

# *Trasfigurazioni dell'università? Alcuni quadri d'insieme*

*Nel 1809 il Kultusministerium del governo prussiano lanciava quello che oggi, in un tempo in cui per lo più la pigrizia mentale ci obbliga a non usare altra lingua all'infuori dell'inglese, chiameremmo un «call for proposal»: un bando pubblico con cui si invitavano tutte le persone interessate a presentare un progetto per l'organizzazione della istituenda nuova università di Berlino. Era ancora viva l'eco generata, undici anni prima, dalla pubblicazione del kantiano «Streit der Fakultäten» («Conflitto delle facoltà») e al bando del governo prussiano parteciparono alcune tra le menti migliori dell'epoca: a vincere fu infine il progetto presentato da Wilhelm von Humboldt. Se ne può trovare eco in un manoscritto dello stesso Humboldt pubblicato solo molti anni dopo la sua morte e afferente alla sua attività diretta di direttore del settore culto e istruzione del governo prussiano: «Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin» («Sull'organizzazione interna ed esterna delle istituzioni scientifiche superiori a Berlino»); già solo dal titolo è facile intendere come il grande intellettuale di Potsdam fosse primariamente interessato a conferire all'istruzione universitaria la funzione di ponte di collegamento tra la dimensione della scienza, intesa come forma suprema del sapere, e la dimensione dell'educazione e della formazione. Uno schema che, à peu près, in Europa, si è conservato ancora oggi, costituendo a tutti gli effetti un vanto e una reale eccellenza del sistema formativo occidentale. Si parla, e non a caso, di «università humboldtiana».*

*A rileggere il progetto humboldtiano con gli occhi disincantanti del mondo odierno non si può certo non rimanere colpiti dalla ampiezza di prospettive e dalla capacità di interpretare il lavoro della formazione universitaria come un compito e al tempo stesso un dono da offrire*

a chi voglia accedervi («Aufgabe»), come una vocazione-professione («Beruf») da coltivare e difendere. Nessuna traccia di «mission», sia essa di primo, secondo o terzo grado, quasi che i docenti fossero evangelizzatori di chissà quale Verbo ispirato; se mai, la cura, pressoché a ogni riga, per il lavoro ben fatto, con una maniacalità e precisione che avvicina l'intellettuale universitario più a un artigiano della cultura (in termini humboldtiani: la «Bildung») che non al profeta vanesio e indiscusso di una qualche lieta novella (che, in genere, è quella, ça va sans dire..., da lui stesso pronunciata). Nessuna traccia neppure di «business plan» o di strategie di «fundraising»: i tempi sono cambiati, e questo si sa. L'Università oggi è un'azienda e ragiona con le regole e le procedure standardizzate di ogni azienda (a cominciare dal fatto che le opere dell'ingegno creativo dei ricercatori che in essa operano sono, e non a caso, chiamate «prodotti della ricerca», senza peraltro che l'impiego di una terminologia tanto economicistica turbi o scandalizzi minimamente qualcuno...).

*Ce ne si può dolere. E constatare che viviamo un'epoca di transizione e di crisi dell'Università, non solo italiana. Forse, tuttavia, non una crisi eccezionale, se per crisi «eccezionale» intendiamo qualcosa di inedito e mai sperimentato prima d'ora.*

*Di fatto, a ben vedere, ogni epoca ha sperimentato momenti di ripensamento e incertezza sull'assetto e sul futuro dell'Università e mai sono mancate le voci allarmate e disperate dei catastrofisti a fare da controcanto alle gioiose marce trionfali dei corifei delle «magnifiche sorti, e progressive» del tempo presente...*

*Ogni «crisi» è, etimologicamente parlando, un momento opportuno (un «kairòs») per una revisione e un giudizio sulla direzione che i moti culturali interni a una società stanno prendendo e quindi sulle prospettive di sviluppo (o di recesso) di quegli stessi moti.*

*Un periodo di crisi e di transizione, di ripensamenti e, vichianamente, di «ripercorsi» è stato sicuramente il 1969, anno in cui Pietro Piovani pubblicava, a Napoli, per i tipi di Guida (ristampato poi nel 2000), un libretto dal titolo tanto efficace quanto corrosivo: «Morte (e trasfigurazione?) dell'Università».*

