

L'UNIVERSITÀ OGGI: CRISI, ISTANZE E PROSPETTIVE

di
ELENA GRANATA

It is clear that in the contemporary crisis and self-analysis going on within modern universities, current university models are not broad enough to meet today's challenges. There needs to be an integration between knowledge and life. There is also a need for a critical approach through interdisciplinary research, development of student/teacher relationships and an improvement of the inter relationship between lectures. It's very important also to ensure an inclusive atmosphere where the ideas of women and young people can flourish.

Premessa

Racconta Villard de Honnecourt, nel *Taccuino* scritto tra 1220 e il 1240, uno dei pochi resoconti di viaggio che descrivono i cantieri delle cattedrali gotiche, di avere ingaggiato con un collega architetto una *disputatio* accademica, ovvero una discussione nel merito di una questione tipica della modalità di insegnamento universitario, per trovare la soluzione tecnica più adeguata per il coro di Saint-Pharaon a Meaux.
Un dettaglio molto significativo - se lo leggiamo tra le righe - che rivela come tra l'università medievale e i grandi cantieri delle cattedrali gotiche, nati nello stesso periodo, vi fossero scambi, insospettabili intrecci ed un'evoluzione ricca di assonanze, oltre che un comune riferimento ad una cultura e ad un unico potere costituito[1].
Il cantiere medievale, come l'università, è stato un enorme laboratorio di saperi e di competenze che interagivano tra loro e ha svolto il ruolo cruciale di scuola della cultura materiale. I singoli maestri sceglievano a chi comunicare le proprie conoscenze, organizzando una scuola che trovava nella bottega il proprio luogo di formazione. Università e cantiere sono state le anime del sapere speculativo e pratico del medioevo, il sapere erudito aveva ricadute sulla tecnica e il sapere tecnico trovava fondamento nell'attività di pensiero, relazioni consolidate di scambio e di comunicazione legavano comunità dei sapienti e comunità civile. Proprio questo intreccio tra sapere *sapiente* e sapere *utile* conosce oggi una crisi profonda.
Questo spunto antico mi consente di entrare subito nel tema di questo saggio, che vuole essere, al contempo, una breve *riflessione sulla natura* dell'istituzione universitaria, sulla necessità della sua autonomia e sulle ragioni della sua relazione con il contesto culturale e civile, una *descrizione delle idee* di università sino ad ora sperimentate, uno *sguardo di prospettiva* sull'università a partire da tre questioni urgenti.

1. Autonomia e relazione

È sempre più difficile discernere oggi quale sia il *luogo* dell'università, quale debba essere la relazione con il contesto culturale e civile, con il potere costituito.
Una relazione mai data, mai compiuta, che cambia con il tempo, con il mutare della società che ha conosciuto fasi alterne, tempi di maggiore autonomia e chiusura, fasi di antagonismo esplicito, di contrapposizione, fasi di servizio quando non di vera collusione.
Ha scritto nel 1927, agli albori del nazismo, Julien Benda, scrittore ebreo francese: «la legge del chierico impone quando l'intero universo si genuflette davanti all'ingiusto divenuto padrone del mondo, di restare in piedi e opporvisi con la coscienza umana»[2], un monito agli intellettuali di tutti i tempi perché rammentino i valori centrali di una vocazione spesso tradita.

1) C. Tosco, *Il castello, la casa, la chiesa. Architettura e società nel medioevo*, Einaudi, Torino 2003, pp. 37-38.
2) J. Benda, *Il tradimento dei chierici*, Einaudi, Torino, 1972, p. 116 (versione originale J. Benda, *La Trahison des clercs*, 1927).

Pensiamo al caso estremo del consolidarsi delle dittature in Europa ed al ruolo ambiguo delle università in vari paesi, per voce di suoi eminenti rappresentanti, l'incapacità di prendere le distanze dal proprio contesto sociale e civile[3]. Pensiamo, nel caso italiano, al decreto regio che imponeva di giurare fedeltà al regime fascista, cui solo 14 docenti su oltre 1200 docenti rifiutarono di giurare fedeltà[4].
La relazione tra università e contesto sociale e culturale non può essere una relazione di fusione, di dipendenza, di rispecchiamento della cultura dominante. L'università non può e non deve tradurre in un sapere alto la cultura che emerge dal contesto sociale, ma ricondurre le domande emergenti al loro senso e orizzonte più profondo[5].

Questa relazione, d'altro canto, non deve rischiare la deriva opposta, l'incapacità di parlare e di farsi ascoltare da un mondo più vasto dei suoi confini, l'incapacità di generare discorso pubblico intorno alle questioni di cui si occupa.
È l'appello lanciato proprio in occasione dell'inaugurazione dell'Istituto Universitario Sophia dal fisico Ugo Amaldi, quando ci ricordava che:

> «coltivando criticamente il pensiero, Sophia diverrà anche uno di quei luoghi della fiducia di cui la società del ventunesimo secolo ha tanto bisogno, affinché i suoi cittadini siano in grado di guidare e controllare insieme democraticamente con saggezza, sapienza e scienza i sempre nuovi sviluppi tecnologici».

