ci sono tre opzioni che hanno in comune una valutazione matura del ruolo del docente universitario: «*favorire l'acquisizione di spirito critico*» (p.sp.m. 98,41%), «*trasmettere passione per la conoscenza*» (p.sp.m. 96,82%), «*coinvolgere e motivare*» (p.sp.m. 95,23%). Con queste premesse, il rapporto tra docenti e studenti non può non dare buoni frutti.

Punteggi alti, ma non così alti, sono raggiunti da altre tre opzioni, due delle quali hanno in comune una percezione più tradizionale (ma non per questo meno importante) del docente universitario: «*trasmettere conoscenza*» (p.sp.m. 87,30%) e «*favorire l'acquisizione di abilità utili per apprendere*» (p.sp.m. 87,30%). È interessante, e piacevole, notare che tra la trasmissione della conoscenza, connaturale al rapporto accademico, e la trasmissione della passione, connaturale al rapporto tra persone, prevale la seconda. Perché senza passione, tutto sarà più difficile ed impegnativo. Perché la passione è contagiosa, e non si limiterà a favorire il passaggio di nozioni e abilità, ma comporterà l'apertura di orizzonti diversi, sul mondo lavorativo, sulla differenza tra impiego e missione, su quello che può dare una carica emotiva positiva.

In questo senso, l'ulteriore opzione, «*mostrare prospettive diverse ed instillare dubbi*», pure con punteggio alto (p.sp.m. 87,30%), sfugge anch'essa ad un rapporto lineare, rassicurante, tra docente e studenti. Il ruolo del professore è quello di predisporre, e percorrere, con quei giovani adulti, un sentiero fatto anche di salite, bivi, attraversamenti di torrenti, e quindi di difficoltà, scelte e un po' di avventura.

Anche in ulteriori risposte, nelle quali il punteggio è sempre "sopra media", ma un poco inferiore a quelli appena citati, si mescolano aspetti più tradizionali e più innovativi. «*Rendere autonomi gli studenti nell'approccio ad una materia*» (p.sp.m. 77,77%) e «*favorire l'acquisizione di abilità utili per il mondo del lavoro*» (p.sp.m. 66,66%) appartengono alla prima categoria, ed erano attesi, forse anche, specialmente il secondo, con un maggiore consenso. «*Saper formare una "comunità d'aula" durante il corso*» (p.sp.m. 68,25%) appartiene alla seconda, e la sua posizione nella scala dei punteggi è una sorpresa. Piacevole, dal mio

punto di vista, considerato che è qualcosa che cerco, purtroppo solo negli ultimi anni (prima mi accontentavo di un clima gradevole), di creare. E mi ero pure illuso di avere inventato un nuovo termine, “comunità d’aula”, appunto, prima di verificare e disilludermi con Google, che evidentemente non è mio amico, tanto meno il migliore².

Non ottengono invece successo, e qui la sorpresa è meno piacevole, due opzioni, strettamente connesse tra loro, che rimandano ad un ruolo trascurato (anche nel sondaggio), ma invece proprio dei docenti: “professare”. Né «*intervenire nel dibattito pubblico all’interno dell’università*» (p.sp.m. 49,20%), né «*intervenire nel dibattito pubblico, anche al di fuori dell’università*» (p.sp.m. 42,85%) raggiungono la soglia del 50%. Per attenuare il colpo, rilevo che in entrambi i casi, la risposta intermedia ha un notevole successo (rispettivamente, 41,26% e 42,85%), risultando la più votata. Gli studenti non ritengono quindi che i professori non debbano intromettersi nel dibattito pubblico (almeno questo...), ma che non sia uno dei loro ruoli fondamentali. Come non ne dovessero essere distratti. E forse, le risposte sono condizionate da un altro fattore: non sanno di cosa si stia parlando, perché gli esempi sono pochi, e per quanto possibile si cerca di nasconderli.

Far sentire la propria voce, in ateneo, e al di fuori, dovrebbe essere invece una delle espressioni più importanti del ruolo del professore universitario, per non far sembrare l’università un ambiente esclusivamente chiuso in se stesso, autoreferenziale, sostanzialmente egocentrico e insensatamente oligarchico. Anzi, per non permettere che lo sia o che lo diventi. E questo è importante soprattutto quando le opinioni del professore sono in dissenso da quelle dell’istituzione e della maggioranza dei colleghi, per non far sembrare l’università un ambiente poco democratico, poco trasparente, insofferente del dissenso e del dibattito interno ed intriso di paure³. Anzi, per non permettere che lo sia o che lo diventi.

Maggiore soddisfazione, e una piacevole sorpresa, è invece data dal fallimento dell’opzione «*fornire certezze*» (p.sp.m. 9,52%). Fermo restando che tutte le risposte sono legittime, che

² <https://giybf.com/> (consultato da ultimo il 25/05/2021).

³ V., però, art.4, comma 5, Codice etico dell’università degli studi di Trento: «*La democrazia dei processi decisionali richiede che il dibattito sui temi di maggiore importanza sia libero, partecipato e trasparente. La libertà di discussione, anche attraverso spontanee*».

la domanda presentava tratti di vaghezza, e che qualche certezza occorre pure fornirla, sapere che gli studenti non hanno bisogno di certezze è rassicurante. A meno che le certezze le vogliono, ma non si fidino dei docenti come *pusher*.

Infine, un'opzione che ha raccolto più consensi di quello che immaginassi, ma meno di quelli che sognassi: «*essere di ispirazione*» (p.sp.m. 79,36%). È un obiettivo non da poco, e come tutti gli obiettivi ambiziosi ha due grandi nemici: la presunzione e il fallimento. Però, sono obiettivi come questi che distinguono un lavoro da una missione (un po' arrogante). Un'ispirazione "sana" che non voglia legare a sé, né attirare ammirazione, che non voglia quindi creare distanze, ma un'ispirazione che mostri diverse prospettive, valori, aspirazioni. Poi, ognuno vivrà la propria vita, senza copiare quella altrui, ma lasciando finestre, e forse anche porte, aperte, perché qualcosa di piacevole, da fuori, possa entrare.

E con un'ultima postilla, per gli studenti. Non sottovalutatevi. L'ispirazione non è legata a ruoli, età, gerarchie, atteggiamenti, ma a comportamenti, idee, iniziative, espressioni di sé. Studenti possono essere di ispirazione anche per altri studenti. Per altre persone. E per gli stessi docenti.

La seconda domanda (D.2., a matrice, ventidue elementi, con scala di valutazione da 1, non importante, a 5, essenziale) riguarda le qualità maggiormente apprezzate dagli studenti. Le opzioni sono forse troppe, ma l'intento era quello di comprendere nel modo più specifico possibile cosa gli studenti valutassero positivamente.

I punteggi più alti, sopra il 90%, sono stati raggiunti da sette qualità: «*passione*» (p.sp.m. 98,41%), «*chiarezza espositiva*» (p.sp.m. 98,41%), «*competenza*» (p.sp.m. 96,81%), «*correttezza*» (p.sp.m. 95,23%), «*attenzione alle persone*» (p.sp.m. 93,65%), «*curiosità*» (p.sp.m. 92,06%) ed «*entusiasmo*» (p.sp.m. 90,47%).

Ne risulta un quadro in fondo semplice, ma allo stesso tempo esaustivo. Le prime quattro qualità potrebbero sintetizzare il tutto: un docente preparato, che sa fare il suo lavoro, e lo fa con passione, e che si comporta correttamente con gli altri. Le tre successive sono peraltro ancora più interessanti, e, a mio avviso, rappresentano un segnale molto positivo, completando l'immagine ideale del professore universitario con aspetti più personali: un docente che tiene ai rapporti tra individui, al di là dei ruoli; che svolge il suo lavoro con un desiderio continuo di conoscere (la sua materia? le persone che ha di fronte, o accan-

to? quello che succede al di fuori dell'aula, della facoltà, dell'università? se stesso?); e che è ancora felice di essere un professore universitario, almeno quando è con gli studenti, probabilmente quando fa ricerca, forse meno quando è invischiato nella crescente burocrazia accademica o quando cerca di evitare di cadere, come protagonista, carnefice o vittima, nei giochi di potere accademici.

Altre qualità, sempre con punteggi alti, si collegano direttamente alle prime completandone il senso.

Non ci può essere attenzione alle persone, senza «*empatia*» (p.sp.m. 79,63%), «*capacità di ascolto*» (p.sp.m. 84,12%), «*inclusività*» (p.sp.m. 84,12%).

Passione, entusiasmo e curiosità hanno come corollario naturale «*originalità*» (p.sp.m. 88,88%) e «*innovatività*» (p.sp.m. 73,01%), anche se il risultato relativamente modesto di quest'ultima (in confronto non solo ad altre opzioni di risposta di questa domanda, ma anche alle risposte di altre sezioni del questionario) può stupire: può esserci un corso innovativo progettato da un docente non innovativo?

Il concetto di correttezza può comprendere in sé «*disponibilità e reperibilità*» (p.sp.m. 88,88%), «*imparzialità*» (p.sp.m. 80,95%), «*puntualità*» (p.sp.m. 57,14%). Anche in questo caso i valori relativi sorprendono un poco. Mi sarei aspettato un plebiscito per il docente imparziale e non mi sarei atteso una notevole tolleranza per il docente poco puntuale (a lezioni, esami, ricevimenti).

La chiarezza espositiva può essere collegata alla «*sistematicità organizzativa*» (p.sp.m. 71,42%), anche se la seconda investe non solo il momento della lezione, ma anche altri aspetti del corso, come il calendario delle lezioni, in relazione agli argomenti, o la tempistica delle prove di esame.

Alcuni spunti interessanti possono poi essere forniti dai punteggi di altre opzioni di risposta.

Due qualità connesse, anche se non sempre coincidenti, come «*ironia*» (p.sp.m. 82,53%) e «*senso dell'umorismo*» (p.sp.m. 65,07%) hanno punteggi sostanzialmente diversi, che premiano la prima, più impegnativa, rispetto alla seconda, presupposto della prima. Una possibile spiegazione: non si vogliono incentivare lezioni sbilanciate verso una comicità fuori luogo o comunque non da tutti apprezzata.

La «*serenità*» (p.sp.m. 65,07%) non ha raggiunto il punteggio che mi sarei aspettato. Un docente sereno probabilmente riuscirà a creare un ambiente sereno, sia a lezione, che in sede di

esame. Ed a mio avviso non è una cosa da poco. Sembra quasi che si abbia bisogno di un clima “serio”, tendente al grigio. Forse il messaggio subliminale è proprio questo: non si vuole minare l'autorevolezza del docente con elementi di eccessiva leggerezza.

D'altra parte, la «*autorevolezza*» (p.sp.m. 39,68%) non pare una qualità particolarmente apprezzata. Personalmente credo che una “sana” autorevolezza, fatta di competenza, esempio ed empatia, sia qualcosa di molto positivo, non facile da raggiungere. Se parliamo invece di seriosità, gerarchia, distacco, parliamo di autorità, e in ambito universitario se ne potrebbe fare a meno. La *leadership* di un docente non è quella di un “capo”, al di fuori del gruppo. È quella di una persona che ha ben presente il proprio ruolo, e sa come e quando intervenire, con spirito di servizio e non di supremazia, ma sa anche integrarsi in quel gruppo, lasciando spazio a iniziative, momenti di leggerezza, condivisione. E lasciandosi anche andare, sia pure con giudizio. Si può essere seguiti e rispettati per un principio di autorità oppure con un'autorevolezza guadagnata sul campo, attraverso i propri comportamenti e il proprio esempio, e non attraverso le proprie affermazioni. Non c'è paragone.

Infine, un confronto tra due qualità, non necessariamente in contrasto tra loro, ma che, comunque, possono attirare apprezzamenti diversi, per una percezione comunque sostanzialmente differenziata. La prima è la «*concretezza*» (p.sp.m. 68,25%): la metodicità del docente universitario è apprezzata, ma non è ritenuta così essenziale come altre doti. La seconda, per la quale mi sarei aspettato una più alta considerazione, è “*essere visionario*”, che ottiene invece un “punteggio sopra media” mediocre (55,55%). Certo, può non essere chiaro cosa si intenda con questa locuzione. Ma è strano che l'apprezzamento e l'ammirazione comune per chi è generalmente etichettato come tale, non si rifletta nelle qualità desiderate in un professore universitario. Una possibile spiegazione, quella di un forte desiderio di concretezza e sistematicità, è in parte negato dai punteggi sopra evidenziati.

È possibile che ai docenti non si chieda di essere Steve Jobs o Elon Musk (per le lauree *ad honorem* è un altro discorso), ma semplicemente persone che svolgono il proprio lavoro con correttezza, serietà e passione. Non è poco. Il rischio, però, è che ai docenti si chieda di non essere originali, anticonformisti e indipendenti. E sarebbe troppo.

La terza domanda (D.3. a matrice, quattordici elementi, con scala di valutazione da 1, non grave, a 5, molto grave) ha invece per oggetto un elemento speculare: i difetti di un docente universitario. In questo senso, l'analisi dei punteggi, perché non sia ripetitiva rispetto alla precedente domanda, può concentrarsi brevemente su conferme, eventuali anomalie e spunti estemporanei.

Tra i difetti con i "punteggi sopra media" più alti ci sono «*manca di competenza*» (p.sp.m. 98,41%), «*impreparazione*» (p.sp.m. 92,06%), «*manca di chiarezza espositiva*» (p.sp.m. 88,88%). Nessuna sorpresa per questi profili che incidono sull'esercizio dell'attività didattica e, a monte, sulla qualità del professore universitario come docente in senso stretto. Sulla sua professionalità. La «*manca di entusiasmo*» (p.sp.m. 66,66%), che pure, nel suo opposto (entusiasmo, come qualità), aveva ottenuto un punteggio molto alto, è invece considerato un difetto relativamente grave. Il che può avere una sua coerenza: avere entusiasmo, e saperlo trasmettere, è qualcosa di estremamente positivo, ma non si può pretendere da tutti, a differenza di altre qualità, come ad esempio la competenza, la cui assenza è un difetto grave.

Stupisce, in generale, ma non rispetto alle risposte alla domanda precedente, la limitata rilevanza di «*disorganizzazione*» (p.sp.m. 61,90%), «*manca di concretezza*» (p.sp.m. 50,79%), che pure possono avere una forte incidenza, certo non positiva, sulla didattica.

Se invece facciamo riferimento a qualità personali e relazionali, il giudizio negativo è comunque contenuto, non raggiungendo i picchi di altre risposte. Questo vale per «*indifferenza*» (p.sp.m. 71,42%), e «*permalosità*» (p.sp.m. 65,07%), forse meno per «*aggressività*» (p.sp.m. 84,12%) e «*arroganza*» (p.sp.m. 79,36%), che ottengono un punteggio più alto, ma il cui disvalore atteso, peraltro, era più alto, trattandosi di caratteristiche piuttosto fastidiose, e, per quanto riguarda la prima, veramente fuori luogo in ambito universitario (e non solo). Si può capire più facilmente la scarsa rilevanza del punteggio riservato alla «*freddezza*» (p.sp.m. 49,20%), nonostante lo scostamento dal punteggio proprio della «*indifferenza*», con cui è imparentata.

Un'altra sorpresa è la sostanziale differenza dei punteggi tra due difetti che sembrano connessi, esprimendo entrambi una carenza di educazione e rispetto: «*manca di disponibilità e reperibilità*» è nel range di punteggio alto (p.sp.m. 85,71%), men-

tre «*manca di puntualità*» è il difetto meno detestato (p.sp.m. 44,44%). Due possibili spiegazioni. La mancanza di disponibilità e reperibilità è ritenuta più grave (se non sei puntuale, prima o poi, comunque, arrivi) e percepita come violazione degli obblighi propri di un docente universitario, mentre la mancanza di puntualità è vista come un difetto personale, peraltro abbastanza diffuso. In effetti, una possibile terza spiegazione è data da un elemento di solidarietà “intercategoriale”. Dovrei chiedere ai componenti del mio campione se sono puntuali. Qualche dubbio ce l’ho.

Nessuna sorpresa invece sulla gravità della «*parzialità*» (p.sp.m. 90,47%), che ottiene un punteggio anche più alto del suo “opposto” nella domanda precedente. L’imparzialità è una qualità apprezzata, ma la parzialità è un difetto proporzionalmente più detestato. Anche qui, come nel caso sopra affrontato (entusiasmo), la differenza può avere una sua coerenza nella diversa percezione del valore rispetto al disvalore.

La quarta e ultima domanda (D.4., scelta multipla, risposta singola, cinque opzioni) ha invece per oggetto la possibilità che docenti e studenti si mantengano in contatto anche finita la “coesistenza accademica”, quando cioè la laurea taglia il cordone ombelicale con l’istituzione.

Le opzioni di risposta, alternative, sono cinque. La prima, vagamente nichilista, per cui sarebbe «*sostanzialmente inutile*», non raccoglie nemmeno un voto. Rassicurante. Tutti ritengono che potrebbe essere positivo mantenere i rapporti con uno o più docenti, ma il grado di fiducia varia in merito alla possibilità che ciò avvenga. La maggioranza relativa, con un cauto ottimismo, ritiene che comunque non sarebbe facile «*se non forse con pochissimi docenti*» (p.sp.m. 52,38%). Un ottimismo (molto) più cauto, al limite di un pragmatico realismo, esprime chi ritiene che ciò sia possibile solo «*con il relatore della tesi, l’unico con cui può esserci un rapporto significativo*» (p.sp.m. 20,63%).

Un ottimismo più spinto, per cui si ritiene che il tenersi in contatto «*possa accadere anche con facilità, se c’è una sensibilità affine, al di là di differenze di status*» raggiunge limitati consensi (p.sp.m. 19,04%). Ed è un peccato, anche perché in questo caso il riferimento alla sensibilità affine evidenzia il rapporto tra due persone, e non tra un ex studente e il suo docente.

Un certo pessimismo, fortunatamente condiviso da pochi, emana invece da chi gradirebbe la possibilità, ma la ritiene «*impossibile, per la differenza di status*» (p.sp.m. 7,93%).

La diversità delle risposte potrebbe derivare da più fattori: modo di intendere l'università e di vivere l'esperienza accademica, come studenti; carattere (timidezza, estroversione, curiosità emotiva) e predisposizione personale alle relazioni; impatto, positivo o negativo, dei docenti incontrati. Dalle risposte, in ogni caso, emerge una buona dose di apertura. Un aspetto interessante, su cui lavorare insieme.

4.3. Note conclusive: curiosità e sorprese relazionali

Alcune considerazioni finali, che partono dall'ultima domanda, ai cui risultati ero particolarmente interessato, essendo suscitata da una curiosità scientifica, ma anche, prima ancora, da una curiosità personale.

La curiosità scientifica voleva verificare, più che un'opinione asettica di probabilità, la presenza o meno di un desiderio o di una disponibilità. Volevo cioè capire se l'atteggiamento degli studenti fosse quello di "voltare pagina" rispetto ad un'università vissuta in modo strumentale rispetto all'ingresso nel mondo del lavoro, o invece quello di portarsi con sé il meglio dell'esperienza complessiva, anche nella sua componente relazionale più complessa, quella con i docenti. Le risposte, analizzate anche ricordandosi altri riscontri in altre domande, non necessariamente di questa sezione, che valorizzavano l'elemento personale e relazionale, mi fanno propendere per la seconda possibilità. Certo, c'è, nelle risposte, evidente, una dose non piccola di scetticismo, dovuto all'esperienza, probabilmente, ma anche, forse, a pregiudizi legati al diverso *status* (anche dopo la laurea?) e alla differenza di età (anche dopo la laurea). Su entrambi gli aspetti, esperienze e pregiudizi, si può lavorare.

La curiosità personale è legata ad una considerazione altrettanto personale, in cui si incontrano riflessioni professionali e anche (mi sto spaventando a scriverlo) esistenziali. Fino ad ora, qui, mi sono interrogato sull'esperienza universitaria degli studenti, con particolare riferimento agli aspetti personali e relazionali. È abbastanza intuitivo che mi sia, e da più tempo, interrogato sulla "mia" esperienza universitaria, personale e relazionale. Potrei dire che il mio rapporto con gli studenti, anche al di là della didattica, è sempre stato particolarmente stretto ed importante. Mentirei. Ho sempre cercato di fare, nel modo migliore possibile, "il mio lavoro", nella didattica come nella

ricerca, e di essere corretto nei rapporti interpersonali. Poi, tardivamente, mi sono accorto che ero entrato in un ingranaggio che non mi apparteneva, e che “il mio lavoro” non era un lavoro, o non era solo un lavoro. E ho cercato di includerci altro, con una maggiore attenzione a due aspetti: intervenire nel dibattito pubblico, interno ed esterno all’università, e cambiare le mie relazioni con gli studenti, o, almeno, con quelli che sentivano che l’università non fosse solo studiare, non fosse solo fare, nel modo migliore possibile, “il loro lavoro”.

Senza voler creare una setta, mi sono chiesto però se come docente non potessi avere il dovere, ma anche il piacere, di fornire una specie di “garanzia”, una disponibilità ad “esserci”, anche dopo la laurea, e un diritto, o quanto meno una facoltà, di proporre loro qualcosa di diverso, anche dopo la laurea. Come questo sondaggio, come un prossimo libro. Altrimenti, il rischio è di vedere passare gli studenti, anno per anno, come in una specie di catena di montaggio, dove loro sono i prodotti, e io un operaio ragionevolmente specializzato.

Da qui un’ulteriore curiosità. Quella di scoprire quali fossero le opinioni degli studenti sulla funzione del professore universitario, e quali ritenessero essere le qualità più apprezzate e i difetti più temuti. Con qualche sorpresa, spesso piacevole, e molte conferme, ho scoperto che il ruolo del docente non è considerato in modo asettico e che la bravura nel trasmettere conoscenza e abilità non esaurisce le aspettative degli studenti. L’aspetto umano è particolarmente rilevante, e ancora di più il saper trasmettere passione, coinvolgere, motivare e favorire l’acquisizione di spirito critico. Le qualità più importanti non sono solo quelle “tecniche” (chiarezza espositiva, competenza, preparazione), ma anche quelle personali, quali passione, entusiasmo, attenzione alle persone. E anche i difetti meno graditi riflettono lo stesso “sentire”.

Tutto questo conferma che l’università non può, non deve, trascurare gli aspetti personali e relazionali, ma deve interrogarsi su di essi e mirare a migliorarli. Perché insegnare, e imparare, in un ambiente sano, aperto, trasparente, inclusivo consente di far sì che le funzioni proprie dell’università possano avere maggiore successo. E perché, soprattutto, è giusto così.

5. Studenti (sezione E del questionario)

5.1. Considerazioni generali: obiettivi, qualità, relazioni

La quinta sezione del questionario ha per oggetto gli studenti stessi e mira, come le altre sezioni, a sapere di più, a raccogliere dati, ma anche a spingere gli studenti a riflettere su chi sono, o chi dovrebbero essere. Anche qui c'è un "fatto personale", ma riguarda loro. Le prime tre domande concernono obiettivi (domanda E.1.), qualità (domanda E.2.) e difetti (domanda E.3.) degli studenti universitari. La quarta sposta l'obiettivo, chiedendo di individuare i "fattori di stima" dei propri compagni (domanda E.4.): cosa invidiano in loro, o quanto meno, cosa apprezzano.

Dopo essersi interrogati sui docenti, sulle loro caratteristiche personali, gli studenti sono invitati a compiere lo stesso esercizio su se stessi e sui loro compagni. La sequenza è voluta per due motivi. Il primo è rendersi conto che la valutazione di qualità umane, relazionali e anche di serietà e correttezza¹, può andare nelle due direzioni, tra docenti e studenti². Il secondo è comprendere come l'autovalutazione possa essere più difficile, richiedendo uno sforzo di introspezione e di onestà intellettuale ed emotiva, ma anche più utile, e non necessariamente più generosa.

¹ Per un'esemplificazione, non esaustiva, ma utile, di comportamenti corretti, v. Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento, art.1, comma 12; v. anche Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento, «*Condotte specifiche*», comma 1.

² V. art.2.1, comma 5, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Il rapporto studente-docente dev'essere improntato alla massima correttezza e lealtà, in modo da instaurare una relazione caratterizzata da fiducia e rispetto reciproci, che favorisca l'apprendimento dello e della studente e il confronto*»; v. anche, Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento, «*Valori generali*», comma 4.

Dall'analisi delle risposte sembra che la consapevolezza non manchi. Se tra gli obiettivi emergono quelli attesi, qualità e difetti sembrano spesso riflettere, per quanto riguarda quelli svincolati dal ruolo, quanto rilevato nei confronti degli "altri", i docenti. Noi e gli altri, qualsiasi sia la prospettiva, siamo persone che facciamo parte di una comunità con obiettivi condivisi. Ed è naturale, o dovrebbe esserlo, che qualità che apprezziamo e difetti che detestiamo coincidano. Non dobbiamo stupirci, e non solo in ambito universitario, che gli altri non siano così diversi da noi, pur nella diversità di ruoli, età, esperienze.

Particolare interesse, sia per la gerarchia delle risposte che per l'entità degli scarti, ricopre poi l'ultima domanda, sulla "stima" per i compagni. Anche qui, potrebbe sembrare che la stima sia un elemento riservato alla direzione studente-docente (o docente-docente), mentre invece può riguardare il rapporto tra studenti (o andare in direzione inversa: docente-studente). Mi è capitato più volte di stimare, per doti umane, serietà, impegno, senso dell'umorismo, studenti che all'esame, o in sede di laurea, hanno ottenuto soddisfazioni numeriche non eccelse. La stima per la persona non era intaccata. Forse per loro non è stata una grande consolazione, anche perché esplicitamente non ho mai usato la parola "stima", ma se la mia valutazione sulla loro sensibilità era corretta, credo che abbiano apprezzato il tacito riconoscimento.

Disclaimer: in questa sezione del questionario qualche sorpresa c'è stata, ma tendenzialmente le mie risposte sono in linea con la maggioranza delle opinioni. Qui può avere influito il fatto che non solo io conoscessi già gli studenti presenti nel "campione", ma, ancora di più, che io li avessi scelti sulla base di qualità e caratteristiche personali, che apprezzavo, e continuo ad apprezzare, e che si ritrovano nelle opzioni di risposta.

5.2. Analisi delle risposte

La prima domanda (E.1, a matrice, nove elementi, con scala di valutazione da 1, poco rilevante, a 5, essenziale) interroga gli studenti sui loro obiettivi.

Al vertice, con lo stesso punteggio, due opzioni molto diverse tra loro, almeno apparentemente: «*acquisire nozioni e conoscenza*» e «*godersi l'esperienza, con responsabilità*» (p.sp.m. 87,30%). Il primo obiettivo, tradizionale, è importante, ma personalmente

credo che il secondo non sia da meno: saper coniugare la possibilità, per non dire l'obbligo morale (se messi nelle condizioni di farlo), di apprezzare quello che si sta vivendo con la consapevolezza delle proprie responsabilità³ è un risultato da non sottovalutare.

Altri tre obiettivi ottengono un "punteggio sopra media", superiore al 50%, ed anche in questo caso coesistono aspirazioni diverse, tra finalità "accademiche" («*acquisire metodi e abilità utili per il mondo del lavoro*», p.sp.m. 79,63%), "civili" («*diventare un cittadino responsabile*», p.sp.m. 74,60%) e "sociali" («*perseguire l'obiettivo di far parte di una comunità*», p.sp.m. 69,84%). Si conferma un orientamento positivo, che non confina i "giovani adulti" iscritti all'università in un ambito didattico, nelle quattro mura di un ateneo, ma li proietta con curiosità in quello che sta fuori e in quello che verrà.

Particolarmente interessante è poi l'analisi degli obiettivi che non sono ritenuti particolarmente rilevanti, con un "punteggio sopra media" inferiore, anche sostanzialmente, al 50%: «*perseguire l'eccellenza*» (p.sp.m. 39,68%); «*laurearsi con la più alta votazione possibile*» (p.sp.m. 30,15%); «*laurearsi nel minor tempo possibile*» (p.sp.m. 22,22%); «*diventare parte della classe dirigente del Paese*» (p.sp.m. 20,63%).