*Eravamo all'indomani del maggio '68, un periodo terremotante (nel male, ma anche e soprattutto nel bene) l'Università, un moto di scotimento dal torpore in cui essa, per conformismo, tradizionalismo e mantenimento di vetusti privilegi e poteri, era caduta.*

La lunga crisi dell'Università europea è stata sollecitata da una radicale trasformazione sociale, contraddistinta dal dissidio tra il modello elitario, che aveva di fatto caratterizzato l'Università dell'Ottocento e del primo Novecento, e il modello di massa, ossia le istanze legate alla democratizzazione dell'Università e la sua accessibilità a un vasto pubblico. In tale contesto, sosteneva Piovani, un'idea o un modello nuovi dell'istruzione superiore non possono partire dall'Università come essa si presenta allo stato attuale e tanto meno dalla maggior parte degli attuali universitari: nel primo caso si farebbe l'errore di riprendere l'immagine ottocentesca degli atenei come fucina di classi dirigenti e nel secondo caso di ricorrere a chi, vissuto nella decomposizione, ha fatto di tutto prima per rinviarla, poi per occultarla, non volendo vedere i sintomi della propria sopraggiunta incapacità di durare e di ricreare.

L'Università fin qui conosciuta, dunque, sosteneva Piovani, non esiste ormai più, né più tornerà. Possibile, e se sì, come, che da tale «defungere», ossia, letteralmente, da tale venir meno alla funzione fino a quel momento assolta dalle istituzioni accademiche, esse possano rinascere «trasfigurate», per continuare, se pure «sub altera specie», a esercitare un ruolo e una funzione?

Una domanda che, «mutatis mutandis», è lecito riproporre oggi, in un tempo cioè in cui la società nella quale ci è toccato in sorte di vivere ha sviluppato, sull'onda dell'imperativo della performance e della «gratificazione istantanea», strategie vieppiù raffinate, benché non sempre, e necessariamente, efficaci, di accelerazione dei processi, tanto nel mondo della produzione di beni e servizi, quanto in quello della comunicazione e interazione. L'effetto che ne è sortito, a carico soprattutto delle istituzioni educative e formative, in primis la scuola e l'università, è quello di una progressiva trasformazione da luoghi «iuxta eorum naturam» eminentemente e scientemente orientati a tempi di «raccolta» medio-lunghi a luoghi nei quali, per contro, la verifica degli apprendimenti appresi si impone, in ottemperanza alla «logica di mercato», con la massima urgenza possibile e va dunque, a questo scopo, segmentata, frammentata e parcellizzata in momenti sequenzialmente e proceduralmente distinti (nonché, secondo una presunzione tanto assurda quanto radicata, resi assolutamente «oggettivi»).

Il risultato di tale affinamento di strategie, per lo più silenziosamente accolto e subito, quando non magnificato sotto le ambigue insegne dell'imperativo di una non meglio precisata «innovazione», coincide con la metamorfosi irresistibile delle istituzioni formative in «imprese» (al punto che non di rado, anche in documenti ufficiali, le studentesse e gli studenti vengono volentieri onorate e onorati del titolo di «stakeholders»!) e del connesso, altrettanto

irresistibile, affermarsi, dogmaticamente indiscutibile e indiscusso, della «ideologia delle competenze».

Le competenze sono, per loro stessa «auto-definizione», «oggetti complessi», ovvero, detto in altri termini, oggetti dai contorni epistemologici talmente vaghi da risultare indefiniti o più probabilmente indefinibili; insomma, alla domanda esiziale su che cosa siano in ultima istanza le competenze, la risposta più lucida e meno ideologicamente condizionata non potrebbe che oscillare tra uno scettico «ignoramus» e un più perentorio «semper ignorabimus»...

