Crocevia dei linguaggi

ESERCIZI DI CROCEVIA
10 Tesi sull'università

Gabriele Pasqui

1. Qual è il problema?

Di questi tempi si parla e si scrive tanto di università, dentro e fuori i circuiti dell'accademia. L'ennesimo ciclo "riformatore", intrecciato alla polemica contro gli sprechi e le baronie, ci consegna però una discussione pubblica sempre più povera, sempre più autoreferenziale, sempre più concentrata su questioni magari anche importanti, per carità, (la *governance* di ateneo, gli impegni didattici dei docenti, la valutazione indipendente della produttività, le regole per il confronto tra i titoli scientifici, il ranking degli atenei, l'internazionalizzazione, le regole dei concorsi, i requisiti minimi etc.), ma che sembrano sfuggire a una semplice e tuttavia radicale "questione di senso".

Che questione sia lo provo a dire così: ma che cosa è l'università oggi? Che ruolo riveste nella società in Italia e in giro per il mondo? Che rapporto ha con la cultura e con i saperi, oltre che con i loro meccanismi di produzione e riproduzione allargata ? E con la politica (orientamenti, visioni, immagini di futuro del paese, dell'Europa o del mondo; scelte collettive e produzione di beni pubblici)? E con il mercato (o meglio, con i mercati)?

E' abbastanza stupefacente che una buona maggioranza dei volumi usciti in Italia sul tema negli ultimi anni (dalle lezioni dei professori "liberal" sui meccanismi di incentivazione per aumentare la produttività degli atenei e ridurre gli sprechi ai vari testi sugli "scandali" dei concorsi truccati, per prendere due esempi estremi) di questi temi non si faccia parola, o quasi.

Per certi aspetti hanno provato a farlo gli studenti dell'Onda (o quelli che hanno deciso di autonominarsi rappresentanti del movimento), ma quasi sempre con un tasso di ideologia intollerabile (si veda il numero speciale di "Micromega" dedicato al tema). In alcuni casi, si è trattato di una versione caricaturale del dibattito, pur esso ideologico ma interessante, scaturito dal cambiamento radicale dello statuto materiale delle università tra gli anni 60 e 70 del Novecento, oltre che dall'azione dei movimenti giovanili e studenteschi intorno al '68.

Eppure, nel corso della sua storia (e in particolare negli ultimi due secoli) l'università ha prodotto sforzi alti e in qualche caso eccezionali per dar conto di se stessa, della propria funzione e del proprio destino. Non sto parlando solo di Hegel, Heidegger o Gentile (anche se rileggere i loro testi non farebbe male), ma dei molti luoghi e momenti di ripensamento dell'istituzione universitaria e delle sue connessioni con il proprio "altro" (lo stato, la politica, i poteri economici, …).

Dunque, qual è il problema? Come metterci in condizione di corrispondere alle domande di senso che sembrano oggi fuori dall'agenda (come si usa dire?).

2. Put the students first

Una prima mossa è rimettere al centro della riflessione gli studenti. Non i rettori o i presidi, i professori, i ricercatori e i collaboratori (sul cui precariato di massa comunque non possiamo chiudere gli occhi, se vogliamo comprendere i meccanismi ordinari di funzionamento materiale dell'istituzione universitaria!), non gli stakeholders (quelli che poi dovrebbero andare in Consigli di Amministrazione a decidere questo e quello!), non il personale non docente (con sindacati al seguito).

No, gli studenti. Proprio loro, in carne ed ossa, nella loro quotidiana esperienza e pratica di vita dentro l'istituzione universitaria. Perché senza gli studenti non c'è nemmeno ricerca (non in assoluto, è ovvio; ma sicuramente nell'università). Perché proprio l'attività di formazione con il suo senso e il suo destino appare oggi una famiglia di pratiche particolarmente opaca.

Non siamo capaci, e intendo innanzitutto noi docenti, di ascoltare davvero gli studenti, la mutazione antropologica profonda che li ha segnati e i cambiamenti in atto nel loro modo di studiare, scrivere, leggere, pensare.