Una prima lettura, secondo me superficiale, potrebbe individuare una mancanza di ambizione. Personalmente, vedo invece, in continuità con altre risposte ad altre domande, anche di altre sezioni del questionario, qualcosa di molto diverso: una considerazione di sé, del ruolo dell'università, e dei valori ad essa connessi, più ampia di quella tradizionale. Tra un obiettivo individualistico, perseguire l'eccellenza, e uno sociale, integrarsi in una, o più, comunità, prevale, di gran lunga, il secondo. E può essere per umiltà, o per il perseguimento di altri obiettivi con pari dignità, e non per mancanza di ambizione, che non ci si veda far parte della "classe dirigente del Paese", definizione peraltro di non facile delimitazione.

La votazione finale è importante (e può esserlo molto), ma quello che conta sono impegno, serietà e costanza⁴. La "respon-

³ V. art.4, comma 4, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*La responsabilità consiste nel comprendere le conseguenze del proprio comportamento e nel regolare le proprie azioni in modo da renderle utili al bene comune senza ledere i diritti di alcuno*».

⁴ V. art.1, comma 3, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Gli studenti hanno altresì il dovere*

sabilità” si estrinseca anche in questo: il percorso, ancora più della meta. Inoltre, il risultato numerico non può essere inseguito sacrificando altri obiettivi o uno sviluppo più completo della propria personalità e della propria esperienza di vita negli anni di università (e probabilmente anche in quelli successivi, per il condizionamento che si può creare). Anche il tempo necessario per laurearsi è importante, ma, entro certi limiti, specie se non si hanno risorse finanziarie infinite, si possono riproporre considerazioni analoghe.

Ne risulta quindi un quadro in cui la vita universitaria non è valutata in termini di risultati e competizione, da parte di studenti, ma di impegno e condivisione⁵, da parte di persone. Non si tratta di mancanza di ambizione, ma di ambizioni diverse, che non escludono quelle “accademicamente tradizionali”, ma danno loro un giusto ruolo, nell’ambito di una visione di sé meno settoriale e socialmente angusta.

La seconda domanda (E.2. a matrice, quattordici elementi, con scala di valutazione da 1, poco, a 5, moltissimo) riguarda le qualità che si apprezzano nei compagni. Le quattro qualità al vertice sono «apertura» (p.sp.m. 96,82%), «curiosità» (p.sp.m. 95,23%), «disponibilità» (p.sp.m. 95,23%) ed «empatia» (p.sp.m. 93,65%). Un punteggio alto è ottenuto anche da «entusiasmo» (p.sp.m. 85,71%), «ironia» (p.sp.m. 85,71%), «generosità di sentimenti» (p.sp.m. 80,95%), «senso dell’umorismo» (p.sp.m. 80,95%), «coraggio» (p.sp.m. 79,36%).

Come non apprezzare l’*identikit* di studenti che sappiano coniugare, senza timori o steccati (quindi con coraggio e apertura), passioni (con curiosità ed entusiasmo), attenzione per gli altri (con empatia, generosità di sentimenti e disponibilità), leggerezza (con senso dell’umorismo e ironia)? E, a proposito di ambizioni, cercare di migliorarsi continuamente, perseguire un

di applicarsi con serietà e costanza durante tutto il proprio percorso universitario»; v. anche, Codice d’onore degli studenti dell’università degli studi di Trento, «Valori generali», comma 3, lett. a), secondo cui gli studenti sono tenuti a svolgere «un ruolo attivo nel garantire la qualità dell’impegno accademico e nel perseguimento dell’eccellenza nelle attività di studio e di ricerca».

⁵ V. art.1, comma 11, p.to i., Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento: «*garantire la qualità del proprio impegno e la correttezza dei comportamenti nelle attività di studio e di ricerca, sia individuali, sia collettive; nelle attività di gruppo, per le quali non è prevista la valutazione del lavoro individuale, gli e le studenti si impegnano affinché sia garantita fra loro un’equa distribuzione dei compiti*».

proprio equilibrio, e mirare ad una progressiva crescita come persone, non rappresentano le aspirazioni più importanti?

Alcune altre considerazioni possono seguire, sulla base dei punteggi di altre opzioni, ma con minore rilevanza. Un punteggio intermedio è ottenuto dall'opzione «*serietà*» (p.sp.m. 68,25%), forse perché intesa (anche) in contrapposizione a leggerezza, e divertimento, e non associata solamente alla responsabilità individuale e all'impegno personale. Una vaghezza del termine utilizzato ha forse penalizzato anche l'opzione «*attenzione*» (p.sp.m. 60,31%), considerata più in contrapposizione al "diritto ad essere distratti" che in armonia con il pensare agli altri. Il confronto tra «*concretezza*» (p.sp.m. 57,14%) e «*essere visionari*» (p.sp.m. 60,31%) finisce sostanzialmente pari, il che potrebbe non evidenziare una spaccatura, ma invece confermare che non si tratti di una contrapposizione: si può essere visionari concreti, o anche pragmatici dispersivi.

L'unico valore che non ottiene più del 50% nei "punteggi sopra media" è, non sorprendentemente, la «*puntualità*» (p.sp.m. 33,33%), confermando quanto già visto in relazione alle aspettative sui docenti: altro che "*politeness of kings*". La spiegazione più "visionaria"? La puntualità è una regola sopravvalutata, che limita libertà, creatività, autonomia. La spiegazione più "concreta"? Non chiedo puntualità, non mi aspetto puntualità, perché non la offro. Specie nella prima lezione del mattino.

La terza domanda (E.3., a matrice, sei elementi, con scala di valutazione da 1, poco grave, a 5, molto grave) ha invece per oggetto i difetti dei compagni.

I tre difetti che proprio non si sopportano sono «*opportunismo*»⁶ (p.sp.m. 92,06%), «*egoismo*» (p.sp.m. 88,88%) ed «*eccessiva competitività*» (p.sp.m. 87,30%). Il collegamento tra i primi due è immediato ed evidente. Ma, a ben pensarci, il terzo può essere carburante per il primo, ed espressione del secondo. L'eccessiva competitività (qui parliamo di università, vita, relazioni, comunità, non di sport) presume un'attenzione rivolta verso se stessi e la considerazione degli altri come avversari, se non nemici, o

⁶ V. art.5, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Gli universitari devono astenersi da comportamenti opportunistici nelle relazioni reciproche e nei rapporti con l'Istituzione. Costituisce comportamento opportunistico perseguire un interesse personale o di gruppo, aggirando obblighi legali o doveri etici, o approfittando di situazioni di asimmetria informativa oppure di imperfetta previsione degli eventi che possono rendere incomplete le disposizioni normative, regolamentari o contrattuali*».

la loro trasparenza e irrilevanza. Nello stesso senso, del resto, si muove la quarta opzione, non lontana dagli altri tre: «*approccio utilitaristico*» (p.sp.m. 80,95%).

Sempre sopra il 50%, per quanto riguarda il “punteggio sopra media”, ma con un sensibile distacco, due ulteriori opzioni, che, a prima vista, frequentano un diverso *playground*: «*superficialità*» (p.sp.m. 69,84%) e «*disinteresse*» (p.sp.m. 60,31%). Entrambe, infatti, sembrano non toccare direttamente aspetti relazionali, ma attenere più ad un approccio di carattere generale. Se intendiamo la superficialità e la mancanza di interessi come un modo di rapportarsi alla vita, accontentandosi, non avendo curiosità, non impegnandosi, si può comprendere come mai non siano stati ritenuti difetti così gravi come gli altri. Possono incidere sulla stima, ma entrambi non presentano caratteri di lesività, se non per se stessi, tali da suscitare indignazione. Ci può però essere una lettura diversa, se con disinteresse si fa riferimento anche alle persone e se con superficialità si fa riferimento anche alle relazioni. O viceversa. In questo senso saremmo ancora nel *playground* precedente, dove l’io, forte, centrale, e sopravvalutato, ha obiettivi definiti ed egoistici, facendo sfumare in sottofondo gli altri, spersonalizzati ed assimilati a variabili e circostanze, e negando la possibilità di relazioni che valgano la pena di essere vissute. Al massimo, se può convenire in relazione ai propri obiettivi, in una relazione ci si può “investire”. Tristemente.

La quarta domanda (E.4. a matrice, quattro elementi, con scala di valutazione da 1, poco rilevante, a 5, molto rilevante) ha per oggetto un elemento probabilmente trascurato, la stima tra compagni, chiedendo una valutazione, da 1 (poco rilevante) a 5 (molto rilevante) di alcuni possibili fattori.

Il fattore che ottiene il maggiore (e particolarmente alto) consenso, riguarda le «*doti umane*» (p.sp.m. 95,23%), seguito da un secondo fattore che riguarda «*capacità relazionali*» e «*capacità di interagire con i compagni*» (p.sp.m. 85,71%) e da un terzo fattore che riguarda le attività svolte «*al di fuori dell’università*» e la «*molteplicità di interessi*». Il quarto, e ultimo fattore proposto, la «*carriera accademica*» ottiene un punteggio estremamente basso (p.sp.m. 30,15%, accompagnato da un sorprendente p.st.m. di 36,50%).

La stima tra studenti, all’interno dell’università, è guidata da considerazioni fondate sulla qualità della persona, sulla sua capacità di relazionarsi con gli altri e sull’espressione attiva della

sua personalità, come è giusto che sia, e prevedibile che fosse, mentre il “successo accademico” è abbastanza irrilevante.

Umanità, condivisione, esperienze sono al centro dei valori apprezzati negli altri, mentre un'eventuale eccellenza negli studi non lo è. Ne risulta, se vogliamo dedurre da questi elementi interpersonali una conseguenza in termini di aggregazione, una propensione, onestamente non tanto percettibile nella quotidianità, verso una tipologia di comunità solidale ed inclusiva, dove la collaborazione prevale sulla competizione. Questo non significa che chi ha buoni voti, chi si laurea con un punteggio alto, chi esce dall'università in tempi brevi, sia considerato negativamente: si sconfinerebbe nell'invidia. Significa, ancora una volta, che l'esperienza universitaria non è solo didattica, che uno studente non è solo un discente che impara, ma un individuo che vive, e che la comunità universitaria valuta, o dovrebbe valutare, le persone per quello che sono. Come persone in quella comunità, in attesa delle altre comunità che verranno.

5.3. Note conclusive: tra vetro e specchio

Chiedere gli obiettivi che gli studenti si prefiggono, i fattori di stima reciproci, le qualità che apprezzano e i difetti che non sopportano nei loro compagni, mette gli studenti stessi di fronte a un vetro, come vedono gli altri, e ad uno specchio, come si vedono, e come vorrebbero vedersi. Si tratta non solo di un modo di acquisire elementi di valutazione utili alla conoscenza degli studenti, ma anche di fornire loro spunti di riflessione, anche introspettiva. Sarebbe interessante conoscere i risultati di queste riflessioni.

Quello che invece posso analizzare sono i dati del sondaggio, e ne risulta un quadro coerente con quanto già emerso nelle precedenti sezioni. Gli obiettivi non sono limitati a quelli puramente didattici (nozioni, conoscenza, abilità), ma si estendono alla valorizzazione dell'esperienza personale, intesa non solo nella ricerca di leggerezza, ma anche nell'acquisizione di una maturità responsabile, da cittadini che faranno parte di più comunità, nelle quali poter dare un apporto significativo.

Le qualità più apprezzate nei compagni, nello stesso senso, sono quelle connaturali a tali obiettivi, quali apertura, disponibilità, curiosità, empatia, generosità di sentimenti, coraggio. Senza dimenticarne altre, quali ironia e senso dell'umorismo,

che possono aiutare a recuperare quella leggerezza a volte perduta nel percorso universitario. Leggerezza che invece dovrebbe essere un obiettivo, se non un diritto di quell'età. E, a dire il vero, anche di altre età.

In senso inverso, difetti quali egoismo, opportunismo, approccio utilitaristico, accompagnati, e promossi, da un'eccessiva, e quindi tossica, competitività, confermano il modo di intendere se stessi, o almeno, l'immagine migliore di se stessi. A chiusura, la prevalenza della "persona", multidimensionale, sullo "studente", monodimensionale, è rafforzata dai fattori individuati per stimare gli altri e, quindi, anche se stessi: doti umane, capacità relazionali, molteplicità di interessi, e non la carriera accademica.

Questo significa, se si è d'accordo con questa lettura, che l'università dovrebbe favorire lo sviluppo e l'incontro delle diverse personalità degli studenti, cercando di non rendere gli stessi come parti di un ingranaggio finalizzato solamente alla realizzazione di "prodotti", da far laureare il prima possibile, con il punteggio più alto possibile. Questo non significa che questi due obiettivi non debbano essere obiettivi propri, ed importanti, dell'università, ma che il perseguimento degli stessi non deve sacrificare la persona, creando danni per il futuro dell'individuo e della società.

Formare avvocati, magistrati, notai, consulenti, lavoratori, funzionari, dirigenti, che siano tecnicamente preparati, ambiziosi, diligenti, rischia di essere inutile, anche controproducente, o comunque incompleto, se non si consente di sviluppare qualità che accompagnino, anzi guidino, i futuri cittadini. Che poi, sono già cittadini, e non solo studenti. Sono giovani adulti, ma già adulti. Sono persone che devono essere trattate come tali e che devono comportarsi come tali, evitando, da un lato, una compressione delle loro potenzialità umane, e, dall'altro, una sottovalutazione, propria e altrui, delle loro responsabilità, grandi e piccole.

Infine, è interessante notare come le valutazioni date a qualità, difetti, obiettivi, ruoli dei docenti e degli studenti non differiscano sensibilmente. Una volta che ci si è riconosciuti come persone, e tale riconoscimento è reciproco, non ci sono motivi per non avere un linguaggio, anche di sentimenti e di emozioni, comune. Insegnare ed apprendere non sono attività meccaniche, fredde, affrontate da fronti contrapposti. Sono attività condivise, in cui il ruolo di passione, entusiasmo, stima

reciproca, attenzione per l'altro, anche nelle piccole cose, forse soprattutto nelle piccole cose, è essenziale. Obiettivi ambiziosi, per fortuna.

6. Scelte personali (sezione F del questionario)

6.1. Considerazioni generali: indirizzi, luoghi e istituzioni

La sesta sezione del questionario riguarda le ragioni della scelta del percorso e della sede universitaria, e la relativa soddisfazione: i motivi per cui si è iscritti ad una facoltà di giurisprudenza (domanda F.1.), e quanto si è contenti di averlo fatto (domanda F.2.); i motivi per cui ci si è iscritti alla facoltà di giurisprudenza di Trento (domanda F.3.), e, anche in questo caso, quanto si è contenti di averlo fatto (domanda F.4.). Infine, si chiede quale sia stato, complessivamente, il rapporto con l'università (domanda F.5.).

Le motivazioni variano in entrambe le fattispecie, con qualche sorpresa. Per quanto riguarda il gradimento, ne risulta un quadro di diffusa soddisfazione, prevalente ma con qualche ombra nel caso degli studi giuridici, e invece più forte nel caso della facoltà trentina.

L'eterogeneità delle motivazioni, d'altra parte, mostra qualcosa in più sulla personalità degli studenti, tra scelte dettate da ragioni ideali, pratiche, funzionali, familiari, e può offrire spunti su come "accogliere" questi giovani adulti, metterli di fronte, subito, ad un'autoanalisi della correttezza delle loro scelte, mostrare loro cosa sia l'università, senza inserirli immediatamente in un meccanismo fatto esclusivamente di lezioni, studio, esami, che può dar loro un'immagine ristretta di cosa sia l'università, di cosa ci possano trovare, di come possano contribuire ad essa.

Quanto visto nelle sezioni precedenti, riguardante ruolo, obiettivi, qualità, difetti dell'istituzione, dei docenti e degli studenti, ma anche, e correlativamente, quali possano essere gli approcci, tossici, o anche solo deludenti, o invece auspicabili, o comunque possibili, alla vita universitaria intesa nel suo complesso, non può non incidere sulle valutazioni delle proprie

scelte. Anzi, prima ancora, dovrebbe guidare, o consentire, una precoce ed utile verifica di quelle scelte.

L'ultima domanda mira proprio ad espandere l'ambito di valutazione della propria vita universitaria, di come essa sia stata considerata non prima, come previsione o progetto, né dopo, come consuntivo o rivisitazione, ma durante, come esperienza. Accanto alle motivazioni, preventive, di una scelta e alla soddisfazione, successiva, per quella scelta, la considerazione, giorno per giorno, di come si affronti l'università (o si pensi di fuggirne), di come si viva l'università (o si sopravviva ad essa), e di come ci si integri nell'università (o si cerchi di estraniarsene) diventa un momento necessario per completare il quadro, ma, soprattutto, per vivere il "qui e ora", per non andare avanti per inerzia, per non lasciar scivolare via ciò che si incontra.

Disclaimer: in questa sezione del questionario le mie risposte coincidono spesso con quelle della maggior parte degli studenti, con qualche scostamento relativo alla considerazione di cosa rappresentasse il mio periodo all'università, sul quale non avevo riflettuto più di tanto. Le motivazioni che mi hanno portato a scegliere di iscrivermi a una facoltà di giurisprudenza sono invece in linea con quelle degli studenti. Al di là del tempo trascorso, su cui non mi soffermerei, rivivere i momenti della scelta non è stato il momento più difficile, e non solo perché ricordavo abbastanza bene le ragioni, né perché mi sia reso conto di avere sbagliato la scelta (sarebbe grave, ma non è così) o di averla azzeccata, ma per motivi sbagliati (sarebbe meno grave, ma non è così). Il momento difficile è stato quando mi sono reso conto di avere, per un tempo troppo lungo, spezzato, o quanto meno, allentato quel legame con i motivi, prevalentemente ideali, che mi avevano portato a compiere quella scelta. Questo potrebbe influenzare la mia analisi delle risposte, e certamente influenzerà le conclusioni. Ma, prima ancora, ha influenzato la redazione delle domande.

6.2. Analisi delle risposte

La prima domanda (F.1., a matrice, nove elementi, con scala di valutazione da 1, poco rilevante, a 5, estremamente rilevante o essenziale) chiede agli studenti quali siano stati i motivi che li hanno portati a scegliere di iscriversi ad una facoltà di giurisprudenza, e quale sia stata la loro rilevanza.

Solamente due motivazioni superano la soglia del 50% nel "punteggio sopra media": «*per motivi ideali, con la prospettiva di cercare di migliorare la società*» (p.sp.m. 76,19%) e «*per la possibilità di trovare un lavoro interessante*» (p.sp.m. 68,25%). Sono due ottime ragioni, la prima più altruista, spinta dal desiderio di contribuire nel modo migliore possibile alla comunità, la seconda più "egoista", ma di un egoismo sano, mirato a trovare un'occupazione non banale o ripetitiva, ma stimolante. Sono due ragioni che si possono integrare facilmente, e il fatto che la prima prevalga (ancora di più se si considerano il solo valore più alto, 47,61% contro 28,57%) trasmette una buona dose di ottimismo.

Certo, ci si potrebbe chiedere se la generosità di intenti della prima opzione permane durante gli studi ed è traghettata, rinforzata, una volta terminati gli stessi. L'università dovrebbe fare tre cose, in relazione alla volontà di migliorare la società espressa dalla maggioranza degli studenti: non soffocarla, ma anzi supportarla; conferire gli strumenti attraverso cui il desiderio può trasformarsi in attività e risultati, durante e dopo la permanenza in ateneo; mostrare a chi si è iscritto per altre ragioni, una diversa prospettiva, questa, che potrebbe, se non diventare prevalente, comunque condizionare virtuosamente i propri comportamenti. Quanto alla seconda opzione, visto che gli interessi possono maturare ed espandersi durante il corso di studi, l'università dovrebbe favorire questo processo, ampliando orizzonti e responsabilità.

L'aspetto dello stimolo intellettuale, sia pure limitato all'aspetto più culturale che lavorativo, è presente anche in un'altra opzione, che fa riferimento a «*un forte interesse per le materie giuridiche*» (p.sp.m. 44,44%). I due profili, interesse per il diritto, come materia, ed interesse per una professione che avrà a che fare con il diritto, sono ovviamente collegati. Si tratta di non spezzare questo collegamento tra momento degli studi e successivo ingresso nel mondo del lavoro.

Il profilo dell'interesse, come stimolo, viene invece meno in un'opzione che si pone un obiettivo più limitato: «*per la possibilità di trovare un lavoro*» (p.sp.m. 34,92%). Si tratta, fortunatamente, di un "punteggio sopra media" molto lontano da quello più ambizioso, in cui l'interesse è considerato. Se è vero che un obiettivo più realistico, specie in un Paese ad alta disoccupazione e in un momento storico come questo, è meno suscettibile di arrecare disillusioni e delusioni, è anche vero che

porsi un obiettivo così limitato rischia di portare verso un risultato altrettanto limitato e di rendere più duro tutto il percorso. Sognare ha i suoi rischi, ma anche i suoi premi.

Un'opzione diversa, anche se per certi versi non distante, è rappresentata dalla «*esclusione di altre strade, volendo comunque acquisire una laurea*» (p.sp.m. 30,15%). Superficialmente, si potrebbe richiamare il mito del "pezzo di carta" e lo svincolo da ogni interesse o utilità in funzione lavorativa. In effetti, si può dare un'altra spiegazione: la laurea è comunque qualcosa che consente di ampliare i propri orizzonti, necessita anni di studio e può favorire un ingresso più veloce e/o più soddisfacente nel mondo del lavoro. Interesse e funzionalità possono essere qui impliciti, in assenza di una "vocazione" o di forti motivazioni, che pure non è escluso, anzi ci si augura, possano intervenire durante gli studi.

Se avere ben chiari i propri obiettivi, le proprie ambizioni ed i propri interessi può aiutare ad inserirsi con immediatezza e profitto negli studi, l'università deve essere un ambiente accogliente e stimolante anche per chi ancora non ha avuto una "illuminazione". In questo senso, l'università non deve solamente assecondare, ma anche stimolare e, dopo tutto, anche sfidare, le convinzioni di chi si iscrive, mostrando e proponendo "altro". Il volere "semplicemente" acquisire (con impegno, e di certo non "acquistare") una laurea, pur non conoscendo ancora la propria strada, è un atto di umiltà (so che devo studiare) e di fiducia (l'università è il luogo "eletto", che mi aiuterà a maturare, essere coinvolto, scegliere e trovare).

Due opzioni che mi aspettavo più popolari ottengono invece "punteggi sopra media" sostanzialmente bassi: «*diventare avvocato/notaio/magistrato*» (p.sp.m. 23,80%) e «*la possibilità di trovare un lavoro ben remunerato*» (p.sp.m. 25,39%). Potrebbe essere anche una forma di scaramanzia, ma il fatto che gli sbocchi tradizionalmente ritenuti propri e "prestigiosi" (e qui si potrebbe discutere a lungo su cosa il prestigio sia e chi possa riconoscerlo) degli studi giuridici, come pure le aspirazioni legate all'aspetto economico, costituiscano motivazioni statisticamente secondarie, può, letto congiuntamente alle altre risposte, confermare ulteriormente un approccio non banale, aperto, ed a mio avviso maturo, fondato su altruismo e interessi personali.

Infine, le motivazioni legate al rapporto familiare sono decisamente poco significative: né «*continuare la tradizione di famiglia*» (p.sp.m. 6,34%), che presuppone ovviamente che una

tradizione di famiglia (ed eventualmente uno studio legale pronto ad accogliere) ci sia, né «*accontentare i miei parenti*» (p.sp.m. 7,93%), sono ritenute motivazioni rilevanti. Quanto alla seconda, ci si potrebbe chiedere se oggetto del desiderio altrui fosse una laurea in giurisprudenza, o semplicemente una laurea.

La seconda domanda (F.2., scelta multipla, risposta singola, cinque opzioni) ha per oggetto il grado di soddisfazione della scelta, iscriversi ad una facoltà di giurisprudenza, effettuata. Il risultato è, all'apparenza, sostanzialmente positivo: «*sì, completamente*» (p.sp.m. 25,39%), «*sì, abbastanza*» (p.sp.m. 49,20%), «*non tanto*» (p.sp.m. 17,46%), «*per nulla*» (p.sp.m. 3,17%), «*ancora non so dare una risposta*» (p.sp.m. 4,76%).

In effetti il confronto numerico tra chi è soddisfatto (completamente o abbastanza) e chi non lo è (non tanto o per nulla) è a vantaggio dei primi, ma secondo una proporzione (74,60% contro 20,63%) che lascia spazio a qualche perplessità, specie se si considera che chi ha partecipato al sondaggio è attualmente iscritto (per circa il 50%) o è stato iscritto e si è poi laureato (direi nella totalità, ma qui mi manca un dato certo: in ogni caso, nella quasi totalità) in giurisprudenza. Sarebbe stato interessante, ma non avevo modo di sopperire a questa lacuna, considerato il mio “campione”, avere un quadro più completo, comprendendo studenti che hanno “lasciato” giurisprudenza, cui chiedere le motivazioni dell'abbandono.

La terza domanda (F.3., a matrice, undici elementi, con scala di valutazione da 1, poco rilevante, a 5, molto rilevante) chiede agli studenti quali siano stati i motivi che li hanno spinti ad iscriversi alla facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento e quale sia la loro rilevanza.

Le due ragioni principali sono «*la sua apertura internazionale*» (p.sp.m. 88,88%, e punteggio massimo di 68,25%), per cui la facoltà è giustamente famosa¹, e «*la sua reputazione, al di là dei ranking*» (p.sp.m. 79,36%): due ottime motivazioni, specie se associate.

¹ L'importanza dell'internazionalizzazione dell'università di Trento è confermata dalla Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento, che ad essa dedica un intero articolo (art.2.4); v. anche l'art.2, comma 3, Statuto dell'università degli studi di Trento, secondo il quale l'ateneo «*persegue il miglioramento costante della qualità della ricerca e dell'insegnamento e il rafforzamento della propria dimensione internazionale, ponendosi in rete con qualificati atenei e centri di ricerca italiani e stranieri*»; in riferimento alla facoltà di giurisprudenza, v. l'art.7 del Regolamento didattico del corso di laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza.

I collegamenti internazionali, nelle diverse forme attuate dalla facoltà, consentono di offrire una serie di opportunità agli studenti meritevoli. Inutile soffermarsi sul valore, didattico ed umano, che queste esperienze possono avere, se ben gestite dalle istituzioni cooperanti. Questo non significa che non si debba mettere in conto il desiderio di giovani adulti di viaggiare e divertirsi: è un altro profilo di “apertura” che non va castrato, avendo effetti positivi per gli studenti e per le comunità (locali, ma anche accademiche). Si tratta di promuovere esperienze responsabili, e non solo sotto il profilo didattico.

La reputazione è pure importante, se costruita nel tempo e riconosciuta dalla collettività. Che sia stata considerata come fattore molto rilevante, anche «*al di là dei ranking*» e che, invece, i «*punteggi dei ranking*», come opzione autonoma, abbia ricevuto consensi molto più bassi, inferiori al 50% (p.sp.m. 49,20%), indica un buon grado di maturità di chi ha compilato il sondaggio. Se i *ranking* hanno un impatto immediato, e riassuntivo, non ci si può fermare ad essi, senza verificarne la trasparenza, valutarne i criteri utilizzati, e il peso di ognuno di essi, scoprirne le lacune, ed analizzare la possibilità, per i “partecipanti”, di giocare con i criteri per scalare posti non attraverso il miglioramento dell’offerta, dell’organizzazione, dell’etica, ma con qualche aggiustamento “contabile”. La reputazione è (anche) altro, ed affidarsi ai *ranking*, e soprattutto magnificarne i risultati, quando graditi, e dimenticarsene, quando sgraditi, non rende un buon servizio a chi ne fruisce. E, peggio ancora, è un invito alla pigrizia intellettuale e un deterrente allo sviluppo di spirito critico.

Spirito critico che viene esercitato anche in relazione ad un’altra opzione, costituita dai «*consigli di persone a me vicine*» (p.sp.m. 36,50%, ma solo 7,93% di valore massimo). Le “persone vicine” possono avere più o meno esperienza, più o meno strumenti di valutazione, e anche la loro vicinanza, nel tipo e nell’intensità, può condizionare il loro giudizio, sulla base del loro rapporto passato, e/o di quello futuro, con chi sta scegliendo.