Se la scuola e l'Università da noi frequentate nei verdi anni della giovinezza potevano ancora accontentarsi di compendiare il mondo presuntivamente complesso delle competenze nella onorata triade «leggere, scrivere e fare di conto», oggi le competenze – variamente declinate anche ortogonalmente (si pensi alla misteriosa e un po' inquietante locuzione: «competenze trasversali», degna erede semantica delle geometricamente impossibili «convergenze parallele» d'antan!) o, per darsi un tono di distinzione, declamate in lingua inglese («soft skills», ovvero «life skills», ovvero «non cognitive skills», ecc. ecc.) – hanno vieppiù preso il posto dei «saperi».

Certo: la questione delle «competenze» (qualunque cosa esse siano) non merita di essere troppo sbrigativamente liquidata con slogan tanto facili quanto banali, dato che, pur nella vaghezza definitoria in cui si imbatte, essa segnala pur sempre un problema reale, una preoccupazione a cui nessun lavoro formativo degno del nome possa pensare di sottrarsi. Così, si potrebbe quasi osare l'affermazione in base alla quale la dialettica tra «competenze» e «saperi» abbia in sé qualcosa della ben più conosciuta (e nobile) dialettica simmeliana tra «cultura oggettiva» (o «spirito oggettivo»), cioè i prodotti e le realizzazioni della cultura collettiva, e «cultura soggettiva» (o «spirito soggettivo»), cioè il grado di cultura e di istruzione dei singoli individui. La dialettica tra queste due «culture» è di natura tensiva e chiasmica: mentre la prima cresce, la seconda, nella più parte dei casi, viene meno.

Ora, la cultura soggettiva è l'anima individuale che sviluppa le sue inclinazioni e la propria unità, mutandosi nella cultura oggettiva e quindi manifestandosi e presentandosi in essa. È per questo che, come peraltro affermava Simmel stesso, non può esserci alcuna cultura soggettiva senza una cultura oggettiva; la cultura oggettiva, però, non è preposta a migliorare il livello culturale del singolo, giacché essa deve la sua prosperità piuttosto alla divisione del lavoro e all'elevata specializzazione della tecnologia.

Con il distacco della cultura oggettiva da quella soggettiva, la cultura oggettiva diventa un regno di oggetti estranei e per lo più indefinibili, mentre la cultura soggettiva perde il suo contenuto e le sue possibilità di articolazione, assottigliandosi sempre più. Poiché, per esempio, il pianoforte è tecnicamente più complesso del violino, esso ha per così dire una maggiore vita propria, cioè una maggiore autonomia nei confronti dell'artista. Oggi i sintetizzatori musicali rendono quasi del tutto inutile la presenza di un artista e ciò vale per tutte le sfere della musica. Le possibilità della registrazione e della riproduzione elettronica dei suoni sono sorprendenti – le capacità di suonare uno strumento o di comporre non riescono però a procedere di pari passo (per non parlare della cultura musicale diffusa e della qualità della musica per lo più ascoltata, di livello tristemente basso).

Insieme con una grandissima quantità di prodotti culturali e insieme con la loro riproducibilità tecnica, cresce rapidamente la possibilità di vedere, leggere e ascoltare una quantità innumerevole delle più disparate opere d'arte; tuttavia, l'effettiva capacità di articolazione artistica del singolo individuo rimane sensibilmente indietro, quando non addirittura scompare.

Analoghi esempi si potrebbero addurre nel campo della scrittura e della comunicazione: disponiamo, in termini di cultura oggettiva, di strumenti di confezionamento editoriale raffinatissimi (oggi ciascuno, a fronte di un apprendistato relativamente modesto dal punto di vista della fatica, è in grado di confezionare, con un apposito programma del proprio pc, un libro intero, copertina compresa), tuttavia, in generale, la qualità della scrittura, in termini di cultura soggettiva, è divenuta sempre più scadente; disponiamo, in termini di cultura oggettiva, di strumenti di comunicazione estremamente precisi e facilmente accessibili (e l'esperienza del lockdown pandemico ci ha reso, in questi campi, sempre più scaltriti), tuttavia, in generale, in termini di cultura soggettiva, la nostra capacità di comunicare vissuti che vadano appena un poco più in là delle semplici emozioni epidermiche – stilizzate nei cosiddetti emoticons – è per lo più degradata a livelli di primitivismo affettivo.