Non sappiamo pensare al senso dell'attività di formazione se non in relazione ai suoi "sbocchi": ma quanti ne abbiamo laureati, ma quanti lavorano già? E d'altra parte, gli studenti stessi sono "informati" da questa logica: vogliono corsi "pratici", conoscenze "pratiche", utilizzabili, spendibili sul cosiddetto (e davvero "metafisico") mercato del lavoro.

E quando non siamo piegati dentro questa logica prestazionale, ci atteggiamo nostalgicamente guardando all'indietro, quando gli studenti erano "aperti", critici, uscivano dal liceo (ma quanti dei nostri studenti hanno davvero fatto il liceo? e quale? e dove?) con una solida formazione di base, magari avevano anche fatto politica, etc.

Parliamo con aria sognante di una università che forse non è mai esistita e che certamente non esiste più dopo quella rivoluzione che è stata l'università di massa negli anni 70.

3. Come pensano gli studenti: diacronia e sincronia

Oscillando tra lo sguardo nostalgico allo "studente di una volta" e quello funzionalista della professionalizzazione non facciamo quel che innanzitutto dovremmo fare: pensare, in modo radicale, quale sia l'esperienza di formazione, di trasmissione, produzione e riproduzione, di esercizio dei saperi che gli studenti fanno nell'università.

E infatti non capiamo perché falliscano miseramente i nostri tentativi di restituire profondità diacronica ai nostri saperi. Ci chiediamo se non sia colpa delle scuole superiori (accidenti, non sanno collocare cronologicamente in un secolo architetti o filosofi magari famosissimi!) e non comprendiamo che le ragioni sono molto più profonde.

In un bellissimo libro appena pubblicato il mio maestro Carlo Sini richiama un testo di Eric Auerbach del 1952 (1952!!) in cui il grande filologo riconosceva i segni della fine della nostra cultura storica (storico-letteraria). Dopo oltre mezzo secolo, i segni sono dispiegati davanti a noi. Altro che scuola superiore: i processi di mondializzazione e la trasformazione radicale dei nostri saperi nella direzione della specializzazione e della tecnicizzazione rendono impossibile riprodurre l'idea di formazione sottesa per almeno due secoli alla cultura universitaria europea (compresa quella tecnico-scientifica). Una idea basata sulla predominanza non tanto della cultura, quanto della sensibilità storica (diacronica), che è infatti l'idea sulla base della quale la stragrande maggioranza dei docenti universitari si è formata.

Ma è finita. O lo comprendiamo, e allora cerchiamo di intendere quale sia una possibile via che permetta di misurarsi con questo problema epocale, oppure di come pensano gli studenti, della loro logica sincronica (si pensi alla potenza di destoricizzazione di strumenti come i motori di ricerca o l'i-pod) e della loro "orizzontalità" non capiremo mai nulla, con la conseguenza di ostruire ogni possibilità di incontro fruttuoso e di fertile dialogo.

4. Come pensano gli studenti: scritture, immagini

Secondo snodo della stessa famiglia di questioni: ragionare sul senso e sul destino dei processi formativi significa anche riflettere sulle forme di scrittura a cui gli studenti sono oggi soggetti (che praticano essendone innanzitutto abitati).

Il processo in atto non è tanto di de-alfabetizzazione, ma di risignificazione della pratica alfabetica in forme inedite (un serio programma di ricerca sulla scrittura dei vari tipi di messaggi che incessantemente vengono scambiati sui telefoni cellulari, nei social networks, in rete, etc.. sarebbe in questo senso assai utile).

Ancora una volta: l'indignazione per il fatto che gli studenti "non sanno scrivere" nasconde una incomprensione radicale del senso dell'esperienza allargata della scrittura (e della lettura) che essi fanno sia nelle loro pratiche di vita, sia, in particolare, nelle loro pratiche di studio.

Qui si radica anche la questione del libro, e della sua crisi come "formato" privilegiato della trasmissione e riproduzione del sapere. I nostri studenti non leggono libri: ma perché non leggono? Innanzitutto, non dobbiamo dimenticare la risposta più ovvia: siamo stati noi, con la logica delle parcellizzazione dei corsi e dei crediti, a ridurre la possibilità di proporre la lettura integrale di testi, specialmente "classici". Ma una risposta compiuta non è semplice né banale e ha a che vedere con i processi di alfabetizzazione delle fasi precoci della formazione. Anche su questo ci sarebbe da lavorare molto, anche all'interno di ambiti disciplinari specifici.

