

Ordinari, Baroni, Maestri, Mentori

Paolo E. Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In universities there are four types of academicians: full professors, career bosses, masters, and mentors. The essay discusses these four academic figures pointing out some features that help tell which is which, however disguised or blurred they may be. Each type of academician is described, focussing on the relationship with his or her pupils. The reason for this unusual topic is that both Carmel Coonan and I were full professors, worked for decades a few feet from one another, raised pupils – yet we never discussed what our idea of being full professors was. This volume in honour of Carmel Coonan gives me a good chance to think about it, now that we have both retired and have time to think quietly.

Keywords Academic life. Academic policy. Mentors and Masters. Knowledge sharing. Academic careers.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Ordinari e Baroni. – 3 Maestri e Mentori – 4 Note conclusive.

1 Introduzione

Quattro anni fa, in occasione dei miei 70 anni e del conseguente pensionamento, molti amici e colleghi parteciparono a un volume in mio onore; alcuni, come accade nella maggior parte dei casi, inserirono un saggio sulle loro tematiche di ricerca; altri scrissero qualcosa di specificamente dedicato a quel che avevo fatto in 40 anni di lavoro.

Da allora, nel *Festschrift* cui partecipo, cerco di pensare ad un tema che mi abbia accomunato al festeggiato: con Hermann Haller abbiamo condiviso una vita a cavallo tra culture e quindi ho proposto una ricerca comune sulla comunicazione interculturale, a Paola Desideri - amica compianta - ho proposto una riflessione sulla formazione, visto che eravamo stati per anni colleghi in progetti di formazione e lei si interessava molto, dal punto di vista etico e politico, al tema della formazione. In altri *Festschrift* cui sono stato invitato a partecipare - e che non posso citare per non rovinare la sorpresa - sto seguendo la stessa logica: dedicare al collega che si vuole onorare una riflessione su qualcosa che abbiamo condiviso.

Con Carmel Coonan ho condiviso tutta la carriera, dall'inizio come 'lettori di didattica della lingua inglese' nel Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue, nei primi anni Ottanta, all'ordinariato degli ultimi anni, alla direzione del Centro Linguistico in cui lei mi succedette - e quasi sempre abbiamo lavorato in studi che distavano pochi passi. Ma avevamo ambiti di ricerca diversi ed eravamo sempre di corsa, per cui abbiamo avuto poco tempo di parlarci: quindi le parlo adesso, e lo faccio su un tema, quello della relazione con gli 'allievi' (con tutte le sfumature di questa parola, che giustificano le virgolette), che secondo me dovrebbe interessare anche tutti i colleghi che partecipano a questo volume in onore di Carmel Coonan o che comunque lo hanno tra le mani.

2 Ordinari e Baroni

Ordinari e Baroni (sempre con la lettera maiuscola, per carità!): non tutti gli Ordinari sono Baroni (e ci sono alcuni casi di non-ordinari che vogliono fare i baroni, ma sono solo velleità momentanee).

Gli Ordinari diventano tali per svariate ragioni, ma le più scandalose (parentela, sesso e simili) si stanno riducendo, e con l'eliminazione dei concorsi riservati (il mitico articolo 18) si elimina l'equazione 'idoneo = prima-o-poi-ordinario', che di fatto impediva ai dipartimenti di progettare e seguire una politica di reclutamento.

La maggior parte degli Ordinari diviene tale perché ha studiato e l'ha fatto bene, quanto meno in relazione ad un'altra mitica nozione concorsuale: le 'mediane' del settore. In questo modo, i servi fedeli che per anni hanno funto da segretari per il loro Barone oggi non diventano più automaticamente Ordinari a fine carriera se non hanno studiato dignitosamente mentre servivano.

Alcuni neo-Ordinari credono di essere Baroni per il semplice fatto di essere diventati Ordinari, ma si scontrano rapidamente con la realtà: di solito, la presa di coscienza si ha al primo concorso in cui cercano di imporre un loro allievo e vengono tranquillamente ignorati dalla commissione - che mai si permetterebbe di ignorare un Barone

e, se proprio dovesse bocciarne un allievo, informerebbe preventivamente il Barone ferito nei dovuti modi, garantendo recuperi futuri.