Naturalmente, anche senza vedere in tutto ciò, come voleva Simmel, la «tragedia della cultura moderna», sarebbe comunque sbagliato ignorare il fenomeno: quanto più variegata è la cultura di una società, tanto più diventa difficile, per il singolo, rapportarsi con la necessità di integrare quella cultura e di affermarla come propria. Un processo sociale, questo, i cui effetti sono quotidianamente constatabili anche nella evoluzione della vita e dell'organizzazione universitaria.

Un effetto è, per esempio, quello della crescente spinta, internamente alle dinamiche gestionali dell'Università (la cosiddetta «governance», quale che sia il significato attribuibile a tale arcano termine tanto diffuso quanto vago nella sua polisemia), alla «burocratizzazione» e «proceduralizzazione» dei processi (si pensi anche solo agli standard di certificazione della qualità della didattica o alla valutazione della ricerca), che si muovono certamente nella direzione di un predominio della cultura «oggettiva» sulla cultura «soggettiva». La «funzionarizzazione» della professione docente, ossia la sua progressiva trasformazione da professione intellettuale a professione managerial-organizzativa, è un indice abbastanza manifesto di un tale predominio, ormai quasi incontrastato, della «oggettività».

Osservando quindi la realtà attuale dell'Università italiana ed europea (e anche di quella nordamericana) con occhi spassionati e non offuscati da conturbanti conformismi à la page, molto difficilmente si potrebbero applicare alla situazione dell'accademia le parole sagge e letteralmente illuminate che Immanuel Kant dedicava alla Kirchengeschichte, vale a dire il fatto che il periodo più favorevole, il kairòs, della storia della Chiesa è, e deve essere, sempre, per il filosofo di Königsberg, il momento presente.

Certo, Kant poteva affermare ciò in forza della sua convinzione della preminenza della Chiesa invisibile, universale e aconfessionale, quindi intrinsecamente libera e razionale, sulla Chiesa visibile, storico-concreta e confessionalistamente orientata; può darsi, dunque, che quanto di regolativo è contenuto nell'aggettivo «unsichtbar» rispetto all'uso costitutivo (e dogmatico) di «sichtbar» sia, lato sensu, estensibile anche all'Università. Che cioè vi sia un'Università invisibile che, estensivamente, inglobi l'Università visibile e la perfezioni con l'ausilio delle benefiche e utopiche ragioni prospettive degli «als ob», delle idee regolative. Può darsi.

Tuttavia, troppo forte è la pressione esercitata dalle seducenti persuasioni delle tutele infide dello «spirito del tempo» (che ci fa pronunciare, novelli don Alfonso, che, a ben guardare, se «altri un vizio lo chiama e altri un uso», in fondo, però, adeguarsi è solo «necessità del core», perché «così fan tutte!»), per riuscire a vedere realmente stagliarsi imperiosa sull'Università fattualmente esistente quell'Università che, come la città di Platone, «esiste solo nei nostri discorsi»...

Sedotta (e, in molti casi, tosto abbandonata) dalle sirene provenienti da un metodo particolarmente adatto, sia per affinità culturali, sia per affinità linguistico-sintattiche, al mondo nordamericano – e, comunque, ai paesi anglofoni –, nonché condizionata dall'insieme di circostanze (razionalmente non sempre comprensibili, ma nella sostanza dettate da esigenze

*imposte più dal mercato globale che dal pensiero o, tantomeno, dalla sintassi) che hanno portato la lingua inglese a imporsi in vari campi come lingua veicolare (se non, persino, come l'unica lingua scientificamente accreditata e accreditabile), l'Università italiana e, in essa, soprattutto la cultura umanistica sembrano aver spesso perduto fiducia in loro stesse e nella loro capacità di qualificarsi, nella peculiarità della loro organizzazione, come proposta durevolmente valida per affrontare le questioni decisive che sempre e ancora attanagliano e angosciano l'individuo contemporaneo.*

