

IL LIBRO

Università generativa e biblioteche accademiche: un terreno e una prospettiva comune

di Barbara Allegranti

Il modello di Andrea Prencipe per un'università generativa

In un contesto globale caratterizzato da crescente complessità, transizioni tecnologiche accelerate e mutamenti sistemici profondi, il dibattito sull'evoluzione e la ridefinizione della missione dell'istruzione superiore è centrale e urgente. È in tale scenario che si colloca il volume di Andrea Prencipe *Università generativa. Interazionale, interdisciplinare, innovativa* (Il Mulino, 2024) in cui l'autore invoca la necessità di un cambiamento costruttivo e orientato al futuro dei modelli educativi e propone un modello di università capace di generare conoscenza, impatto sociale e innovazione. Il testo, presentato in forma di pamphlet denso e ben articolato, ha suscitato interesse nel contesto accademico italiano, stimolando confronti e dibattiti sul futuro dell'istituzione universitaria e ha ottenuto ampio riconoscimento per una visione profondamente trasformativa, capace di coniugare innovazione, responsabilità sociale e formazione integrale della persona. Prencipe, forte della sua duplice esperienza come docente di Organizzazione, innovazione e processi di cambiamento e di rettore dell'Università LUISS Guido Carli, dal 2018 al 2024, costruisce un discorso lineare, che intreccia prospettiva teorica e dimensione operativa, filosofia e prassi, con l'obiettivo di delineare un nuovo paradigma educativo capace di rispondere alle sfide della complessità, della discontinuità e della trasformazione continua. La sua visione, radicata nella solida formazione acquisita presso la Scuola Universitaria Superiore Sant'Anna di Pisa, dove ha frequentato il primo Master in Management dell'Innovazione, si è progressivamente arricchita grazie all'esperienza maturata in numerosi incarichi accademici e scientifici in Italia e all'estero. Tali percorsi hanno contribuito a consolidare una riflessione ampia e interdisciplinare sulla missione dell'università, chiamata a confrontarsi con un contesto segnato da profonde trasformazioni tecnologiche e culturali. È questa prospettiva ibrida, insieme teorica e gestionale, a permettere all'autore di proporre un modello che non si limita a descrivere il cambiamento, ma ne indaga condizioni di possibilità e implicazioni organizzative, culturali e sociali. Prencipe parte dal rilevare le criticità del sistema universitario attuale per proporre un modello alternativo,

BARBARA ALLEGANTI, Scuola normale superiore di Pisa, e-mail: barbara.allegranti@sns.it.

Ultima consultazione siti web: 19 maggio 2026.

AIB studi, vol. 66 n. 1 (gennaio/aprile 2026), p. 149-167. DOI 10.2426/aibstudi-14239

ISSN: 2280-9112, E-ISSN: 2239-6152 - Copyright © 2026 Barbara Allegranti



quello dell'università generativa, fondato su due pilastri concettuali, *engagement* ed *educability*, ed articolato lungo tre traiettorie strategiche che danno forma all'intera opera: internazionalizzazione, interdisciplinarietà e innovazione. L'economista individua quindi nella 'generatività' il principio guida per una nuova missione universitaria, capace di integrare saperi e discipline, promuovere innovazione e responsabilità sociale, e al contempo preservare la centralità della formazione umana integrale; si interroga su come l'università possa farsi attore attivo di trasformazione, orientando la produzione e la diffusione della conoscenza verso un impatto positivo sulla società, piuttosto che limitarsi a mere logiche di mercato o a processi di digitalizzazione didattica.

Premesse teoriche e contesto epistemologico

A partire da questa impostazione generale il concetto di università generativa proposto da Andrea Prencipe si inserisce nel dibattito epistemologico e pedagogico che riflette sul ruolo dell'istituzione universitaria nella società contemporanea. Alla base dell'opera vi è una visione trasformativa dell'istruzione superiore, in cui l'università non è più soltanto luogo di trasmissione del sapere, ma diventa agente attivo di cambiamento sociale, culturale e tecnologico. La nozione di università generativa proposta si fonda su un denso impianto teorico multidisciplinare¹, che intreccia il noto modello di Abernathy-Utterback sull'evoluzione industriale (1975-1978)², che interpreta l'evoluzione dell'università non come un'istituzione statica, ma come un ecosistema tecnologico e sociale³, con le epistemologie della conoscenza *Mode 1* / *Mode 2*⁴ e concetti organizzativi ispirati alla grammatica generativa di Chomsky⁵ e agli

1 Andrea Prencipe, *Università generativa. Internazionale, interdisciplinare, innovativa*. Bologna: Il Mulino, 2024, p. 9-31.

2 In quest'ottica, l'ateneo si trasforma da semplice 'conservatore' del sapere a un ambiente dinamico di sperimentazione, innovazione di processo e rinnovamento continuo, secondo le tre fasi classiche del modello di Abernathy-Utterback, i cui fondamenti si trovano in due contributi principali degli autori, concepiti inizialmente per il settore industriale: William J. Abernathy; James M. Utterback, *A dynamic model of process and product innovation*, «Omega», 3, (1975), n. 6, p. 639-656, in cui viene definita la distinzione tra innovazione di prodotto e di processo e *Patterns of industrial innovation*, pubblicato dagli stessi autori su «Technology review» nel 1978 (80, n. 7, p. 40-47) dagli stessi autori nel 1978. È qui che il modello viene rifinito nelle sue tre fasi classiche (fluida, transizionale, specifica) e introdotto il concetto di design dominante.

3 L'applicazione del modello Abernathy-Utterback all'università, sviluppato anche negli studi sul ciclo di vita dell'innovazione nei servizi, individua tre fasi: una fase fluida di sperimentazione didattica e sviluppo di nuovi 'prodotti' formativi; una fase di transizione, in cui emergono modelli dominanti e standard qualitativi con attenzione all'efficacia dell'offerta; e una fase specifica, centrata sull'efficienza e sull'innovazione di processo. In questo quadro l'università si configura non più come un sistema chiuso ma come una piattaforma di innovazione continua, in cui il 'rinnovamento' serve a evitare la cristallizzazione tipica della fase specifica.

4 Il passaggio dall'università trasmissiva all'università generativa si realizza con la piena adozione del *Mode 2*, una trasformazione istituzionale che ridisegna confini, pratiche e finalità dell'educazione superiore nel XXI secolo.

5 Cfr. Noam Chomsky, *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957; Trad. it. *Le strutture della sintassi*. Bari; Roma: Laterza, 1970.

studi di Pentland⁶. Prencipe richiama anche le teorie dell'apprendimento esperienziale di David A. Kolb, dell'educazione trasformativa di Jack Mezirow e dell'innovazione aperta di Henry Chesbrough⁷, delineando un modello in cui l'università è chiamata a generare valore non solo cognitivo, ma anche relazionale, etico e sistemico. La generatività, in questo contesto, assume una valenza multidimensionale: è generativa l'università che produce conoscenza interdisciplinare, che forma cittadini globali, che promuove l'inclusione e l'*engagement*, che si apre all'innovazione e alla sperimentazione. Il saggio si inserisce così in una riflessione più ampia sulla crisi dei modelli tradizionali di istruzione superiore e sulla necessità di ridefinire finalità, pratiche e metriche dell'università del XXI secolo. La bibliografia, riportata in fondo al volume, è ampia e permette di ricostruire e approfondire i fondamenti della teoria generativa e il ragionamento di Prencipe, includendo contributi provenienti da scienze sociali, filosofia, letteratura, economia, pedagogia e studi sull'innovazione, che l'autore integra con esperienze personali e riflessioni maturate nel contesto accademico e gestionale per offrire nel complesso una sintesi originale tra teoria e prassi.

L'università nella permacrisi: sfide e opportunità

Il saggio si articola in due parti, la prima dedicata alle sfide sistemiche (p. 35-77), la seconda alle traiettorie di sviluppo dell'università generativa (p. 81-165), precedute da un ampio capitolo introduttivo, *Le università nell'era delle trasformazioni* (p. 9-31), che pone le basi teoriche del volume. Qui Prencipe contestualizza la riflessione nell'attuale scenario globale, definito con una diagnosi lucida e impietosa del presente, come 'permacrisi'⁸, un termine che richiama la 'modernità liquida' di Zygmunt Bauman⁹ e la 'società del rischio' di Ulrich Beck¹⁰: una condizione di instabilità permanente, alimentata da fattori molteplici e interconnessi, quali la globalizzazione e la deglobalizzazione, le transizioni demografiche, l'accelerazione tecnologica (in particolare l'irruzione dell'intelligenza artificiale generativa), il cambiamento climatico, le disuguaglianze sociali e le tensioni geopolitiche. Con un'analisi solida e ben documentata, arricchita da riferimenti statistici, letterari (Dickens e Calvino)¹¹, per rendere il contesto ossimorico, e filosofici quanto alla rifles-

⁶ Alex Pentland studia i pattern di interazione nelle organizzazioni. L'università generativa è efficace quando favorisce reti, stimola flussi comunicativi, abilita collaborazione diffusa.