Molto distanti dalle prime due motivazioni sono «*i servizi che offre l’ateneo di Trento*» (p.sp.m. 60,31%) e «*la qualità della vita che offre la città di Trento*» (p.sp.m. 49,20%). Questo non significa che ci sia una valutazione mediocre di entrambi, ma solo che le ragioni rilevanti sono altre. Forse più interessante è il “punteggio sopra media” relativo ad un’altra motivazione, «*la selezione all’ingresso (numero chiuso/programmato)*» (p.sp.m. 41,26%,

peraltro equivalente al “punteggio sotto media”). Anche qui, del resto, non significa che questa ragione sia sostanzialmente, sotto il profilo statistico, neutra, ma che, di nuovo, altre siano le ragioni importanti. Nello stesso senso, la considerazione, non particolarmente alta, della «*possibilità di accesso a borse di studio di buon importo e altre facilitazioni economiche*» (p.sp.m. 28,57%), può avere due diverse spiegazioni: la possibilità di accesso non è così forte, o così conosciuta al momento dell’iscrizione, oppure è, comunque, recessiva, rispetto all’apertura internazionale e alla reputazione della facoltà di giurisprudenza dell’università di Trento.

Interessanti, sotto diversi profili, ma non rilevanti come criteri di scelta le ulteriori quattro opzioni. La vicinanza a casa (p.sp.m. 14,28%) non è un fattore. Anzi, considerato che la lontananza da casa (p.sp.m. 34,92%) raccoglie più del doppio dei consensi, si può notare un desiderio di uscire dal nido domestico, per mettersi alla prova, per essere autonomi, per fare nuove esperienze, o per altre ragioni che sarebbe superficiale ipotizzare e citare in questa sede. D’altra parte, il richiamo “internazionale” della facoltà porta a pensare a studenti che desiderano uscire dai loro confini, geografici o familiari.

Infine, punteggio estremamente basso (p.sp.m. 7,93%, e 87,30% nel valore minimo) raccoglie un’opzione “diversa”, vagamente provocatoria: «*per condividere l’esperienza con una persona a me vicina*». D’altra parte, qui non si fa riferimento alla scelta di una strada (studi di diritto) non ritenuta consona ai propri interessi, aspirazioni e capacità, ma alla scelta di iscriversi ad una facoltà di giurisprudenza, con ottima reputazione (e apertura internazionale), invece che ad un’altra, ritenuta più adatta, o vicina (o lontana, come visto). In effetti, come ragione per una decisione così importante è criticabile, e non solo per motivi accademici: le relazioni possono esaurirsi, deteriorarsi.

Però, il romanticismo è morto.

La quarta domanda (F.4., scelta multipla, risposta singola, cinque opzioni) ha per oggetto il grado di soddisfazione relativo all’iscrizione alla facoltà di giurisprudenza dell’università di Trento. I punteggi sono lusinghieri, specie nel confronto con l’analoga domanda, generica, relativa alla scelta della facoltà (giurisprudenza).

Nessuno prova un’insoddisfazione totale («*per nulla*»), e le altre due opzioni non soddisfacenti («*non tanto*», «*ancora non*

so dare una risposta») raccolgono le briciole (1,58%). Le opzioni positive si spartiscono quindi la quasi totalità dei consensi: 46,03% per «*si, completamente*» e 50,79% per «*si, abbastanza*». Se quindi la “soddisfazione”, totale o relativa, raggiunge il 96,82%, il punto di debolezza è dato dalla prevalenza di una soddisfazione non piena. Per i seguaci del mito dell’eccellenza, non c’è eccellenza. Per chi ragiona un pochino di più al di fuori degli slogan etero-imposti, il risultato è molto buono, ma rimane qualcosa da fare, le cui tracce sono presenti nelle altre sezioni del questionario.

La quinta domanda (F.5., a matrice, cinque elementi, con scala di valutazione da 1, non rilevante, a 5, molto rilevante) sfugge allo schema delle prime quattro (perché avete scelto? siete soddisfatti?), e chiede agli studenti come abbiano considerato (chi ne è uscito) o come stiano considerando (chi è ancora iscritto) l’università. In altre parole, come “la vivono”, o “l’hanno vissuta”. Nelle opzioni è presente una rarità: “altro”.

Al vertice dei consensi, «*un periodo in cui studio, esperienze e relazioni umane devono trovare un equilibrio*» (p.sp.m. 88,88%). Si tratta di una visione che mette insieme quello che dovrebbe comunque stare insieme: gli studenti sono anche giovani adulti, con altri interessi oltre allo studio, altre aspirazioni e sono anche persone, quindi animali sociali, che vivono di relazioni. L’opzione è costruita in modo anche un poco accattivante, l’ammetto. Ma mi assolve, perché non sarebbe stato facile costruirla in altro modo, nel momento in cui sintetizza, di fatto, la complessità e la ricchezza della personalità, e della vita di questi poverini (se fossero privati di ciò).

Seguono due ulteriori opzioni, più concentrate, ma con prospettive sostanzialmente diverse, sull’aspetto tradizionale, educativo e formativo, dell’università, e quindi del ruolo dello studente in questo ecosistema, e quindi dell’adesione, o meno, dello stesso a questo ruolo: «*un momento di crescita in cui l’acquisizione di conoscenza è importante, ma non rappresenta l’elemento fondamentale*» (p.sp.m. 68,25%) e «*una continuazione (in vista della sua conclusione) del percorso di istruzione/educazione/formazione*» (p.sp.m. 65,07%). La differenza, nel “punteggio sopra media”, è minima, ma più significativa nei valori massimi (rispettivamente 36,50% e 17,46%).

La differenza nel contenuto è invece sostanziale. La prima opzione richiama, ancora una volta, come l’università possa essere, anzi, debba essere, “anche altro”. Altro rispetto a istruzione,

formazione, educazione. E gli studenti debbono essere, dentro l'università, in aula, "anche altro": giovani adulti, persone, cittadini. La seconda opzione si concentra sulla missione tradizionale dell'università: trasmettere conoscenza. D'altra parte, le due opzioni non sono in un rapporto di esclusione reciproca, per due ragioni. La prima è che istruzione, educazione e formazione non circoscrivono un ambito ristretto, ma lasciano aperte molte strade, soprattutto attraverso l'inclusione dell'aspetto educativo. La seconda è che, in ogni caso, l'acquisizione di conoscenza è comunque ritenuta importante anche dall'opzione meno tradizionale, e può comprendere la trasmissione di conoscenza sia in "pacchetti" (nozioni), che in "abilità" (capacità applicative), che in "emozioni" (passione per il sapere). Se l'università trasmette questo, non ci sono contraddizioni o recinti tra i due approcci.

Con un po' di sorpresa, l'opzione più strumentale ad un futuro impiego («*un passaggio necessario, funzionale all'ingresso del mondo del lavoro e relativa carriera, da superare senza distrazioni nel tempo più breve possibile*») non raccoglie molti consensi (p.sp.m. 23,80%). Tre spiegazioni possibili. La prima: l'aspetto lavorativo è ritenuto importante, ma non ha condizionato il "sentire", il "sentirsi", durante gli anni passati in università, forse perché visto ancora come un traguardo lontano, forse per mantenere una maggiore leggerezza. La seconda: l'attività educativa, formativa, di istruzione, vissuta come studenti, è già di per sé prodromica rispetto al futuro lavorativo, ma, in un certo senso implicitamente, per cui non riesce a condizionare il modo di vivere l'università, intesa invece come ambiente a finalità più ampie, che si rivolgono, per riprendere termini di una domanda precedente (B.5.), prima a «*cittadini responsabili*» ed a «*persone indipendenti*», poi a «*alunni coscienti*» ed infine a «*futuri lavoratori capaci*». Coerente.

Infine, l'opzione «*altro*», che non consentiva poi, per mia (pigra) scelta, di esplicitare cosa questo «*altro*» fosse, raccoglie un consenso limitato (p.sp.m. 31,74%), ma comunque tale da incuriosirmi, da interrogarmi, senza esiti degni di essere citati, su quali fossero gli altri modi in cui l'università è, o è stata, vissuta, e da farmi pentire di non avere lasciato un pochino di libertà di espressione in più.

6.3. Note conclusive: attrazione ed equilibrio

Le scelte fondamentali legate agli studi universitari (quale indirizzo scegliere, dove iscriversi) possono avere un impatto fortissimo sulla vita di uno studente. Non parlo solo della vita futura, lavorativa, influenzando o determinando impieghi, professioni, guadagni, successi, soddisfazioni (ma anche disillusioni, delusioni, rimpianti, pentimenti, tensioni). Parlo anche di quegli anni, non necessariamente i più belli della propria vita, ma certo importanti, che non torneranno, vissuti in un ecosistema nuovo, a volte accogliente e stimolante, altre volte alienante e deprimente.

Nei motivi delle scelte, sia per quanto riguarda l'indirizzo, sia per quanto riguarda il luogo in cui si studierà, e si vivrà, emergono spunti interessanti. Le scelte sono determinate non solo da interessi, attuali e futuri, ma anche da ideali, mentre approcci utilitaristici ed ambizioni sono recessivi. Si privilegia l'essere, il vivere, l'esperienza, anche se con un poco di attenzione al poi, all'avere, al raggiungere, all'ottenere. Questo non significa rinunciarci, limitarsi, ma voler ottenere attraverso l'impegno, e non il sacrificio, e accettare di scoprire, in quegli anni, cosa si vuole, senza uno scopo predeterminato e a volte eterodiretto. Non significa non avere sogni, o ridurli, o rinunciare al grande sogno, ma averne vari e poterli mutare, sulla base delle proprie aspirazioni, di vita e non solo di lavoro. E tutto questo anche tradendo le tradizioni di famiglia, le aspettative, le ambizioni imposte, altrui.

In questo senso, si cerca poi un luogo che garantisca soprattutto apertura e qualità, ma più la prima che la seconda, sapendo, o forse solo intuendo, che una strada può essere poi costruita sulla base della propria personalità, del proprio impegno, delle proprie inclinazioni, delle proprie intuizioni. Non si sceglie per un'unica ragione, e si considerano con spirito critico offerta (fatta di servizi, ma non solo), *ranking* (basati su dati e statistiche, non sempre affidabili), consigli (offerti da persone diverse, con conoscenze diverse e relazioni diverse), luoghi (più tranquilli, più eccitanti; più vicini, più lontani).

Ne risulta alla fine un quadro equilibrato, come confermato dal grado di soddisfazione di chi si è iscritto ad una facoltà di giurisprudenza, e, in particolare, da chi ha scelto quella trentina. Il che non significa che non ci siano errori, miglioramenti possibili, incongruenze. E, forse, interrogarsi su tutto questo, e

far sì che gli studenti si interrogino, prima di iscriversi, ed al di là dell'inevitabile autopromozione delle singole università e facoltà, potrebbe aiutare a compiere scelte ancora più responsabili e informate.

In questo, l'ultima domanda relativa a come si è vissuta, o si sta vivendo, l'università, può collegarsi ed integrarsi con le precedenti, offrendo un paio di spunti potenzialmente significativi.

Il primo è che se l'università viene vissuta non solo come studio ed acquisizione di conoscenza (nozioni, metodo, passione), ma come esperienza formativa della propria personalità, momento esteso di crescita, luogo di relazioni non formali, un pezzo di vita di cui godere senza sensi di colpa, potremmo mirare ad avere una società più aperta ed inclusiva, composta di individui consapevoli e responsabili, più felici², e non una società chiusa in compartimenti stagni, diffidente ed egoista, ed un po' grigia.

Il secondo è che l'università deve offrire sì corsi, lezioni, esami, un pizzico di DAD, *stages*, tirocini, sedute di laurea, ma deve offrire anche stimoli, sfide, luoghi ospitali e funzionali, persone accoglienti, norme chiare e razionali, fiducia, trasparenza, partecipazione, coinvolgimento, autonomia, leggerezza, apertura, passioni, emozioni e, perché no, sentimenti.

² D'altra parte, di felicità degli studenti si parla anche nelle norme di ateneo: v. art.1, comma 11, p.to v., Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento; v. anche «*Valori generali*», comma 3., lett. d), Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento.

7. Etica (sezione G del questionario)

7.1. Considerazioni generali: codice etico, etica e comportamenti

La settima sezione del questionario, composta di otto domande, si occupa di etica, valori e principi, e può essere divisa in due sottosezioni.

La prima sottosezione è dedicata alla diffusione e alla conoscenza del Codice etico di ateneo, misurando in sostanza l'interesse (o il fastidio) dell'istituzione per un insieme di norme che, spontaneamente, non aveva emanato e l'interesse (o l'indifferenza) della comunità cui il Codice è rivolto. Le domande riguardano quindi le modalità di conoscenza (domanda G.1.), la lettura (domanda G.2.), la considerazione (domanda G.3.) e la promozione del Codice etico di ateneo (domanda G.4.).

La presenza di un Codice etico di ateneo, nell'università di Trento è relativamente recente (2014), e deriva da un obbligo imposto dalla legislazione nazionale, nel 2010¹, e ribadito nello Statuto di ateneo². D'altra parte, non si può pensare che un Codice segni uno spartiacque tra un "prima", senza alcuna considerazione per gli aspetti etici, ed un "dopo", quando, magicamente e immediatamente, l'attenzione diventa continua e profonda. Sta all'istituzione, e alla comunità, far sì che i principi etici, che siano o meno cristallizzati, siano comunque rispettati. Il paradosso di un codice etico sta nella sua auspicabile inutilità pratica, ma rilevanza ideale.

¹ V. art.2, comma 4, legge 30 dicembre 2010, n.240.

² V. art.37, Statuto dell'università degli studi di Trento: «L'Università adotta il proprio Codice etico, il quale definisce i comportamenti attesi per tutte le componenti della Comunità universitaria e detta le regole di condotta nell'ambito della Comunità e verso l'esterno. Le norme del Codice etico sono volte ad evitare ogni forma di discriminazione e di abuso, anche in relazione alla proprietà intellettuale, nonché i casi di conflitto di interessi».

Un codice etico può aiutare a riflettere sui valori di una comunità e di un'istituzione, ma non può determinare nessun sostanziale cambiamento di rotta, se non è preceduto da una discussione interna alla comunità di riferimento, accompagnato da un'attività di promozione, e applicato secondo criteri trasparenti, da un organismo che garantisca indipendenza di giudizio³. Occorre, in altre parole, che chi rappresenta l'istituzione, chi è chiamato ad emanare il Codice, a farlo conoscere e rispettare, creda nello strumento, e, a monte, nella condivisione e discussione continua di valori comuni, di fronte ai quali non ci siano posizioni differenziate in relazione allo *status*. L'etica condivisa di una comunità rappresenta, o dovrebbe rappresentare, il cuore pulsante della stessa, di cui tutti gli altri organi beneficiano.

La seconda sottosezione è dedicata invece ai valori etici, imposti (se è davvero possibile imporli), promossi, o spontanei, della comunità di ateneo. Le prime tre domande hanno per oggetto i principi enunciati dal Codice etico di ateneo (domanda G.5.) ed il grado di disvalore dei possibili comportamenti tenuti in violazione degli stessi, da parte dei docenti (domanda G.6.) e degli studenti (domanda G.7.). L'ultima domanda riguarda invece la denuncia di questi comportamenti (domanda G.8.).

Dei principi del Codice etico di ateneo sono necessarie conoscenza, valutazione, accettazione ed applicazione. Non sono dogmi, e possono essere discussi, anche dopo la loro codificazione. E la discussione può avvenire in astratto, con parametri non solo costituzionali e legislativi, o in concreto, facendo riferimento ai comportamenti che possono costituire violazione e, ancora più in concreto, analizzando le decisioni dell'organo competente ad assicurarne il rispetto. Le funzioni principali del Codice etico di ateneo sono la definizione, o forse sarebbe meglio dire il riconoscimento, dei valori di riferimento fondamentali, la promozione di comportamenti virtuosi⁴, anche da

³ Ai sensi dell'art.17, comma 1, del Codice etico dell'università degli studi di Trento, «*il Senato accademico si avvale di una propria Commissione per l'attuazione del Codice etico (denominata di qui in avanti "Commissione")*». Il Senato designa i tre membri, e il Rettore designa tra questi il Presidente. Ai sensi del successivo comma 4 dell'art.17, la Commissione ha funzioni consultive. D'altra parte, il Presidente, ai sensi dell'art.18, comma 2, del Codice, ha il potere di archiviare direttamente le segnalazioni che arrivano alla Commissione. Il quadro che risulta da queste (ma anche da altre) disposizioni non solo è poco chiaro, ma lascia perplessi in quanto alle garanzie di indipendenza e imparzialità di giudizio.

⁴ V. art.1, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*L'Università degli studi di Trento ritiene la promozione dei più alti livelli di comporta-*

chi ha compiti decisori⁵, e l'attuazione dei principi nell'attività universitaria, intesa in senso lato⁶.

Disclaimer: in questa sezione del questionario le mie risposte divergono spesso da quelle della maggior parte dei partecipanti al sondaggio. In alcuni casi (conoscenza e lettura del Codice etico di ateneo), ciò non è significativo, per motivi connessi a tempi e situazioni. La differenza è invece più rilevante per quanto riguarda l'importanza attribuita alla presenza di un codice etico. Fortunatamente, le divergenze sono molto limitate nel momento in cui si discute di valori e di comportamenti. Le considerazioni legate all'etica accademica, in tutte le sue sfumature, sono argomenti di mio particolare interesse, e sono stato coinvolto più volte nel (limitato, limitatissimo) dibattito pubblico interno all'ateneo. Non c'è disillusione (non mi ero illuso, aiuta), ma un poco di amarezza nel constatare, almeno dal mio punto di vista, un'attenzione marginale degli organi accademici per queste tematiche. E potrei essere anche più radicale. D'altra parte, credo che la capacità di indignarsi, o quanto meno la volontà di sollevare questioni e il desiderio di stimolare una discussione pubblica su questi aspetti, siano elementi che non possono non far parte del mio ruolo, e della mia coscienza.

7.2. Analisi delle risposte

7.2.1. *Analisi delle risposte (sottosezione 1): "presenza" di un codice etico*

La prima sottosezione, composta di quattro domande, ha per oggetto la "presenza", nell'ateneo di Trento, e la conseguente "accoglienza", da parte degli studenti, del Codice etico di ateneo.

mento etico professionale parte della sua missione e definisce nel presente Codice etico i principi generali e i valori etici che considera fondamentali».

⁵ V. art.2, comma 2, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «Il Codice definisce gli standard di comportamento che gli universitari osservano quando, individualmente o come componenti di organi collegiali, assumono decisioni che possono avere un impatto sull'istituzione e nei confronti degli universitari e dei diversi interlocutori».

⁶ V. art.1, comma 2, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «L'Università si attiva affinché questi principi e valori siano integrati nella didattica, nella ricerca, nel trasferimento della conoscenza e nella gestione amministrativa e dei servizi».

neo, un codice imposto nella sua emanazione, avvenuta inoltre in forte ritardo rispetto a quanto stabilito dalla norma⁷.

La prima domanda (G.1., scelta multipla, risposta singola, sette opzioni) mira a verificare le modalità attraverso cui gli studenti sono venuti a conoscenza del Codice etico di ateneo. Considerando che alcuni partecipanti al sondaggio erano già usciti dall'università prima dell'emanazione del Codice, nell'analisi che segue indico non solo il valore assoluto, ma, immediatamente dopo, anche il valore rapportato a chi è a conoscenza dell'esistenza del Codice di ateneo⁸.

Il dato più significativo è dato da un'opzione, che potremmo definire di "informazione istituzionale": solo il 6,34% (9,52%) l'ha saputo dall'ateneo. Dovrebbe essere la regola⁹: non lo è. Si potrebbe dire che le altre fonti, che vedremo in seguito, sono state più rapide, ma la giustificazione non mi convince, per due ragioni. In primo luogo, le altre fonti sono eventuali: non è detto che gli studenti le possano incontrare prima della laurea. In secondo luogo, il Codice etico di ateneo dovrebbe essere un documento da conoscere il prima possibile, essendo in esso contenuti i principi e i valori fondanti il "patto" tra i diversi membri della comunità in cui ci si appresta ad entrare. Se nella

⁷ L'art.2, comma 4, della legge n.240/2010 imponeva alle università di adottare «entro centottanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge un codice etico della comunità universitaria». Lo Statuto dell'università degli studi di Trento, emanato nel 2012, ribadisce, all'art.37, tale obbligo. La legge 240/2010 è entrata in vigore il 29 gennaio 2011. Il decreto rettorale di adozione del Codice etico dell'università degli studi di Trento è stato emanato il 29 maggio 2014, con un ritardo quindi di quasi tre anni.

⁸ Nel "campione utilizzato" (orrendo, riformulo: nel gruppo di studenti che ho coinvolto in questa iniziativa) il 50% circa degli studenti, nonostante mi ostini a definirli così (ma se non si smette mai di imparare, si è sempre studenti), sono "ex". Alcuni di essi si sono laureati prima del 2014, anno in cui fu emanato il Codice etico. A questo proposito, ho inserito un'opzione di risposta che mette insieme, forse improvvidamente, chi non era a conoscenza con chi non poteva esserne a conoscenza. La scelta è stata determinata dalla volontà di assicurare l'anonimato delle risposte, essendo comunque gli studenti usciti prima del 2014 un'esigua minoranza. Ad ogni modo, un terzo del campione ricade in questa categoria, il che mi fa presumere che ci siano ancora studenti della facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento che non conoscano l'esistenza del Codice etico di ateneo.

⁹ V. art.15, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «L'Ateneo promuove la più ampia diffusione del presente Codice con la sua pubblicazione sul sito web d'Ateneo, nonché mediante la predisposizione di materiale informativo e con ogni altro mezzo idoneo, comprese iniziative di sensibilizzazione sulle questioni etiche».

conoscenza del Codice si conciliano uno scopo informativo, funzionale rispetto ad una proficua e virtuosa convivenza, ed uno scopo educativo, funzionale rispetto ad una crescita, positiva ed altrettanto virtuosa, dell'individuo, la sua diffusione deve essere immediata, per non dire preventiva. Inserire domande su Codice etico dell'università di Trento, e altre norme fondamentali dell'ateneo (e del singolo dipartimento interessato), nei test di ingresso non sarebbe una cattiva idea.

Interessante anche notare come l'opzione più votata sia stata quella che contempla «*l'attività di informazione non istituzionale di uno o più docenti*» (19,04% - 28,57%). L'attività suppletiva è meritevole, ma, a conferma di quanto detto sopra, la percentuale, comunque non altissima, è quella che si riscontra nella facoltà di giurisprudenza, luogo in cui attenzione e sensibilità per le norme dovrebbero essere sostanzialmente più alte rispetto agli altri dipartimenti. Sarebbe interessante conoscere questi dati, ma rimane il fatto che l'ateneo non possa non intervenire autonomamente, e nella fase più anticipata possibile. Non si sa infatti quando questa «*informazione non istituzionale*» sia avvenuta. Se al quinto anno, ma anche semplicemente dopo il primo, è un po' tardi.

Un'altra opzione sottintende un'iniziativa, ma questa volta ufficiale, in quanto didattica, dei docenti: «*per la presenza di un corso /laboratorio applicativo dedicato*» (17,46% - 26,19%). In questo caso, ci si spinge oltre, non limitandosi ad informare i propri studenti, ma destinando all'approfondimento di Codice etico di ateneo e problematiche accademiche connesse un corso, o parte di esso, o un laboratorio applicativo. Si potrebbero ripetere le considerazioni temporali sopra citate, specie considerando che i corsi complementari sono inseribili in piano di studi dal terzo anno. Potrei dire cose positive sui docenti che dedicano un corso o un laboratorio all'etica accademica, e sulla loro squisita sensibilità civica, ma sono in leggerissimo conflitto di interessi, e mi astengo.

In ogni caso, in assenza di un'opera immediata di informazione da parte dell'ateneo (o della facoltà, o dei dipartimenti), la conoscenza, da parte degli studenti, del Codice etico di ateneo deriva dall'iniziativa di docenti nel 36,50% (54,76%) dei casi.

A proposito di casi, il 9,52% (14,28%) degli studenti viene a conoscenza del Codice etico di ateneo «*per caso*». *Serendipity*. Un aspetto di casualità è poi presente anche nella conoscenza derivante «*da compagni che me ne hanno parlato*» (6,34% - 9,52%).

Probabilmente si tratta di studenti che hanno seguito corsi o laboratori applicativi dedicati.

Che la conoscenza della presenza del Codice etico dell'università di Trento derivi da una ricerca autonoma e mirata «*nel sito di ateneo*» è un'eventualità ad impatto zero (0,00%). Si potrebbe discutere sul livello di curiosità degli studenti, ma se guardiamo alle pagine *web* istituzionali dedicate dobbiamo, almeno sul punto assolverli. Nella *home page* di ateneo, dove sono presenti numerosi *link* ad altre pagine istituzionali o altri riferimenti a diverse iniziative (ne conto, in questo momento, in fondo alla pagina, diciassette¹⁰) il Codice etico di ateneo non compare. Al di là del motore di ricerca interno, per arrivare all'agognato PDF seguendo i percorsi del sito *web*, occorre transitare per «*Ateneo*» (dove ci sono *link*, tra gli altri, allo Statuto, comprensibile, ma anche al Piano di comunicazione dell'ateneo, forse meno rilevante del Codice etico di ateneo, a cui, tra l'altro, dovrebbe uniformarsi), «*Organizzazione*», «*Norme, regolamenti e manuali*», «*Codice etico e di comportamento*». Un sentiero tortuoso, con segnavia un po' nascosti: un indice di non particolare affezione e considerazione per il Codice etico di ateneo e di un desiderio non smodato di diffonderlo.

La seconda domanda (G.2., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) chiede, brutalmente: «*avete letto il Codice etico di ateneo*»? Anche in questo caso uso il sistema della doppia percentuale, con un'ulteriore avvertenza, considerando che il numero di chi non ne era a conoscenza o non era più iscritto al momento di emanazione del Codice non coincide con l'opzione "giustificativa" corrispondente (28,57% contro 33,33%). Qualcuno di essi l'ha letto, forse essendone venuto a conoscenza grazie al sondaggio stesso (potrei inserire un riferimento circolare retroattivo, se capissi realmente il significato della combinazione di tre parole appena scritta). In ogni caso, le due percentuali, nelle risposte a questa domanda, fanno riferimento al totale dei partecipanti, la prima, e a chi non ha approfittato della giustificazione, la seconda (corrispondente al 71,42% del totale).

I giuristi "duri e puri" che lo hanno letto tutto sono il 19,04% (26,66%), il 34,92% (48,88%) ne ha letto solo alcune parti, mentre il 17,46% (24,44%) candidamente ammette di non averlo letto nemmeno parzialmente, «*per mancanza di interesse*». Escludendo sentimenti forti (eccitazione, indignazione), sono

¹⁰ V. www.unitn.it (consultato da ultimo il 25/05/2021).

positivamente sorpreso dal numero, più alto di quanto mi aspettassi, di chi lo ha letto integralmente, e moderatamente deluso, pur apprezzandone la (anonima) sincerità, da chi non ha avuto mai la curiosità, nemmeno in zona Cesarini, di leggersi almeno un capo del codice, un breve articolo, un misero comma. D'altra parte, e non solo per non attirare anonima permalosità, quanto rilevato sopra attenua molto la delusione (*downgrade* da media a lieve) e, al tempo stesso, conferma che è mancata un'attività istituzionale di diffusione, stimolo, promozione. Se l'ateneo non "crede" nel proprio Codice etico, non ne supporta la conoscenza, non ne promuove la diffusione, è naturale raccogliere indifferenza e disinteresse. Qualcosa su cui meditare?

Le risposte alla terza domanda (G.3., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) offrono ulteriori elementi di riflessione, ma soprattutto conferme. Si chiede se la presenza di un Codice etico di ateneo sia essenziale, utile (con due alternative), oppure inutile. Le due ipotesi estreme non raccolgono molti consensi. Un Codice etico di ateneo è considerato «*inutile*», senza altre specificazioni, dal 4,76% e invece «*essenziale, considerando la specificità degli obiettivi dell'università, ed in quanto applicato con costanza*» dal 12,69%. Anche una delle due ipotesi intermedie non raccoglie molti consensi: solo il 7,93% ritiene che un Codice etico di ateneo sia «*utile, in ogni caso, come modello astratto di riferimento*». L'opinione prevalente, che raccoglie il 74,60%, è invece quella di un'utilità della sua presenza, «*ma solo se affiancata da un'attività di informazione, promozione e sensibilizzazione*».