In realtà, chi aspira alla baronia deve perseguirla con attenzione e pervicacia, lentamente e con saggia discrezione, costruendo il proprio ingresso (meglio: la propria cooptazione) nelle reti baronali. Una volta diventato Barone, l'Ordinario ha la soddisfazione di veder accettate le proprie indicazioni, i propri progetti, i propri saggi, nonché quelli dei propri allievi presentati come *protégés*; tuttavia, presto si rende conto che deve accettare indicazioni, progetti, saggi e allievi del Barone collega che lo ha aiutato la settimana prima. La rete *do ut des* del potere baronale, costruita con pazienza e sopportazione, si rivela rapidamente un cappio - ma questo è un problema del Barone, non mio.

'Barone' è connotato negativamente. In realtà, non è detto che il Barone sia sempre corrotto o che la baronia sia sempre usata per fini biechi e indichiarabili: ma anche se fa progredire solo gli allievi davvero meritevoli e non sottrae possibilità ad altri giovani meritevoli, un Barone è sempre e comunque un Cattivo Maestro dei suoi allievi, perché corrompe i giovani che protegge facendo credere loro che il modo per fare carriera accademica sia asservirsi a un Barone, pronti a diventarlo a propria volta in futuro.

Certo, un Barone vive in un cielo vicino all'Empireo accademico e quindi raramente guarda verso il basso, dove vivono gli allievi - ma se guardasse, potrebbe facilmente rendersi conto che è un Cattivo Maestro, che sta corrompendo l'anima dei suoi giovani collaboratori -, dottorandi, dottori, ricercatori, giovani associati; vedrebbe che a loro volta questi si comportano da baroncini (con la 'b' minuscola, questi) con gli studenti, i laureandi, gli assegnisti e le altre figure che stanno cercando di entrare in un mondo darwinistico, quello accademico, che accoglierà solo i più attrezzati per sopravvivere in luoghi pericolosissimi come gli studi, i corridoi, i pianerottoli, le aule e - somma di tutti i pericoli - i Dipartimenti, con i loro Consigli, Collegi e Commissioni (tutti con la maiuscola).

C'è anche qualche Ordinario onesto nelle sue scelte accademiche, ma essendo potente viene considerato Barone: in realtà è solo un OGP, un Ordinario di Grande Prestigio, riconosciuto come guida e punto di riferimento dai colleghi che ne ascoltano le opinioni e ne tengono in considerazione i consigli e le valutazioni nel reclutamento, nell'avanzamento di carriera, nei progetti di ricerca, nella progettazione di convegni, di numeri monografici di riviste o di volumi 'a cura di'.

Carmel e io siamo stati Ordinari, questo è attestato: siamo stati OGP? Siamo stati Baroni, o considerati tali? Non sta a noi dirlo, bisognerebbe chiederlo ai colleghi coetanei, a quelli più giovani, agli allievi ancora in lizza. Posso parlare solo per me: non ho cercato di essere un Barone.

3 Maestri e Mentori

Maestri e Mentori possono anche essere Ordinari, ma ce ne sono ottimi esempi anche tra i colleghi Associati, mentre diventa difficile essere Maestro e Mentore per un Ricercatore, figura ormai a tempo determinato che quindi non riesce a intraprendere un progetto di formazione e sostegno ad altri giovani.

Maestri e Mentori possono anche essere Baroni: ma come ho detto sopra, secondo me sono comunque Cattivi Maestri e Cattivi Mentori, fonti di cattivo esempio e promotori di un darwinismo accademico crudele, non di un'ecologica selezione della specie (accademica) attraverso la selezione del più adatto, del geneticamente migliore.

Maestri e Mentori, infine, sono simili solo in apparenza, per cui rifletteremo separatamente su queste due figure.

Iniziamo con i *Maestri*.

George Steiner ha scritto un libro memorabile sul tema, *La lezione dei Maestri*, e fin dalla prima pagina introduce tre categorie di relazioni possibili tra Maestri e Allievi.

I maestri che hanno distrutto i loro discepoli sia psicologicamente sia, in qualche caso, fisicamente. Ne hanno spento gli spiriti, consumato le speranze, sfruttando la loro dipendenza e la loro individualità. Il dominio dell'anima ha i suoi vampiri.

Come contrappunto, discepoli, allievi, apprendisti hanno rovesciato, tradito e rovinato i propri maestri. Di nuovo, questo dramma ha attributi sia mentali sia fisici. Appena eletto Rettore, un trionfante Wagner allontanerà con sdegno un Faust morente, già suo *magister*.