*Il quadro complessivo non è comunque, dal punto di vista sociologico, tutto di ombre, anzi. Gli effetti, pur chiaroscurali, del Processo di Bologna cominciano a farsi sentire quanto meno dal versante della creazione sempre più reale e fattuale di uno spazio universitario autenticamente europeo (il successo di programmi di scambio come l'Erasmus e del sistema dei crediti formativi, con la conseguente comparabilità dei curricula, ne sono un esempio evidente). L'effetto che ne è sortito, e costantemente ne sta sortendo, è quello di una generale tendenza alla internazionalizzazione istituzionale delle università che, nell'ultimo trentennio, si è indubbiamente rafforzato su scala non solo europea, ma globale, soprattutto grazie allo sviluppo delle tecnologie digitali. Ciò appare, a una attenta disamina, qualche cosa di qualitativamente diverso dalla circolazione internazionale delle idee, che è sempre avvenuta, e anche dalla collaborazione internazionale tra enti di ricerca di punta, che nel Novecento ha parecchi esempi: si potrebbe forse parlare della progressiva formazione di saperi effettivamente globali, una rete fittissima nella quale, per una disciplina o per l'altra, ogni università rappresenta un nodo di ricezione, di rielaborazione e di irradiazione.*

*Lo attestano anche, e plasticamente, per quanto riguarda le trasformazioni in atto nella realtà italiana, gli indicatori illustrati nel XXIV Rapporto AlmaLaurea su «Profilo e Condizione Occupazionale delle Laureate e dei Laureati», presentato nel giugno 2022. I dati fanno emergere una valutazione sostanzialmente positiva dell'università italiana, con l'88,8% dei laureati che si dichiara soddisfatto per il rapporto con i docenti e il 72,9% che confermerebbe la scelta compiuta sia di corso sia di ateneo. Anche l'indagine sulla condizione occupazionale fotografa un tendenziale miglioramento del tasso di occupazione a un anno dal titolo, segnando +2,9 punti percentuali rispetto al 2019 per le laureate e i laureati di secondo livello e +0,4 punti per i laureati di primo livello. Anche le retribuzioni risultano in aumento: rispetto all'indagine del 2019 si rileva +9,1% per le laureate e i laureati di primo livello e +7,7% per quelli di secondo livello.*

*Per contro, il mercato del lavoro tratteggia un quadro di instabilità per i neo-laureati con un aumento dei contratti a tempo determinato, una sfiducia nelle istituzioni e, al contrario, un'ampia fiducia nella tecnologia, nella rete di relazioni sociali e nella famiglia, fattori cruciali per il miglioramento delle possibilità occupazionali e professionali dei laureati.*

*Dal Rapporto si evince che laurearsi rappresenta in ogni caso un vantaggio competitivo. Il livello del titolo di studio posseduto è determinante per non restare disoccupati e per guadagnare di più. Nel 2021 il tasso di occupazione della fascia di età 20-64 anni tra i laureati è pari al 79,2% a fronte del 65,2% dei diplomati (dati ISTAT) e un laureato, secondo la documentazione OECD (Organization de Coopération et de Développement Économiques), guadagnava nel 2020 il 37,0% in più rispetto a un diplomato.*

*Il Rapporto attesta il paradosso di una popolazione di laureate che si laureano prima, e con performance migliori dei loro colleghi maschi, ma che incontrano maggiori ostacoli in termini di ingresso e condizioni sul mercato del lavoro; il «differenziale di genere» è maggiore per le discipline umanistiche, mentre risulta meno significativo per le discipline tecnologico-scientifiche.*

*Quanto alle immatricolazioni, dopo il notevole calo registrato a partire dall'anno accademico 2003/04, a partire dall'anno accademico 2014/15 si è osservato un costante incremento delle matricole, arrivando nel 2020/21 a +21% rispetto al 2013/14 (fonte MUR). Tuttavia nell'ultimo anno accademico (2021/22) si è rilevato un calo delle immatricolazioni (-3% rispetto al 2020/21), più forte negli atenei del Mezzogiorno (-5%). In ogni caso il numero degli immatricolati è ancora oggi inferiore rispetto a quello del 2003/04 (-5%). L'andamento delle immatricolazioni si rispecchia in modo interessante nelle aree disciplinari: rispetto all'a.a. 2003/04 l'area STEM (ovvero i macrosettori di Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) mostra un aumento del 14%, mentre quella sanitaria e agro-veterinaria ha registrato un incremento del 2%. Infine, l'area artistica, letteraria ed educazione e soprattutto l'area economica, giuridica e sociale sono ancora al di sotto della quota di immatricolati del 2003/04 (rispettivamente -11% e -15%).*