⁷ Il modello di università generativa di Prencipe integra tre principali riferimenti teorici: l'apprendimento esperienziale di Kolb, riconoscibile nell'enfasi su apprendimento attivo, indagine e cicli riflessivi propri dell'*enquiry-based learning*; l'educazione trasformativa di Mezirow, richiamata direttamente da Prencipe, che concepisce l'apprendimento come processo critico di revisione dei propri schemi interpretativi, fondato sul dubbio, sulla riflessione critica e sul disimparare come condizione necessaria per costruire nuove forme di comprensione del reale; e la teoria dell'innovazione aperta di Chesbrough, anch'essa esplicitamente richiamata, che sottolinea la natura collaborativa e inter-organizzativa della produzione di conoscenza, in un ecosistema aperto che coinvolge università, imprese e società civile (cfr. Henry Chesbrough, *Open innovation: the new imperative for creating and profiting from technology*. Boston: Harvard business school press, 2003).

⁸ A. Prencipe, *Università generativa* cit., p. 10.

⁹ Cfr. Zygmunt Bauman, *Modernità liquida*. Bari: Laterza, 2015.

¹⁰ Cfr. Ulrich Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci, 2013.

¹¹ Le citazioni presenti nel libro di Prencipe sono tratte da Charles Dickens, *Una storia tra due città* (Milano: Mondadori, 2012) e Italo Calvino, *Le città invisibili* (Torino: Einaudi, 1972).

sione antropologica di Harari¹² e all'umanesimo dialogico di Dionigi¹³, che ampliano la prospettiva e danno profondità alla narrazione, Prencipe mostra come, in un mondo segnato da instabilità geopolitica, crisi globali e rivoluzioni tecnologiche, l'università non possa più limitarsi a essere un luogo di mera trasmissione del sapere. Essa è chiamata ad abbandonare modelli lineari e trasmissivi per confrontarsi con la complessità e l'incertezza del presente, trasformandosi in un laboratorio di innovazione e in un agente attivo di cambiamento, capace di generare conoscenza e produrre impatto sociale.

Il modello generativo: *engagement* e *educability*

Il nucleo teorico del volume, anticipato nell'introduzione, è rappresentato dalla definizione di università generativa come istituzione capace di creare valore sociale attraverso la co-produzione di conoscenza. Un'università generativa, secondo l'autore, è un'istituzione che, a partire da regole semplici e da un sistema di ascolto aperto, genera e diffonde conoscenza, innovazione e impatto positivo nella società¹⁴. Questo modello si fonda su due pilastri concettuali fondamentali: *engagement* e *educability*.

Il concetto di *engagement*¹⁵ indica una modalità di relazione continua e strutturale tra università e contesto sociale. Non si limita alla tradizionale terza missione, intesa come trasferimento di conoscenze verso l'esterno, ma si configura come un processo di co-progettazione e co-produzione, in cui imprese, istituzioni e società civile partecipano attivamente alla costruzione del sapere. In questa cornice, l'università diventa uno spazio di interazione dinamica tra attori diversi, un luogo in cui si intrecciano discipline, esperienze e culture. L'*engagement* non rappresenta quindi un'attività accessoria, ma una dimensione costitutiva: è il contesto in cui il sapere viene negoziato, condiviso e trasformato attraverso relazioni. Questa impostazione si colloca in continuità con il passaggio dal paradigma *Mode 1* al *Mode 2* della

12 Harari mostra come la capacità umana di creare narrazioni condivise, di adattarsi e di reinterpretare la realtà sia alla base dell'evoluzione culturale e delle trasformazioni sociali contemporanee (Cfr. Yuval N. Harari, *Sapiens: a brief history of Humankind*. London: Harvill Secker, 2014). Prencipe richiama Harari nel capitolo dedicato alla rivoluzione digitale, citando *Sapiens* per sottolineare che le istituzioni umane, fra cui l'università, si fondano su ordini immaginati, ossia costruzioni simboliche che esistono perché le persone credono collettivamente in esse. La rivoluzione digitale, osserva Prencipe con Harari, agisce sullo stesso 'substrato informativo' fatto di idee, conoscenze e narrazioni, trasformando modi di pensare, valori e identità. Per l'università generativa ciò implica riconoscere che educazione, ricerca e innovazione non sono solo trasmissione di saperi, ma processi di costruzione di nuovi immaginari capaci di guidare il cambiamento sociale. Cfr. A. Prencipe, *Università generativa cit.*, p. 71, 77.

13 Il riferimento a Dionigi riguarda la sua esortazione a un nuovo umanesimo del sapere fondato sul 'pensiero lungo', sulla responsabilità delle parole e sulla necessità di un dialogo tra i saperi che ricomponga la frattura tra competenze tecniche e cultura umanistica e sulla responsabilità formativa delle università nel contrastare paura e ignoranza. Dionigi denuncia l'epoca della 'retorica totale' e la dominanza della tecnica priva di scopo, sostenendo che solo l'università può restituire profondità critica, dialogo fra i saperi e formazione integrale della persona. Questa prospettiva risuona con la visione dell'università generativa di Prencipe, che pone al centro relazioni, curiosità, creatività e la capacità di orientarsi in un mondo complesso integrando umanesimo e innovazione. (Cfr. Ivano Dionigi, *Osa sapere. Contro la paura e l'ignoranza*. Milano: Solferino, 2019).

14 A. Prencipe, *Università generativa cit.*, p. 22.

15 Il termine, come precisato da Prencipe, non ha un esatto corrispondente in italiano.

produzione della conoscenza¹⁶, che descrive il superamento di un sapere disciplinare, autonomo e autoreferenziale a favore di una conoscenza situata, transdisciplinare e orientata ai problemi. Nel modello proposto da Prencipe, l'università non si limita né a trasmettere conoscenza (formazione) né a produrre conoscenza (ricerca) in senso tradizionale, ma la costruisce insieme ai territori, alle comunità e ai diversi attori sociali, assumendo come criteri di qualità l'apertura, la responsabilità e l'impatto¹⁷. Ne deriva una riconfigurazione strutturale delle pratiche accademiche, in cui collaborazione, transdisciplinarietà e interazione con gli stakeholder non sono elementi accessori, ma componenti essenziali, mentre la conoscenza stessa si configura come bene condiviso e pragmatico, orientato a trasformare la realtà¹⁸.

Accanto all'*engagement*, il secondo pilastro è rappresentato dall'*educability*, o educabilità, intesa come disposizione permanente all'apprendimento. Il termine non indica soltanto la capacità di acquisire nuove conoscenze, ma include anche il disimparare e il reimparare, in un processo continuo di trasformazione. In un contesto in cui le competenze diventano rapidamente obsolete, l'educabilità assume una funzione strategica: consente agli individui di adattarsi, reinterpretare la realtà e affrontare l'incertezza. Diviene la chiave per la resilienza futura in un mondo complesso dove la formazione non finisce con la laurea ma diventa un percorso di crescita. Prencipe integra questa nozione con la tradizione umanistica dell'università, richiamando le riflessioni di Humboldt e Newman¹⁹, e rilegge tali modelli alla luce delle sfide contemporanee. Ne emerge una concezione della formazione orientata non solo al 'saper fare', ma soprattutto al 'saper essere' e al 'saper diventare'. L'obiettivo non è più esclusivamente l'occupabilità (*employability*), ma la capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita e di sviluppare un pensiero critico e riflessivo. Proprio perché le sfide demografiche, geopolitiche e tecnologiche impongono una revisione dei paradigmi educativi, Prencipe evidenzia la necessità di formare cittadini capaci di navigare l'incertezza e la complessità, superando la logica dell'*employability* per abbracciare quella dell'*educability*. A partire da queste due dimensioni, *engagement* e *educability*, l'autore articola quindi la sua proposta lungo tre direttrici operative – internazionalizzazione, interdisciplinarietà e innovazione – attraverso le quali si sviluppa la seconda parte del saggio. Tali direttrici non rappresentano semplici ambiti di intervento, ma configurano piuttosto modalità attraverso cui l'università può ridefinire in modo coerente didattica, ricerca e impatto sociale. Nel loro insieme, *engagement* ed *educability* delineano un paradigma educativo che supera la contrapposizione tra teoria e pratica e riconosce nella relazione, nella trasformazione e nell'apertura i principi generativi dell'istituzione universitaria.

¹⁶ Cfr. Michael Gibbons [et al.], *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, 1994.

¹⁷ Ivi, p. 15.

¹⁸ È la versione più avanzata della cosiddetta terza missione, la quale coincide con i principi epistemologici del *Mode 2*.

¹⁹ Il modello universitario europeo deriva dalla visione di Humboldt, secondo cui l'università deve indagare l'ignoto e formare studenti capaci di produrre nuova conoscenza, grazie a una relazione generativa con i docenti. Newman amplia questa prospettiva, sottolineando che l'università è soprattutto un luogo di circolazione del pensiero e che la diversità, culturale, linguistica, disciplinare e generazionale, è parte essenziale del processo educativo. L'apprendimento, infatti, dipende strettamente dal contesto socioculturale in cui avviene, che ne condiziona forme, significato e valore.