Si ritiene quindi che il Codice etico di ateneo "possa" essere uno strumento utile per la comunità accademica di riferimento, sia come guida per i comportamenti dei singoli che come parametro per l'attività degli organi (del resto composti da "singoli"), ma solo a condizione che le persone, docenti, studenti, personale, siano in grado di conoscerne l'esistenza, comprenderne il valore ed apprezzarne, possibilmente, i contenuti. Nell'eterna lotta tra forza (altrui) e consenso (individuale e collettivo), il Codice etico di ateneo può rappresentare un momento di unità e un atto di riferimento per tutti. Oltre che una base continua per discussioni aperte e costruttive. Di fatto, anche i risultati delle altre risposte, nella loro limitata significatività numerica, vanno in questa direzione, tra lo scetticismo dell'inutilità, la

considerazione, condizionata alla sua costante applicazione, di una sua essenzialità, o la sua utilità astratta.

Quello che è importante, quindi, non è solo che un Codice etico di ateneo ci sia, ma che esso non rappresenti solo un “paravento” o la distratta e svogliata applicazione di una norma statale. Un Codice etico di ateneo è un atto che può avere, se lo si vuole davvero, ed è purtroppo raro, una funzione essenziale: riconoscere i valori comuni delle istituzioni accademiche e delle comunità universitarie, rendendo più corrette, nel loro funzionamento, le prime, e più coese, nella loro interazione, le seconde. Per ottenere questo sono quindi necessarie più fasi. Il Codice etico di ateneo deve essere frutto di una meditazione condivisa, di un confronto costruttivo, di discussioni aperte e di un’aspirazione costante verso la costruzione di una casa comune accogliente e inclusiva. Gli appartenenti alla comunità, soprattutto chi entra a farne parte dopo la sua emanazione, devono essere informati della sua esistenza, e avere gli elementi utili per la sua comprensione, attraverso un’attività costante di promozione e sensibilizzazione. Il Codice deve poi essere applicato con costanza, in modo trasparente, anche diffondendo integralmente le pronunce dell’organo competente, sia pure nel rispetto delle esigenze di tutela di riservatezza dei singoli, se prevalenti nella fattispecie.

Solo così facendo il Codice etico di ateneo può essere accettato e condiviso più diffusamente, e contribuire a promuovere la responsabilità, intesa come consapevolezza dei propri comportamenti e delle relative conseguenze, e non solo come risposta giuridica dell’ordinamento, dei membri della comunità e, soprattutto, di chi ricopre cariche nell’ambito dell’ateneo.

La quarta domanda (G.4., scelta multipla, risposta singola, sei opzioni), infine, chiede agli studenti quali siano gli strumenti che ritengono più idonei per diffondere la conoscenza del Codice etico di ateneo, e delle altre norme dedicate in modo specifico agli studenti (Carta dei diritti e doveri delle studentesse e degli studenti; Codice d’onore degli studenti; Regolamento degli studenti).

Le opzioni sono sei, di cui due più conservative e altre quattro più ambiziose. *Spoiler*, prevalgono le seconde (77,77% contro 22,22%).

Nelle prime, conservative, sono incluse la sufficienza della «*presentazione del Codice etico (e delle altre norme dedicate in modo specifico agli studenti) durante l’incontro di benvenuto con*

le matricole» (17,46%) oppure della «pubblicazione dei documenti sul sito, eventualmente con un'e-mail che ne indichi la collocazione e inviti alla lettura» (4,76%).

Le due opzioni, anche integrabili tra loro, tenendo conto che la partecipazione all'incontro di benvenuto con le matricole non raggiungerà certamente la totalità delle stesse, hanno in comune la necessità di un approccio "proattivo" degli studenti, che, informati della presenza di un Codice etico di ateneo (e di altre norme generali rilevanti per conoscere i propri diritti, doveri e responsabilità¹¹), devono poi reperire e leggere le singole normative. Con il paradosso di vedere inserita nel Codice etico di ateneo una norma che dispone l'onere di conoscere il Codice stesso¹².

Nelle seconde, ambiziose, viene richiesto molto di più, sia all'ateneo (nel suo complesso), che agli studenti. La conoscenza del Codice etico di ateneo sarebbe infatti promossa attraverso alcune iniziative didattiche, alternative tra loro: «*un seminario o incontro obbligatorio nel primo anno*» (44,44%); «*un laboratorio applicativo nel primo biennio*» (15,87%); «*un corso di formazione online obbligatorio, da superare nel primo anno di corso*» (14,28%); «*un laboratorio applicativo opzionale*» (3,17%).

Alcune osservazioni.

L'unica opzione che non prevede un limite di tempo (primo anno o primo biennio) è quella meno votata. Ragionevolmente: sarebbe abbastanza inutile conoscere a fondo Codice etico di ateneo e altri atti fondamentali dedicati agli studenti in prossimità della laurea. D'altra parte, si pone un problema. Cosa succede se il laboratorio applicativo, reso invece obbligatorio nel primo biennio, viene frequentato, ma non superato? Pare un'ipotesi di scuola (di università ...), ma vedere ritardata la propria carriera accademica per un laboratorio sul Codice etico di ateneo potrebbe portare a reazioni molto poco etiche. Inoltre, si potrebbe obiettare che "costringere" gli studenti a conoscere il Codice etico di ateneo attraverso un corso obbligatorio sareb-

¹¹ La Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento prevede, ad esempio, che la stessa Carta venga «*resa nota mediante pubblicazione sul sito di Ateneo e inviata a tutti i docenti e tutte le docenti e a tutti gli studenti e tutte le studente, che ne ricevono copia informatica al momento dell'iscrizione*».

¹² Art.16, Codice etico dell'università di Trento: «*È onere di ogni universitario conoscere il presente Codice, dare ad esso puntuale attuazione nonché adoperarsi affinché esso venga rispettato*».

be in contrasto con l'ideale aspirazione a vedere uno spontaneo e naturale desiderio di conoscenza del codice da parte degli studenti. Il confine tra utopica illusione e cinico pragmatismo è spesso labile.

Tra le scelte che richiedono un impegno maggiore e più costante (laboratorio applicativo), e quelle che prevedono qualcosa di più limitato (seminario o corso di formazione), prevalgono, largamente, le seconde (58,73% contro 19,04%). Prevedibile? Non necessariamente, se si considera che i laboratori applicativi attribuiscono quel bene di cui gli studenti sono affamati: crediti. Partecipare ad un laboratorio applicativo su questi temi avrebbe il combinato vantaggio di consentire la conoscenza di norme fondamentali mentre si acquisiscono crediti. Quindi non c'è una "perdita" di tempo, che invece nelle altre ipotesi ci sarebbe. Una possibile spiegazione c'è, anche se non mi piace molto: si ritiene che venti ore a parlare di Codice etico di ateneo e di altre norme dedicate ai diritti e doveri degli studenti sarebbero troppe (sottinteso: noiose). Io non lo credo, e forse su questo occorre lavorare un poco.

Infine, si può anche notare, e questo può condurre ad una diversa interpretazione del dilemma appena accennato, che la soluzione che raccoglie più consensi, il «*seminario o incontro*», anche superiore a quello delle altre tre combinate (44,44% contro 33,33%), è l'unica che non preveda una forma di verifica. Anche in questo caso, all'interpretazione più semplice (idiosincrasia per esami e prove), se ne può accompagnare una che ha una sua dignità: prevedere un esame in riferimento a materie che hanno a che fare con l'etica della comunità in cui si sta vivendo, con norme che regolano la convivenza di quella comunità, potrebbe apparire troppo formale e gerarchico, e quindi incompatibile con criteri di spontaneità e autonomia.

In conclusione, il rischio è che si voglia evitare una sorta di "educazione civica" a livello universitario. Peccato, perché l'educazione civica, e non solo a scuola, è sottovalutata.

7.2.2. Analisi delle risposte (sottosezione 2): principi e valori

La seconda sottosezione ha per oggetto il contenuto del Codice etico di ateneo, i valori in esso recepiti, il disvalore conseguente delle violazioni e, infine, la reazione individuale a tali violazioni, quando incontrate o percepite.

La prima domanda (G.5., a matrice, sedici elementi, con scala di valutazione da 1, poco o per nulla, a 5, moltissima) vuole valutare l'importanza che gli studenti riconoscono ai singoli principi espressamente enunciati nel Codice etico dell'università di Trento. Avvertenza metodologica: le norme non sono riportate nel sondaggio, ma sono reperibili. Qualcuno ha letto quelle norme, prima di partecipare al sondaggio, o incuriosito dallo stesso, o motivato da questa domanda. Altri forse no e si basano quindi sul "nome" del principio, e sulla loro percezione dello stesso.

Detto questo, tutti i principi citati ottengono un "punteggio sopra media" superiore al 50%, ma variano sensibilmente nel gradimento, da un massimo del 98,41% ad un minimo del 58,73%. Non basta essere inseriti nel Codice etico di ateneo, per avere molta importanza: dipende dalla sensibilità individuale, che poi forma il dato statistico.

Al vertice, sopra il 95% di "gradimento" stanno cinque principi: «rispetto» (p.sp.m. 98,41%, e valore più alto nel punteggio massimo: 84,12%); «autonomia intellettuale» (p.sp.m. 98,41%); «equità e merito»¹³ (p.sp.m. 96,82%); «qualità nella didattica»¹⁴ (p.sp.m. 96,82%); «pari opportunità» (p.sp.m. 95,23%).

Poco sotto, sopra al 90% troviamo altri quattro principi: «responsabilità» (p.sp.m. 93,65%); «libertà di giudizio e di critica» (p.

¹³ V. art.4, comma 8, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «Fermo restando per l'università il dovere di fornire a tutti in modo equo strumenti e risorse atti a favorire l'uguaglianza nelle possibilità di partenza, nelle situazioni in cui è richiesto l'uso di criteri di merito gli universitari si ispirano al riconoscimento delle capacità e competenze individuali e della qualità delle prestazioni rese, seguendo nelle valutazioni principi di trasparenza e di previa definizione dei criteri utilizzati ed evitando ogni discriminazione e favoritismo»; v. anche art.12, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «Gli universitari sono tenuti [...] pertanto a privilegiare nelle scelte il principio del riconoscimento delle capacità e delle competenze individuali, del merito personale e della qualità delle prestazioni professionali offerte».

¹⁴ V. art.11, comma 3, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «L'attività di insegnamento è libera nel rispetto degli obiettivi formativi e dell'organizzazione complessiva della didattica all'interno dell'Ateneo. I professori e i ricercatori sono tenuti a perseguire responsabilmente l'innalzamento della qualità dell'attività didattica offerta, attraverso l'aggiornamento costante delle conoscenze, la valorizzazione delle capacità individuali e le esperienze di ricerca di ciascuno, in base ai migliori standard riconosciuti a livello internazionale. I professori e i ricercatori sono tenuti a impartire un'attività didattica (lezioni, tutoraggio, stage, tirocini, esami) continua, programmata e funzionale all'acquisizione delle competenze necessarie per l'accesso ai percorsi professionali o alla continuazione degli studi».

sp.m. 93,65%); «*trasparenza*» (p.sp.m. 92,06%); «*integrità*» (p.sp.m. 90,47%).

Ancora oltre, ma sempre sopra ad una soglia del 79% (suonava meglio 80%, ma i numeri sono numeri) altri quattro principi: «*qualità nella ricerca*»¹⁵ (p.sp.m. 87,30%); «*tutela dell'ambiente*»¹⁶ (p.sp.m. 84,12%); «*imparzialità*» (p.sp.m. 79,36%); «*libertà di insegnamento e ricerca*» (p.sp.m. 79,36%).

Considerando che molti dei principi enunciati dal Codice etico di ateneo sono strettamente interconnessi, rafforzando a vicenda le rispettive enunciazioni, non devono stupire, e non sono particolarmente significative, alcune differenziazioni nel gradimento da parte degli studenti: si pensi a «*imparzialità*» e «*pari opportunità*», oppure «*libertà di insegnamento e ricerca*» e «*qualità nella ricerca*»; si pensi anche a come principi quali «*integrità*» e «*rispetto*» non possano non condizionare gli altri, essendone presupposti necessari. Altre apparenti incongruenze possono avere una spiegazione nel campione, formato da studenti, o da ex studenti cui ho chiesto di pensarsi ancora, per quanto possibile, come tali: la «*qualità nella didattica*» prevale rispetto alla «*qualità della ricerca*».

Più che altro, può stupire che raggiunga un punteggio basso la «*partecipazione alla vita universitaria*» (p.sp.m. 66,66%). La motivazione può esser cercata in due direzioni. La prima è sempre la composizione del campione: per gli studenti la partecipazione può essere vista come meno facile, meno decisiva, in parte incompatibile, se continua e particolarmente attiva, con lo studio, o, per i più cinici, sostanzialmente inutile. La seconda è il significato da dare al termine “partecipazione”, enfatizzando l’aspetto del diritto su quello del dovere civico. In altre parole, la partecipazione (magari studentesca) come opportunità e diritto, non come dovere¹⁷.

¹⁵ V. art.11, comma 1, Codice etico dell’università degli studi di Trento: «*L’attività di ricerca è libera, responsabile e tende all’eccellenza*».

¹⁶ V. art.4, comma 9, Codice etico dell’università degli studi di Trento: «*Tutelare l’ambiente significa riconoscere il valore primario delle risorse naturali ed operare scelte conformi al principio della sostenibilità ambientale. Tutelare la dignità e la sicurezza dell’ambiente di lavoro significa tenere comportamenti rispettosi del luogo di lavoro, dei beni e delle risorse pubbliche, salvaguardando l’incolumità propria e altrui*»; v. anche art.13, comma 1, Codice etico dell’università degli studi di Trento: «*Gli universitari sono tenuti a compiere azioni e scelte tenendo presenti anche criteri di sostenibilità ambientale*».

¹⁷ L’art.1, comma 3, della Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento prevede invece entrambi: «*Gli*

Un valore basso viene anche raggiunto da un altro principio, quello della «riservatezza»¹⁸ (p.sp.m. 66,66%). Anche qui due possibili spiegazioni. La prima è legata all'ambiente: un'università fatta di libretti, iscrizioni, numeri di matricole, valutazioni, aule con telecamere, tessere, non sembra il luogo più adatto per rivendicare una propria *privacy*. Forse un errore, e una sottovalutazione: proprio in ambiti molto controllati e normati la tutela della riservatezza può essere molto rilevante ed auspicabile. La seconda è legata all'abitudine, direi assuefazione, ad Internet, motori di ricerca, *social network*, dove la nostra riservatezza è già allegramente, e spesso consensualmente, massacrata.

Dimenticavo: maglia nera, in grande affanno, la «ricerca dell'eccellenza» (p.sp.m. 58,73%, e solo 19,04%, anche qui ultima, a grande distanza, nel punteggio massimo). Dovrebbe stupire, di fronte ad una continua, e a volte un po' fastidiosa, campagna di beatificazione di un concetto indefinito. Non stupisce, in effetti, se ci ricolleghiamo a precedenti risposte in precedenti domande. Ma colpisce comunque, ad esempio, il distacco con un altro valore quale «equità e merito».

Può essere che il punteggio basso derivi dall'indeterminatezza del principio (anche per chi ha letto la norma), ma credo che gli studenti abbiano colto altro. Una premessa: qui, più ancora che in altre interpretazioni, occorre ricordare la differenza tra dato numerico, di origine studentesca, e interpretazione, mia; non sto attribuendo a loro le mie opinioni, ma aproffito della mia autonomia intellettuale (ammesso che ...) per fare un'ipotesi.

Quello che credo (o, lo confesso, almeno spero) che gli studenti abbiano colto è che l'obiettivo fondamentale degli appartenenti alla comunità accademica, dovrebbe essere quello di impegnarsi, di essere responsabili, di fare il proprio dovere. L'eccellenza¹⁹, se esiste, se è riconosciuta in modo misurabile,

studenti hanno il diritto ed il dovere di partecipare attivamente al lavoro di tutta la comunità universitaria».

¹⁸ V. art.4, comma 10, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «Tutelare la riservatezza significa garantire la protezione dei dati personali delle persone fisiche e giuridiche che, a qualsiasi titolo, entrino in contatto con l'Ateneo. È tutelata la segretezza delle informazioni confidenziali acquisite in ragione della condivisione di funzioni, progetti di ricerca e attività. I dati personali e le informazioni sono trattati secondo i principi di liceità, pertinenza e non eccedenza, per le sole finalità dichiarate e nel rispetto della normativa vigente in materia».

¹⁹ V. art.4, comma 7, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «Tendere verso l'eccellenza significa promuovere un contesto scientifico e istituzionale diretto a incentivare l'aggiornamento continuo, le occasioni di confronto e mobi-

equo, trasparente, se non è magnificata in modo ipocrita, propagandistico e strumentale, se non è utilizzata come strumento di controllo, potere e discriminazione, arriverà. E arriverà per la comunità, e non solo per qualche individuo.

Vogliamo avere un'eccellenza? Nel perseguimento di un'etica comune? Propongo tre strade. Un ateneo in cui tutti si impegnano, sono responsabili, fanno il proprio dovere. Un ateneo in cui tutti i principi del Codice etico di ateneo sono ritenuti importanti, in primo luogo da chi occupa posizioni di potere. Un ateneo che nel proprio Codice etico inserisce anche principi di solidarietà, collaborazione, condivisione.

La seconda domanda (G.6., a matrice, otto elementi, con scala di valutazione da 1, non grave, a 5, estremamente grave) chiede agli studenti quali ritengano essere i comportamenti più gravi, sotto il profilo etico, che un docente può mettere in atto.

Al vertice ci sono tre opzioni, che raggiungono il "punteggio sopra media" massimo (100 %): «*abuso e/o attenzioni improprie a sfondo sessuale*»²⁰, «*corruzione*», «*nepotismo e favoritismo*»²¹. Non c'è molto da commentare: avrebbe stupito, e non poco, il contrario. Si tratta di violazioni gravissime, non solo etiche.

Molto vicino alla vetta (p.sp.m. 98,41%), un'ulteriore opzione: «*abuso della propria posizione nei confronti degli studenti, sia in pubblico che in privato*». Può sembrare una fattispecie più vaga e meno grave delle precedenti, ma è sostanzialmente equiparata alle stesse, dove è certa una rilevanza penale. Nella severità del giudizio può avere giocato un ruolo la parola «*abuso*», sia per la sua indeterminatezza che per la sua capacità di suscitare sensazioni negative. Così come può avere giocato un ruolo il fatto che le vittime siano gli studenti. D'altra parte, si tratta della stessa percentuale che, tra i principi, nella domanda precedente, aveva il «*rispetto*».

lità, la libertà di giudizio e di critica, la partecipazione alla comunità scientifica e accademica internazionale. Significa altresì incentivare la condivisione delle conoscenze e dei risultati scientifici affinché ciascun membro sia messo in grado di apportare il suo contributo alla ricerca e alla didattica, tutelando l'apporto personale ai prodotti scientifici e di ricerca e la proprietà intellettuale»

²⁰ V. art.6, comma 3, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Sono considerate particolarmente gravi le molestie sessuali commesse in una posizione di asimmetria, in particolare nella relazione tra docenti e studenti*».

²¹ V. art.12, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Gli universitari sono tenuti, per tutte le decisioni e gli atti compiuti nello svolgimento dell'attività istituzionale, ad astenersi dal commettere qualsiasi forma di favoritismo nei confronti di un soggetto, riconoscendo a ciascuno i medesimi diritti*»

Altre due opzioni raggiungono valori abbastanza alti: «*plagio nell'attività di ricerca*»²² (p.sp.m. 88,88%) e «*insufficiente preparazione e aggiornamento*» (p.sp.m. 87,30%). Si tratta di due ipotesi sostanzialmente diverse. La prima, che ha rilevanza anche penale, riguarda l'attività scientifica dei docenti, e non ha un impatto diretto sugli studenti. La seconda, che può avere, al più (e con molte perplessità), una rilevanza disciplinare, riguarda l'attività didattica dei docenti ed ha conseguenze immediate sugli studenti, incidendo sulla qualità dell'insegnamento. L'aspetto comune, oltre alla "rilevanza etica", può essere individuato nella stima, e autorevolezza, che il docente si gioca con questi comportamenti: si perdono entrambi.

In fondo alle valutazioni negative, il «*ritardo a lezioni, esami o nella correzione degli esami scritti*», (p.sp.m. 49,20%), che non raggiunge il 50%. Come visto in precedenza, la puntualità non è ritenuta, forse per una sorta di solidarietà, un valore particolarmente sentito. Naturale che le violazioni ad esso non siano ritenute particolarmente gravi.

Un'ultima opzione, che ottiene un "punteggio sopra media" intermedio, è il «*mancato rispetto di principi di dignità e decoro in pubblico*» (p.sp.m. 63,49%). Non essendo ulteriormente specificato, il «*pubblico*» può fare riferimento sia all'ambiente universitario che ad altri ambienti²³. I concetti di dignità e decoro sono di difficile definizione, e non solo in questo ambito. Fa piacere che gli studenti si preoccupino che noi docenti non ci rendiamo ridicoli di fronte alla comunità universitaria, locale, o anche nazionale (divieto di partecipare a *reality?*), ma sarebbe interessante sapere il confine tra un comportamento bizzarro, stravagante, provocatorio, e un comportamento indecoroso o non dignitoso. E sarebbe anche il caso di chiarire la differenza tra dignità e decoro, potendosi perdere la dignità, in modo più immediato, più profondo, più sostanziale, con comportamenti

²² V. art.5, comma 10, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Un eventuale plagio o impropria utilizzazione dell'attività intellettuale è ancora più grave qualora derivi da negligenza o dall'abuso di una posizione gerarchica o accademica*».

²³ V. art.5, comma 12, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Gli universitari uniformano il proprio comportamento ai canoni di dignità e decoro sia all'interno che all'esterno degli spazi universitari. Anche fuori dal servizio essi devono sempre considerare le conseguenze che il proprio comportamento può avere sulla reputazione e sull'immagine dell'istituzione. È compito di ciascun universitario mantenere alta la reputazione dell'istituzione*».

ed omissioni apparentemente decorosi, anche diffusi, ma più lesivi dell'etica condivisa in ambito universitario.

La terza domanda (G.7., a matrice, nove elementi, con scala di valutazione da 1, non grave, a 5, estremamente grave) è la stessa, ma in questo caso i comportamenti da valutare sono quelli degli studenti²⁴. Ci si poteva aspettare una maggiore indulgenza, ma questo è avvenuto solo in parte, e occorre in ogni caso considerare la diversità delle domande. Proprio per questo parto da quelle opzioni che possono essere confrontate, pur tenendo conto della diversità del ruolo.

Quanto al «*plagio nella tesi o in prove scritte non in presenza (paper, etc.)*»²⁵ (p.sp.m. 80,95%, contro l'88,88% del plagio compiuto da docenti), la differenza di punteggio c'è, ma non è particolarmente sensibile. In questo caso, il disvalore può essere associato, oltre che ad un giudizio morale, al fatto che lo studente che copia compete in modo scorretto (e penalmente perseguibile) con i propri compagni e contribuisce a diffondere una cattiva fama della componente studentesca nel suo complesso²⁶. Che questo possa portare, come del resto previsto dal Codice etico di ateneo, ad una segnalazione del plagio, qualora se ne venga a conoscenza²⁷, è un altro discorso, che coinvolge valutazioni morali diverse.

²⁴ V. art.1, comma 9, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Nei rapporti con tutti i membri della Comunità universitaria, gli e le studenti hanno il dovere di adottare una condotta improntata ai principi di dignità, decoro, rispetto, equità, solidarietà, correttezza e lealtà e caratterizzata da spirito di collaborazione*»; v. anche, Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento, «*Valori generali*», comma 7.

²⁵ V. art.5, comma 10, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*Con particolare riguardo alla redazione di tesi ed elaborati, nonché nello svolgimento delle prove di esame, è specifica responsabilità dei singoli rispettare queste regole evitando ogni forma di plagio e condotta disonesta*»; v., anche, art.2.5, comma 8, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento.

²⁶ Sul plagio di opere altrui, v. art.1, comma 12, p.to v., Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento; v. anche, Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento, «*Condotte specifiche*», comma 1, lett. g); in riferimento specifico alla facoltà di giurisprudenza, v. art.5, Regolamento didattico del corso di laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza.

²⁷ V. art.5, comma 10, Codice etico dell'università degli studi di Trento: «*È compito inoltre di ogni universitario segnalare qualunque caso di plagio o di impropria utilizzazione dell'altrui attività intellettuale della quale venga a conoscenza*».

Una minore gravità, peraltro, è invece percepita quando si copia «*agli esami*» (p.sp.m. 71,42%), per cui le conclusioni sopra riportate potrebbero sembrare meno convincenti. A meno di pensare ad uno “stato di necessità”, che esclude una premiazione (sinceramente, non persuasivo), o ad un consenso della “fonte” personale. Ma, anche in questo caso, oltre all’aspetto etico (copiare è scorretto), aspetti di competizione sleale e di incidenza sulla reputazione collettiva sono comunque in gioco. E c’è un ulteriore profilo comune: copiare può dare assuefazione, non è così facile fermarsi ad un’episodica modica quantità. E, quel che è peggio, questa abitudine può superare i confini dell’università, influenzando la percezione del disvalore di altri comportamenti diffusi, favorendo autoassoluzione e quindi reiterazione: “non è così grave” e “lo fanno tutti” è una combinazione deleteria, per la coscienza del singolo e per la convivenza civile.

Dove invece il distacco è abissale, nel confronto tra studenti e docenti, nell’opinione di questi ultimi, è il difetto di preparazione. «*Presentarsi non preparati agli esami*» ha un disvalore bassissimo (p.sp.m. 19,04%, contro l’87,30% dell’analogia opzione prevista per i docenti). Se ci si poteva aspettare un pochino di severità in più, è da dire che l’analogia è in questo caso relativa. La «*insufficiente preparazione e aggiornamento*» del docente è una violazione dei suoi obblighi lavorativi, di cui studenti, facoltà e ateneo sopportano le conseguenze. Non presentarsi preparati agli esami (“ci provo”) è qualcosa che, pur facendo eventualmente perdere tempo agli esaminatori, non danneggia direttamente altri, ma, tutt’al più, la dignità di chi sta tentando²⁸. La sanzione è la bocciatura, o il voto basso, e rientra nella fisiologia del processo valutativo. Certo, può accadere che chi “tenta” venga ingiustamente premiato, ottenendo una valutazione immeritatamente positiva. Ma qui è il processo valutativo ad avere fallito.

Lo stesso punteggio, estremamente basso (p.sp.m. 19,04%), è riservato ad una fattispecie che noi docenti conosciamo molto bene (e non sopportiamo): «*non cancellarsi dalla lista degli esami su Esse3 qualora si decida di non sostenere l’esame*». Nessuno stupore, quindi? Non del tutto. Ma prima qualche osservazio-

²⁸ V., però, art.2.5, comma 2, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento: «*Gli e le studenti assumono l’impegno morale di presentarsi agli appelli d’esame solo quando ritengono di avere una preparazione adeguata al superamento della prova*».

ne. Qui si tratta non solo di una mancata cortesia nei confronti del docente che deve gestire la scansione temporale degli esami, ma di qualcosa che, conseguentemente, incidendo su tale organizzazione, comporta disagi anche per gli studenti che si presentano. Essendo le liste di iscritti inaffidabili nei numeri, il docente che vuole offrire un servizio migliore agli studenti, non può farlo (o può farlo in maniera imprecisa) e il docente che non ha comunque intenzione di farlo ha una giustificazione per continuare ad esimersi dal farlo. D'altra parte, l'adozione di un possibile rimedio, a natura sanzionatoria (il canguresco "salto d'appello", per chi non si presenta pur essendo iscritto in lista), non è particolarmente diffusa tra i docenti, comportando sia una possibile cattiva fama che un ulteriore carico amministrativo, restando spesso una minaccia sempre meno credibile. La sua istituzionalizzazione, del resto, da parte della facoltà o dell'ateneo, non ha funzionato, per motivi, soprattutto il secondo, analoghi²⁹.

Risultato? Attese di ore per poter sostenere l'esame e un alibi per i docenti che hanno minore sensibilità per i disagi degli studenti. Per questo, un po' sorpreso lo sono. Forse non è passato il messaggio per cui la responsabilità di queste situazioni non degne di un'università moderna e sensibile è anche, sia pure in misura limitata, degli studenti. E forse, visto che questa "cortesia" non comporta uno sforzo particolare, ma solo qualche *click*, non cancellarsi potrebbe diventare un'abitudine meno frequente, da valutare con meno indulgenza.