Luoghi della fiducia nei quali si riesca a superare quella reazione di rigetto che la società prova quando parlano gli esperti,

> «in quanto si sospetta che gli stessi esperti parlino per fedeltà alle proprie idee politiche, per interesse finanziario o di carriera personale, o addirittura perché legati ad un oscuro potere. È una spirale perversa per cui nessuno si fida di nessuno per decisioni che concernono il futuro della nostra società; per questo servono innumerevoli luoghi della fiducia»[6].

3) Pensiamo alle ricche e problematiche posizioni espresse da M. Heidegger ne *L'autoaffermazione dell'università tedesca. Il rettorato 1933/34*, Il Melangolo, Genova 1988.
4) Sul tema si veda in particolare, G. Boatti, *Preferirei di no*, Einaudi, Torino 2001. Il decreto risale al 28 agosto 1931.
5) Cfr. ad esempio, M. Walzer, *L'intellettuale militante. Critica sociale e impegno politico nel Novecento*, Il Mulino, Bologna 1988. Quale sia il ruolo degli intellettuali di fronte alla società, quali le loro responsabilità, è una domanda aperta che interroga la storia del sapere almeno a partire dal '700, così come la necessità di accompagnare ogni attività speculativa con un impegno di "critica partecipe" e costruttiva rispetto alla società e di impegno politico, ha attraversato la riflessione filosofica del novecento.
6) Intervento all'inaugurazione dell'Istituto Universitario Sophia, 1 dicembre 2008. Con un'accezione più critica sul tema della mancanza di fiducia si veda anche G. Corbellini, *Perché gli scienziati non sono pericolosi: scienza, etica e politica*, Longanesi, Milano 2009.

Questo tema appare particolarmente importante se consideriamo l'università come luogo di ricerca, libera e autonoma da ogni potere costituito, ma al contempo dipendente dal finanziamento pubblico, non solo in Italia, ma in tutti i paesi occidentali[7].

Un'*università senza condizioni*, secondo la felice definizione proposta da Jaques Derrida[8], non è una università chiusa e autoreferenziale, che guarda al passato, ma è un'università che si assume responsabilità, che si oppone ad ogni tentativo di manipolazione,

> «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»[9].

E, proprio perché senza difesa e senza potere «in quanto assolutamente indipendente, l'università è anche una cittadella esposta. È offerta, resta da prendere, spesso destinata a capitolare senza condizioni»[10].
Lungo questa direzione di pensiero il *luogo* dell'università è un confine tra un dentro e un fuori, dove all'autonomia dell'università come luogo del pensare, si deve sempre affiancare la possibilità di uscire, per accettare l'esposizione al mondo.

> «Mentre il pensiero (e tutte le sue pratiche) si disloca sul bordo dell'istituzione, in una zona di oscillazione tra il dentro e il fuori rispetto all'università, e da lì pensa, e da lì - mi verrebbe da dire - fa lezione, insegnamento e professione, esso di fatto rioccupa i luoghi dell'università stessa, si sottrae al quarto d'ora, moduli o crediti che siano, per riattraversare dall'inizio alla fine tutta la storia dell'istituzione e rivalorizzarla»[11].

Una prospettiva di lavoro stimolante e difficile al contempo, che richiede di osservare da vicino la trasformazione dell'università moderna e le sfide al cambiamento cui è sottoposta.

7) La recente firma pubblica del Presidente americano Barack Obama, che ha posto fine al blocco dei finanziamenti federali a favore della ricerca sulle cellule staminali embrionali, in netto contrasto con l'attività legislativa del precedente presidente, ha riacceso negli Stati Uniti la discussione sul senso della ricerca, sulle sue relazioni con valori condivisi, sul legame problematico tra finanziamento pubblico e opzioni valoriali. Mettendo a nudo quanto sia complessa e delicata questa relazione.
8) J. Derrida, P. A. Rovatti, *L'università senza condizioni,* Cortina Editore, Milano 2002, p. 15 (ed. orig., *L'Université sans condition*, Edition Galilèe, 2001).
9) *Ibid*., p. 15. La citazione è tratta da Aldo Rovatti che nel volume interviene a commento del testo di Derrida.
10) *Ibid*., p. 111.
11) *Ibid*.