Le tre 'i': internazionalizzazione, interdisciplinarietà e innovazione

Nella visione di università generativa di Alessandro Prencipe, internazionalizzazione, interdisciplinarietà e innovazione sono traiettorie strategiche complementari che permettono all'università di affrontare la crescente complessità sociale, culturale e tecnologica del mondo contemporaneo e svolgere la propria funzione pubblica: formare cittadini e professionisti capaci di comprendere la pluralità del reale, integrare saperi diversi e contribuire attivamente alla costruzione del futuro. L'internazionalizzazione è centrale in quanto agisce come educazione strutturale alle diversità: non si limita alla mobilità fisica di studenti e docenti, ma favorisce apertura mentale, superamento dei pregiudizi e sviluppo di un'identità cosmopolita, anche grazie all'interazione con culture diverse che, come attestano le neuroscienze, stimola la plasticità neuronale, contrastando l'irrigidimento cognitivo e favorendo l'emergere di nuovi stili di pensiero. Tale apertura non comporta l'abbandono delle proprie radici perché il confronto con l'altro consente di comprendere più profondamente anche la propria tradizione e identità culturale. La mobilità studentesca e accademica, insieme alla costruzione di partnership globali e allo sviluppo di percorsi formativi congiunti, contribuisce in modo significativo a rafforzare la competitività degli atenei²⁰ e a favorire la circolazione di conoscenze tacite, considerate fattori chiave dei processi di creatività e innovazione. La diversità e la mobilità, sia geografica sia disciplinare, incidono positivamente sulla qualità della ricerca e sull'impatto dei suoi risultati, perché favoriscono l'emergere di visioni alternative e contrastano la mera riproduzione di schemi cognitivi e organizzativi consolidati, rendendo le comunità scientifiche più dinamiche, aperte e permeabili ai flussi di conoscenza. Attraversare confini tra saperi diversi è inoltre condizione essenziale per l'innovazione, in quanto la conoscenza scientifica e tecnologica presenta una componente tacita, non completamente codificabile e trasferibile principalmente attraverso le persone, le loro esperienze e le interazioni dirette. In questo modo, diversità ed esposizione a contesti culturali e cognitivi differenti alimentano creatività, approcci inediti e ricerche più dinamiche, rendendo l'università più capace di rispondere alle sfide complesse del presente.

Richiamandosi al pensiero di Newman e alla 'teoria dell'azione situata', Prencipe sottolinea come l'apprendimento non sia separabile dal contesto socioculturale in cui avviene e derivi dall'interazione concreta tra i soggetti. La 'teoria dell'azione situata virtuale', da lui proposta, ne costituisce una rilettura aggiornata, capace di integrare le trasformazioni introdotte dalla digitalizzazione²¹.

L'azione situata virtuale crea infatti contesti ibridi fisico-digitali in cui attori dotati di competenze disciplinari differenti cooperano, assumendo il problema come principio organizzatore dell'interazione. In tali contesti, le tecnologie agiscono come vere e proprie infrastrutture socio-tecniche e oggetti di confine, favorendo la traduzione tra linguaggi diversi e rendendo possibile una collaborazione interdisciplinare effettiva. In questo quadro l'università è concepita come luogo di incontro tra diversità culturali, disciplinari e generazionali. È quindi chiamata a ripensare questa funzione

20 In questo quadro, il programma Erasmus viene riconosciuto da Prencipe come esperienza paradigmatica, capace di promuovere una cittadinanza europea diffusa e di incidere profondamente sulle traiettorie personali e professionali di una generazione. I percorsi di laurea con doppio e triplo titolo, come il World bachelor in business o il progetto ACE sono presentati come esempi avanzati di integrazione tra radicamento culturale e apertura globale. (A. Prencipe, *Università generativa cit.*, p. 39).

21 Ivi, p. 98-100.

anche in chiave digitale, progettando spazi educativi ibridi che traducano la tradizione culturale in esperienze formative situate, sia fisiche sia virtuali. Nell'università generativa delineata da Prencipe, interdisciplinarietà e azione situata virtuale risultano inscindibili, poiché l'integrazione dei saperi non si realizza a livello astratto, ma prende forma nell'azione concreta e collaborativa orientata alla soluzione di problemi complessi. L'università può assolvere così pienamente alla propria funzione generativa, producendo conoscenza nuova, innovazione e valore pubblico

Su questa apertura al mondo si innesta la seconda linea strategica, l'interdisciplinarietà²², proposta come superamento delle 'due culture', quella umanistica e quella scientifica teorizzate da Snow²³, e come approccio 'intersettivo' alla conoscenza. L'interdisciplinarietà si configura come il superamento delle barriere disciplinari per affrontare la complessità dei problemi contemporanei, quali il cambiamento climatico, la trasformazione digitale o la salute pubblica, che non sono riconducibili a un singolo dominio disciplinare, ma richiedono l'integrazione di conoscenze scientifiche, sociali e umanistiche. Prencipe la concepisce inoltre non come semplice giustapposizione di saperi, ma come pensiero e pratica, fondata sul dialogo tra prospettive epistemologiche differenti. L'interdisciplinarietà non indebolisce le discipline, perché, rompendo i compartimenti stagni del sapere, ne valorizza la competenza, rendendole capaci di interagire e ricomporsi in forme nuove e favorisce la formazione di laureati poliedrici, capaci di operare in gruppi multidisciplinari e di contribuire in modo efficace alle grandi sfide globali. In questo senso, l'università generativa forma 'generalisti-specializzati': soggetti dotati di una solida competenza verticale, ma anche della capacità di attraversare confini disciplinari, in linea con le riflessioni di Aoun²⁴ e Hartley²⁵, leggere la realtà da più punti di vista e affrontare discontinuità e incertezza.

L'innovazione, terzo pilastro dell'università generativa, è intesa in senso ampio non solo come adozione di tecnologie, ma anche come attitudine alla sperimentazione, alla trasformazione, alla creatività: è capacità di umanizzare l'apprendimento, creare nuovi modelli educativi come l'*enquiry-based learning*²⁶, che mette al centro e valorizza la domanda, il dubbio, la ricerca e la capacità di *problem framing* ma è anche capacità di valorizzare il pensiero divergente e potenziare ciò che rende unico l'essere umano rispetto alla macchina. L'innovazione per Prencipe non è solo tecnologica, ma anche pedagogica e organizzativa. Il testo si spinge poi sul piano educativo, proponendo un modello *enquiry based* che rivaluta il ruolo del docente come guida capace di stimolare domande, pensiero divergente e autonomia critica, piuttosto che fornire risposte preconfezionate. In questo contesto, l'interazione con l'IA diventa parte integrante dei processi formativi, da governare consapevolmente.

22 Ivi, p. 103-106.

23 Sulla teoria delle due culture cfr. Charles Percy Snow, *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge: Cambridge University press, 1961.

24 Joseph E. Aoun, *Robot-Proof. Higher education in the age of artificial intelligence*. Boston: MIT Press, 2018.

25 Scott S. Hartley, *The fuzzy and the techie: why the liberal arts will rule the digital world*. Boston; New York: Houghton Mifflin, 2017.

26 Il modello di *enquiry based learning*, che promuove l'apprendimento attraverso la formulazione di domande, la sperimentazione e il pensiero critico, si oppone alla didattica trasmissiva e propone una formazione orientata al 'saper essere' e al 'saper diventare', in un mondo in cui le competenze diventano rapidamente obsolete.

In chiusura, richiamando il concetto di 'antifragilità', si sottolinea l'importanza di integrare conoscenze dell'intelligenza umana e artificiale attraverso approcci sperimentali²⁷ in quanto solo dall'intersezione tra teoria, pratica e metodo scientifico può emergere una formazione capace di affrontare l'incertezza del futuro.

Il volume affronta con coraggio e lucidità anche il tema dell'intelligenza artificiale generativa, riconoscendone le potenzialità e i rischi. Prencipe rifiuta approcci difensivi o proibizionisti e propone invece di integrare l'IA nei processi educativi come strumento di supporto alla ricerca, alla scrittura, alla riflessione critica. L'università generativa deve formare individui capaci di governare l'IA, non di subirla, sviluppando competenze di interazione, discernimento, pensiero critico. In questo senso, l'IA diventa una sfida e un'opportunità per ripensare i modelli educativi, superando la logica della risposta corretta per abbracciare quella della domanda significativa.