Le altre opzioni hanno tutte a che fare con il rispetto, o, meglio, con la mancanza di esso, e tutte raggiungono, non sorprendentemente, punteggi molto alti, che in questo caso elenco in ordine crescente: «*non rispettare ambienti, strutture e beni dell'università*» (p.sp.m. 88,88%); «*non rispettare i compagni*» (p.sp.m. 92,06%); «*non rispettare i docenti*» (p.sp.m. 95,23%); «*non rispettare il personale tecnico-amministrativo dell'ateneo*» (p.sp.m. 96,82%); «*non rispettare le persone che svolgono il servizio di pulizia dell'ateneo*» (p.sp.m. 96,82%).

²⁹ V., però, art.2.5, comma 6, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Gli e le studenti hanno il dovere di cancellare la propria iscrizione agli appelli d'esame qualora non possano partecipare per sopraggiunte motivazioni, [...], o a darne comunicazione al o alla docente qualora fosse scaduto il tempo limite per la cancellazione; quando questo non avviene, gli e le studenti hanno il dovere di presentarsi agli appelli ai quali sono iscritti/e anche solo al fine di comunicare il ritiro dalla prova*».

Il rispetto per le cose altrui, per le cose pubbliche, è importante, sia per una questione di minima civiltà, sia per testimoniare la consapevolezza dell'importanza di un ambiente condiviso che, anche attraverso semplici attenzioni e cure, non rischierà di trasformarsi in un luogo di passaggio (un passaggio lungo anni, d'altra parte) e anonimo, senza anima e senza identità. Una "casa comune", oltre la retorica, che non viene riconosciuta.

Il rispetto per le persone è un elemento da rimarcare ulteriormente, con soddisfazione, ed è una conferma di altre risposte ad altre domande. L'importanza riconosciuta nel sondaggio è quindi da rimarcare non perché inattesa, ma perché la distanza con gli altri comportamenti, per quanto concerne il disvalore delle relative violazioni, è ampio. Certe conferme fanno piacere, sotto il profilo sostanziale, al di là della fredda analisi statistica.

Le differenze percentuali, che si riproducono anche nei valori massimi, possono peraltro sembrare poco significative, ma qualche osservazione può essere fatta. Pur nella sua limitata differenza, trovo estremamente positivo il fatto che il mancato rispetto per i docenti sia considerato meno grave del mancato rispetto per il personale (e qui, intendo anche quello di *reception*, anche se avrei dovuto specificarlo) e per le persone addette alle pulizie. Non mi aspettavo il contrario, ma lo temevo. Tenerci a distanza, da subito, da un approccio stile "forte coi deboli, deboli con i forti" è positivo. Lo dico da docente. Nello stesso senso avrei forse preferito che anche il rispetto tra "pari", tra compagni, fosse più alto di quello riservato ai professori.

Non lo dico per buonismo esasperato, né per *machismo* accademico ("noi ci sappiamo difendere da soli", "ci vediamo all'esame", "ha mai pensato di cambiare facoltà?"). Semplicemente, credo che in una comunità, qualunque essa sia, il rispetto per i "potenti" (che poi, qui, occorrerebbe distinguere tra docenti e docenti, dove il sottile gioco del potere si riproduce e si manifesta) sia più facile, e non necessariamente sincero, danzando tra opportunismo, timori e deferenza, e per questo meno di valore. Se si sanno rispettare le persone che non hanno potere su di noi, o, ancora di più, su cui noi abbiamo potere, la società che ne deriva sarà migliore. Non di poco.

Un'opzione che rimpiango di non avere inserito, anche in riferimento agli studenti: mancato rispetto dei principi di dignità e decoro in pubblico. D'altra parte, non sono più studenti, un'ora dopo la laurea, con farina sul corpo, prodotti ittici in

testa, costumi imbarazzanti addosso e un alito che attende con urgenza un etilometro.

L'ultima domanda (G.8, scelta multipla, risposta singola, sette opzioni), ripresi i principi etici, ed appurati i disvalori dei possibili comportamenti in violazione, chiede agli studenti se segnalerebbero infrazioni al Codice etico di ateneo e denuncerebbero il trasgressore. Le opzioni sono sette, a scelta unica di risposte multiple.

Domanda difficile.

L'opzione più scettica, per non dire cinica, vale a dire «*no, tanto sarebbe inutile*», raccoglie un consenso limitato (6,34%), più limitato di quello che mi sarei aspettato. Ogni commento può essere superfluo, ma una riflessione, in forma di quesito, è possibile. L'inutilità percepita è legata alla previsione di un procedimento che non arriverà comunque a sanzionare (specie se docente?) il trasgressore³⁰? O anche una denuncia coerente, onesta, che si sa che non avrà un esito definito, ma che potrà comunque cercare di "svegliare le coscienze", di sensibilizzare, è ritenuta inutile?

Due opzioni non ottengono invece alcun consenso: «*sì, ma solo se fossi la vittima*» (0,00%) e «*no, sarebbe un'attività di delazione contraria ai miei principi*» (0,00%). Sembrano opzioni distanti, ma c'è un elemento in comune: l'importanza riconosciuta al Codice etico di ateneo. Se il Codice c'è, ed è ritenuto rilevante per la convivenza comune, non ci si può accorgere di esso solo quando si è vittime, quando si è subita un'ingiustizia: la capacità di indignarsi e il desiderio di intervenire per tutelare principi condivisi non possono essere ancorati alle proprie frustrazioni e sentimenti. Nello stesso senso, non ci si può nascondere dietro a principi (non così etici) di omertà, in cui la denuncia, civica, diventa delazione, indegna. Sono meccanismi di altri ordinamenti, che non occorre assorbire. Certo, rimane un dubbio: ma questo si applica a tutti i comportamenti, o per le violazioni più lievi esiste un margine di tolleranza?

Poco consenso raccoglie anche l'opzione che motiva il no con la «*paura di ritorsioni (nonostante l'eventuale garanzia di*

³⁰ Se si consulta la pagina *web* della Commissione del Senato accademico per l'attuazione del Codice etico, ci si accorge che sono pubblicati i pareri della Commissione, su situazioni segnalate o su quesiti ufficiali, per gli anni 2015 (due), 2016 (tre), 2017 (tre), e 2018 (una). In nessuno di questi pareri risultano sanzioni. Dal 2018 nessuna ulteriore pubblicazione. V. www.unitn.it/ateneo/51015/commissione-del-senato-per-lattuazione-del-codice-etico (consultato da ultimo il 25/05/2021).

anonimato)» (3,17%). Ci si può chiedere se la mancata denuncia dipenda dalla paura di ritorsioni o dalla sfiducia nella garanzia di un reale anonimato. Le risposte che seguiranno fanno propendere per la prima ipotesi, a partire dall'opzione per cui la denuncia ci sarebbe in ogni caso «*anche se l'anonimato non fosse garantito*» (12,69%): il basso consenso per denunce senza "protezione" (l'anonimato qui serve a questo) indica l'importanza della garanzia di anonimato.

Le altre due opzioni, strettamente collegate, che si spartiscono, sia pure in modo diseguale, la maggioranza dei consensi, danno un'ulteriore conferma. La denuncia ci sarebbe solo se «*l'anonimato fosse garantito in modo assoluto*» (risultato combinato per le due opzioni: 77,77%). Le due opzioni differiscono perché la prima prevede una denuncia «*in ogni caso*» (23,80%), mentre la seconda solo se la violazione fosse ritenuta «*particolarmente grave*» (53,96%). E questo, non solo risponde alla domanda di prima, sul margine di tolleranza per violazioni più lievi, ma porta ad un'ulteriore riflessione.

Il Codice etico di ateneo è, o dovrebbe essere, frutto di una discussione comune, di una condivisione, di un'accettazione, di un "comune sentire", o almeno di un potenziale coinvolgimento di tutti i membri della comunità. Ma, considerando che l'emanazione è avvenuta otto anni fa, gli studenti attualmente iscritti non hanno potuto avere, per la stragrande maggioranza, nemmeno la possibilità teorica di contribuire alla fase partecipativa. Possono quindi considerare il Codice etico di ateneo come "loro" solo se lo conoscono ed imparano ad apprezzarne contenuto e valore, vale a dire se l'ateneo lo ha presentato, diffuso e promosso. Altrimenti, lo sentiranno come una norma imposta dall'alto, come tante altre norme. E invece non è, non dovrebbe essere, una norma come le altre.

In questo senso, subordinare la denuncia non solo alla garanzia di anonimato (per evitare ritorsioni), ma anche alla gravità della violazione, può avere significati diversi, e anche cumulabili. Il primo è più diretto e materiale: evitare di perdere tempo per fattispecie poco rilevanti che probabilmente non porteranno a conseguenze significative. Il secondo è più astratto, ma non meno rilevante, proprio nella sua astrattezza: di fronte ad un Codice ereditato, che quindi non si sente proprio, e dimenticato da chi lo dovrebbe sostenere, le denunce vengono riservate a quelle ipotesi di violazione in cui la previsione del Codice coincide con la valutazione soggettiva della gravità della stessa.

La denuncia non avviene pertanto su invito di norme di un Codice trascurato, ma di una coscienza, la propria, che non si intende trascurare.

7.3. Note conclusive: etica e comunità, tra codici e coscienze

Sarebbe stato bello che l'ateneo si fosse dotato di un proprio Codice etico spontaneamente, riconoscendo l'opportunità, se non la necessità, di un documento condiviso che testimoniava la volontà di creare una comunità aperta, vivace e coesa intorno ad alcuni principi fondamentali che andassero al di là delle regole organizzative e procedurali già in essere. Anche se questo non è avvenuto, e si è dovuto aspettare un obbligo imposto dalla legge statale, si trattava comunque di una grande occasione. Poteva essere l'occasione per il ripensamento dell'ateneo come comunità, per discutere più ampiamente, in modo trasparente ed aperto, di valori e principi, per mantenere la memoria storica della discussione.

Si poteva poi far sentire ai membri della comunità l'importanza del Codice etico di ateneo, diffondendolo, promuovendolo, consentendo in particolare ai nuovi membri (soprattutto studenti, con migliaia di nuove matricole ogni anno) di percepire la diversità di una collettività universitaria, rispetto ad altre collettività, e di quella collettività universitaria, trentina, rispetto ad altre collettività universitarie. Al di là di, oltre, sopra, *ranking* ed eccellenze, *mission* e *vision*: perché era qualcosa di "giusto".

Niente di tutto questo è avvenuto, e quindi le risposte al questionario, in questa sezione, assumono un retrogusto un po' amaro, derivante dal confronto tra "come è" e "come è stato", da un lato, e "come avrebbe potuto essere" e "come potrebbe essere", dall'altro.

La prima sottosezione ha evidenziato i limiti, e le responsabilità relative, della conoscenza, del desiderio di conoscenza, della percezione dell'utilità del Codice etico di ateneo, con la valutazione di alcune possibili soluzioni. Il Codice etico di ateneo è arrivato in ritardo, e non è stato supportato nella sua penetrazione nella comunità studentesca. Non si tratta di timidezza normativa. Principi etici si trovano, per quanto riguarda

gli studenti, anche nel Codice d'onore degli studenti³¹ e nella Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti³². Il problema è che la stratificazione di atti, non coordinati tra loro, che specificano l'onere di conoscenza delle norme in essi (e in altri atti) contenute³³, non facilita la conoscibilità dei principi su cui si dovrebbe fondare la comunità universitaria, ma anzi, la rende più complessa. Non rafforza il quadro normativo, ma lo indebolisce, annacquandolo. Occorrerebbe semplificare, e promuovere e favorire (effettivamente, non solo astrattamente³⁴) la lettura, ma prima ancora la comprensione critica, delle specifiche disposizioni, senza adagiarsi sulla previsione di un astratto onere di conoscenza.

La seconda sottosezione ha invece mostrato come, di fronte ad un quadro di principi sostanzialmente coincidente tra Codice etico di ateneo e sensibilità degli studenti e ad un parziale scostamento nelle valutazioni di gravità dei comportamenti in violazione di tali principi, gli studenti non si sentano sufficientemente protetti nel momento di segnalazione e denuncia³⁵, e, soprattutto, compiano alcune distinzioni, fondate sulla propria coscienza individuale.

³¹ V. Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Il presente Codice d'onore degli studenti indica gli standard di comportamento che gli studenti, iscritti a tutti i programmi formativi, adottano in Ateneo*» («Premessa», comma 1), nonché «*Lo studente uniforma il proprio comportamento ai valori generali espressi nelle disposizioni legislative, statutarie, regolamentari, nonché ai principi etici*» («Valori generali», comma 1).

³² V. Premessa, lett. A), Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Scopo della Carta dei Diritti e dei Doveri delle Studentesse e degli Studenti è favorire l'integrazione a pieno titolo della componente studentesca all'interno della Comunità universitaria, specificando i diritti di cui sono portatori gli e le studenti, sottolineando i doveri e gli standard di comportamento e fornendo un quadro di riferimento per dirimere questioni rispetto alle quali norme e regolamenti non sempre sono risolutivi. La Carta non è un regolamento e non definisce limiti stringenti in alcun campo di applicazione; nonostante ciò, in fase di stesura, è stato ritenuto opportuno formulare dei principi direttamente applicabili*».

³³ V. art.16, Codice etico dell'università degli studi di Trento; «*Premessa*», commi 2 e 3, Codice d'onore degli studenti dell'università degli studi di Trento; «*Premessa*», lett. B), Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento; art.2, Regolamento degli studenti dell'università degli studi di Trento.

³⁴ V. art.2, comma 5, Codice etico dell'università degli studi di Trento.

³⁵ Per il procedimento di accertamento delle violazioni e le possibili sanzioni, v. art.18, Codice etico dell'università degli studi di Trento.

Il Codice etico di ateneo rischia pertanto di essere un'enunciazione sterile, distaccata, trascurata e potenzialmente ipocrita, emanato per obbligo normativo, e non un elemento fondamentale di coesione mirato a migliorare istituzione e membri, organi e procedure, ambiente e atmosfera (accademiche).

L'aspetto positivo è dato dalle valutazioni degli studenti, che ha evidenziato alcuni aspetti importanti: l'attenzione riservata alle persone, in particolare quelle con meno potere e meno visibilità; la capacità di indignarsi; il saper distinguere, ed individuare i principi-cardine (rispetto, equità, autonomia intellettuale) di una comunità accademica e di comportamenti maggiormente lesivi.

In questo senso emerge una coscienza individuale che non recepisce acriticamente i dettami di un Codice (anche perché non sempre conosciuto ...), cogliendone la diversità rispetto ad altre norme. Se tutte le norme devono essere rispettate (con qualche eccezione?), ma possono essere criticate, il Codice etico di ateneo richiede qualcosa di più, sia a livello collettivo (un confronto continuo, alla luce delle possibili diversità, per tenerne vive le finalità) che individuale (una riflessione continua, alla luce della propria coscienza, per tenere viva la propria tensione morale).

8. Comunità (sezione H del questionario)

8.1. Considerazioni generali: una comunità universitaria?

L'ottava sezione del questionario, composta di dodici domande, si occupa di comunità, con particolare riferimento alla comunità universitaria (o, con visione più ampia, alle comunità universitarie) e può essere divisa in tre sottosezioni.

Il concetto di comunità può apparire sfuggente ed astratto, nonostante la sua considerazione negli atti fondamentali di ateneo. La prima sottosezione, composta di sei domande, si interroga sulla percezione dell'esistenza di un senso di comunità all'interno dell'ateneo, con diversi riferimenti: una comunità di studenti (domanda H.1.); una comunità di docenti (domanda H.2.); una comunità di docenti e studenti (domanda H.3.); una comunità di docenti, studenti e personale tecnico-amministrativo (domanda H.4.). La quinta domanda amplia l'orizzonte, riguardando l'inclusione del personale della *reception* nella comunità universitaria (domanda H.5.). La sesta domanda concerne un profilo tanto rilevante quanto problematico: l'integrazione tra comunità studentesca e comunità locale (domanda H.8.).

L'obiettivo è capire se gli studenti si sentano parte di una o più comunità, se ragionino in termini di collettività o solo, o prevalentemente, in termini individualistici. Il che consente anche di capire se l'università, con i valori che esprime, e per come li esprime, porti gli studenti a interrogarsi sul significato della loro presenza in ateneo, su tematiche di appartenenza a collettività intermedie e sulla condivisione di una esperienza complessiva. E, come molte domande, ha inoltre uno scopo ulteriore, di stimolo alla riflessione sul dove si è, e con chi, al di là dello studio, che non esaurisce, o almeno non dovrebbe, la vita degli studenti. Se invece si ritiene che gli studenti "siano qui solo per studiare", sacrificando la loro identità di persone,

allora la loro possibilità di integrazione in più comunità è ostacolata alla radice, in modo miope. Senza dimenticare, peraltro, che il riconoscimento di un diverso ruolo in capo agli studenti determina, per gli stessi, una diversa responsabilità ed una necessaria maggiore apertura al mondo che li circonda, per evitare di vivere per qualche anno in una “bolla”.

La seconda sottosezione, composta di quattro domande, ha per oggetto invece strumenti e dinamiche che possono facilitare, ma in alcuni casi anche allontanare, la percezione e la relativa integrazione della comunità studentesca e della comunità universitaria nel suo complesso. Si parla quindi dell'importanza degli strumenti di discussione digitale “aperti” (domanda H.6.); della rilevanza della funzione dei rappresentanti eletti dagli studenti negli organismi di governo di dipartimenti ed ateneo (domanda H.9.); del ruolo delle associazioni studentesche (domanda H.11.); dell'adeguatezza delle strutture della facoltà (domanda H.10.). Se la percezione di una presenza di una comunità universitaria (o anche solo studentesca) coesa non è né immediata, né diffusa, se il senso di appartenenza a queste comunità, in cui si passeranno anni, non è provato, ci si potrà interrogare sulle ragioni, e, soprattutto, su cosa si possa fare per evitare che l'esperienza universitaria non raggiunga tutte le potenzialità che potrebbe avere.

Infine, la terza sottosezione pone due quesiti essenziali, di carattere più generale: che cosa caratterizza una comunità universitaria (domanda H.7.), e che cosa ci si aspetta, in una comunità accademica (domanda H.12.). Qui non parliamo di percezioni, ma prevalentemente di definizioni e aspettative. In primo luogo, si intendono individuare gli elementi rilevanti che ci fanno capire se una comunità esista realmente, se cioè la comunità non sia solo una somma di persone che si trovano in un luogo o in una condizione comune, ma se esista invece un'identità della stessa e un desiderio diffuso di farne parte, attivamente, consapevolmente. In secondo luogo, si chiede quali siano le dinamiche fondamentali, in una comunità universitaria, quali siano cioè le modalità di costruzione, integrazione ed individuazione di un nucleo identitario di principi e valori condiviso, al di là dei rispettivi ruoli.

Disclaimer: in questa sezione del questionario le mie risposte coincidono quasi integralmente con quelle adottate dalla maggior parte degli studenti. Purtroppo, anche per quanto riguarda la percezione, limitata o inesistente, della percezione di un sen-

so di comunità all'interno dell'ateneo. Personalmente ritengo che il sentirsi parte di una comunità (quella accademica, estesa, estremamente estesa), anzi di più comunità (studenti, docenti, personale) integrate nella prima, sia un elemento particolarmente importante per la qualità della vita universitaria, per una soddisfazione personale sana, per il funzionamento corretto della vita pubblica accademica, per il raggiungimento degli scopi, istituzionali e personali, collettivi e individuali, di chi frequenta quell'ambiente unico, la cui specificità è spesso dimenticata. Allo stesso tempo, sono piuttosto disilluso sulla sua esistenza e, soprattutto, sulla consapevolezza della sua importanza da parte degli organi accademici, del personale docente e tecnico-amministrativo e degli studenti. Credo che a volte la possibile promozione di un senso di comunità sia considerata un'utopia, pure pericolosa, di qualche "person hugger", quando non qualcosa di incompatibile con un ambiente votato a competizione esasperata e ricerca di un'eccellenza indefinita. A mio avviso non c'è incompatibilità, ma solo mancanza di sensibilità, per i più asociali, oppure desiderio di dividere, per esigenze di potere, per i più sociopatici.

8.2. Analisi delle risposte

8.2.1. Analisi delle risposte (sottosezione 1): la comunità percepita

La prima sottosezione ha per oggetto l'opinione degli studenti sull'esistenza di una comunità accademica¹, sulla sua estensione², e sulla presenza di più comunità dotate di una loro identità, ma allo stesso tempo capaci di integrarsi in una comunità più ampia. Le domande, tranne l'ultima, non distinguono tra ate-

¹ V. art.36, comma 1, Statuto dell'università degli studi di Trento: «Sono parte della Comunità universitaria: a) professori, ricercatori, dottorandi, assegnisti, personale dirigente e tecnico-amministrativo, collaboratori esperti linguistici e coloro che collaborano, anche per periodi limitati, al perseguimento delle finalità istituzionali; b) studenti; c) componenti degli organi centrali dell'Ateneo».

² V. art.2, comma 1, Codice etico dell'università degli studi di Trento, che include nella categoria degli «universitari», soggetti al Codice etico «docenti, ricercatori, studenti, personale dirigente e tecnico-amministrativo e tutti coloro che contribuiscono, anche temporaneamente, in modo volontario o con forme contrattuali di varia natura, alla realizzazione delle attività in ambito didattico, scientifico e tecnico amministrativo», nonché i «componenti degli organi di governo e degli organismi collegiali dell'Ateneo».

neo e facoltà, ma, considerando che la maggioranza delle relazioni si svolgono nella seconda si può ipotizzare che le risposte tengano presente quanto avviene nella comunità studentesca più ristretta (quella di facoltà, appunto) rispetto a quella più ampia di ateneo.

La prima domanda (H.1., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) chiede se esista «*un senso di comunità tra studenti*», se cioè si possa dire che ci sia una comunità studentesca che coinvolga gli studenti e non li categorizzi solamente. Il senso di comunità distingue un gruppo di persone che sono semplicemente iscritte ad un determinato ateneo e facoltà, da una collettività di persone consapevoli di far parte di quel gruppo e desiderose di crescere insieme. Una “situazione”, nel primo caso; un “desiderio”, nel secondo.

L'opzione nettamente prevalente, superando la soglia del 50%, ritiene che tale senso di comunità non ci sia e che questo sia «*un limite rilevante per l'esperienza universitaria complessiva*» (61,90%). La seconda opzione, in ordine di consenso, ritiene invece che un senso di comunità sia presente ma senza grande entusiasmo, essendo qualificato come «*sufficiente*» (30,15%). Chi non ritiene che ci sia, ma non «*ne sente la mancanza*», in quanto «*le comunità sono altre*» raggiunge una percentuale molto bassa (6,34%). Ma il valore più basso, al limite dell'estinzione, è proprio di chi ritiene che questo senso di comunità non solo esista, ma sia anche «*molto sviluppato e sentito*» (1,58%).

In sostanza, più dei due terzi di chi ha risposto al sondaggio (68,25%) non vede un senso di comunità tra gli studenti; tra chi invece lo percepisce, la quasi totalità lo misura comunque solo «*sufficiente*».

Prima di chiedersi cosa si può fare per evitare che chi ha ancora entusiasmo imbocchi tristemente “*the way of the dodo*”, ci si deve interrogare sui motivi di questa *débâcle*, specie considerando non solo la predisposizione a forme di aggregazione collettiva, ma anche l'importanza delle stesse, da parte di giovani adulti. Non so se l'università, con i suoi ritmi, con la sua competitività, con la sua diversità rispetto ai luoghi e dinamiche del processo educativo precedente, con conseguente possibile disorientamento, abbia la capacità di rendere i giovani più adulti, in fretta, ma si limiti a farlo nelle caratteristiche meno desiderabili (individualismo, cinismo, scetticismo, diffidenza). So però che non è una buona strada, né per le persone, né per l'istituzione, né per la società.

E non si tratta di un problema “degli studenti”, che gli studenti devono affrontare e risolvere da soli. Nessuno vuole obbligarli a relazioni forzate, in cui non credono, ad un buonismo paternalisticamente imposto, ad un’identità collettiva forzata. Ma l’università, che questo faccia parte della “terza missione” o costituisca il cuore di una nuova, quarta, missione, deve avere anche lo scopo di facilitare la socialità degli studenti, di mostrarne potenzialità e rilevanza, lasciando poi ad essi iniziativa, modalità e scelte³.

La seconda domanda (H.2., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) richiede uno sforzo intuitivo ulteriore, in quanto la percezione non è basata sull’esperienza personale, ma su quanto si può dedurre dalle diverse relazioni con i vari docenti e dalla sensibilità per quanto accade in facoltà. I risultati non sono molto diversi, rispetto alla domanda precedente, e questo può sorprendere. L’aspettativa, almeno mia, era quella di una sensibile differenza, in cui gli studenti si sentissero più dotati di un senso di comunità rispetto ai docenti.

L’opzione più votata è «no, ed è un limite» (63,49%), seguita, però a grande distanza, da un non entusiastico «sì, almeno in parte» (34,92%). Queste due opzioni, sostanzialmente, comprendono tutte le opinioni, considerando che solo l’1,58% ritiene che non ci sia senso di comunità tra i docenti e non sia nemmeno «importante» e nessuno lo individua invece come presente in modo «molto sviluppato» (*rumors* dal Consiglio di facoltà? pettegolezzi incrociati? aneddoti di un “cuggino” studente?).

A parte la sorpresa, almeno personale, c’è anche una possibile, doppia conferma. La prima: l’ambiente universitario non stimola il senso di comunità, per non dire che ne limita lo sviluppo. La seconda: gli studenti stanno diventando adulti in fretta, perdendo però qualcosa di importante della loro giovinezza.

Come docente, potrei dire di più, conoscendo dall’interno la situazione, vivendola. Come docente, preferisco non dire di più.

La terza domanda (H.3., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) compie un passo ulteriore, chiedendo se ci sia un senso di comunità tra docenti e studenti, riprendendo il

³ V. art.1, comma 11, p.to v., Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento, secondo cui gli studenti devono impegnarsi, tra l’altro, a «favorire, anche tramite la partecipazione a forme di associazionismo, la crescita di una comunità di studenti solidali, consapevoli, responsabili e felici»; v. anche, Codice d’onore degli studenti dell’università degli studi di Trento, «Valori generali», comma 3., lett. d).

concetto tradizionale, storico, di università come “*comunità di docenti e discenti*”. Le risposte, pur nella diversità relativa delle opzioni, ricalcano le proporzioni già viste. La maggioranza relativa è sempre quella rappresentata da una risposta negativa, ma con rimpianto: «*no, ed è un limite rilevante per l'esperienza universitaria complessiva*» (57,14%). Anche qui, la risposta più entusiastica («*si, molto sviluppato e generalizzato*») non raccoglie consensi, e pochi (3,17%) ne raccoglie anche quella negativa, ma senza rimpianti («*no, ed è un limite rilevante per l'esperienza rilevante complessiva*»). L'elemento di novità è dato dall'opzione di risposta positiva, ma condizionata. Qui non si fa riferimento ad una presenza solo parziale, sufficiente, del senso di comunità, ma ad una presenza solo episodica legata ad «*alcuni docenti più sensibili*». Questa opzione raccoglie un consenso maggiore (39,68%), sia pure ugualmente minoritario, rispetto alle opzioni corrispondenti (ma come visto non coincidenti) delle precedenti domande. Mancando, purtroppo o per fortuna, una successiva domanda biforcuta (“chi sono questi docenti dotati di sensibilità? non saranno troppo buoni?”), ci si può concentrare su tre diversi profili.

Il primo profilo riguarda la responsabilità (in senso positivo) dell'emersione di questo senso di comunità, attraverso un docente che si pone come facilitatore, grazie alla sua sensibilità. Non si fa qui riferimento però solo alla sensibilità del docente e al suo desiderio, per motivi didattici, ma non solo didattici, di creare una “comunità d'aula”, ma anche alla sensibilità e alla disponibilità degli studenti, che questo invito devono saper cogliere e apprezzare, formando quella comunità, e al loro desiderio di non considerare il docente quale “avversario” (magari da mettere un poco alla berlina sui *social*), ma come persona con cui costruire qualcosa insieme.

Si potrebbe richiamare qui la risposta ad una precedente domanda, che aveva per oggetto la possibilità di mantenere i contatti con i docenti anche dopo la laurea. In quel caso si trattava di una relazione individuale, permanente. In questo, di una relazione collettiva, transitoria. Ma c'è un collegamento possibile: le due relazioni non si escludono a vicenda. Anzi, la creazione di una comunità d'aula può favorire l'instaurazione di rapporti personali duraturi, mostrando la rilevanza, e la possibile piacevolezza, del superamento dello schema tradizionale (lezione, esame, addio). È in entrambi i casi è presente, nelle risposte, un espresso riferimento alla sensibilità, e un rimpianto che questo

incontro avvenga raramente. Non vorrei scivolare su una china pericolosa di “voglia di tenerezza”, ma vorrei evidenziare come l’aspetto personale, anche legato a sentimenti (appropriati, positivi), non debba essere evitato, se non addirittura deriso.