E poi, dalla postazione privilegiata di una scuola di architettura avremmo il dovere di interrogarci sul ruolo (e sulla forma) delle immagini come dispositivi di "informazione" (di messa in forma) della mente. Cosa sono e come sono prodotte e usate le immagini che abitano l'esperienza di studio e di vita dei nostri studenti? Che conseguenze ha questa pratica dell'immagine per il progetto? Che nesso esiste tra i processi di tecnologizzazione della produzione di immagini e la costituzione del "contenuto della forma" di immagini di diverse famiglie?

Una discussione sull'organizzazione, sul senso e sul destino delle scuole di architettura che prescinda da queste riflessioni mi sembra destinata al fallimento.

5. Conseguenze: per una nuova ecologia della mente

Sono solo esempi: alludono a un lavoro che è tutto da fare e che richiede una pluralità di pratiche analitiche, interpretative e riflessive.

Un lavoro che mette in gioco saperi e competenze diverse, ma che innanzitutto ci sfida tutti, ogni giorno, a osservare attentamente quel che facciamo in aula, nelle nostre lezioni, laboratori, seminari.

Un lavoro che non dovrebbe essere privo di conseguenze anche su alcuni degli aspetti fondamentali dell'agenda pubblica (politica, di politiche), relativa all'università.

Si pensi al modo in cui, negli ultimi anni, una logica perversa delle classi di laurea definite da dettagliatissimi (e del tutto formali) equilibri tra crediti (di base, caratterizzanti, affini) ha distrutto ogni seria riflessione sul nesso tra organizzazione degli studi e strategie formative. E parlo innanzitutto agli sfortunati iniziati all'aritmetica dei crediti per chiedere loro di testimoniare come l'unico effetto di questi dispostivi sia quello dell'aggiramento delle regole o della produzione di soluzioni confuse, assurde, continuamente cangianti, in un processo di evoluzione continua che gli studenti infatti puntualmente non capiscono e rifiutano!!

Ma una agenda di lavoro di questo tipo ha necessariamente conseguenze importanti anche per la ricerca e per i modi che ci diamo per fertilizzare la ricerca con l'esperienza didattica, oltre che ovviamente il contrario. Non intendo parlare qui della ricerca, se non per dire che la sua radicale separatezza dalla pratica formativa sembra essere sempre più accentuata, con conseguenze gravi per l'università intera.

Dovremmo dunque prendere sul serio un programma di ricerca a più strati, e costruito su più pratiche, che abbia anche le risorse necessarie e che sia impegnato a delineare almeno alcuni tratti di una nuova comprensione del senso e del destino dell'università come complesso insieme di pratiche di formazione.

6. La domanda sociale e le pratiche

Dentro questa prospettiva è possibile collocare anche una riflessione adeguata sul nodo della condizione materiale dell'esperienza formativa superiore, sul nesso tra università e società, tra domanda e offerta di formazione (per usare questa metafora economicista).

Ancora una volta l'osservatorio di una scuola di architettura può essere in certa misura privilegiato: il dibattito (spesso stanco) sulla figura dell'architetto e magari dell'urbanista appare in larga misura poco segnato da un'interrogazione sulle condizioni e sulle forme (sociali e intellettuali) di produzione del sapere e di organizzazione dell'attività professionale nel campo della progettazione della città e del territorio.

Al più, ci si interroga sui contenuti, provando ansiosamente ad adeguare l'offerta formativa alla domanda di questa o quella specifica figura, spesso in relazione a mode transeunti. Raramente la riflessione si deposita sulle forme, sulle pratiche che nel cosiddetto "mondo del lavoro" (che poi vuol dire negli studi professionali, negli uffici tecnici delle aziende o delle istituzioni pubbliche, etc..) caratterizzano i saper fare (i saper scrivere, disegnare, calcolare).

Mi sembra in definitiva che anche sul fronte della cosiddetta capacità di professionalizzazione si cerchi di intercettare una presunta "domanda sociale" della quale si conosce solo parzialmente la natura perché non ci si interroga riflessivamente sulla dimensione delle pratiche, sul modo in cui funzionano davvero i saperi in uso.