Educare al disimparare: la sfida della trasformazione

Uno degli aspetti più originali del trattato è senz'altro la valorizzazione del disimparare come forma avanzata di apprendimento (*unlearning*). La capacità di abbandonare conoscenze e pratiche non più funzionali per abbracciare nuove prospettive è secondo l'autore fondamentale per affrontare la complessità e l'incertezza. Prencipe attinge alla pedagogia trasformativa di Dewey²⁸ e Mezirow²⁹, alla teoria dell'apprendimento organizzativo di Argyris e Schön³⁰, alla filosofia della scienza di Popper³¹, per sostenere che l'università deve formare individui capaci di mettere in discussione le proprie certezze, di abbandonare conoscenze superate, di sviluppare nuove disposizioni cognitive. Il disimparare è presentato quindi come un processo cognitivo, esperienziale e trasformativo, che richiede agenzialità, riflessione critica, sperimentazione.

Una cassetta degli attrezzi semivuota

Università generativa è un'opera che si distingue per la sua capacità di coniugare visione e concretezza in cui l'autore propone un'università che non rinuncia alla sua funzione critica e culturale, ma che sa rinnovarsi per affrontare le sfide del presente e del futuro. Il volume si inserisce nel solco delle riflessioni di autori come Martha Nussbaum (2010), Henry Giroux (2011) e l'umanista Stefan Collini (2012)³², che difendono il valore pubblico dell'università e la centralità delle *humanities* in un'epoca dominata dalla tecnoscienza. In definitiva, *Università generativa* è un testo che stimola il dibattito e offre un contributo prezioso per chiunque voglia partecipare alla costruzione dell'università del futuro, in cui la *accountability* non è solo rendicontazione numerica, ma capacità di rispondere alle sfide della società con responsabilità, apertura e visione.

²⁷ Tra i riferimenti principali del trattato è il concetto di antifragilità di Taleb (Cfr. Nassim N. Taleb, *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Milano: il Saggiatore, 2013).

²⁸ Cfr. John Dewey, *The school and society* (1899). Chicago: The University of Chicago Press, 1915.

²⁹ Cfr. Jack Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

³⁰ Le teorie esposte da Chris Argyris e Donald A. Schön in *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. (Milano: Guerini e associati, 1998) sono esposte da Prencipe a p. 155.

³¹ Cfr. Karl Popper, *Logica della scoperta scientifica*. Torino: Einaudi, 1970.

³² Cfr. Stefan Collini, *What are universities for?*. London: Penguin, 2012.

La metafora della cassetta degli attrezzi semivuota proposta sintetizza efficacemente la visione educativa dell'autore: non un insieme chiuso di competenze, ma un dispositivo aperto, flessibile, capace di accogliere nuove domande, approcci, strumenti³³. L'università generativa non mira a fornire risposte preconfezionate, ma a coltivare la capacità di porre domande significative, di navigare l'incertezza, di costruire futuri possibili. In questo senso, la formazione non è solo trasmissione di conoscenze, ma trasformazione della forma mentis, educazione al pensiero critico, alla creatività e alla responsabilità.

Biblioteche accademiche e università generativa: un terreno e una prospettiva comune

La cornice teorica proposta da Prencipe offre un punto di osservazione particolarmente fertile per ripensare il ruolo e il futuro delle biblioteche accademiche. Il paradigma della generatività, fondato sui principi di *engagement* (scambio e co-progettazione con la società) ed *educability* (imparare, imparare a imparare e imparare a disimparare) e articolato lungo le direttrici di internazionalizzazione, interdisciplinarietà e innovazione, consente infatti di reinterpretare le biblioteche non più come mere strutture di supporto, ma come attori strategici nei processi di produzione e trasformazione della conoscenza. In questa prospettiva, le biblioteche sono chiamate a sviluppare e rendere visibili potenzialità già in parte presenti nelle loro identità e funzioni. Da depositi documentari, esse si configurano sempre più come ambienti dinamici di apprendimento e ricerca, capaci di sostenere pratiche collaborative, promuovere il pensiero critico e favorire l'integrazione tra saperi. Nel contesto italiano, tale evoluzione è riconosciuta anche sul piano istituzionale. MUR, CRUI e ANVUR³⁴, considerano le biblioteche componenti attive del sistema universitario, attribuendo loro un ruolo rilevante nella qualità e nell'impatto della ricerca³⁵ come ribadisce il DM n. 998/2023. Tuttavia, a questo riconoscimento formale non corrisponde ancora una piena integrazione nei processi decisionali e strategici degli atenei. L'assenza di un quadro normativo organico³⁶ e la persistenza di una visione tradizionale contribui-

33 A. Prencipe, *Università generativa cit.*, p. 159-163.

34 Le Linee guida della CRUI per il Sistema bibliotecario accademico italiano e il documento redatto dalla Commissione nazionale università e ricerca, dell'AIB «Rilanciare le biblioteche universitarie e di ricerca italiane» (2013) delineano una visione avanzata delle biblioteche come motori di innovazione, luoghi di educazione informativa, promotori dell'open access e della terza missione. L'ANVUR, nel *Bando VQR 2020-2024* e nel Decreto Ministeriale n. 998 del 1° gennaio 2023, *Linee guida per la valutazione della qualità della ricerca (VQR) 2020-2024*, include le biblioteche tra le infrastrutture valutabili, riconoscendone il contributo alla gestione dei dati della ricerca, alla disseminazione scientifica e all'accesso aperto.

35 Nei documenti relativi alla Scheda Unica Annuale della Terza Missione (SUA-TM), le biblioteche sono citate come spazi di divulgazione scientifica, luoghi di interazione con il territorio e attori della promozione culturale, rafforzando il loro ruolo nella valorizzazione della conoscenza (cfr. ANVUR, *SUA-TM – Scheda Unica Annuale della Terza Missione*, documentazione ufficiale disponibile su <www.anvur.it>).

36 L'attuale quadro normativo relativo alle biblioteche universitarie, caratterizzato dall'assenza di una legge quadro nazionale, che riordini la legislazione sulle biblioteche, oggi distribuita in fonti legislative diverse (legislazione universitaria, beni culturali, diritto d'autore, trasparenza amministrativa), ostacola la comprensione e piena valorizzazione delle biblioteche all'interno del sistema universitario e non rende giustizia di una funzione sempre più centrale nei processi di innovazione e trasformazione dell'università italiana. Sulla proposta di una legge quadro nazionale sulle biblioteche è attivo il Gruppo di lavoro AIB per una legge sulle biblioteche (< <https://www.aib.it/struttura/glquad/>>).

scono a limitare la valorizzazione del loro contributo nei processi di innovazione e trasformazione dell'università italiana. Questa discrepanza si manifesta anche a livello organizzativo. Nelle università italiane le biblioteche, pur essendo progressivamente legittimate sul piano normativo dal riconoscimento negli statuti, ormai diffuso almeno per i maggiori atenei³⁷, non sono ancora pienamente riconosciute come attori chiave nella sua governance e nel suo sviluppo strategico. Le note carenze legislative si sommano alla frequente mancanza di consapevolezza e considerazione interna alle università stesse, ben rilevabile anche dall'analisi dei documenti di programmazione strategica o dei bilanci sociali. Tale discrepanza nasce chiaramente da una combinazione intrecciata di fattori culturali, organizzativi e politici, che oltre alla debolezza istituzionale per l'assenza di una voce diretta nei principali organi decisionali (senati accademici, consigli di amministrazione), che impedisce di influenzare le scelte politiche, comprende anche i fattori quali la persistenza di una visione tradizionale che le percepisce come servizi di supporto piuttosto che come infrastrutture strategiche per la didattica, la ricerca e l'innovazione digitale; un allineamento spesso parziale con le priorità strategiche degli atenei, ancora fortemente orientate verso indicatori quantitativi e performance immediatamente visibili e soprattutto le difficoltà nella misurazione dell'impatto per cui mancano spesso strumenti efficaci per dimostrarne il valore sistemico. A ciò si aggiunge l'aspetto di una transizione digitale non pienamente valorizzata per cui nonostante il ruolo crescente delle biblioteche nella gestione delle risorse elettroniche, dei dati della ricerca e dell'open access, queste funzioni innovative non sempre vengono riconosciute come leve strategiche.

Per la ridefinizione di un quadro aggiornato delle biblioteche universitarie, finalizzato a valutarne il ruolo strategico nel sistema della formazione e della ricerca, molte aspettative sono rivolte alla presentazione dei risultati dell'indagine nazionale, avviata nel 2025 dalla Commissione nazionale biblioteche delle università e della ricerca (CNUR) dell'Associazione italiana biblioteche (AIB). Tale indagine si inserisce in un più ampio processo di ripensamento delle funzioni delle biblioteche accademiche, sempre più chiamate a confrontarsi con le profonde trasformazioni organizzative, digitali e culturali che caratterizzano l'università contemporanea³⁸.

Dalla trasmissione alla generazione: il ruolo e la trasformazione delle biblioteche

Il passaggio da un modello di università prevalentemente trasmissiva a uno generativo implica una profonda riconfigurazione dell'identità delle biblioteche accademiche, chiamate a riorientare progressivamente ruoli, funzioni e pratiche in rispo-

37 La Legge 30 dicembre 2010, n. 240 non menziona esplicitamente le biblioteche accademiche, ma attraverso il rafforzamento dell'autonomia statutaria, l'integrazione tra ricerca e didattica e i meccanismi di valutazione della qualità, ha costituito il presupposto normativo che ha portato la grande maggioranza degli atenei italiani a istituire o formalizzare nei propri statuti i Sistemi Bibliotecari di Ateneo, con l'eccezione di atenei telematici e piccoli atenei.