La terza categoria è quella dello scambio, di un eros di reciproca fiducia e invero d'amore ('il discepolo amante' nell'*Ultima Cena*). Attraverso un processo di interazione, di osmosi, il maestro apprende dal discepolo mentre gli insegna. L'intensità del dialogo genera amicizia nel più alto senso della parola. Prevede sia la chiaroveggenza, sia l'irragionevolezza dell'amore. Si pensi a Socrate e Alcibiade, Abelardo ed Eloisa, Heidegger e Arendt. Ci sono discepoli che si sono sentiti incapaci di sopravvivere ai loro maestri (Steiner 2004)

Che cosa insegna un Maestro (che spesso è anche Mentore: ma qui separiamo le due funzioni) nel mondo accademico? Non ho risposte generali, posso riferire quel che io ho cercato di insegnare quando ho cercato di fare il Maestro, e per alcuni versi so che Carmel ha fatto la stessa cosa, ma non so con quale esito, solo lei può dirlo.

Sono partito dalla constatazione che un accademico ha tre funzioni, ricerca, didattica e quella che oggi finalmente viene riconosciuta come 'terza missione', cioè l'azione nel contesto sociale, nella realtà *extra turrem eburneam*.

Per la ricerca, cioè per l'elaborazione di conoscenza (non necessariamente nuova: anche risistemare conoscenze esistenti contribuisce all'avanzamento scientifico), il mio contributo è nato dalla reazione allo tsunami di idee, approcci, metodi e fanfaluche degli anni Settanta-Ottanta; per non affogare ho ripreso i parametri classici: se vuole condurre un insegnamento etico il Maestro deve insegnare cose vere, e il parametro che ho scelto per definire le cose vere è stato un adattamento alla linguistica educativa della logica dei modelli, strutture concettuali che descrivono (o cercano di descrivere) un fenomeno in modo completo e valido in ogni dove e in ogni tempo. Ne ho raccolti molti di studiosi che mi hanno preceduto, ne ho elaborati una decina (per i curiosi: sono in *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*, in questa stessa collana¹) e insieme ai miei dottorandi e dottori e giovani colleghi li ho discussi, sottoposti a prove di falsificazione, modificati, integrati.

Ho cercato di insegnare loro che la verità sperimentale è difficile da ottenere, con buona pace delle scienze *hard*, e che può anche essere illusoria: la formula della velocità, $V=S/T$, sembrava sperimentalmente accettata, ma poi è arrivato Einstein e il tempo, la T della formula, è evaporato come entità costante; del resto, anche il fatto che il sole giri intorno alla terra è esperienzialmente verificato ogni giorno da tutti noi... Ho cercato di insegnare ai miei allievi che una verità formale, logica (ad esempio il modello di comunicazione di Jakobson o il mio tentativo di modellizzare la competenza e la performance comunicative) ha più probabilità di essere vera, quindi di essere oggetto di un insegnamento etico.

Ho cercato di insegnare ai miei allievi che prima di affrontare un problema è necessario decidere quali tra i modelli disponibili in tutto il complesso di scienze teoriche e applicate che contribuiscono alla linguistica educativa possano e/o debbano essere utilizzati per cercare di raggiungere la verità, o almeno il massimo livello possibile di verità, in ordine al fenomeno che viene descritto.

Credo che Carmel abbia provato a fare la stessa cosa, almeno nelle sue lezioni che ho potuto seguire sulla metodologia della ricerca.

Siamo stati Maestri con la maiuscola, o almeno buoni maestri con la minuscola?

Nell'esempio che abbiamo offerto ai nostri allievi con la nostra pratica di ricerca, credo (almeno spero) di sì, ma ancora una volta la risposta va trovata nella ricerca dei nostri allievi: osservando la loro produzione si può verificare se Carmel e io (a) abbiamo insegnato qualcosa di vero o che cerca il vero, e (b) se siamo stati efficaci nel trasmettere questa eredità epistemologica.

¹ <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>.

E veniamo ai *Mentori*.

Quando Ulisse parte per Troia, inconsapevole del fatto che vi passerà tanta parte della sua vita, affida il piccolo Telemaco a Mentore, un saggio itacense che già aveva saputo guidare Ulisse nella sua crescita e che ora dovrà diventare la guida del bambino e prepararlo a diventare re, se Ulisse non dovesse tornare dall'Asia. Quando il ventenne Telemaco decide di andare alla ricerca di suo padre, Atena prende proprio le sembianze dell'ormai anziano Mentore per consigliarlo e guidarlo in modo che abbia un viaggio sicuro - e proprio alla parola latina che significa 'sicuro', *tutus*, -a, -um, deriva *tutor*, colui che guida e protegge una persona in formazione. La mitologia e l'etimologia quindi sono chiare nel fare intuire il ruolo del Mentore.