Il secondo profilo riguarda il luogo di questa nascente comunità: l’aula di lezione, condivisa per molte ore dalle stesse persone. La connotazione di “comunità d’aula” evidenzia come in quell’ambito si possa realizzare un piccolo miracolo. Non più sguardi distratti, distanze, aggregazioni minime non comunicanti, atteggiamenti di attesa, ma iniziativa, integrazione, apertura, desiderio di partecipare e donare, non solo assistere, prendere e salutare. Un “nonluogo”, per riprendere la già citata definizione, che diventa un luogo, con una comunità dotata di una propria identità fatta anche, se non soprattutto, di relazioni.

Il terzo profilo riguarda il tempo di questa integrazione: un tempo transitorio, il corso, compreso anche l’esame, che può avere elementi collettivi (lavori di gruppo, valutazioni condivise). La transitorietà è insita nel tipo di esperienza, ma questo non è un elemento di debolezza, in quanto, se si riesce a creare, in tempi rapidi, la comunità, ci sarà una maggiore intensità, un maggiore impegno, sapendo che ci sarà un domani, ma non necessariamente un dopodomani. Inoltre, la transitorietà può portare alla consapevolezza che qualcosa di rilevante si può creare, lavorando insieme, in poco tempo, senza sprecarlo, senza procrastinare, godendosi e sfruttando il “qui e ora”. E, infine, la transitorietà della “comunità d’aula” non esclude una durata maggiore dei suoi effetti relazionali: il rapporto tra docente e studente può non esaurirsi, amicizie tra compagni possono nascere. L’università può quindi creare effetti duraturi non solo sotto il profilo scientifico o didattico, ma anche sotto quello personale e relazionale. Non è una cosa da poco.

La quarta domanda (H.4., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) amplia ulteriormente l’ambito personale di riferimento, chiedendo se vi sia una percezione di un senso di comunità condiviso tra studenti, docenti e personale tecnico e amministrativo. Si confermano, tra le quattro opzioni, pur formulate in modo parzialmente difforme, le tendenze già viste. La maggioranza, assoluta anche se per poco (53,96%), fornisce una risposta negativa, con rammarico («no, ed è un limite»). Un sì incondizionato è supportato da un misero 1,58%, mentre il 9,52% ha un’opinione radicale, ma in senso inverso, escluden-

do direttamente il personale tecnico e amministrativo dalla comunità universitaria («*composta da docenti e studenti*»).

In effetti, questa affermazione “esclusiva” stride non solo con le norme di ateneo, ma anche con un “comune sentire” che dovrebbe essere alla base della convivenza tra le diverse componenti. Il peso della nozione tradizionale di università come “comunità di docenti e discenti” può spiegare in parte queste valutazioni, così come la rilevanza dell’attività didattica nella costruzione di un rapporto. Occorre però considerare che il PTA svolge un ruolo fondamentale per il funzionamento non solo della macchina amministrativa, ma anche per la stessa attività didattica e, in definitiva, per la definizione dell’atmosfera che si può percepire entro le mura dell’ateneo. L’università è, o dovrebbe essere, una comunità allargata, una comunità di comunità che interagiscono sia a livello collettivo che individuale.

In questo senso si può spiegare anche il consenso (34,92%) ottenuto dalla quarta opzione, che riconosce un senso di comunità allargato anche al personale tecnico e amministrativo, ma «*limitatamente al PTA di facoltà/dipartimento*», cioè al personale che “vive” in facoltà, che si incontra periodicamente per scale e corridoi, e soprattutto con il quale avviene la maggior parte delle interazioni. I rapporti, istituzionali, ma anche casuali, nei luoghi condivisi, determinano una diversa percezione.

La quinta domanda (H.5., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) ha invece per oggetto «*il personale della reception (portineria) in facoltà*». La domanda specifica sorge non solo da una distinzione giuridicamente imposta (le persone addette alla *reception* non sono dipendenti dell’università e non fanno parte del PTA), ma dalla curiosità di verificare la percezione del loro ruolo da parte degli studenti.

In effetti, c’è un’altra ragione, tra affetto e indignazione, che nasce da due fattori. Il primo, personale, è il riconoscimento non solo del loro ruolo, in generale, ma dell’impegno, dell’efficienza e della cortesia che queste persone dimostrano quotidianamente nel loro lavoro. Dedicare una domanda di un sondaggio non è come dedicare un brano musicale alla radio, ma l’intento non è così diverso. Il secondo, istituzionale, è il trattamento vergognoso, nel momento del rinnovo del loro contratto, che è stato loro riservato, tra errori, sottovalutazioni, sviste, rimpalli di responsabilità, poca trasparenza. Uno di quei momenti in cui l’attività amministrativa diventa burocrazia nel senso deteriore del termine: sciatta, insensibile, senza dignità, né onore.

Quello che viene chiesto nella domanda, secondo le quattro combinazioni possibili di risposta, è in sostanza se il personale della *reception* svolga un servizio essenziale e se faccia parte della comunità universitaria. La risposta che ottiene la maggioranza (assoluta) dei consensi (53,96%) è quella che accosta le due opinioni positive: il personale della *reception* «*svolge un servizio essenziale a favore della facoltà, e fa parte della comunità universitaria*». Quasi appaiate le due risposte "intermedie". Per la prima, il personale della *reception* svolge un servizio come altri, ma fa parte della comunità universitaria (22,22%). Per la seconda, specularmente, il servizio svolto è essenziale, ma non c'è inclusione nella comunità universitaria (20,63%). Infine, una piccola percentuale del campione (3,17%) combina le due opinioni negative.

Forse mettere insieme i due aspetti (essenzialità del servizio svolto e appartenenza alla comunità universitaria) inquina un poco il quadro complessivo, specie nel momento in cui la domanda non è strutturata in modo più preciso. Sostenere che il personale della *reception* non faccia parte della comunità universitaria potrebbe essere inteso sia in senso negativo, con un giudizio di valore che porta all'esclusione, che in senso neutro, che prende atto non del proprio convincimento, ma dell'opinione istituzionale o prevalente. Sostenere che il personale della *reception* non svolga un servizio essenziale potrebbe essere inteso, di nuovo, come giudizio di valore personale, che non riconosce la rilevanza del lavoro, in sé, svolto da tale personale, o come un giudizio che ne riconosce dignità e importanza, e l'accomuna ad altri servizi, ma riserva a poche attività la qualifica di "essenziale".

Può essere però interessante scorporre le risposte, per ricomporle in modo diverso: chi ritiene che il personale della *reception* faccia parte della comunità universitaria rappresenta il 76,19% del campione, mentre chi riconosce l'essenzialità del lavoro svolto da tale personale rappresenta il 74,60%. Si tratta di un'attestazione di stima rilevante (che condivido), peraltro non inficiata, per quanto detto sopra, dalle opinioni diverse in merito alle due valutazioni.

La sesta domanda (H.8., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) riporta l'attenzione sulla comunità studentesca, ma esce dal contesto universitario, interrogando gli studenti

sulla loro integrazione con la comunità trentina⁴. Si tratta di un aspetto importante, se si vuole evitare che l'università si chiuda in se stessa, come corpo separato dalla città, o, peggio ancora, che nascano e proliferino frizioni tra la collettività locale e la parte più numerosa e visibile della comunità accademica.

La risposta che raccoglie il maggiore consenso (71,42%), distanziando sensibilmente tutte le altre non è rassicurante, e l'integrazione è negata «*per mancanza di interesse da parte della comunità locale: gli studenti sono visti prevalentemente come fonte di guadagno (affitti, bar, etc.) o come fonte di disturbo (rumori, affollamenti sui mezzi pubblici, etc.)*». L'opzione di risposta che riconosce l'assenza di integrazione, ma ne addossa la responsabilità alla «*mancanza di interesse da parte della comunità studentesca, rinchiusa in se stessa*» non raccoglie alcun consenso, mentre la «*mancanza di reciproco interesse*» raggiunge il 17,46%. Solo l'11,11% pensa che ci sia integrazione tra le due comunità, «*anche grazie alle limitate dimensioni di Trento*».

Certo, sarebbe interessante un sondaggio, sul punto, della comunità locale. Credo che i risultati sarebbero molto diversi, per quanto riguarda il profilo delle rispettive responsabilità, ma potrebbero non discostarsi molto per quanto riguarda la netta prevalenza di una percezione di scarsa o inesistente integrazione.

In ogni caso, un'occasione perduta. La presenza di un'università in una città di medie dimensioni, come Trento, non dovrebbe essere solo un'occasione economica, limitata peraltro ad una porzione ridotta della comunità locale, né, tanto meno, un fastidio. I rimedi non sono facili, né immediati, e richiedono interventi istituzionali congiunti, iniziative sempre più inclusive e, ancora prima, un dialogo sempre più aperto e diretto. Tre strade impervie, con un aspetto necessario in comune: la volontà condivisa di considerare l'elemento personale e collettivo uscendo dagli schemi tradizionali dell'azione amministrativa, dalle analisi costi-benefici limitate ad aspetti finanziari e dal comprensibile, ma sterile, approccio tra due comunità, nutrito dalla diffidenza.

⁴ V. art.1, comma 11, p.to ii., Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento, secondo cui gli studenti si impegnano, tra le altre cose, a «*concorrere alla crescita culturale della comunità universitaria e della società in cui è inserita*».

8.2.2. Analisi delle risposte (sottosezione 2): strumenti e dinamiche

La seconda sottosezione riguarda alcuni aspetti collaterali alle dinamiche di consolidamento della comunità studentesca e della sua integrazione nella comunità accademica. Si affrontano profili diversi tra loro, per cercare di capire cosa manchi, perché, e dove si potrebbe intervenire.

La prima domanda (H.6., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) ha per oggetto l'eventuale predisposizione di un «forum (sito web) permanente aperto all'intera comunità universitaria», vale a dire un luogo (digitale) dove poter comunicare su un piano di parità, senza gerarchie e senza oggetti definiti. Un luogo per favorire la circolazione spontanea e immediata di idee, ma anche un luogo per cementare la comunità accademica. Una bella sfida.

Il consenso sulle risposte è molto frammentato. Il 34,92% ritiene che «sarebbe utile per uno scambio di idee e per favorire il senso di comunità, ma dovrebbe garantire l'anonimato per una maggiore libertà di espressione». Il 28,57% concorda sull'utilità, ma con un cinico realismo crede che «andrebbe deserto in poco tempo: forse potrebbero funzionare forum per "categorie" (studenti, docenti, PTA)». Il 22,22%, confermandone la potenziale utilità, per favorire scambio di idee e senso di comunità, eviterebbe invece l'anonimato «per una maggiore responsabilità individuale». Solo il 14,28% non «ne sente la mancanza».

L'utilità dello strumento è riconosciuta quindi dall'85,71%, ma le perplessità non mancano, e sono rappresentate dalla necessità di anonimato (peraltro dibattuta), a fini di tutela, e dalla eterogeneità dei partecipanti, con un invito alla creazione di forum dedicati alle diverse componenti della comunità accademica.

Per quanto riguarda l'anonimato, le ragioni alla base delle opposte opinioni sono entrambe valide. Uno studente (ma non solo uno studente) che interviene in un forum in cui ci sono anche i docenti potrebbe non sentirsi libero di esprimere determinate opinioni, critiche, proposte. Inoltre, se ci fosse un anonimato diffuso, imposto, sarebbe interessante vedere come le diverse idee sarebbero discusse, venuto meno un principio d'autorità che condizionerebbe comunque il dibattito. In sostanza, l'anonimato (se ci si fida che vero anonimato ci sia) garantirebbe una maggiore libertà, in più sensi. D'altra parte, se si vuole costruire una comunità non solo responsabile (non è

detto che interventi anonimi siano irresponsabili, anche se può accadere), ma anche aperta e coraggiosa, l'anonimato può essere un limite. Proposte, critiche, opinioni potrebbero essere esposte e fatte circolare meno liberamente, il *marketplace of ideas* ne risulterebbe limitato, ma il senso di comunità, tra persone, non tra *nickname*, potrebbe crescere in modo più rapido e sostanziale. Si potrebbe pensare allora a più *forum*, alcuni con garanzia di anonimato, altri no, a seconda di argomenti ed obiettivi. Se si vogliono raccogliere idee, l'anonimato può aiutare. Se si vuole stimolare il dialogo aperto e diretto tra membri della stessa comunità (allargata), l'anonimato può essere limitante. Certo, la presenza di più *forum* può essere un fattore di dispersione.

Un'ultima annotazione, su esperienze precedenti. Per quanto riguarda *forum* studenteschi, spontanei, ora per lo più sostituiti dai *social network*, la partecipazione non è un problema. Per quanto riguarda *forum* di ateneo, gestiti dallo stesso in momenti particolarmente rilevanti della vita pubblica della comunità, l'esperienza non è particolarmente felice: scarsa partecipazione, soprattutto nella componente studentesca (non solo l'anonimato non è consentito, ma spesso la partecipazione degli studenti, nemmeno passiva, non è prevista); piattaforme non particolarmente efficaci; scarsa considerazione da parte dell'ateneo. *Forum* e altre piattaforme partecipative sembrano essere considerate poco più di un male necessario, di cui liberarsi appena possibile. Per poi discutere di partecipazione e trasparenza. Altrove.

La seconda domanda (H.9., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) riguarda il rapporto degli studenti con i rappresentanti eletti, chiedendo, ai primi, se si sentono effettivamente rappresentati dai secondi⁵. Il quadro non è particolarmente esaltante.

Il 39,68% non sa dare una risposta «*per mancanza di informazioni sufficienti*». Un "non so" che, per le motivazioni, nasconde in effetti un giudizio negativo. Che si tratti di scarso interesse o di carenza di informazioni, oppure di una combinazione tra i due, è innegabile il fallimento sottostante. È evidente, al di là della distribuzione di responsabilità (studenti, rappresentanti, istituzioni) la mancanza di coinvolgimento. Il 22,22% esprime invece una posizione negativa più radicale, ritenendo che la presenza dei rappresentanti «*sia solo formale, poco utile o inutile*».

⁵ V. art.2.8, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento.

le decisioni vengono prese altrove o da altri». Sfiducia totale nel sistema, e conseguente rassegnazione.

Al contrario, il 20,63% ritiene che i rappresentanti eletti svolgano «*un ruolo importante*», e segue «*attivamente quello che fanno*». Questo dovrebbe essere quello che accade in una democrazia compiuta, e la percentuale di persone che «*segue attivamente*» il lavoro dei rappresentanti eletti non è probabilmente inferiore a quella che si potrebbe riscontrare in una comunità locale. Non che ci si debba accontentare di questo. L'età degli studenti universitari, ed il fatto di essere da poco stati investiti dell'elettorato attivo nelle elezioni politiche e amministrative, dovrebbero dare loro una maggiore spinta a partecipare alla vita "politica" e "amministrativa" del luogo in cui passeranno anni particolarmente importanti per lo sviluppo della loro "personalità civica". Infine, il 17,46% si sente rappresentato, anche se non segue, o segue «*sporadicamente*», la loro attività, avendo delegato con il voto la cura dei propri interessi. La partecipazione alle votazioni esaurisce l'attivazione "politica". Siamo nell'ambito di una democrazia "debole", nella quale mancano un rapporto continuo tra eletti ed elettori ed un interesse costante per la vita dell'istituzione. Tutt'al più, in quest'ottica, i rappresentanti possono essere utili per portare avanti singole questioni, episodiche⁶. Un punto di riferimento⁷, ma non per la comunità nel suo complesso.

Considerato che in questa sezione del questionario stiamo affrontando il concetto di comunità, e in questa domanda specifica è la comunità studentesca al centro dell'analisi, si può dire qualcosa di più. Fino ad ora ci si è occupati prevalentemente di percezioni rispetto ad un concetto astratto, il "senso di comunità", che può portare alla formazione di una comunità e alla consapevolezza di un ruolo in essa. Qui invece si fa riferimento al momento, concreto, in cui la comunità (studentesca) ha la possibilità, istituzionalizzata, proceduralizzata, di far sentire la propria voce attraverso l'individuazione di propri rappre-

⁶ V. art.2.8, comma 8, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Ogni studente ha il diritto di presentare le proprie istanze ai e alle rappresentanti eletti/e che si impegnano a trasmetterle agli organi competenti e a darne riscontro al/alla richiedente*».

⁷ V. art.2.8, comma 9, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*Gli e le studenti ricorrono ai e alle rappresentanti per problematiche che possano richiedere un intervento istituzionale, in quanto figure di riferimento nei rapporti tra la comunità studentesca e l'Ateneo*».

sentanti, chiamati a confrontarsi con i rappresentanti di altre comunità "settoriali" (docenti, soprattutto, ma anche personale tecnico e amministrativo). La comunità studentesca, attraverso i propri rappresentanti, acquista una libertà di espressione collettiva e partecipa, sia pure nei limiti della sua rappresentanza, sempre minoritaria, all'adozione delle decisioni che disciplinano l'attività dell'ateneo, o della facoltà, potendo condizionare il modo di essere degli stessi. Sarebbe un peccato sprecare questa occasione, e non solo per i risultati che si possono ottenere, ma anche per quelli che non si otterranno.

Per avere tentato, comunque. Metabolizzare le sconfitte, conoscere e vivere le dinamiche della rappresentanza politica e amministrativa, sentirsi comunque parte attiva di una comunità che cerca una sua identità, sono profili importanti dell'esperienza universitaria. Profili che consentiranno di essere cittadini più consapevoli, meno rassegnati, con una rafforzata volontà di "fare la differenza" ed un'inalterata capacità di indignarsi e di reagire a quelle che possono sembrare sconfitte, ma non lo sono, se si agisce con coerenza. I membri di una comunità studentesca che abbiano presente questi obiettivi potranno inserirsi non solo, nel momento degli studi, nella più ampia comunità universitaria (di ateneo, ma anche nazionale) per cercare di migliorare il corso delle cose, ma anche, nel momento degli studi e successivamente, nella comunità generale (locale, nazionale, ed oltre i confini), con lo stesso obiettivo.

Le alternative non sono molte, e sono spesso poco allettanti o poco apprezzabili: chiudersi in se stessi; pensare al proprio orticello, o a quello del vicino, con invidia o per danneggiarlo; rassegnarsi all'immutabilità del "sistema" o cercare di piegarlo, o venirci a patti, funzionalmente alle proprie aspirazioni; vivere in una comunità che non si riconosce, o da cui non si è riconosciuti.

La terza domanda (H.11., scelta multipla, risposta singola, cinque opzioni) ha invece per oggetto un diverso percorso di integrazione. Si chiede agli studenti se «*le attività delle associazioni studentesche contribuiscano a creare un senso di comunità, anche attraverso una maggiore integrazione tra docenti e studenti*». Si restringe pertanto il giudizio sul ruolo delle associazioni studentesche alla rilevanza che possono avere nel processo di costruzione di un senso di comunità⁸, in generale, ma con par-

⁸ V. art.1, comma 7, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «*L'Università sostiene l'associazio-*

ticolare riferimento alle due collettività “tradizionali”: quella degli studenti e quella dei docenti.

Il 15,87%, percentuale comunque bassa, aderisce all’opzione più positiva, per cui l’attività delle associazioni studentesche «è già un ambito rilevante di integrazione». Più consensi (34,92%) raccoglie un’opzione, parzialmente positiva, per la quale, per raggiungere obiettivi di integrazione tra le due comunità, «occorrerebbe una maggiore disponibilità da parte dei docenti». Insieme, le due opzioni superano, ma di pochissimo, il 50% delle risposte.

Le opzioni negative offrono tre possibilità.

La prima opzione, in ordine di consenso (33,33%), è un no con rimpianto, ma anche con speranza. La mancata integrazione è ritenuta un limite, visto che nell’ambito dell’attività delle associazioni studentesche sarebbe possibile non solo sviluppare iniziative di integrazione, ma anche, più in generale, «un dialogo aperto e costruttivo ed attività o progetti innovativi». Esiste quindi un desiderio di superare barriere e schemi relazionali tradizionali, e non solo per il valore in sé di rapporti che vadano al di là delle differenze di ruoli, ma anche per i risultati che si potrebbero ottenere attraverso iniziative comuni. Un invito aperto, insomma.

La seconda opzione (14,28%) è un no critico, ma anche, se si vuole cogliere un aspetto positivo, con un’ipotesi ricostruttiva. Si ritiene che le attività delle associazioni studentesche non facilitino «nemmeno l’integrazione tra studenti». Di fronte ad un’interpretazione senza speranze, una diversa lettura può portare ad un invito, diverso dal precedente, e rivolto non ai docenti, ma agli stessi studenti (ed alle associazioni studentesche): ripensiamo queste forme di aggregazione, per renderle più efficaci prima di tutto tra di noi, e poi potremo cercare di coinvolgere i docenti. Sembra volersi evitare, anche, un’integrazione (con i docenti) non inclusiva (di altri studenti).

La terza opzione è un no senza rimpianti, radicale, che non si pone nemmeno il problema, ritenendo che comunità studentesca e comunità dei docenti siano «due comunità distinte, che devono restare tali». Raccoglie solo l’1,58%.

Dalle risposte emerge una sostanziale frammentazione, in termini di considerazione del ruolo delle associazioni studentesche, ma soprattutto dell’efficacia della loro azione, con par-

nismo, riconoscendone il valore formativo per la comunità studentesca e la cittadinanza».

ticolare riferimento al ruolo dei docenti. I due aspetti più interessanti, nell'ambito di una fisiologica diversità di opinioni, sono rappresentati, a mio avviso, da un implicito desiderio di maggiore integrazione con i professori (già rilevato in altre parti del sondaggio) e da una possibile rivisitazione del modello delle associazioni studentesche, per renderle più inclusive. Inclusive degli studenti stessi, prima di porsi il problema dell'integrazione con i docenti.

Le associazioni studentesche devono avere alcune qualità fondamentali, per garantirne la rappresentanza e la qualità, anche etica, dell'azione⁹. Ma non devono presentarsi come strutture rigide ed eccessivamente organizzate, mantenendo doti di spontaneità¹⁰ ed autonomia¹¹. E devono lasciare agli studenti altre possibilità di intervento nella comunità studentesca¹², anche al di fuori delle «associazioni riconosciute dall'università»¹³.

La quarta domanda (H.10., scelta multipla, risposta singola, quattro opzioni) riprende, in un'ottica diversa, un tema già affrontato (domanda C.9.) in relazione all'attività didattica: l'idoneità delle strutture della facoltà. Qui si chiede se aule e spazi comuni «facilitino l'interazione tra studenti e docenti, l'iniziativa

⁹ Art.2.8.1, comma 1, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento, secondo cui le attività delle associazioni studentesche «devono rispettare i principi di uguaglianza, democrazia, libertà».

¹⁰ Art.2.8.1, comma 1, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «Gli e le studenti riuniti/e in associazioni o altre forme aggregative, anche estemporanee, hanno diritto ad usufruire degli spazi dell'università, previa richiesta alle segreterie, per promuovere le proprie attività».

¹¹ V. art.1, comma 7, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «Gli e le studenti hanno diritto ad organizzarsi in associazioni e promuovere attività autonome».

¹² Art.2.8, comma 10, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento: «Gli e le studenti hanno il diritto di convocare assemblee all'interno della Comunità studentesca, rivolgendosi alla componente di rappresentanza negli organi qualora usufruissero degli spazi e dei canali di comunicazione dell'Università, secondo le modalità concordate con i competenti organi e uffici di Ateneo».

¹³ Art.2.8.1, comma 2, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell'università degli studi di Trento «Gli e le studenti hanno diritto di organizzare attività formative, culturali e ricreative anche nell'ambito delle associazioni riconosciute dall'università»; d'altra parte, solo a queste ultime è lasciata la possibilità di «accedere alle procedure per l'attribuzione di misure di sostegno economico a favore di iniziative approvate da parte dell'Ateneo, nell'ambito dei regolamenti vigenti».

degli studenti e la creazione di un senso di comunità». Non si chiede se i luoghi siano funzionali all'attività didattica, domanda già rivolta in altra sezione del questionario, ma se siano stimolanti in riferimento ad attività relazionali.

Le risposte negative sono prevalenti, anche se con due approcci molto diversi tra loro.

Per il 52,38% si tratta di un aspetto rilevante: *«aule e spazi comuni sono pensati per un rapporto tradizionale tra docenti e studenti e l'accesso degli studenti per organizzare iniziative e riunioni è estremamente limitato»*. Il limite dovuto ad un approccio tradizionale è quindi presente anche in questo caso, riproducendosi l'obiezione già sollevata in relazione al rapporto con l'attività didattica. La sede della facoltà è, per la gran parte, di recente realizzazione (una quindicina di anni): un'occasione, anche finanziaria, perduta.

Un ulteriore 20,63% aderisce alla risposta negativa, ma con una connotazione che limita la responsabilità progettuale e richiama invece una responsabilità diversa: *«se ci fosse volontà si troverebbero gli spazi»*. A differenza della funzionalità rispetto all'attività didattica, si ritiene che la rilevanza dell'aspetto infrastrutturale sia minore, o assente. Quello che manca è la volontà, sono le iniziative, è l'interazione, è il senso di comunità, e addossare le colpe al luogo è un alibi deresponsabilizzante. Se vuoi, puoi. E qui non hai voluto.

Propende invece per una risposta positiva poco più di un quarto del campione. Il 3,17% è soddisfatto, e non riscontra un *«bisogno di miglioramenti»*. Per il 23,80% aule e spazi comuni sono idonei a consentire il perseguimento degli scopi elencati, *«ma si potrebbe migliorare la situazione»*.

Le diverse ipotesi sembrano, anzi sono, alternative, ma la distribuzione dei consensi, e una diversa lettura delle opzioni di risposta, può suggerire un'interpretazione coordinata. Aule e spazi comuni sono pensati per un'università intesa in senso tradizionale, ma una reale e forte volontà di andare oltre gli schemi abituali porterebbe al superamento del limite infrastrutturale. Questo non toglie che si possa migliorare, anzi che si debba, se davvero si vuole promuovere una facoltà più dinamica ed aperta, con maggiori possibilità di interazione e integrazione, facilitando iniziative stimolanti o, semplicemente, un'esperienza complessiva più soddisfacente dal punto di vista non solo didattico, ma anche personale.

Nel momento in cui si sentono i luoghi più accoglienti, funzionali, ed anche “propri”, potrebbe inoltre essere più facile ottenere un maggiore rispetto dei luoghi stessi, evitando comportamenti, a volte distratti, a volte volontari, che danneggiano l’ambiente “fisico” universitario¹⁴. Senza entrare nella patologia del vandalismo, il segno della suola della scarpa o la macchia di caffè sul muro, i rifiuti lasciati sui banchi o per terra, ed altri risultati di comportamenti superficiali indicano, oltre al livello di educazione individuale e di coscienza collettiva, il rapporto con gli spazi universitari in cui si trascorre molto tempo della propria esistenza, per qualche anno. Se il luogo è ritenuto un contenitore transitorio, il rispetto sarà limitato. Se è ritenuto un ambiente condiviso, in cui vivere e relazionarsi all’interno di una, o più, comunità, il rispetto sarà maggiore, e sarà accompagnato da attenzione e cura. Auspicabilmente.

8.2.3. Analisi delle risposte (sottosezione 3): comunità universitaria e aspettative

La terza sottosezione, di chiusura, ha per oggetto valutazioni di carattere estremamente generale, occupandosi di identità ed aspettative. Al di là di percezioni settoriali e di strumenti specifici, qui si cerca di individuare l’essenza di una comunità universitaria.

La prima domanda (H.12., a matrice, cinque elementi, con scala di valutazione da 1, poco rilevante, a 5, estremamente rilevante) ripropone una contrapposizione più volte riscontrata, tra due modelli apparentemente incompatibili. Al di là delle opzioni, il confronto sostanzialmente è tra comunità ed eccellenza. La prima, confermando quanto emerso da altre risposte di altre sezioni del questionario, vince a mani basse.