38 L'indagine AIB-CNUR, avviata nel 2025, è stata condotta tramite un questionario rivolto ai rappresentanti dei sistemi bibliotecari degli atenei e ha raccolto dati riferiti al 2024. Il campione, rappresentativo di università di diverse dimensioni e aree geografiche, ha consentito di analizzare aspetti relativi a organizzazione, risorse, servizi, infrastrutture digitali, inclusione e accessibilità, con particolare attenzione al posizionamento strategico delle biblioteche all'interno degli atenei. I primi risultati sono stati presentati dalla Commissione nazionale biblioteche dell'università e della ricerca AIB (<https://www.aib.it/struttura/cnur/>) nel corso del Convegno delle Stelline 2026 "La biblioteca intelligente tra persone, contenuti e tecnologie" (Milano, 26-27 maggio 2026).

sta a dinamiche strutturali, che stanno già trasformando l'intero sistema universitario: mutamenti epistemologici legati alle modalità di produzione e validazione della conoscenza, trasformazioni tecnologiche connesse alla crescente digitalizzazione e cambiamenti pedagogici verso modelli di apprendimento e di insegnamento più collaborativi e centrati sugli studenti³⁹.

Da depositi di conoscenza, le biblioteche accademiche si evolvono in ambienti attivi di apprendimento, ricerca e innovazione, capaci di supportare la produzione e la diffusione del sapere in forme sempre più aperte, collaborative e interdisciplinari. Alla luce della diffusione delle risorse elettroniche e dell'evoluzione dei sistemi di automazione, le biblioteche accademiche hanno progressivamente superato la funzione tradizionale di mera fornitura documentaria, configurandosi come infrastrutture complesse di accesso qualificato all'informazione. Esse operano una gestione integrata delle risorse, sia fisiche sia digitali, e partecipano attivamente ai processi di produzione, organizzazione, conservazione e disseminazione della conoscenza scientifica, in particolare attraverso lo sviluppo e la gestione dei repository istituzionali. In questo quadro, le biblioteche svolgono un ruolo sempre più rilevante nel supporto alla ricerca, affiancando alle funzioni documentarie servizi avanzati riconducibili al *Research Data Management* (RDM), attraverso i quali accompagnano i ricercatori lungo l'intero ciclo di vita del dato: dalla raccolta e descrizione dei risultati (pubblicazioni, dataset, tesi), alla loro diffusione in accesso aperto, fino alla conservazione a lungo termine e alla valorizzazione dell'impatto della produzione scientifica. Tale evoluzione si colloca pienamente entro la prospettiva delineata da Prencipe, fondata sui principi di coproduzione, apertura e impatto, e appare coerente con i paradigmi dell'open science e dell'open access, nei quali le biblioteche accademiche operano come presidi per la qualità, la visibilità e la riusabilità dei risultati della ricerca. In questa prospettiva, esse assumono una funzione di mediazione qualificata tra comunità scientifica, vincoli normativi e pratiche editoriali, fornendo consulenza in materia di diritti e licenze⁴⁰, supporto alla gestione dei dati secondo i principi FAIR (*Findable, Accessible, Interoperable, Reusable*) e contribuendo al monitoraggio e alla gestione dei contratti trasformativi⁴¹, configurandosi così come attori strategici nei processi di innovazione e trasformazione dell'università contemporanea.

In tal senso, la letteratura biblioteconomica italiana recente evidenzia come i sistemi bibliotecari di ateneo si configurino sempre più come cerniere operative tra comunità accademica, infrastrutture digitali e sistemi di valutazione, contribuendo alla qualità, visibilità e riusabilità della ricerca. All'interno di questa evoluzione, il repository istituzionale

39 L'evoluzione delle biblioteche accademiche nel quadro di questi cambiamenti è documentata da ampie analisi sui sistemi bibliotecari e sulla loro trasformazione negli ultimi decenni. Cfr. lo studio di Agnese Bertazzoli, *L'evoluzione del ruolo delle biblioteche accademiche: un'indagine nella Sapienza Università di Roma*, Roma, «AIB studi» 60 (2020), n. 1, p. 55-76.

40 Esempi recenti, come le *Linee di indirizzo di Ateneo sulla Open Science* dell'Università di Pisa <<https://www.unipi.it/wp-content/uploads/lineeopen.pdf>> o la strategia per l'Open Science dell'Università di Bologna, mostrano come i Sistemi Bibliotecari di Ateneo traducano i principi in processi (deposito obbligatorio, DMP, dati FAIR) e in servizi erogati e monitorati con indicatori d'ateneo. L'esame delle varie policy d'ateneo e linee d'indirizzo sull'open access oltre ai servizi erogati dalla maggior parte degli atenei conferma che i sistemi bibliotecari sono ormai cerniere operative tra mondo della ricerca e requisiti valutativi (es. VQR), abilitando trasparenza, riuso e impatto sociale dei risultati.

41 Cfr. Stefano Bonanni, *Pubblicare ad accesso aperto con i contratti trasformativi*, <<https://biblio.sns.it/it/pubblicare-ad-accesso-aperto-e-con-i-contratti-trasformativi#contratti-trasformativi>>.

non è ormai soltanto uno strumento tecnico, ma uno spazio epistemico in cui si realizza la funzione generativa dell'università: esso rende la conoscenza accessibile, ne favorisce la circolazione e ne consente la riappropriazione da parte della comunità scientifica e della società, rafforzando al contempo la trasparenza e l'impatto sociale della ricerca. In questa prospettiva, le biblioteche accademiche si affermano come attori centrali nella costruzione di un'infrastruttura della conoscenza aperta, inclusiva e orientata alla condivisione.

Il principio di educabilità elaborato da Prencipe, uno dei cardini dell'università generativa, consente di ridefinire in chiave epistemologica e pedagogica il ruolo delle biblioteche accademiche, richiamandone la funzione nei processi di sviluppo dell'alfabetizzazione informativa (*information literacy*) e, più in generale, nella costruzione di competenze critiche e riflessive⁴². In quest'ottica, la biblioteca non si configura più soltanto come un luogo di accesso alle risorse documentarie, ma come spazio formativo, nel quale gli utenti sono accompagnati nello sviluppo di capacità di individuazione, valutazione e uso consapevole dell'informazione. In tale quadro, il bibliotecario assume un ruolo centrale di mediazione e di supporto ai processi di apprendimento, progettando percorsi strutturati di alfabetizzazione informativa e digitale. In linea con il *Framework for information literacy for higher education* (ACRL, 2016), tali attività si fondano su una concezione della ricerca come processo aperto e progressivo (*Research as inquiry*)⁴³ e della conoscenza come pratica dialogica (*Scholarship as conversation*)⁴⁴, contribuendo a superare modelli trasmissivi centrati sulla mera erogazione di risposte. La riflessione biblioteconomica italiana ha progressivamente recepito questa impostazione, evidenziando la natura educativa e cognitiva dell'*information literacy*, che non può essere ridotta a un insieme di abilità tecniche, ma si configura come processo orientato allo sviluppo di competenze interpretative e critiche⁴⁵. In tale prospettiva, il ruolo del bibliotecario si ridefinisce in chiave educativa e di mediazione, contribuendo alla progettazione di percorsi strutturati e al sostegno dell'autonomia critica degli utenti; l'*information literacy* implica dunque un accompagnamento metodologico e una piena integrazione nei contesti formativi⁴⁶. Questa riconfigurazione trova un riferimento teorico negli studi sull'*information literacy*, a partire dal contributo di Christine Bruce⁴⁷, che interpreta l'esperienza informativa come

⁴² Secondo il *Manifesto per l'Information Literacy* dell'AIB l'alfabetizzazione informativa rappresenta un diritto fondamentale, indispensabile per partecipare pienamente alla vita democratica e per contrastare fenomeni come analfabetismo funzionale e disinformazione (Associazione italiana biblioteche, *Manifesto per l'information literacy*. Roma: AIB, 2016, <<https://www.aib.it/documenti/ilmanifesto/>>).

⁴³ Il frame *Research as Inquiry*, descrive la ricerca come un processo iterativo fondato sulla formulazione di domande sempre più complesse e sulla costruzione progressiva di significato.

⁴⁴ Cfr. <<https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>.

⁴⁵ Ampia è la letteratura sul tema dell'*information literacy*. Tra i contributi di riferimento si segnalano: Laura Ballestra, *Information literacy*. Roma: Associazione italiana biblioteche, 2020; Maurizio Lana, *Introduzione all'information literacy*. Milano: Editrice Bibliografica, 2020.

⁴⁶ Cfr. L. Ballestra, *Information literacy* cit., passim.