Il programma di ricerca a cui ho alluso in relazione all'esperienza formativa (alla "mente" degli studenti nella sua interazione con le prassi della formazione universitaria, ed entro la specificità delle diverse discipline e dei diversi livelli di formazione) è in definitiva un programma di lavoro centrato sulle pratiche,

ossia sulla osservazione minuziosa del modo in cui si pensa (e si fa) nell'ambito della formazione universitaria.

Oltre ogni "culturalismo" proprio della nostra tradizione accademica, ma a partire da una domanda che è innanzitutto di natura teorica e che richiede dunque una applicazione teorica e non solo uno sforzo manageriale e gestionale.

7. Università di massa e formazione delle classi dirigenti

D'altra parte (ma è l'altra faccia della stessa medaglia) è significativo che solo in misura assai modesta la riflessione sull'università (almeno in Italia) si intrecci (come invece è stato in modo chiaro in un passato lontano e recente) con l'interrogazione del nesso tra università e formazione delle classi dirigenti.

La mia impressione è che l'evento dirompente della crescita esponenziale del numero di studenti universitari a partire dagli anni 70 non sia stata né pensata né metabolizzata; che le conseguenze dell'affermazione dell'università di massa non siano state pienamente comprese.

Non è un caso che il tentativo per alcuni aspetti più complesso e articolato di riforma (il 3+2, come si dice nell'orribile gergo accademichese) abbia cercato (con alcuni successi e più di un fallimento) di rispondere ad una domanda di efficienza del sistema che è emersa nell'ambito del processo di massificazione della formazione universitaria (aumento del numero di laureati, riduzione della durata della permanenza in università, riduzione degli abbandoni, diversificazione delle possibilità di "uscita" dal ciclo formativo) ma non abbia corrisposto all'interrogazione sul ruolo dell'università come ambito di formazione di eccellenza.

Personalmente non sono nemmeno sicuro che la nozione di "classi dirigenti" sia adeguata: quel che è certo è che l'università di massa, nella sua materialità e nelle sue derive irrazionali (la moltiplicazione delle sedi e dei corsi di laurea, la parcellizzazione e l'iper-specializzazione) ha definitivamente chiuso una stagione nella quale il nesso tra formazione superiore e costruzione di una generazione capace di assumersi responsabilità di guida del paese era certamente riconoscibile.

8. L'internazional(izzazione), futura umanità

Se i fenomeni a cui ho cercato di alludere ci consegnano una forte confusione sul senso dell'università e sul nesso tra università e cultura (con conseguenze radicali sullo stesso concetto di cultura, che solo in parte sono state pensate), l'altro movimento di lungo periodo al quale siamo sempre più esposti è quello della migrazione di giovani per frequentare l'università da un paese all'altro.

Molti parlano della "generazione Erasmus", per alludere a un fenomeno che sempre più sta mutando i tratti dell'esperienza formativa, persino in un paese conservatore come il nostro. E che è certamente una esperienza vivificante dal punto di vista delle opportunità di scambio e di incontro, anche se non dobbiamo sottovalutare i processi di omologazione culturale cui questa stessa generazione è soggetta (stessa musica, stessi programmi televisivi, stessi gusti culturali, stesse tecnologie, stesse mode..)

Ma anche qui, l'impressione è che ci si interroghi troppo poco sulle conseguenze del processo. L'università è sempre stata un fenomeno internazionale per alcuni tratti (per la sua natura universalistica essa è il segno distintivo dell'Europa e della sua storia come luogo "spirituale" della "Repubblica delle lettere"). Ma per altri ha avuto forti specificità nazionali e perfino regionali.

Cosa significano allora le centinaia (e in prospettiva le migliaia) di studenti stranieri nelle nostre università? Cosa significa insegnare in inglese (o meglio in quella non lingua che è l'inglese parlato in giro per l'Europa da non madrelingua inglesi e utilizzato come nuova esperanto o, a voler nobilitare, nuovo "latino")? Che implicazioni ha questo fenomeno sulle prassi dell'insegnamento, oltre che sui contenuti?