La «ricerca di un senso di comunità, attraverso inclusione e criteri di collaborazione», ottiene un “punteggio sopra media” di 90,47% (e nessuna valutazione “sotto media”). La ricerca dell’eccellenza, attraverso competizione e criteri di efficienza,

¹⁴ V. art.2.7, comma 2, Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti dell’università degli studi di Trento: «Gli e le studenti hanno il dovere di utilizzare le risorse materiali e finanziarie dell’Ateneo con la dovuta attenzione, cura e responsabilità, con comportamenti adeguati e senza danneggiare, sporcare e imbrattare i locali e gli arredi dell’università»; v. anche, Codice d’onore degli studenti dell’università degli studi di Trento, «Valori generali», comma 8, e «Condotte specifiche», comma 2, lett. a).

ottiene un “punteggio sopra media” di 28.07% (e “sotto media” di 33,33%, quindi più alto). Anche le due ipotesi intermedie, dove si fa riferimento alla compresenza dei due principi, ma si ragiona in termini di prevalenza, confermano il dato: la ricerca di un senso di comunità (p.sp.m. 74,60%) ottiene comunque un consenso con proporzione schiacciante rispetto alla ricerca dell'eccellenza (p.sp.m. 14,28%).

Ci sono due dati interessanti, in questa conferma.

Il primo è che la ricerca di un senso di comunità, supportata da una visione inclusiva dell'università e operante attraverso meccanismi di collaborazione, non solo è ritenuta una strada migliore rispetto alla ricerca dell'eccellenza, supportata da una visione efficientista dell'università e operante attraverso meccanismi di competizione, ma proprio non c'è partita. In entrambi i confronti la differenza di “punteggio” è di circa il 60%.

Il secondo è che tra un'ipotesi di compresenza, sia pure sbilanciata, dei due principi, e un'ipotesi di esclusività, è la seconda ad attirare il maggiore consenso, quasi plebiscitario. Questo significa che non si tratta di una questione di gradimento quantitativa: ai due termini non è data pari dignità. La ricerca di un senso di comunità è coerente con l'idea stessa di università. La ricerca dell'eccellenza, almeno nei termini nei quali viene attualmente proposta e magnificata, non lo è. Efficienza, impegno, serietà, merito possono essere criteri importanti per l'azione amministrativa, e anche per l'attività didattica e di ricerca, ma non hanno bisogno di essere accompagnati dalla retorica, ipocrita e confusa, dell'eccellenza, né, tanto meno, di essere inglobati in esso.

L'ultima opzione («*non sono d'accordo con nessuna delle ipotesi precedenti*») intendeva verificare che non ci sentisse costretti a scegliere nell'ambito della sola dicotomia comunità-eccellenza, ritenuta pertanto inadatta ad individuare una contrapposizione reale ed esaustiva nell'ambito delle dinamiche universitarie. Non è così. Il “punteggio sopra media” arriva al 3,17%; il “punteggio sotto media” al 95,23%. La contrapposizione, totale o parziale, tra comunità ed eccellenza è un dato reale e sentito.

La seconda domanda (H.7. scelta multipla, risposta singola, cinque opzioni), dopo avere discusso, in questa sezione principalmente, ma anche in altre incidentalmente, del ruolo, della percezione, dell'importanza della formazione di una (coesa) comunità universitaria come concetto di riferimento e come

obiettivo, cerca di individuarne l'essenza. Le opzioni sono cinque, alternative tra loro.

Di fronte a più risposte possibili, non incompatibili tra di loro (la scelta esclusiva è stata per certi versi una forzatura), ne prevalgono due, con uguale consenso (39,68%). La prima si concentra su un dato più generico, legato all'istituzione («*il generale senso di appartenenza ad uno stesso ateneo*»); la seconda su un dato più personale, legato alle diverse componenti («*ciò che accomuna studenti, personale docente e tecnico-amministrativo appartenenti allo stesso ateneo*»).

Le altre opzioni, caratterizzate da diversi livelli di scetticismo, raccolgono le briciole. Solo il 9,52% crede che la comunità universitaria sia un'illusione («*un concetto astratto che non esiste nella realtà*»). La stessa percentuale raggruppa chi vede la comunità accademica come una semplice somma di comunità "minori" e non come un'integrazione delle stesse («*la somma di distinti gruppi/comunità di persone: studenti, personale docente, personale tecnico e amministrativo*»), e, infine, l'1,53% riduce la comunità accademica alla comunità studentesca («*il gruppo di studenti immatricolati ad uno stesso ateneo*»).

Si potrebbe dire che riferirsi alla sola appartenenza allo stesso ateneo è un dato solo formale, descrittivo, e che rifarsi a «*ciò che accomuna*» le diverse componenti, ed i soggetti che ne fanno parte, è un dato estremamente generico. Un'opzione più identitaria, e più empatica, poteva riferirsi ad un "comune sentire", ad un "desiderio di condivisione", ad un "confronto continuo". In questa domanda mi è mancato coraggio, ma d'altra parte le risposte alle altre domande, in questa sezione o in altre, dove il concetto di comunità compariva, hanno confermato, per l'attenzione e la rilevanza percepite, la sua assoluta e primaria importanza nell'immaginario collettivo degli studenti.

Il punto è proprio questo. Se la "voglia di comunità" è un dato riscontrato con costanza, la sua attuazione non lo è. Non si ravvisa la presenza di una o più comunità coese, riconoscibili, con una propria identità. Su questo occorre lavorare, individuando le cause del distacco tra obiettivi e risultati, le responsabilità, ma soprattutto i modi attraverso cui si può facilitare il perseguimento di un ambiente in cui le persone si sentano "parte", e pure attiva, di qualcosa di importante. Della comunità universitaria.

8.3. Note conclusive: comunità, per ripartire

Per riassumere, drasticamente: il senso di comunità, all'interno della collettività accademica, è latente, e la mancanza di una sua presenza sensibile è rimpianta. Siamo nel terreno inquietante del "vorrei, ma non posso", o comunque "non ci riesco". Ci sono comunità estremamente transitorie, dai confini sfuggenti, ma sono frammentate, e non solo per grandi categorie (studenti, docenti, personale tecnico e amministrativo). Manca un'identità condivisa, manca la coscienza di un'identità condivisa, manca il desiderio di condividere quell'identità. C'è scetticismo, disillusione, un po' di cinismo.

È un peccato: se un senso di comunità ci fosse si potrebbe lavorare meglio, insegnare meglio, apprendere meglio, vivere meglio. È un'ipocrisia: di fronte ad affermazioni, diffuse, brandite, retoriche, anche banali, come solo la retorica sa essere, sulla solidarietà, sul pensare agli altri, sull'aiutare ed aiutarsi, il quadro, all'interno dell'università, è frutto di una visione totalmente diversa, tra falsi miti (la ricerca dell'eccellenza), dinamiche opache (la competizione) ed egoismi istituzionalizzati.

Non esiste una comunità di studenti, esistono forme di aggregazione e gruppi. Non esiste una comunità di docenti, esistono scuole, cordate, spesso mobili. Non esiste, e viste le premesse non potrebbe esistere, una comunità spontanea tra studenti e docenti: esistono episodici incontri, nell'ambito di un corso. Non esiste una comunità di ateneo, che comprenda anche il personale tecnico e amministrativo: esistono relazioni personali, ottime, buone, superficiali, desolanti.

Non esiste nemmeno un'integrazione con comunità esterne, le comunità locali, tra disinteresse, obiettivi contrapposti, accettazione dello scollamento, reciproca miopia. Manca un'integrazione, dentro alle quattro mura. Manca un'integrazione, per le strade della città.

Sembra un quadro senza speranza, per chi crede, non solo a parole, non solo altrove, in principi, giuridici, etici, personali che non possono non condurre ad un senso di comunità ed alla creazione di una comunità aperta, inclusiva, trasparente. Elementi di speranza però ci sono. La considerazione ed il rispetto per le persone con meno potere. La prevalenza, netta, del gradimento per concetti quali comunità e collaborazione rispetto ad altri, quali eccellenza e competizione. Ed il senso di rimpianto per

quello che non è stato, ma avrebbe potuto essere: potrà essere uno stimolo, almeno dopo.

Anche per quanto riguarda i possibili strumenti, le possibili occasioni, i possibili luoghi, le valutazioni non sono positive. Ambienti reali e virtuali non sembrano idonei, o, se si vogliono togliere alibi, non sono sfruttati, rimangono anch'essi senza identità. Lo stesso accade per le relazioni inter-studentesche: la rappresentanza si esaurisce spesso nel momento elettorale, sintomo di una democrazia debole, ma anche di una comunità debole, se non inesistente. L'opera delle associazioni studentesche può avvicinare, ma anche creare ulteriori steccati.

Mancano, alla base, oltre al senso di comunità, una definizione e una consapevolezza. Il senso di appartenenza, la condivisione di qualcosa che accomuna possono rimanere elementi sterili, o vuoti, se non ci si rende conto di dove ci si trovi, quali siano gli obiettivi, non solo immediati, quali siano i valori, non solo suggeriti da altri. Si rischia di cadere in errori di valutazione, per i quali il merito richiede competizione, non solidarietà, ed eccellere significa prevalere sugli altri, non essere stimati dagli altri.

Il concetto di comunità è utilizzato e studiato più dalla antropologia e dalla sociologia, che dal diritto. Nelle scienze sociali può assumere un valore ampio, riferito a collettività, di dimensioni anche molto diverse, che presuppongono forti integrazioni e condivisioni, o più ristretto, con riferimento a collettività insediate in un determinato territorio, come sinonimo di comunità locale. La connotazione positiva del concetto di comunità deriva soprattutto da vincoli di solidarietà e fiducia reciproche, da un "sentimento" e non da una "situazione". Al di là di profili "spaziali", legati ai luoghi, quello che rileva veramente è la costruzione, voluta e consapevole, di un'identità condivisa, che mostri una tensione ideale e valoriale, e non una semplice unione per necessità.

Ad esempio, la comunità universitaria di un determinato ateneo è tale se i suoi soggetti condividono non solo finalità (didattica, ricerca, terza missione), ma anche valori, quale quelli espressi ad esempio nel Codice etico di ateneo (a partire da democrazia, responsabilità, trasparenza, rispetto, apertura), e questi valori sono conosciuti, promossi e rispettati.

Anche all'interno dell'università, il concetto di comunità può estendersi a formazioni sociali piccole e transitorie. Si pensi a comunità d'aula, nelle quali docente e studenti, nella consape-

volezza dei rispettivi ruoli, costruiscono un percorso comune durante il corso, finalizzato alla migliore e più soddisfacente esperienza formativa ed educativa, attraverso rispetto reciproco e desiderio di interazione, schiettezza ed apertura mentale, curiosità e iniziativa. Una vera comunità, legata solo marginalmente ad elementi spaziali (l'aula può essere anche virtuale, ma sincrona) e temporali (l'aula è legata al periodo del corso, ma non solo alla compresenza in aula), ma invece necessariamente legata ad una identità condivisa (le ragazze, i ragazzi e la docente o il docente del corso), desiderata e costruita.

In sostanza, il concetto di comunità non è un annullamento o una limitazione dell'individuo e delle sue potenzialità. È anzi il contrario. Il concetto di comunità implica, e promuove, una diversa visione, nella quale lo sviluppo della persona si compie nella relazione con altri.

Le prime domande del sondaggio riguardavano la pandemia, e il futuro. Si può concludere parlando ancora della pandemia, in relazione al rapporto tra eccellenza e comunità.

In questi mesi difficili i singoli, le eccellenze, non hanno evitato la pandemia, né hanno fornito una risposta che limitasse un drammatico disastro epocale e globale. Sono state le comunità, anzi le comunità. Le comunità di medici, infermieri ed operatori sanitari sono intervenute per affrontare l'emergenza, curare le persone, e limitare le conseguenze. Le comunità di cittadini, chiamate a rinunciare a diritti e libertà costituzionali, hanno tenuto (con qualche eccezione) comportamenti responsabili per poter evitare l'ulteriore diffusione della pandemia. Le comunità di ricercatori hanno portato alla realizzazione di vaccini in tempi ridotti ed impensabili. Non ci sono state eccellenze da premiare, ma individui e comunità di individui da ringraziare. E di cui far parte, consapevolmente.

Se l'università saprà recuperare, o forse scoprire, il senso di comunità, se saprà riconoscerlo, promuoverlo, diffonderlo, rispettarlo, si potrà ripartire, riprendersi, fiorire.

Insieme.

CONCLUSIONI

Conclusioni, in *time-lapse*.

Non ci sono speranze di cambiamenti positivi nelle relazioni universitarie, dopo la pandemia. L'università dovrebbe essere aperta, inclusiva, partecipata, "sensibile" ai valori. La didattica a distanza non può sostituire la "fisicità" dell'insegnamento, nell'aula di lezione. Dei docenti si apprezzano le qualità "umane", e da loro si attende passione, ispirazione, coinvolgimento, accoglienza. Gli studenti vorrebbero vedere, e godersi, la vita oltre lo studio, con leggerezza e responsabilità. Le loro scelte sono determinate da motivazioni forti, spesso ideali, che l'università non dovrebbe contrastare. L'etica è importante per gli studenti, sanno distinguere i comportamenti virtuosi, ma non vedono lo stesso interesse nell'istituzione. Manca un senso di comunità in università, un'identità condivisa: la competizione prevale sulla collaborazione, l'apatia sull'impegno, l'insensibilità sulla responsabilità

Conclusioni, qualcosa di più.

Futuro. Non si attendono cambiamenti positivi nelle relazioni universitarie. L'immutabilità è una percezione diffusa. La continuità è rassicurante se identificata con il timore del cambiamento, ma se si cercano stimoli, sfide, nuove riflessioni, la continuità è un limite, è immobilità, è una resa. Se il contingente non solo prevale sull'importante nel momento della crisi, ma lo sacrifica anche dopo, non ci sono speranze di poter dare un senso a cosa è successo, fuori e dentro l'università. Il distanziamento fisico verrà gradualmente meno. Ma il suo falso ed abusato sinonimo, il distanziamento sociale, continuerà ad esistere, magari rafforzato, nella società e nell'università? Qui, ora, si dovrebbe cercare, scavare, per comprendere cosa l'università, nella sua essenza più profonda, sia, e quali relazioni siano possibili, ed auspicabili, all'interno di essa. Disincanto, disinteresse, disillusione non possono essere accettate, anche per non vederle trasformate in indifferenza, passività, opportunismo. Si

dovrebbe andare oltre, al presente, al passato, al consolidato, al confortante, per fare dell'università un luogo nuovo, con un'anima.

Università. Uno scenario diverso, fatto di principi, aspettative, e riscatto, si apre parlando dell'università che si vorrebbe, che si immagina possibile. Un'università inclusiva di chi la frequenta, di chi la vive, di chi la incrocia. Un'università aperta alla società, alla comunità locale, al mondo del lavoro. Un'università partecipata da studenti, docenti, personale. Un'università sensibile a valori, speranze, utopie. Allora è possibile cambiare, puntando sulla collaborazione solidale, e non sulla competizione tossica, sulla trasparenza e non sull'opacità, sul rispetto reciproco e non sul desiderio di prevalere, sul confronto e non sull'arroccamento, sulla circolazione delle idee e non sull'imposizione di modelli, sul senso di comunità e non sull'affermazione di un'autorità chiusa ed oligarchica. All'istruzione di alunni e alla formazione di futuri lavoratori si accompagna l'educazione di cittadini. La conoscenza non è più un processo di trasmissione verticale, ma una condivisione necessitata dall'amore per la stessa. Per la stessa conoscenza. Per la stessa condivisione.

Didattica. La trasmissione della conoscenza è uno dei compiti fondamentali dell'università. L'aula di lezione è il luogo privilegiato di incontro, inteso come relazione tra persone e non solo trasmissione di sapere, tra studenti e docenti. La didattica a distanza, eccellente nell'emergenza, deludente, e potenzialmente deleteria, nel lungo periodo, ha evidenziato l'importanza della presenza, dell'interazione non mediata da uno schermo, e dell'importanza di scelte consapevoli. Le scelte riguardano sedi geografiche, ambiti accademici, materie scientifiche, modalità didattiche, ed ognuna di queste scelte potrà avere una grande importanza. Ma ci sono altre scelte, che potranno riguardare persone, con cui condividere esperienze (compagni, docenti), relazioni, di diversa importanza (all'interno dell'università, o nella comunità locale), traiettorie di vita (fatte di impegno e responsabilità, leggerezza e intensità), e ognuna di queste scelte può costituire una *sliding door* dagli effetti imprevedibili. Inerzia, pigrizia e deleghe, non devono guidare il proprio futuro. L'università deve consentire scelte differenziate, lasciare autonomia, dare fiducia. Ogni scelta conta, ogni scelta deve essere meditata, ma ogni scelta deve anche lasciare spazio al proprio "sentire", al proprio istinto e ai propri sogni.

Docenti. Non è facile essere un docente, un bravo docente. Ma cosa significa “bravo”? Qual è il suo ruolo? Non solo insegnare, trasmettere conoscenza, valutare in modo imparziale. Significa anche ispirare, trasmettere passione, favorire l’acquisizione di spirito critico, saper motivare, coinvolgere, mostrare prospettive diverse, dare qualche certezza, ma anche instillare dubbi. Del docente sono quindi apprezzate capacità “professionali”, quali competenza, chiarezza espositiva, disponibilità, imparzialità. Ma altrettanto, e ancor di più, sono apprezzate le qualità “umane”, come passione, attenzione agli individui, capacità di ascolto, curiosità, entusiasmo, originalità. L’elemento personale è valorizzato, ma siamo nel mondo del “desiderio”. Nella realtà prevalgono scetticismo e diffidenza, quando non disinteresse. Possono avere influito pigrizia emotiva, pregiudizi, esperienze negative, ma il punto è che un’occasione come quella che l’università offre non dovrebbe andare persa in percorsi paralleli, forse anche conflittuali, o comunque di reciproca irrilevanza. Non dovrebbe essere così. Studenti e docenti sono persone, con età ed esperienze diverse, vero, ma questa dovrebbe essere una ricchezza che potrebbe consentire, nella consapevolezza dei rispettivi ruoli durante il periodo universitario, relazioni significative durante, ma anche dopo, il periodo universitario.

Studenti. Come si vedono? Come vedono i loro compagni? Come vorrebbero vedersi? Per quanto riguarda il loro ruolo, non lo si vede limitato al solo aspetto didattico, di acquisizione del sapere o di abilità utili per il mondo del lavoro. Godersi un momento unico della propria esistenza, sia pure con responsabilità, significa vedere la vita oltre allo studio, le persone oltre ai libri. Significa rendersi conto che si cresce non solo imparando, ma anche, soprattutto, facendo esperienze. Considerare come propri gli obiettivi di diventare cittadini consapevoli, e di essere parte attiva di una comunità, di più comunità, significa proiettarsi nel futuro, evitando una sterile compartimentalizzazione in un ruolo temporalmente e “relazionalmente” limitato, che rinvierà una vera crescita personale. In questo senso si spiegano le qualità maggiormente apprezzate e i difetti maggiormente detestati nei compagni: apertura, curiosità, empatia, disponibilità, ironia ed entusiasmo nelle prime; opportunismo, egoismo ed eccessiva competitività nei secondi. La stima dei compagni non dipende dalla carriera accademica, ma dalle doti umane, dalle capacità relazionali e dalla molteplicità di interessi. Sono tutti dati incompatibili con obiettivi limitati ad un ruolo tradi-

zionale di “studente-studente”, ma invece compatibili con il desiderio di valorizzazione complessiva dell’esperienza personale di “studente-individuo”.

Scelte personali. Le scelte “fondamentali” degli studenti universitari (a quale facoltà iscriversi, ed in quale ateneo) avranno un forte impatto sulla vita, non solo professionale, di ognuno di loro, e sono compiute, ovviamente, ma anche pericolosamente, prima ancora di diventare studenti universitari. Si tratta del loro futuro, ma anche di un “presente” (un “presente” lungo qualche anno) che non può essere vissuto solo come funzionale rispetto ad obiettivi lavorativi. Le motivazioni devono essere forti, per resistere nelle difficoltà, ma anche aperte a mutamenti, per lo stesso motivo, e per raggiungere la maggior soddisfazione, durante, e dopo, il periodo universitario. Interessante, e positivo, notare come le motivazioni prevalenti siano state determinate più da impulsi ideali che da approcci materialmente ambiziosi od opportunistici o da inerzia. Si privilegia l’essere sull’avere, senza sacrificare il percorso alla meta, l’esperienza all’obiettivo. Si inseguono sogni, con impegno, accettando che essi possano mutare, imparando a conoscere se stessi e le proprie inclinazioni. Si hanno aspirazioni di vita, prima ancora che di lavoro. Si sceglie con spirito critico, ma anche seguendo le proprie intuizioni. Così facendo l’università può essere vissuta con equilibrio tra studio, relazioni personali, esperienze stimolanti.

Etica. Il Codice etico di ateneo è un atto fondamentale per una comunità che, spontaneamente o meno, ne sia dotata. Ma la sua rilevanza dipende dalla promozione della sua conoscenza, dalla condivisione della sua funzione, dalla chiarezza delle sue norme e conseguentemente dall’individuazione di un’identità virtuosa condivisa. Niente di tutto questo è realmente accaduto, per cui il Codice etico di ateneo è un atto formale, poco conosciuto, poco incidente sulla vita della comunità accademica. Agli studenti sono dedicati anche il Codice d’onore degli studenti e la Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti. Ma questa sovrapposizione di atti e principi non rafforza il quadro, lo confonde. L’astratto onere di conoscenza non è sufficiente, e rappresenta una deresponsabilizzazione di chi dovrebbe invece assumere un ruolo di guida, o almeno di divulgatore e facilitatore. Questo non significa che negli studenti non vi sia una “tensione etica”, con l’identificazione del valore dei singoli principi, ed una capacità di indignarsi, con il riconoscimento della gravità delle possibili violazioni. Ma tutto rimane astratto,

non collegato alla comunità in cui si vive, anche per la sfiducia nei meccanismi applicativi del Codice.

Comunità. Il senso di comunità è un valore riconosciuto, ma allo stesso rimpianto, perché scarsamente presente. L'università, che nasce come una comunità di docenti e discenti, ha smarrito, in gran parte, la sua identità genetica. Manca una comunità coesa, manca l'ambizione di (ri)costruirla, manca il senso di comunità, tra disincanto, indifferenza e insensibilità. Manca un senso di appartenenza, manca il desiderio di condivisione. È un tradimento ed è un peccato. Con ipocrisia e retorica, quando ci si rivolge ad una comunità accademica indefinita, la si esalta, la si blandisce. Non esiste una comunità accademica, nel momento in cui non c'è solidarietà, collaborazione, trasparenza, partecipazione. Non esistono comunità minori (la comunità studentesca; la comunità del corpo docente; la comunità del personale tecnico e amministrativo), nel momento in cui manca anche una loro, in teoria più facile, identità condivisa, persa tra competizione ed apatia. Il senso di comunità manca anche nell'incontro, distratto, quando non conflittuale, con l'altra comunità, quella locale. L'importanza del senso di comunità, da parte degli studenti, si individua quindi "lateralmente", nell'affermazione di valori solidaristici; nel rimpianto, per quello che potrebbe essere e non è stato, e non è; nella speranza, per quello che potrà essere, fuori, dopo.

Conclusioni, per chiudere davvero.

È stato un bel cammino, in compagnia dei miei studenti, studentesse, ex studenti, ex studentesse. Mi hanno mostrato cose interessanti, alcune grigie, altre piene di colori.

Ho visto l'ampia considerazione dell'elemento personale, l'apprezzamento delle qualità dei singoli, delle relazioni, il desiderio di andare oltre l'esistente, di espandere, di condividere. Ma ho visto anche l'inerzia di una situazione consolidata con barriere rigide, come i ruoli, e mobili, come una competitività malata, che limitano le potenzialità dell'università come luogo di incontro e crescita comune.

Ho visto la coscienza dei valori, propri e altrui, personali prima ancora che accademici, una "tensione etica", e il desiderio di individuare e condividere un senso di comunità. Ma ho visto anche la disillusione, la consapevolezza che l'etica e le sue cristallizzazioni normative sono prevalentemente immagini, da appendere, per poi dimenticarsene. O forse ologrammi.

Ho visto speranze, che le cose migliorino, ma anche di migliorare le cose, e sentimenti positivi, difficili da esprimere, ma presenti. Ma ho anche visto progressivi momenti di disillusione, disincanto, disaffezione, disinteresse.

Posso avere male interpretato, filtrato attraverso le mie sensazioni e i miei pregiudizi, non visto cose importanti, essermi soffermato su cose non rilevanti. Posso non avere capito, essermi fatto trasportare da aspettative personali, idiosincrasie croniche, esperienze passate. Posso aver smarrito il quadro generale, abbandonato il percorso che volevo seguire, perso me stesso.

Posso avere fatto tutti quegli errori, se di errori si tratta, e altri ancora. Come in tutti i viaggi. E come in tutti i viaggi, si tratta di ragioni per viaggiare ancora, pronti ad accogliere l'imprevisto, e cercando di aprire ancor di più la mente, senza chiudere né occhi, né cuore.

APPENDICE

(Testo del sondaggio)

Nelle pagine successive sono riportate le domande e le opzioni di risposta del sondaggio.

I risultati del sondaggio, completi di grafica, sono disponibili qui:

<https://nikigai.home.blog/numeri-differenti-sonda/>

Sondaggio «Numeri differenti»

Il presente sondaggio è finalizzato a conoscere ed analizzare opinioni e percezioni di un campione (per me qualitativamente significativo) della popolazione studentesca, attuale e passata, della facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento.

La partecipazione è volontaria ed anonima.

Vamos.

1. Sei attualmente iscritto/a alla facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento?

- a) Sì
- b) No

Sez. A) - FUTURO**A.1. Pensate che, esaurita la pandemia, l'università sarà:**

- a) più aperta, empatica ed inclusiva
- b) più competitiva, asettica ed esclusiva
- c) sottoposta ad una riforma radicale, determinata dal confronto tra tutti i soggetti coinvolti
- d) non ci saranno cambiamenti significativi

A.2. Pensate che, esaurita la pandemia, gli studenti assumeranno, nella comunità universitaria, un ruolo:

- a) più attivo e consapevole del ruolo che riveste nella costruzione di questa
- b) meno attivo, avendo la distanza fortemente limitato ogni forma di socialità
- c) identico a prima: chi non si interessava prima a queste tematiche non lo farà nemmeno ora
- d) nessun ruolo: la costruzione della comunità universitaria prescinde dall'azione degli studenti e viene determinata dall'alto
- e) nessun ruolo: non esiste, né esisterà, nei fatti una comunità universitaria, per la diversità di interessi e/o per un'apatia diffusa

A.3. Pensate che, esaurita la pandemia, in riferimento alle relazioni tra studenti:

- a) nulla sarà più come prima, in meglio (maggiore senso di comunità, aiuto reciproco, etc.)
- b) nulla sarà più come prima, in peggio (competizione estremizzata, indifferenza, etc.)
- c) le cose cambieranno relativamente, e solo per poco tempo
- d) tutto sarà come prima, da subito

A.4. Pensate che, esaurita la pandemia, in riferimento alle relazioni tra docenti e studenti:

- a) nulla sarà più come prima, in meglio (maggiore senso di comunità, interesse e rispetto reciproco, etc.)
- b) nulla sarà più come prima, in peggio (maggiori distanze, indifferenza, etc.)