⁴⁷ L'abbondanza informativa e l'integrazione tecnologica non garantiscono di per sé competenze interpretative adeguate. Christine Bruce, con il modello delle «sette facce dell'*information literacy*» (*The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press, 1997) mostra come la capacità di utilizzare l'informazione sia un processo complesso e situato, che richiede un accompagnamento educativo continuo. Di conseguenza, il ruolo delle biblioteche non può limitarsi a fornire strumenti, ma deve evolvere verso una funzione pedagogica esplicita e strutturata.

processo complesso e trasformativo. Per risultare strutturalmente allineate alla prospettiva dell'università generativa le biblioteche accademiche non devono limitarsi a fornire risposte, ma contribuire ad abilitare processi cognitivi e formativi. In Italia, alcuni sistemi bibliotecari di ateneo hanno tradotto questi principi in programmi formativi strutturati e continuativi⁴⁸, affiancando attività didattiche, consulenze specialistiche e spazi progettati per sostenere forme di apprendimento collaborativo⁴⁹. Permane tuttavia una criticità significativa: nella pratica quotidiana, i servizi bibliotecari sono ancora spesso percepiti, e talvolta organizzati, prevalentemente come servizi di risposta, orientati all'efficienza e al supporto immediato, piuttosto che come contesti di accompagnamento riflessivo. Questa tensione evidenzia la distanza tra il potenziale formativo delle biblioteche e la sua piena realizzazione nei contesti istituzionali.

Dal punto di vista delle prospettive delle biblioteche accademiche, uno degli elementi di maggiore interesse del trattato di Principe risiede nella centralità attribuita alla conoscenza come processo situato e relazionale. Tale impostazione si pone in continuità con una concezione delle biblioteche, intese come luoghi di mediazione tra conoscenza esplicita e tacita, nonché tra saperi disciplinari e pratiche di ricerca. L'attenzione rivolta alla dimensione tacita del sapere e a processi di apprendimento esperienziale⁵⁰ offre una legittimazione teorica al ruolo delle biblioteche come spazi in cui, oltre alla disponibilità di risorse, si sviluppano anche pratiche di apprendimento, esplorazione e costruzione condivisa del sapere. In questa ottica, la riflessione di Principe sugli spazi ibridi e inclusivi dell'apprendimento invita a ripensare la biblioteca come luogo di interazione e partecipazione, in cui la cultura analogica e quella digitale si integrano e l'esperienza informativa assume una marcata dimensione sociale⁵¹. Le biblioteche diventano ambienti di interazione e partecipazione, dove il sapere si costruisce collettivamente e l'inclusione è favorita dalla pluralità di linguaggi, strumenti e modalità di accesso. In questo nuovo scenario, il profilo del bibliotecario assume una forma sempre più ibrida e strategica: non solo gestore di collezioni e piattaforma, ma mediatore culturale e facilitatore della ricerca, formatore in ambito informativo e digitale; consulente su dati, copyright, metriche e pratiche aperte. Questo ruolo richiede investimenti continui in competenze, pedagogiche, tecnologiche e relazionali, oltre a partnership interdisciplinari con dipartimenti, centri di ricerca e istituzioni esterne. Ciò è coerente con una visione contemporanea delle biblioteche come infrastrutture culturali aperte, impegnate nella diffusione della conoscenza e nella relazione con il contesto sociale di riferimento⁵². In quest'ottica, il patrimonio

48 Cfr. <<https://sba.unibo.it/it/servizi/formazione>>.

49 La crescente centralità di questi compiti emerge chiaramente nella letteratura recente sulle trasformazioni del ruolo bibliotecario e dei servizi bibliotecari universitari. Cfr. Tunde Toyese Oyedokun, *Navigating the dynamics of present-day academic libraries: an in-depth analysis of strategies, challenges, and emerging trends*, «IFLA journal», 51 (2025), n. 2, p. 470-489.

50 Per la distinzione tra conoscenza tacita ed esplicita e per l'interpretazione dell'apprendimento come processo sociale si vedano: Michael Polanyi, *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago press, 1966; Ikujiro Nonaka; Hirotaka Takeuchi, *The knowledge-creating company*. Oxford: Oxford University press, 1995.

51 Stefano Parise interpreta la biblioteca come uno 'spazio di relazione', sottolineandone la dimensione sociale e il ruolo nel rapporto con le comunità di riferimento (cfr. Stefano Parise, *La biblioteca come spazio di relazione*. Milano: Editrice bibliografica, 2018).

52 Giovanni Solimine, *Biblioteche e biblioteconomia. Principi e questioni*. Roma: Carocci, 2019.

culturale e le attività bibliotecarie potenziano il ruolo di *public engagement* con impatto sociale, contribuendo alla terza missione degli atenei attraverso la valorizzazione del patrimonio, la divulgazione e la collaborazione con attori del territorio⁵³.

La trasformazione degli spazi bibliotecari in ambienti ibridi, che combinano spazi fisici e servizi digitali, è ampiamente documentata nella letteratura. In questo contesto, Ray Oldenburg con il concetto di «third place»⁵⁴ è spesso richiamato per descrivere la biblioteca come spazio sociale inclusivo. Tuttavia, la sfida critica consiste nel mantenere un equilibrio tra funzione sociale, supporto alla ricerca e qualità dei servizi informativi. Non tutti gli studiosi vedono in modo univocamente positivo questa evoluzione: alcuni rilevano il rischio di una perdita di specializzazione delle biblioteche, che potrebbero perdere la propria specificità professionale se trasformate eccessivamente in spazi polifunzionali.

In un ecosistema universitario generativo, le biblioteche sono quindi chiamate a evolvere in vere e proprie infrastrutture epistemiche e sociali, in cui la conoscenza viene costruita attraverso processi dialogici e relazionali, in linea con il paradigma della bibliotecnica sociale. Tale prospettiva trova fondamento negli studi italiani più recenti, che interpretano le biblioteche come attori delle politiche di welfare culturale, capaci di contribuire alla riduzione delle disuguaglianze e al rafforzamento della coesione sociale⁵⁵.

In quanto infrastrutture epistemiche, abbiamo già sottolineato come le biblioteche non si limitano alla conservazione e distribuzione delle risorse informative, ma hanno una funzione attiva anche nella produzione, organizzazione, conservazione e diffusione della conoscenza scientifica, configurandosi come infrastrutture centrali dell'ecosistema della ricerca, cui si affianca il supporto alle pubblicazioni in accesso aperto e la promozione dell'alfabetizzazione informativa.

Parallelamente, in qualità di infrastrutture sociali, le biblioteche si configurano come spazi inclusivi di dialogo, collaborazione e partecipazione, promuovendo apprendimento condiviso e interdisciplinare. Ne deriva un contributo trasversale

53 Sul contributo delle biblioteche accademiche ai processi di divulgazione, ricerca partecipativa e coinvolgimento dei cittadini, in coerenza con gli obiettivi di public engagement dell'Ateneo cfr. Luca Lanzillo, *Scienza aperta, cittadinanza scientifica e terza missione dell'università: il ruolo delle biblioteche accademiche*, «Biblioteche oggi», 38 (2019), n. 1, p. 7-19.

54 Ray Oldenburg, *The great good place: cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. New York: Marlowe & Company, 1999.

55 In tale prospettiva, le biblioteche sono interpretate non soltanto come luoghi di accesso all'informazione, ma come attori delle politiche di welfare culturale, capaci di incidere sui processi di inclusione, partecipazione e coesione sociale. Tra i contributi più rilevanti si segnalano quelli di Giovanni Solimine, che ha sottolineato la funzione delle biblioteche come infrastrutture fondamentali per l'esercizio dei diritti di cittadinanza e per l'accesso democratico al sapere, (Giovanni Solimine, *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*. Roma; Bari: Laterza, 2014; *Id.*, *La biblioteca. Scenari, culture, pratiche di servizio*. Roma; Bari: Laterza, 2010) e di Chiara Faggiolani, che ha approfondito il ruolo delle biblioteche nei sistemi di benessere individuale e collettivo e nella valutazione dell'impatto sociale dei servizi bibliotecari (*Le biblioteche nel sistema del benessere: uno sguardo nuovo*, a cura di Chiara Faggiolani. Milano: Editrice bibliografica, 2022; Chiara Faggiolani; Giovanni Solimine, *Biblioteche moltiplicatrici di welfare*, in «Biblioteche oggi», 31 (2013), n. 3, p. 15-19). In questa stessa direzione si collocano le riflessioni di Antonella Agnoli, che ha proposto il modello della biblioteca come «piazza del sapere», luogo di relazione e partecipazione comunitaria (Antonella Agnoli, *Le piazze del sapere. Biblioteche e libertà*. Roma; Bari: Laterza, 2009), nonché contributi apparsi nella letteratura professionale italiana, in particolare in «AIB studi» e «Biblioteche oggi», nei quali la biblioteca è interpretata come nodo delle reti culturali e come attore della terza missione e del public engagement o sull'impatto sociale delle biblioteche.

delle biblioteche alle tre missioni universitarie, didattica, ricerca e terza missione, che si esprime in particolare nella promozione dell'open science, nella riduzione delle barriere economiche, cognitive e tecnologiche e nel rafforzamento della cittadinanza scientifica, attraverso attività di divulgazione, alfabetizzazione e partecipazione ai processi di produzione e interpretazione della conoscenza.