Come abbiamo visto sopra, con la sua conoscenza e con il suo esempio, il Maestro collabora alla costruzione della conoscenza dei suoi allievi. Ma il Mentore, che è quasi sempre ma non necessariamente Maestro, collabora con gli allievi anche nella costruzione della loro idea di vita accademica, ed in particolare della loro idea di didattica (che va dalle pubblicazioni divulgative alle lezioni, dalle tesi di laurea ai dottorati) e del loro impegno nella 'terza missione'.

Mentre il Maestro insegna *anche*, ma non necessariamente, con il suo esempio, il Mentore insegna *soprattutto* con il suo esempio, magari riflettendo in maniera informale con gli allievi su tale esempio, a pranzo in trattoria o seduti davanti a uno spritz sulle Zattere.

'Riflettere' è forse una parola troppo formale: semplicemente, il Mentore che in Consiglio di Dipartimento ha sostenuto una posizione e ha sgambettato l'altra posizione spiega agli allievi lo scopo per cui l'ha fatto e per cui l'ha fatto in un certo modo; il Mentore che ha appena dato un referato negativo a un saggio per una rivista lo mostra agli allievi spiegando loro perché lo ha bocciato, e può cogliere l'occasione per spiegare che titolo, abstract, indice e bibliografia sono i metadati qualificanti di un saggio, quelli sulla cui base un professionista decide di affrontare la lettura del saggio o lo elimina a priori, bocciandolo prima di leggerlo; il Mentore legge con gli allievi i giudizi dell'ASN e li decrittta, li legge andando oltre le parole, cogliendone i messaggi impliciti; il Mentore spiega perché ha proposto una collaborazione con delle scuole organizzandola in un certo modo e non in un altro, con un costo basso e non alto, con tempi lunghi e non immediati; il Mentore commenta un *Festschrift*, libro politico quanto nessun altro, analizzando con i suoi allievi il modo in cui è stato costruito e interpretando le ragioni per cui i curatori hanno invitato alcuni Tizi e non alcuni Caii, oppure commentano la decisione di alcuni Sempronii di non accettare l'invito (decisione che i Sempronii spiegano sempre ai colleghi, non sia mai che questi possano pensare che Sempronio non è stato invitato...).

Il Mentore fa tutto questo perché l'esito pragmatico delle azioni che esemplifica e spiega e analizza è o sarà a breve sotto gli occhi

degli Allievi (se hanno un buon Mentore e si fidano di lui meritano anche loro la maiuscola): è l'esito delle sue azioni, e non le sue parole, a far sì che i suoi Allievi imparino a comportarsi in Consiglio di Dipartimento; fa sì che imparino come scrivere e poi proporre saggi a riviste che attuano il referato cieco (che cieco non è mai: il referee esperto, dalle citazioni e dalla bibliografia, sa quasi sempre chi è l'autore reso anonimo); fa sì che imparino come costruire nel tempo e poi scrivere il proprio CV per l'ASN; fa sì che imparino come organizzare interventi di 'terza missione' gestendo tempi e bilanci in modo sostenibile, cosicché non penalizzino le strutture che chiedono l'intervento e non brucino il tempo di ricerca di chi attua l'intervento; fa sì che sappiano come costruire il *Festschrift* che, spera il Mentore, quegli Allievi gli dedicheranno quando andrà in pensione.

4 Note conclusive

Ho cercato di essere Mentore e, a quanto mi pare, in molti casi ci sono riuscito - ma in tutte le cose umane c'è sempre il velo del *wishful thinking*, che forse è presente anche in questo mio autopesuntato mentorato.

Carmel è stata Mentore? Non lo so: è sempre stata molto riservata, non solo britannicamente riservata ma proprio 'coonianamente' riservata, quindi non ha condiviso le sue eventuali strategie di mentorato con me e, credo, neanche con altri colleghi vicini umanamente o disciplinarmente. Ma se sia stata una Mentore lo dimostreranno le sue allieve agendo da Allieve con le loro azioni nella politica accademica, nell'attività scientifica ed editoriale, nei loro progetti di intervento nel contesto sociale ed educativo extra-universitario.

Io ho contribuito a queste semplici riflessioni in un libro in onore della collega Carmel Mary Coonan, ma saranno le sue allieve, dimostrandosi Allieve, ad onorarla realmente: è dal frutto che si scopre la vera natura dell'albero.