2. Crisi delle idee di università ereditate

Non solo nel contesto italiano ed europeo, ma più in generale nel mondo occidentale, l'università è contraddistinta da segnali diffusi di una crisi strutturale e di lungo periodo. Una crisi che nasce dalla consapevolezza che le *idee di università*, fino ad ora sperimentate, e che si sono susseguite nel corso della storia dell'ultimo secolo, non sono più adeguate ai tempi: così, l'università d'èlite di matrice ottocentesca, l'università per tutti o di massa, l'università forgiata sul modello aziendale, sperimentata nel mondo americano e a cui anche l'Europa guarda con un certo favore.
Esse sono al contempo fasi di un ciclo, ma anche soluzioni che continuamente si invocano per uscire dalla crisi: se non funziona l'università di massa allora si invoca il ritorno alle scuole d'eccellenza, o si confida nella metamorfosi dell'università in impresa della conoscenza, o si cerca di farla funzionare come una struttura di formazione di secondo livello, e così via.
Consideriamo queste *tre idee di università* più nello specifico, assumendole come idealtipi per orientarci nella varietà dei modelli.

Idea di università èlitaria: secondo questa accezione l'università è il luogo di trasmissione di un sapere ereditato, codificato e certo, che traina la società, la indirizza, funzionale al metabolismo di una società tipicamente industriale.
Questa idea di università rispecchia:

> «una società fondata sulla produzione industriale di beni materiali e sull'idea di stato nazionale. Dove l'università doveva assolvere alla specifica funzione di formare tecnici e classi dirigenti, tutto sommato ristrette di numero, di cui avevano bisogno il sistema produttivo e la nazione. Con un sapere sempre più diviso in ambiti disciplinari ben definiti»[12].

Rispecchia anche una idea di sapere consolidata che non aveva conosciuto quel "pluralismo dei valori" che caratterizza oggi la nostra cultura e la nostra società.
L'università come specchio della cultura di un paese è ancora per certi versi una realtà consolidata se pensiamo a quanti sono gli scrittori, i sociologi, i politologi, i filosofi che insegnano nelle università private e pubbliche. È più difficile oggi riconoscere relazioni significative con la compagine politica: i meccanismi di selezione, formazione, generazione delle classi dirigenti avviene secondo logiche e canali molto diversi da quelli della formazione universitaria.

Idea di università per tutti (di massa): rinvia ad una idea differente di sapere, accessibile a tutti; l'università si trasforma sempre più in una scuola superiore di formazione, di servizio.
È una fase di grande espansione che nei vari paesi presenta forme differenti. Nel contesto italiano, ma in forme simili anche in Francia e Germania, la crescita coinci-

12) C. Zagaria, *Processo all'università. Cronache dagli atenei italiani tra inefficienze e malcostume*, Ed. Dedalo, Bari 2007, p. 294.

de anche con un processo di dispersione e polverizzazione del sistema universitario che dapprima comporta un alleggerimento dei maxiatenei mediante l'apertura di succursali, che mantiene la gerarchia tra la sede madre e le sedi locali, per poi assumere i caratteri della diffusione in centri di piccole dimensioni alla ricerca di nicchie economiche e di opportunità localizzative[13].
L'università per tutti, è caratterizzata da una crescita molto rapida del numero di studenti, da un lato, dalla crescita esponenziale del numero dei docenti[14], spesso con un incremento non proporzionato a quello degli studenti[15], dalla moltiplicazione delle sedi e dei corsi di laurea.
Il giudizio su questo processo non può essere univoco.

Certamente la crescita senza regole dell'università ha generato la crisi di un modello di trasmissione del sapere e il rischio di una forte dequalificazione del percorso di studi.
Nel contesto italiano questa fase (che ha il suo inizio con la metà degli anni Settanta) ha avuto come esito la secessione di eminenti esponenti dell'accademia che hanno lasciato i loro incarichi per impossibilità di praticare la loro funzione con serietà.
Se solo consideriamo, ad esempio, il caso delle scuole di Architettura, notiamo come esse hanno visto le dimissioni dei loro più grandi interpreti proprio in coincidenza dell'apice dell'università dei grandi numeri[16]. Leonardo Benevolo, storico dell'architettura, ha lasciato l'insegnamento nel 1976 in polemica con le scuole di architettura e ha affidato la sua critica al libro *La laurea dell'obbligo*, dove spiega che nelle scuole di architettura «non solo il rapporto didattico è dissestato, ma il dissesto è utilizzato per tenere in piedi la tradizionale, rovinosa gestione del territo-