In questo quadro ampliato, il ruolo delle biblioteche si estende oltre il supporto alle funzioni accademiche tradizionali, contribuendo in modo strutturale alla diffusione della cultura scientifica, all'impatto sociale dell'università e alla costruzione di relazioni con il territorio e con comunità diversificate⁵⁶. Questa prospettiva consente di riconoscere le biblioteche come attori centrali, capaci di generare valore culturale e sociale e di accompagnare l'università verso modelli più inclusivi, partecipativi e orientati all'innovazione.⁵⁷

La trasformazione generativa dell'università implica un ampliamento delle funzioni delle biblioteche come laboratori cognitivi, in cui studenti e ricercatori possono interrogare criticamente le fonti e sviluppare nuove conoscenze. La biblioteca assume così un ruolo attivo nella vita accademica, diventando essa stessa un attore generativo, che partecipa attivamente alla costruzione del sapere e alla promozione del pensiero critico. Come infrastruttura sociale, la biblioteca costituisce uno spazio relazionale e collaborativo, capace di attivare comunità di pratica⁵⁸ tra studenti, docenti e ricercatori, promuovere l'*engagement* attraverso attività partecipative quali eventi, laboratori, *reading group* e favorire l'internazionalizzazione attraverso servizi inclusivi e accesso a reti globali. In questo senso, la biblioteca generativa è un ambiente inclusivo, capace di accogliere la diversità e promuovere la cittadinanza scientifica⁵⁹, e contribuisce alla formazione di cittadini consapevoli, critici e capaci di affrontare la complessità del presente.

56 Numerosi sono i contributi sul tema della terza missione e biblioteche tra cui: Maria Cassella, *La terza missione dell'università e l'identità 'plurale' della biblioteca accademica*, «Biblioteche oggi», 3 (2019), p. 26-33; Cristina Baldi [et al.], *Biblioteche accademiche in rete per la terza missione? Valorizzazione, inclusione e nuove opportunità strategiche*, «AIB studi», 62 (2020), n. 3, p. 639-652.

57 Esempi concreti di tali dinamiche si riscontrano sia in ambito nazionale sia internazionale. Fra queste si possono citare il progetto «Cantiere spazi e luoghi» dell'Università di Torino che valorizza le biblioteche come nodi integrati di ecosistemi della conoscenza e strutture trasversali per didattica, ricerca e terza missione (Cfr. Università degli studi di Torino, *TV per cantieri – spazi WS2*, PDF, 2025, 12) e la Rami library di Istanbul che rappresenta un modello di biblioteca multifunzionale orientata alla partecipazione e all'apprendimento esperienziale Cfr. *Rami Library – about us*, Rami Kütüphanesi <<https://ramikutuphanesi.gov.tr/en>>).

58 Secondo E. Wenger, teorico dell'apprendimento situato le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono una preoccupazione, un insieme di problemi o una passione per un argomento e che approfondiscono la loro conoscenza e competenza in quest'area interagendo regolarmente. (Etienne Wenger, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University press, 1998, p. 4; traduzione italiana: Etienne Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina editore, 2006).

59 Cfr. sul tema: Francesca Corradini; Camilla Landi, *La co-costruzione del sapere: sfide e accorgimenti nella ricerca sociale accademica e nella social work education*. In: *Saperi professionali e co-ricerca nei servizi. Otto saggi di scrittura collettiva*. Milano: Franco Angeli, 2024; L. Lanzillo, *Scienza aperta cit.*; Francesco Pigozzo; Daniela Martinelli, *The citizenship issue between education and politics: critical reflections and constructive proposals for the pedagogical debate*, «Encyclopaedia – Journal of phenomenology and education», 24 (2020), n. 58, 27-42; Maria Ratotti; Elisabetta Biffi, *Formare alla cittadinanza democratica attraverso la ricerca: il contributo dell'università*, «I problemi della pedagogia», LXX, (2024), n. 1, p. 187-198.

Riprendendo i temi principali del modello delineato da Prencipe, le biblioteche accademiche sono dunque chiamate a sviluppare e rafforzare il proprio ruolo lungo le direttrici strategiche individuate: promuovere l'*engagement* con la società e con la comunità accademica; sostenere l'educabilità attraverso ambienti flessibili e servizi di supporto alla ricerca e alla scrittura accademica, che favoriscono l'apprendimento continuo, la curiosità e la riflessione critica⁶⁰; favorire l'interdisciplinarietà⁶¹ e la contaminazione dei saperi, promuovendo collezioni trasversali, percorsi tematici e strumenti di discovery che favoriscono l'esplorazione interdisciplinare e ospitando eventi, seminari e workshop, che stimolano il dialogo tra discipline; integrare innovazione tecnologica e visione umanistica; contribuire alla formazione di cittadini critici capaci di interrogare il mondo e di disimparare per reimparare.

Dalle biblioteche 'generative in potenza' a 'generative in atto: nodi critici

La prospettiva dell'università generativa proposta da Prencipe consente di rileggere in modo critico e produttivo il ruolo delle biblioteche accademiche all'interno dei processi contemporanei di trasformazione dell'istruzione superiore, mettendone in luce una profonda convergenza di principi e finalità. In particolare, l'accento posto sulla centralità della domanda, sull'apprendimento trasformativo e sulla co-produzione della conoscenza trova una corrispondenza strutturale nelle più recenti evoluzioni della biblioteconomia, sia a livello internazionale sia, in modo crescente, nel contesto italiano. Le traiettorie della generatività, fondate su *engagement* ed educabilità⁶², trovano nelle biblioteche un terreno già in parte predisposto, ma non ancora pienamente sviluppato sul piano istituzionale e organizzativo. Tuttavia, come evidenzia la letteratura scientifica, il passaggio da una generatività potenziale a una generatività effettiva è un processo complesso e non lineare, condizionato da criticità riconducibili principalmente a due dimensioni: quella professionale e quella organizzativo collaborativa.

Il primo nodo riguarda l'identità professionale e trasformazione del ruolo dei bibliotecari, sempre più chiamati a configurarsi non soltanto come operatori tecnici, ma come attori epistemici e pedagogici dell'università generativa. Gli studi sull'*information literacy* hanno infatti evidenziato come l'uso dell'informazione non si riduca a una competenza tecnica, ma costituisca un processo trasformativo che richiede accompagnamento esperto e capacità di costruzione di significato⁶³. In questa prospettiva, il bibliotecario è chiamato a sostenere non solo l'accesso alle risorse

60 L'educabilità si concretizza nella capacità della biblioteca di offrire percorsi formativi personalizzati, competenze informative e supporto alla ricerca, anche attraverso strumenti di intelligenza artificiale generativa. L'università generativa richiede ambienti che favoriscano l'apprendimento continuo, la curiosità e la riflessione critica. Le biblioteche possono supportare questo processo offrendo risorse multimodali, ambienti flessibili per lo studio individuale e collaborativo, e servizi di supporto alla ricerca e alla scrittura accademica.

61 Per il tema dell'interdisciplinarietà si rinvia ai saggi contenuti nel volume che raccoglie gli atti del Convegno delle Stelline 2025, dedicato specificamente al tema dell'interdisciplinarietà come nuova frontiera per le biblioteche, in cui si affronta e approfondisce il ruolo delle biblioteche nella connessione tra saperi, nell'innovazione dei servizi e nella ridefinizione delle competenze professionali (*Biblioteche oltre: i nuovi territori dell'interdisciplinarietà: convegno delle Stelline 2025, 12-13 marzo, Palazzo Lombardia (Milano)*). Milano: Editrice bibliografica, 2025.

62 A. Prencipe, *Università generative* cit.

63 C. Bruce, *The seven faces of information literacy* cit.

se, ma la formulazione di domande significative, in linea con il paradigma della ricerca come *inquiry*, come formalizzato nel *Framework for information literacy for higher education*⁶⁴. Questa evoluzione implica una ridefinizione profonda della professionalità, che la letteratura contemporanea associa allo sviluppo di competenze avanzate, quali *data management*, *digital scholarship* e didattica dell'informazione, e a una trasformazione identitaria che vede il bibliotecario come facilitatore della produzione di conoscenza⁶⁵. Tale visione generativa incontra tuttavia limiti strutturali persistenti: una auto-percezione tradizionale della professione ancora diffusa, vincoli organizzativi legati a carichi di lavoro amministrativi e scarsa autonomia, nonché un riconoscimento ancora parziale del valore strategico delle biblioteche all'interno degli atenei. Come evidenziato dagli studi più critici, le condizioni materiali e istituzionali del lavoro bibliotecario incidono direttamente sulla possibilità di sviluppare pratiche innovative e trasformatrice⁶⁶. Ne deriva che la generatività delle biblioteche dipende in larga misura dalla capacità del sistema di investire sulle competenze, sulla formazione continua e sul riconoscimento professionale, senza i quali il modello rischia di rimanere allo stato potenziale.