- c) le cose cambieranno relativamente, e solo per poco tempo
- d) tutto sarà come prima, da subito

A.5. Pensate che, esaurita la pandemia, in riferimento alla comunicazione tra docenti e studenti:

- a) le comunicazioni saranno più immediate e meno formali, ma non per questo più superficiali
- b) le comunicazioni saranno più immediate e meno formali, ma più superficiali e frettolose
- c) le cose cambieranno relativamente, e solo per poco tempo
- d) tutto sarà come prima, da subito

Sez. B) - UNIVERSITÀ**B.1. Che importanza date a questi valori, per l'università? (da 1, moderata, a 5, essenziale)**

- a) democrazia
- b) partecipazione
- c) trasparenza
- d) inclusività
- e) pari opportunità
- f) rispetto della persona
- g) solidarietà
- h) condivisione della conoscenza
- i) efficienza
- j) qualità
- k) merito
- l) integrità
- m) onestà
- n) autonomia individuale
- o) libertà
- p) riservatezza

B.2. Che importanza date a questi obiettivi, per l'università? (da 1, moderata, a 5, essenziale)

- a) stimolare l'amore per la conoscenza
- b) aiutare gli studenti ad inserirsi nel mondo del lavoro
- c) promuovere un dialogo continuo tra le sue varie componenti
- d) promuovere un dialogo continuo con la società
- e) promuovere la creazione di una comunità universitaria
- f) eliminare fenomeni di parzialità
- g) eliminare conflitti di interesse
- h) eliminare discriminazioni
- i) promuovere la libera espressione e la circolazione delle idee
- j) coinvolgere le diverse componenti nei meccanismi decisionali
- k) garantire possibilità di accesso alle cariche istituzionali
- l) intervenire costruttivamente nella società
- m) promuovere autonomia di giudizio e spirito critico
- n) garantire strutture adeguate

B.3. Competizione e collaborazione: che importanza date a questi obiettivi, per l'università? (da 1, moderata, a 5, essenziale)

- a) stimolare la competizione con altre istituzioni universitarie
- b) stimolare la collaborazione con altre istituzioni universitarie
- c) stimolare la competizione tra docenti
- d) stimolare la collaborazione tra docenti
- e) stimolare la competizione nell'attività di ricerca
- f) stimolare la collaborazione nell'attività di ricerca
- g) stimolare la competizione tra studenti
- h) stimolare la collaborazione tra studenti

B.4. Che importanza date ai seguenti compiti, per l'università? (da 1, moderata, a 5, essenziale)

- a) istruzione, e diffusione della conoscenza
- b) formazione, e preparazione al mondo del lavoro
- c) educazione, e guida per cittadini responsabili
- d) costruzione di un ambiente che diffonda libertà e verità
- e) costruzione di un ambiente un ambiente che stimoli e faccia circolare idee

B.5. I destinatari delle attività universitarie dovrebbero essere: (da 1, poco rilevante, a 5, essenziale)

- a) alunni coscienti
- b) futuri lavoratori capaci
- c) cittadini responsabili
- d) persone indipendenti

Sez. C) - DIDATTICA

C.1. Quali sono, secondo voi, le motivazioni corrette per frequentare le lezioni di un esame fondamentale? (da 1, per nulla rilevante, a 5, essenziale)

- a) interesse per la materia
- b) qualità del docente
- c) innovatività del corso
- d) interazione con il/la docente
- e) interazione con i compagni
- f) possibilità di apprendere più facilmente, rispetto allo studio autonomo dei materiali
- g) possibilità di apprendere di più e diversamente, rispetto allo studio autonomo dei materiali
- h) auspicabile minore carico di lavoro, con “sgravi” di parte del programma
- i) prove intermedie
- j) valutazione positiva della sola presenza
- k) valutazione positiva della presenza attiva e dell’impegno durante il corso
- l) auspicabile valutazione finale più alta

C.2. Quali sono, secondo voi, le motivazioni corrette per inserire in piano di studi e sostenere un esame complementare? (da 1, per nulla rilevante, a 5, essenziale)

- a) coerenza con il piano di studi
- b) diversificazione nell’ambito del piano di studi
- c) interesse per la materia
- d) qualità del/la docente
- e) carico di studio limitato
- f) innovatività del corso
- g) generosità di valutazione del/la docente
- h) rilevanza per la scelta dell’argomento di tesi

C.3. Quali sono, secondo voi, le motivazioni corrette per frequentare le lezioni di un esame complementare? (da 1, per nulla rilevante, a 5, essenziale)

- a) interesse per la materia
- b) qualità del/la docente

- c) innovatività del corso
- d) interazione con il/la docente
- e) interazione con i compagni
- f) possibilità di apprendere più facilmente, rispetto allo studio autonomo dei materiali
- g) possibilità di apprendere diversamente, rispetto allo studio autonomo dei materiali
- h) auspicabile minore carico di lavoro
- i) prove intermedie
- j) valutazione positiva della sola presenza
- k) valutazione positiva della presenza attiva e dell'impegno durante il corso
- l) auspicabile valutazione finale più alta

C.4. Qual è la fonte principale da cui ricavate le informazioni per la scelta (ed eventualmente la frequenza) di un corso complementare?

- a) *syllabus*
- b) pareri di compagni
- c) *forum* di studenti e *social network*
- d) colloquio preventivo con il/la docente
- e) pagina *web* personale del/la docente
- f) parere di altri docenti

C.5. Qual è la fonte principale da cui ricavate le informazioni per la frequenza di un corso fondamentale?

- a) *syllabus*
- b) pareri di compagni
- c) *forum* di studenti e *social network*
- d) colloquio preventivo con il/la docente
- e) pagina *web* personale del/la docente
- f) parere di altri docenti

C.6. La valutazione della didattica attraverso la raccolta dei questionari sull'opinione degli studenti sui singoli corsi:

- a) è affidabile: le domande poste sono esaustive e centrate
- b) non è affidabile: le domande sono troppe e le risposte tendono quindi ad essere frettolose

- c) non è affidabile: le domande non sono centrate e dovrebbero essere riviste
- d) è relativamente affidabile: le domande dovrebbero essere almeno parzialmente riviste
- e) non è per nulla affidabile, per i motivi sopra citati o per altri motivi

C.7. La modalità di raccolta *online* dei questionari sulla valutazione della didattica, rispetto alla modalità di raccolta a lezione:

- a) è migliore: possono partecipare tutti, anche assenti (nel giorno della raccolta) e non frequentanti
- b) è peggiore: è meno affidabile per più motivi (autodefinizione di frequentante; limiti alla partecipazione a seconda del momento di iscrizione all'esame; raccolta prevalente nella fase di iscrizione all'esame, quindi con maggiore fretta, etc.)
- c) è equivalente
- d) non saprei dire

C.8. I risultati della valutazione della didattica attraverso la raccolta dei questionari sull'opinione degli studenti sui singoli corsi: (da 1, non sono d'accordo, a 5, concordo integralmente)

- a) dovrebbero essere utilizzati per valutare i singoli docenti, anche a fini economici o di progressione di carriera
- b) dovrebbero servire principalmente ai responsabili dei corsi di studio per monitorare la qualità degli insegnamenti e per intervenire, laddove necessario, sugli aspetti critici evidenziati
- c) dovrebbero costituire un elemento di riflessione per i docenti interessati
- d) dovrebbero essere commentati dal/la docente durante il corso, una volta ottenuti
- e) dovrebbero essere dimenticati subito: sono una perdita di tempo per studente, docente, amministrazione

C.9. Pensate che le aule della facoltà di giurisprudenza dell'università di Trento facilitino una didattica innovativa e/o una diversificazione delle modalità didattiche?

- a) no, ed è un limite rilevante: le aule sono pensate per una didattica frontale di stampo tradizionale

b) no, ma non è un aspetto rilevante: la didattica frontale è la vera didattica

c) sì, almeno in parte, ma occorrerebbe ripensare la loro struttura in funzione delle esigenze didattiche, specie in considerazione di forme di didattica innovativa

d) sì, in maniera soddisfacente, per ogni tipo di didattica

C.10. Quali sono, secondo voi, le motivazioni corrette per la scelta della materia in cui scegliere la tesi? (da 1, poco importante, a 5, molto importante)

a) interesse per la materia

b) punteggio alto in quell'esame

c) importanza della materia (esame fondamentale)

d) coerenza con il piano di studi

e) materia coerente con il settore lavorativo nel quale ci si vorrebbe impegnare (o si è già impegnati)

f) materia funzionale all'aspetto lavorativo (in generale)

g) qualità del/la docente

C.11. Quali sono, secondo voi, le motivazioni corrette per la scelta del/la docente cui chiedere l'assegnazione della tesi? (da 1, poco importante, a 5, molto importante)

a) competenza del/la docente

b) serietà del/la docente nel seguire il lavoro di tesi

c) capacità del/la docente di insegnare un metodo di ricerca

d) umanità del/la docente

e) comunicazione continua e diretta con il/la docente

C.12. Pensate che la didattica a distanza sia:

a) qualcosa di utile, ma solo in situazioni di emergenza, quando non si possono tenere lezioni in presenza

b) qualcosa di utile anche in tempi ordinari, ma con scopi definiti (ad esempio, per caricare o recuperare lezioni, oppure per favorire lezioni congiunte con docenti di altre sedi)

c) qualcosa di utile anche in tempi ordinari, da alternare alla didattica in presenza

d) qualcosa di utile anche in tempi ordinari, per sostituire la didattica in presenza

e) qualcosa di inutile, da evitare anche in situazioni di emergenza: meglio non "frequentare" proprio lezioni *online* e ricevere solamente indicazioni di metodo su come affrontare la materia

C.13. Il dibattito pubblico sulla didattica a distanza ha riguardato in gran parte la scuola e solo marginalmente l'università; pensate che questo derivi principalmente da:

- a) una scelta politica del Governo che ha ritenuto meno rilevante il problema in ambito universitario
- b) una limitata mobilitazione degli studenti universitari rispetto agli studenti (e rispettive famiglie) della scuola
- c) una limitata attenzione da parte dei singoli atenei
- d) una limitata attenzione degli organismi di governo del mondo universitario (ANVUR, CUN, CRUI)

C.14. In relazione alla valutazione degli studenti all'esame, i criteri adottati da un/a docente dovrebbero ispirarsi a: (da 1, poco importante a 5, essenziale)

- a) equità
- b) forte diversificazione nelle votazioni (per merito individuale)
- c) diversificazione nei metodi di valutazione (test scritto, orale, prove di gruppo, paper, altri) per non favorire determinate attitudini a scapito di altre
- d) considerazione, almeno parziale, di una valutazione della "comunità d'aula" (una valutazione uguale per tutti che fa media, anche se con peso limitato, con la valutazione individuale)
- e) parte della votazione lasciata ad una autovalutazione, non uguale per tutti, e discussa autonomamente in aula, senza la presenza del/la docente, da parte degli studenti
- f) considerazione del comportamento complessivo durante il corso (continuità della frequenza, iniziativa, partecipazione attiva)
- g) comprensione globale del livello di preparazione dello studente e del suo approccio alla materia al di là delle nozioni apprese
- h) considerazione del solo esame finale, unico momento nel quale si può valutare la preparazione complessiva

Sez. D) - DOCENTI**D.1. Quale pensate sia il ruolo di un/a docente universitario/a? (da 1, per nulla rilevante, a 5, essenziale)**

- a) trasmettere conoscenza
- b) rendere autonomi gli studenti nell'approccio ad una materia
- c) contribuire a favorire l'acquisizione di abilità utili per apprendere
- d) contribuire a favorire l'acquisizione di abilità utili per il mondo del lavoro
- e) trasmettere passione per la conoscenza
- f) saper coinvolgere e motivare
- g) saper formare una "comunità d'aula" durante il corso
- h) fornire certezze
- i) mostrare prospettive diverse e instillare dubbi
- j) favorire l'acquisizione di spirito critico
- k) intervenire nel dibattito pubblico all'interno dell'università
- l) intervenire nel dibattito pubblico, anche all'esterno dell'università
- m) essere di ispirazione

D.2. Quali sono le qualità che apprezzate maggiormente in un/a docente universitario/a? (da 1, non importante a 5, essenziale)

- a) empatia
- b) originalità
- c) puntualità
- d) competenza
- e) imparzialità
- f) capacità di ascolto
- g) ironia
- h) serenità
- i) curiosità
- j) concretezza
- k) essere visionario/a
- l) inclusività
- m) entusiasmo
- n) sistematicità organizzativa
- o) chiarezza espositiva
- p) disponibilità e reperibilità
- q) innovatività
- r) attenzione alle persone
- s) passione

- t) senso dell'umorismo
- u) autorevolezza
- v) correttezza

D.3. Quali sono i difetti principali di un/a docente universitario/a? (1, non grave a 5, molto grave)

- a) arroganza
- b) freddezza
- c) parzialità
- d) indifferenza
- e) impreparazione
- f) aggressività
- g) permalosità
- h) mancanza di concretezza
- i) mancanza di entusiasmo
- j) mancanza di puntualità
- k) disorganizzazione
- l) mancanza di chiarezza espositiva
- m) mancanza di disponibilità e reperibilità
- n) mancanza di competenza

D.4. Pensate che, finita l'università, mantenere i contatti con uno o più docenti sia:

- a) sostanzialmente inutile
- b) sarebbe una buona cosa, ma credo sia impossibile, per la differenza di *status*
- c) sarebbe una buona cosa, ma non credo sia facile, se non forse con il relatore della tesi, l'unico con cui può esserci un rapporto significativo
- d) sarebbe una buona cosa, ma non credo sia facile, se non forse con pochissimi docenti
- e) è una buona cosa, e credo possa accadere anche con facilità, se c'è una sensibilità affine, al di là delle differenze di *status*

Sez. E) - STUDENTI**E.1. Quali pensate debbano essere gli obiettivi degli studenti universitari? (da 1, poco rilevante, a 5 essenziale)**

- a) acquisire nozioni e conoscenza
- b) acquisire metodo e abilità utili per il mondo del lavoro
- c) laurearsi nel minor tempo possibile
- d) laurearsi con la più alta votazione possibile
- e) diventare un cittadino responsabile
- f) diventare parte della classe dirigente del Paese
- g) perseguire l'eccellenza
- h) perseguire l'obiettivo di far parte di una comunità
- i) godersi l'esperienza, con responsabilità

E.2. Quali sono le qualità che apprezzate maggiormente nei vostri compagni? (da 1, poco a 5, moltissimo)

- a) curiosità
- b) coraggio
- c) serietà
- d) empatia
- e) apertura
- f) generosità di sentimenti
- g) puntualità
- h) attenzione
- i) ironia
- j) concretezza
- k) essere visionario
- l) entusiasmo
- m) disponibilità
- n) senso dell'umorismo

E.3. Quali sono i difetti principali di uno studente o di una studentessa universitaria? (da 1, poco grave a 5, molto grave)

- a) opportunismo
- b) superficialità
- c) disinteresse
- d) approccio utilitaristico
- e) egoismo
- f) eccessiva competitività

E.4. Quali sono i fattori che vi portano a stimare un vostro compagno o una vostra compagna? (da 1, poco rilevante, a 5, molto rilevante)

- a) la sua carriera accademica
- b) le sue doti umane
- c) le sue capacità relazionali e la sua capacità di interagire con i compagni
- d) quello che fa al di fuori dell'università e la sua molteplicità di interessi

Sez. F) - SCELTE PERSONALI

F.1. Che importanza hanno avuto i seguenti motivi nella vostra decisione di iscrivervi ad una facoltà di giurisprudenza? (da 1, poco rilevante, a 5, estremamente rilevante o essenziale)

- a) per continuare la tradizione di famiglia
- b) per accontentare i miei parenti
- c) per un forte interesse per le materie giuridiche
- d) per diventare avvocato / notaio / magistrato
- e) per la possibilità di trovare un lavoro ben remunerato
- f) per la possibilità di trovare un lavoro interessante
- g) per la possibilità di trovare un lavoro
- h) per esclusione di altre strade, volendo comunque acquisire una laurea
- i) per motivi ideali, con la prospettiva di cercare di migliorare la società

F.2. Siete soddisfatti della vostra scelta?

- a) sì, completamente
- b) sì, abbastanza
- c) non tanto
- d) per nulla
- e) ancora non so dare una risposta

F.3. Che importanza hanno avuto i seguenti motivi nella vostra decisione di iscrivervi alla facoltà di giurisprudenza dell'Università di Trento? (da 1, poco rilevante, a 5, molto rilevante)

- a) perché vicina a casa
- b) perché lontana da casa
- c) per i consigli di persone a me vicine
- d) per i punteggi dei ranking
- e) per la sua reputazione, al di là dei ranking
- f) per la sua apertura internazionale
- g) per la possibilità di accesso a borse di studio di buon importo e altre facilitazioni economiche
- h) per la selezione all'ingresso (numero chiuso/programmato)

- i) per i servizi che offre l'ateneo di Trento
- j) per la qualità della vita che offre la città di Trento
- k) per condividere l'esperienza con una persona a me vicina

F.4. Siete soddisfatti di esservi iscritti alla facoltà di giurisprudenza dell'Università di Trento?

- a) sì, completamente
- b) sì, abbastanza
- c) non tanto
- d) per nulla
- e) ancora non so dare una risposta

F.5. Negli anni in cui siete / siete stati iscritti, avete considerato l'università: (da 1, non rilevante, a 5, molto rilevante)

- a) un passaggio necessario, funzionale all'ingresso nel mondo del lavoro e relativa carriera, da superare senza distrazioni nel più breve tempo possibile
- b) un periodo in cui studio, esperienze e relazioni umane devono trovare un equilibrio
- c) una continuazione (in vista della sua conclusione) del percorso di istruzione/educazione/formazione
- d) un momento di crescita in cui l'acquisizione di conoscenza è importante, ma non rappresenta l'elemento fondamentale
- e) altro

Sez. G) - ETICA**G.1. Come siete venuti a conoscenza dell'esistenza del Codice etico di ateneo (emanato nel 2014)?**

- a) per attività di informazione ufficiale dell'ateneo
- b) per la presenza di un corso / laboratorio applicativo dedicato
- c) per l'attività di informazione non istituzionale di uno o più docenti
- d) autonomamente, cercando nel sito di ateneo
- e) per caso
- f) non ne ero a conoscenza / non era ancora stato emanato quando ero iscritto all'università

G.2. Avete letto il Codice etico di ateneo?

- a) sì, tutto
- b) sì, ma solo alcune parti
- c) no, in quanto non ne ero a conoscenza / non era ancora stato emanato quando ero iscritto all'università
- d) no, per mancanza di interesse

G.3. Pensate che la presenza di un Codice etico di ateneo sia:

- a) essenziale, considerando la specificità degli obiettivi dell'università, ed in quanto applicato con costanza
- b) utile, ma solo se affiancata da un'attività di informazione, promozione e sensibilizzazione
- c) utile, in ogni caso, come modello astratto di riferimento
- d) inutile

G.4. Pensate che la conoscenza del Codice etico di ateneo, e delle altre norme dedicate in modo specifico agli studenti (Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti, Codice d'onore degli studenti, Regolamento degli studenti) dovrebbe essere promossa principalmente attraverso:

- a) un laboratorio applicativo opzionale
- b) un laboratorio applicativo obbligatorio nel primo biennio

- c) un seminario o incontro obbligatorio nel primo anno
- d) un corso di formazione *online* obbligatorio, da superare nel primo anno di corso
- e) può essere sufficiente la presentazione del Codice etico (e delle altre norme dedicate in modo specifico agli studenti) durante l'incontro di benvenuto con le matricole
- f) è sufficiente la pubblicazione dei documenti sul sito, eventualmente con una *e-mail* che ne indichi la collocazione e inviti alla lettura

G.5. Che importanza date a questi principi del Codice etico? (da 1, poco o per nulla, a 5, moltissima)

- a) integrità
- b) rispetto
- c) pari opportunità
- d) responsabilità
- e) trasparenza
- f) qualità nella ricerca
- g) qualità nella didattica
- h) libertà di giudizio e di critica
- i) ricerca dell'eccellenza
- j) libertà di insegnamento e ricerca
- k) autonomia intellettuale
- l) equità e merito
- m) imparzialità
- n) tutela dell'ambiente
- o) riservatezza
- p) partecipazione alla vita universitaria

G.6. Quali comportamenti, tra questi, pensate siano più gravi sotto il profilo etico, per un/a docente? (da 1, non grave, a 5, estremamente grave)

- a) abuso della propria posizione nei confronti degli studenti, sia in pubblico che in privato
- b) nepotismo e favoritismo
- c) plagio nell'attività di ricerca
- d) corruzione
- e) mancato rispetto di principi di dignità e decoro in pubblico
- f) abuso e/o attenzioni improprie a sfondo sessuale
- g) ritardo a lezioni, esami o nella correzione degli esami scritti
- h) insufficiente preparazione e aggiornamento

G.7. Quali comportamenti, tra questi, pensate siano più gravi sotto il profilo etico, per uno studente o una studentessa? (da 1, non grave, a 5 estremamente grave)

- a) plagio nella tesi o in prove scritte non in presenza (*paper, etc.*)
- b) copiare agli esami
- c) presentarsi non preparati agli esami
- d) non rispettare ambienti, strutture e beni dell'università
- e) non cancellarsi dagli esami su Esse3 qualora si decida di non sostenere l'esame
- f) non rispettare i compagni
- g) non rispettare i docenti
- h) non rispettare il personale tecnico-amministrativo dell'ateneo
- i) non rispettare le persone che svolgono il servizio di pulizia in ateneo

G.8. Segnalerebbe una violazione del Codice etico all'organo competente, denunciando chi ha posto in atto il relativo comportamento?

- a) sì, ma solo se fossi la vittima
- b) sì, se ritenessi la violazione particolarmente grave, e a patto che l'anonimato fosse garantito in modo assoluto
- c) sì, in ogni caso, a patto che l'anonimato fosse garantito in modo assoluto
- d) sì, in ogni caso, anche se l'anonimato non fosse garantito
- e) no, per paura di ritorsioni (nonostante l'eventuale garanzia di anonimato)
- f) no, sarebbe un'attività di delazione contraria ai miei principi
- g) no, tanto sarebbe inutile

Sez. H) - COMUNITÀ

H.1. Esiste secondo voi un senso di comunità tra studenti?

- a) no, e non se ne sente la mancanza, le comunità sono altre
- b) no, ed è un limite rilevante per l'esperienza universitaria complessiva
- c) sì, sufficiente
- d) sì, molto sviluppato e sentito

H.2. Percepите un senso di comunità tra i docenti?

- a) no, e non è importante
- b) no, ed è un limite
- c) sì, almeno in parte
- d) sì, molto sviluppato

H.3. Esiste secondo voi un senso di comunità tra studenti e docenti?

- a) no, sono due mondi separati, e comunque non se ne sente la mancanza
- b) no, ed è un limite rilevante per l'esperienza universitaria complessiva
- c) sì, ma solo con alcuni docenti più sensibili
- d) sì, molto sviluppato e generalizzato

H.4. Esiste secondo voi un senso di comunità tra studenti, docenti e personale tecnico e amministrativo (PTA)?

- a) no, il PTA non fa parte della comunità universitaria (che è composta da docenti e studenti)
- b) no, ed è un limite
- c) sì, ma limitatamente al PTA di facoltà/dipartimento
- d) sì, esiste un senso di comunità tra tutte queste componenti

H.5. Il personale della reception (portineria) in facoltà:

- a) svolge un servizio come altri a favore della facoltà e non fa parte della comunità universitaria
- b) svolge un servizio come altri a favore della facoltà, ma fa parte della comunità universitaria
- c) svolge un servizio essenziale a favore della facoltà, anche se non fa parte della comunità universitaria
- d) svolge un servizio essenziale a favore della facoltà, e fa parte della comunità universitaria

H.6. Secondo voi un forum (sito web) permanente aperto alla intera comunità universitaria:

- a) sarebbe utile per uno scambio di idee e per favorire il senso di comunità, ma dovrebbe garantire l'anonimato per una maggiore libertà di espressione
- b) sarebbe utile per uno scambio di idee e per favorire il senso di comunità, ma senza consentire l'anonimato, per una maggiore responsabilità individuale
- c) sarebbe utile, ma andrebbe deserto in poco tempo: forse potrebbe funzionare *forum* per "categorie" (studenti, docenti, PTA)
- d) non se ne sente la mancanza

H.7. Che cosa caratterizza, per voi, una comunità universitaria?

- a) il generale senso di appartenenza ad uno stesso ateneo
- b) un concetto astratto che non esiste nella realtà
- c) ciò che accomuna studenti, personale docente e tecnico amministrativo appartenenti allo stesso ateneo
- d) la somma di distinti gruppi/comunità di persone: studenti, personale docente, personale tecnico e amministrativo
- e) il gruppo di studenti immatricolati ad uno stesso ateneo

H.8. Secondo voi la comunità studentesca è integrata nella comunità locale trentina?

- a) sì, anche grazie alle limitate dimensioni di Trento
- b) no, per mancanza di interesse da parte della comunità studentesca, rinchiusa in se stessa
- c) no, per mancanza di interesse da parte della comunità locale: gli studenti sono visti prevalentemente come fonte di guadagno (affitti, bar, etc.) o come fonte di disturbo (rumori, affollamenti sui mezzi pubblici, etc.)
- d) no, per mancanza di reciproco interesse

H.9. Vi sentite rappresentati, sia a livello di facoltà che di ateneo, dai rappresentanti che avete eletto?

- a) sì, svolgono un ruolo importante e seguo attivamente quello che fanno
- b) sì, anche se non seguo, o seguo sporadicamente, quello che fanno: con il voto ho delegato loro la cura dei miei interessi
- c) non so dare una risposta per mancanza di informazioni sufficienti
- d) no, credo che la loro presenza sia solo formale, poco utile o inutile: le decisioni vengono prese altrove o da altri

H.10. Pensate che le strutture della facoltà (aule, spazi comuni) facilitino l'interazione tra studenti e docenti, l'iniziativa degli studenti e la creazione di un senso di comunità?

- a) no, ed è un aspetto rilevante: aule e spazi comuni sono pensati per un rapporto tradizionale tra docenti e studenti e l'accesso degli studenti per organizzare iniziative e riunioni è estremamente limitato
- b) no, ma non è un aspetto rilevante: se ci fosse volontà si troverebbero gli spazi
- c) sì, almeno in parte, ma si potrebbe migliorare la situazione
- d) sì, non c'è bisogno di miglioramenti

H.11. Pensate che le attività delle associazioni studentesche contribuiscano a creare un senso di comunità, anche attraverso una maggiore integrazione tra docenti e studenti?

- a) no, si tratta di due comunità distinte, che devono restare tali
- b) no, ed è un limite: in quell'ambito sarebbe possibile sviluppare iniziative di integrazione, un dialogo aperto e costruttivo ed attività o progetti innovativi
- c) sì, in parte, ma occorrerebbe una maggiore disponibilità da parte dei docenti
- d) sì, è già un ambito rilevante di integrazione
- e) no, non facilitano nemmeno l'integrazione tra studenti

H.12. In una "comunità accademica" mi aspetto: (da 1, poco rilevante, a 5, estremamente rilevante)

- a) la ricerca dell'eccellenza, attraverso competizione e criteri di efficienza
- b) la ricerca di un senso di comunità, attraverso inclusione e criteri di collaborazione
- c) entrambi, ma con prevalenza del primo
- d) entrambi, ma con prevalenza del secondo
- e) non sono d'accordo con nessuna delle affermazioni precedenti

CHIUSURA DEL SONDAGGIO E RINGRAZIAMENTI

Vi ringrazio per avere partecipato. So che vi ha preso più tempo del previsto, tra *e-mail* e questionario "lunghetto". Ho apprezzato.

Vi chiedo un ultimo sforzo: due domande (pure con risposta aperta). Poi, per chi vorrà, passeremo alla seconda fase.

59. Nella seconda fase, come vi anticipavo, mi piacerebbe che scrivessimo qualcosa (di breve, ipotizzo tre pagine, ma dipende dal numero dei partecipanti) su "l'università che vorrei". Vi darò almeno due mesi di tempo, e potreste anche scrivere sotto pseudonimo se lo preferirete. Fermo restando che si può sempre cambiare idea e/o possono succedere cose nella vita, la vostra risposta è:

- a) ci sono sicuramente, "*I can't see the now*" (non vedo l'ora)
- b) penso di esserci, ma vorrei dare una risposta quando avrò maggiori elementi
- c) se lo scordi: questo sondaggio mi ha steso e la prossima volta che mi scrive la sua *e-mail* finisce nello *spam*
- d) altro: _____

60. Il sondaggio è terminato: puoi però dire quello che vuoi (questa domanda non è obbligatoria)

Ringraziamenti

A chi ha partecipato al sondaggio, anche con suggerimenti, proposte e sostegno:

Alberto, Alessandra, Alexander, Alice, Andrea, Andrea, Andrea, Anna, Aurora, Benedetta, Benedetta, Bianca, Camilla, Carla, Carlotta, Carlotta, Chiara, Daniela, Daniela, Danny, Edel Margherita, Edoardo, Eleonora, Eleonora, Emanuele, Emilio, Emma, Enrica, Giada, Giorgia, Giorgia, Giovanna, Giovanni, Giovanni Battista, Giulia, Giulia, Giulio, Irene, Irene, Lara Francesca, Laura, Lorena Patricia, Luca, Martina, Matteo, Mattia, Michele, Noemi, Pietro, Riccardo, Sara, Sara, Serena, Silvia, Silvia, Sonia, Teresa, Veronica, Veronica, Virginia.

E ad altre tre studentesse, o tre studenti, o diversa combinazione numerica tra le due componenti di genere, che hanno preferito, tacitamente, non risultare in questi ringraziamenti, mantenendo il loro anonimato.