*La pandemia ha ridotto sensibilmente le esperienze di studio all'estero riconosciute dal corso di laurea, che hanno coinvolto solo l'8,5% dei laureati nel 2021, tornando così su livelli inferiori a quelli del 2011 (percentuale pari all'11,3% nel 2020 e all'8,9% nel 2011). Si tratta di esperienze che, oltre a valorizzare il bagaglio personale della e dello studente, consentono di*

acquisire maggiori competenze linguistiche. Infatti, il 90,2% dei laureati che ha avuto un'esperienza di studio all'estero riconosciuta dichiara di conoscere almeno una lingua straniera scritta ad un livello pari o superiore a B2, mentre tale quota è del 59,3% tra chi non ha fatto questa esperienza.

Anche le esperienze di tirocinio curriculare hanno subito una battuta d'arresto dopo un periodo di aumento. Nel 2021 è il 57,1% la quota dei laureati che hanno svolto tirocini riconosciuti dal corso di laurea. Nel 2011 era il 55,3% e, dopo alcuni anni di sostanziale stabilità, dal 2015 si è evidenziata una costante crescita durata fino al 2019 (portando tale quota al 59,9%), cui è seguita la contrazione del 2020 (-2,3 punti percentuali rispetto al 2019) e del 2021 (-0,5 punti rispetto al 2020).

Sia le esperienze all'estero sia i tirocini curricolari aumentano le chance di trovare lavoro. A parità di condizioni, chi ha svolto un tirocinio curriculare ha il 7,6% di probabilità in più di essere occupato a un anno dal titolo, mentre chi ha svolto un periodo di studio all'estero riconosciuto ha il 15,4% di probabilità in più.

Ricerca, insegnamento e formazione si confermano dunque, nell'Università, come già scriveva Karl Jaspers negli anni Sessanta del secolo scorso, compiti inscindibilmente interconnessi, momenti di una «vivente totalità», così che non si può pensare l'uno senza gli altri, senza cioè che la sostanza dell'Università decada o senza che, al tempo stesso, ciascun compito non si atrofizzi o assuma forme ibride o infelici (cfr. K. Jaspers, K. Rossmann, Die Idee der Universität für die gegenwärtige Situation, Springer, Berlin-Göttingen-Heidelberg 1961). L'attenzione crescente riposta poi (nei programmi e nei finanziamenti ministeriali) nei confronti della cosiddetta «terza missione» dell'Università – pur se il termine è, di per sé, abbastanza orrendo – ha avuto se non altro il merito di riportare al centro del dibattito l'importanza del «ruolo pubblico» del sapere universitario: l'Università non è e non può essere una turris eburnea, un luogo isolato e elitario appannaggio di pochi eletti e privilegiati, ma un centro irrinunciabile di irradiazione di cultura e un luogo per una crescita civile dell'intera collettività.

Si tratta dunque di difendere l'idea della autonomia irriducibile dei saperi, delle lingue e delle culture, contro ogni tentazione di ricondurre la formazione a un «pensiero unico» massificante. L'esempio pratico di un Rosmini secondo il quale, per costruire le fondamenta di una enciclopedia del sapere, occorre passare, creativamente e «poeticamente», anche dalla costruzione di una «nuova» lingua o, quantomeno, di una lingua ad hoc, resta, da questo versante,

*un modello ancora utilmente da studiare e approfondire, anche e soprattutto nelle sedi accademiche.*

*Si tratta con ciò di recuperare e dare nuova linfa all'idea, già peculiarmente humboldtiana, che vede nella passione per la scienza, intesa come pluralità dei saperi, il requisito essenziale che accomuna tutti coloro che lavorano nell'Università: unità di ricerca e insegnamento, libera collaborazione tra docente e studente, comune rifiuto di accogliere passivamente contenuti predeterminati, standardizzati e uniformati.*

*(o.b. - f.g.)*