Il secondo nodo riguarda la dimensione collaborativa, strettamente connessa al principio di *engagement*. Se l'università generativa si fonda sulla co-produzione della conoscenza e sull'interdisciplinarietà, anche le biblioteche non possono sviluppare pienamente il proprio ruolo in isolamento, senza una integrazione stabile nei processi accademici. La letteratura biblioteconomica è concorde nel sottolineare come le biblioteche contemporanee debbano operare come piattaforme di collaborazione. Jaguszewski e Williams descrivono il passaggio da un modello di servizio a un modello di *partnership*, in cui i bibliotecari lavorano stabilmente con docenti, ricercatori e altri professionisti⁶⁷. Analogamente, Bennett evidenzia come i *learning commons*⁶⁸ funzionino efficacemente solo quando integrano competenze diverse in modo strutturato.

Tuttavia, questo modello si scontra con alcuni limiti sistemici ben noti. Le università sono spesso organizzate in silos disciplinari e amministrativi, le collaborazioni interprofessionali sono frequentemente informali o occasionali e manca un'infrastruttura istituzionale che renda stabile e riconosciuto il lavoro condiviso. Tali criticità riflettono una tendenza più ampia delle strutture della conoscenza a riprodurre la frammentazione disciplinare, limitando le possibilità di una reale integrazione⁶⁹. In questo contesto, la biblioteca rischia di rimanere un nodo periferico, anziché evolvere in un vero hub generativo capace di connettere saperi, attori e pratiche.

64 ACRL, *Framework for information literacy* cit.

65 Sheila Corral, *Designing libraries for research collaboration in the network world*, «LIBER quarterly», 24 (2014), n. 1, p. 17-48; R. David Lankes, *The atlas of new librarianship*. Cambridge (MA): MIT press, 2011.

66 Nicole A. Cooke, *Information services to diverse populations: developing culturally competent library professionals*. Santa Barbara (CA): Libraries unlimited, 2017.

67 Janice M. Jaguszewski; Karen Williams, *New roles for new times: transforming liaison roles in research libraries*. Washington (DC): Association of research libraries, 2013; Scott Bennett, *Libraries and learning: a history of paradigm change*, «Libraries and the academy», 9 (2009), n. 2, p. 181-197.

68 I *learning commons* e i *digital scholarship labs* sono stati studiati da Scott Bennett come ambienti che supportano nuove modalità di apprendimento attivo e collaborativo.

69 Birger Hjørland, *Domain analysis*, «Knowledge organization», 44 (2017), n. 6, p. 436-464.

Questi due livelli, professionale e organizzativo, si intrecciano con le trasformazioni più ampie che investono la biblioteca contemporanea. L'interdisciplinarietà rappresenta una potenzialità strutturale, ma richiede un ripensamento continuo dei sistemi di organizzazione della conoscenza; le infrastrutture digitali ampliano l'accesso, ma rendono imprescindibile un investimento educativo; l'innovazione deve essere orientata da finalità sociali e non ridursi alla dimensione tecnologica. In questo quadro, l'integrazione dell'intelligenza artificiale introduce nuove responsabilità nella formazione critica degli utenti, mentre lo sviluppo di spazi ibridi fisico-digitali, pur ampliando le opportunità di partecipazione e apprendimento, sollecita una riflessione sull'identità professionale e sulla specificità della mediazione bibliotecaria⁷⁰.

Nel complesso, emerge una tensione tra la vocazione intrinseca alla generatività delle biblioteche, evidente nella centralità attribuita alla ricerca, alla mediazione e alla costruzione di significato, e la loro capacità di incarnare pienamente questo modello all'interno di strutture istituzionali ancora in trasformazione. Tale tensione riflette la natura stessa della transizione verso l'università generativa che non può essere ridotta a un processo di innovazione tecnologica, ma implica una ridefinizione complessiva di pratiche, ruoli e relazioni⁷¹.

In una prospettiva critica, si può dunque affermare che le biblioteche accademiche rappresentano uno dei contesti più promettenti per l'attuazione dell'università generativa; tuttavia il passaggio da una generatività potenziale a una generatività effettiva è tutt'altro che lineare e richiede preliminarmente un investimento sistematico sulla formazione e sul rafforzamento dell'identità professionale dei bibliotecari, la costruzione di forme stabili di collaborazione interdisciplinare e interprofessionale e, infine, un chiaro riconoscimento istituzionale che valorizzi la biblioteca come attore strategico della governance universitaria. In assenza di tali condizioni, il rischio è che la convergenza tra modello teorico e pratica istituzionale rimanga parziale, lasciando inespressa una parte significativa del potenziale trasformativo delle biblioteche accademiche.

70 Per la vasta letteratura recende su formazione e identità professionale dei bibliotecari si rinvia ai contributi più recenti: Maddalena Battaglia, *Come cambia la professione del bibliotecario*. Milano: Editrice bibliografica, 2025; *Biblioteca e bibliotecari nella transizione: identità, servizi, lavoro*, a cura di Rosa Maiello e Vittorio Ponzani. Roma: AIB, 2025; Rossana Morriello; Lucia Sardo, *Biblioteconomia critica e inclusiva. Teorie, pratiche e prospettive*. Milano: Editrice bibliografica, 2025; Fabio Cusimano, *Interoperabilità e fruizione delle risorse digitali. Le biblioteche da custodi di collezioni a facilitatori dell'accesso alla conoscenza*. Milano: Editrice bibliografica, 2026.

71 Cfr. Christine L. Borgman, *Scholarship in the digital age: information, infrastructure, and the Internet*. Cambridge (MA): MIT press, 2007.

ABSTRACT

AIB studi, 66 n. 1 (gennaio/aprile 2026), p. 149-167. DOI 10.2426/aibstudi-14239
ISSN: 2280-9112, E-ISSN: 2239-6152 - Copyright © 2026 Barbara Allegranti

BARBARA ALLEGANTI, Scuola normale superiore di Pisa, e-mail: barbara.alleganti@sns.it.

Università generativa e biblioteche accademiche: un terreno e una prospettiva comune

Il contributo analizza il volume *Università generativa* di Andrea Prencipe come cornice teorica per rileggere ruolo, funzioni e prospettive delle biblioteche accademiche nell'università contemporanea. Muovendo dai due pilastri concettuali del modello generativo, engagement ed educabilità, e dalle tre traiettorie strategiche che lo definiscono (internazionalizzazione, interdisciplinarietà e innovazione), il saggio evidenzia come tali coordinate descrivano un solido terreno di convergenze con l'evoluzione in atto nei sistemi bibliotecari universitari. In questa prospettiva le biblioteche, tradizionalmente percepite come depositi e servizi di supporto, emergono come infrastrutture epistemiche e sociali: ambienti di co-produzione della conoscenza, spazi di apprendimento continuo, nodi di connessione tra ricerca, didattica, territorio e comunità scientifica. Attraverso il riferimento a pratiche consolidate, open science, gestione dei dati della ricerca, information literacy, sostegno alla terza missione, servizi inclusivi e ibridazione degli spazi, il contributo evidenzia come le biblioteche incarnino in modo naturale la logica generativa, contribuendo almeno in potenza alla formazione di cittadini critici, competenti e capaci di orientarsi nella complessità. L'analisi mette tuttavia in evidenza una tensione tra la generatività potenziale e la sua effettiva realizzazione, legata a fattori professionali e organizzativi. In questo quadro, le biblioteche accademiche emergono come attori potenzialmente strategici nei processi della trasformazione dell'università a condizione di un rafforzamento delle competenze, delle collaborazioni e del riconoscimento istituzionale del loro ruolo.

Generative universities and academic libraries: a common ground and shared vision

This paper analyses Andrea Prencipe's *Università generativa* as a theoretical framework for reinterpreting the role, functions, and future trajectories of academic libraries within contemporary higher education. Drawing on the model's two core concepts, engagement and educability, and its three strategic dimensions (internationalisation, interdisciplinarity, and innovation), the paper highlights how these elements delineate a shared conceptual ground between Prencipe's proposal and the ongoing transformation of academic library systems. Within this perspective academic libraries, traditionally understood as repositories or support services, are reframed as epistemic and social infrastructures: environments for knowledge co-production, lifelong and self-directed learning, and nodes connecting research, teaching, local communities, and scholarly communication networks. By examining established practices – such as open science, research data management (RDM), information literacy, support for the third mission and public engagement, inclusive services, and the development of hybrid physical-digital learning spaces – the paper shows how academic libraries inherently embody the principles of generativity, fostering critical thinking, information practices, and the capacity to navigate complexity. At the same time, the analysis reveals identifies a structural tension between potential generativity and its actual implementation, linked to professional and organisational constraints. In this context, academic libraries emerge as potentially strategic actors in the transformation of higher education, provided that their competencies are strengthened, interdisciplinary collaborations are enhanced, and their institutional role is formally recognized.