Forse una riflessione anche su questo tema ineludibile dovrebbe essere in grado di intrecciarsi con una paziente osservazione (antropologica e fenomenologica, mi verrebbe da dire) sulle forme quotidiane che questa irruzione di ragazze e ragazzi di ogni parte del mondo nelle nostre aule porta con sé.

9. Autonomia. L'università senza condizioni

La domanda di senso nel cui orizzonte ho cercato di collocare questa riflessione interroga dunque le pratiche di formazione non solo dal punto di vista dell'organizzazione dei curricula e delle modalità di insegnamento,

ma anche in relazione a temi rilevanti come il rapporto con il mercato e le professioni o le dinamiche di internazionalizzazione.

Vorrei in conclusione argomentare che porre il problema in questi termini ha implicazioni decisive anche per i problemi di organizzazione e *management* dell'università, e più in generale per le questioni di relazione tra l'università e il suo "altro" (*accountability*, produttività, etc..). Uno degli argomenti cruciali del bellissimo saggio di Derrida sull'università (*L'Université sans condition*) è che una istituzione universitaria che non si lascia condizionare (dalla politica, dal mercato, ma anche dalle bassezze e dall'immoralità di parte delle sue classi dirigenti) non è affatto una università chiusa e autoreferenziale, una università che guarda al passato e che nostalgicamente anela ad una condizione oggi irriproducibile di autonomia come irresponsabilità e come chiusura.

Cito Derrida, che dice molto meglio di quanto saprei fare io: "Qui, l'università è nel mondo che essa tenta di pensare. Su questo confine deve quindi negoziare e organizzare la sua resistenza. E assumersi le sue responsabilità. Non per chiudersi e per ricostruire quel fantasma astratto di sovranità di cui forse ha cominciato a decostruire l'eredità teologica o umanistica, sempre che abbia cominciato a farlo. Ma per resistere effettivamente, alleandosi a forze esterne all'accademia, per opporre, mediante le sue opere, una controffensiva inventiva a tutti i tentativi di riappropriazione (politica, giuridica, economica), a tutte le altre figure della sovranità".

10. So what?

E allora? Che fare?

Forse, innanzitutto, provare a dare corpo all'ingiunzione del testo di Derrida, costruendo quella "controffensiva inventiva" di cui parla non con discorsi astratti e generali, ma nelle nostre pratiche quotidiane di docenti e ricercatori.

Non è facile. Siamo sul crinale tra la tentazione aristocratica della testimonianza (qualche volta nobile, spesso opportunistica, perché volta a difendere privilegi indifendibili) e una troppo supina accettazione dell'agenda di lavoro che altri ci hanno imposto, e che ci sommerge con incombenze manageriali e gestionali alcune volte inutili quando non dannose.

Si tratta dunque di abitare intelligentemente questo crinale, scegliendo una tattica fatta di qualche "voice" e di qualche "exit", ma anche di operazioni minute di ricostruzione di ambiti di senso entro i quali sperimentare l'altro possibile.

Il percorso a cui ho alluso (partire dagli studenti, riportare al centro dell'attenzione le pratiche formative, lavorare sui linguaggi e sui segni per comprendere la "mente" degli studenti, il modo in cui essa informa ed è informata da cambiamenti antropologici radicali dell'esperienza dei saperi e delle loro scritture) non è certo semplice.

E' minoritario, è in controtendenza rispetto al modo in cui si discutere e si decide. D'altra parte, non è l'unico. Anche sulla ricerca ci sarebbe molto da pensare e da fare.

In definitiva, credo sia innanzitutto utile pensare a una condotta, a un'etica che non ci sottragga alle nostre pratiche (ed anche alle nostre responsabilità), ma che ci consenta anche di praticare spazi altri di riflessione e di pensiero.

Senza questi spazi, l'università diventa un posto triste. Magari più efficiente (e quanto ce n'è bisogno!), magari più corretta e trasparente; magari anche più giusta (parità di salario a parità di lavoro, innanzitutto!), ma fondamentalmente insensata.

Forse il nostro destino è segnato, forse no. Nella nostra quotidianità possiamo forse tuttavia provare a metterci in ascolto di qualche altra ragione, che apra alla possibilità evenemenziale di un altro senso possibile.