13) Oggi in Italia esistono 80 università riconosciute dallo Stato, per un totale di 1.341.249 studenti, di cui 636.005 fuori sede, 6.720 residenze universitarie, 3.542 collegi, 7.744 collegi di ispirazione religiosa. Secondo i dati riportati da C. Zagaria, *Processo all'università. Cronache dagli atenei italiani tra inefficienze e malcostume*, Ed. Dedalo, Bari 2007.
14) «L'università italiana risente ancora della sanatoria realizzata con il D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, che consentì ai "precari" degli anni Settanta, i professori incaricati stabilizzati, di essere inquadrati nel ruolo degli associati previo superamento di un giudizio di idoneità e senza obbligo del giudizio di conferma. […] Questo decreto era stato varato per ampliare il corpo docente a fronte dell'esplosione della domanda di istruzione universitaria successiva alla liberalizzazione degli accessi alle Facoltà introdotta nel 1969 e rimasta tra le conseguenze più significative del sessantotto italiano», E. Santarelli, *Atenei tra due decreti: purché 35 anni non siano passati invano*, 08.01.2009, www.lavoce.info.
15) «Quello che si stenta a capire (o si fa finta di non capire?) è che l'emergenza didattica (reale) degli anni Settanta ha generato una soluzione che, se replicata, affosserebbe le speranze di riforma dell'università. Partiamo dai dati e da una importante modifica statutaria: 1) tra il 1998 e il 2007 la crescita del corpo docente è stata superiore di quasi cinque volte (+24,1%) a quella degli studenti complessivamente iscritti (+5,48%); 2) a seguito dell'implementazione del Bologna Process (il modello 3+2) dopo il 2000 gran parte degli atenei hanno modificato i propri statuti, introducendo per ordinari e associati l'obbligo di raddoppiare l'impegno didattico (passando da 1 a 2 insegnamenti o, meglio, da 10 a 20 crediti), a parità di retribuzione. Malgrado non vi sia alcuna emergenza didattica e il problema vero sia di rendere sempre più competitiva sul piano internazionale la ricerca prodotta nelle nostre università», *Ibid.*
16) E. Granata - C. Pacchi, «È possibile riformare le scuole di architettura in Italia?», in *Territorio*, in corso di pubblicazione.

rio, e per ostacolare i suoi cambiamenti»[17]. Bruno Zevi, critico e storico dell'arte, ha lasciato l'insegnamento nel 1979 e ha scritto il saggio *Exodus universitario*, dove spiega che «in questo paese, basta che qualcuno esprima le sue convinzioni con un atto, anche minimo, pagato di persona, basta questo perché l'obbrobrio, lo scandalo universitario riesploda»[18].

D'altro canto, questa modificazione radicale dell'università ha avuto anche esiti positivi e insperati. In qualche modo l'università ha subito una metamorfosi della sua natura sulla quale riflettere senza pregiudizi. Ad esempio, è notevolmente cresciuta l'offerta formativa in campi nuovi del sapere che in qualche modo ha risposto ad una società che è cambiata: la moltiplicazione dei corsi di studi conseguente al cosiddetto Processo di Bologna:

> «ha comportato un tentativo di riprogettare l'offerta formativa in senso più *student-centred*, cioè più orientato alle esigenze di apprendimento degli studenti ai fini del loro successivo inserimento nel mondo del lavoro. In tutta Europa, si sono moltiplicate le raccomandazioni a indicare negli "obiettivi formativi" dei corsi di studio i "risultati di apprendimento attesi" e a individuare gli "sbocchi professionali anche con riferimento alle classificazioni nazionali e internazionali". Questo ha indotto molte facoltà italiane a proporre corsi di studio meno generici dei precedenti»[19].

Idea di università come impresa: questo orientamento riconfigura il ruolo dell'università, facendo proprio un modello di tipo economico. La missione dell'università viene ripensata soprattutto come risposta a una domanda sociale di diplomi che aprono prospettive professionali, che consente di adeguare l'offerta di formazione alle esigenze del mercato del lavoro, di legare attività di ricerca e mondo dell'impresa. Il ruolo del docente si conforma a questo orizzonte: i docenti sono assimilati essi stessi a *manager* il cui compito è proprio quello di preparare gli studenti alla competizione, senza preoccuparsi di quale persona contribuiscono a forgiare.
L'università-impresa sancisce anche la fine dei tempi in cui l'università statale era accessibile a tutti e considerata un diritto, al pari dell'istruzione secondaria.
Nel contesto americano, ad esempio, l'istruzione superiore, come la maggior parte dei servizi sociali statunitensi, è ampiamente privatizzata, e i mutui sono la più diffusa modalità di accesso. Oggi il prezzo da pagare per il college è tra le principali cause del crescente indebitamento delle famiglie americane medie.

> «I mutui seguono la logica del post-Stato sociale perché riconfigurano il finanziamento degli studi universitari non come diritto ma

17) L. Benevolo, *La Laurea dell'obbligo. Le contraddizioni della scuola di massa in Italia e le scelte da non rimandare*, Laterza, Bari 1979, p. 146.
18) B. Zevi, *Exodus universitario*, in *Zevi su Zevi. Architettura come profezia*, Marsilio, Venezia 1993, p. 136.
19) M. Regini, *E sull'università dati contro pregiudizi*, 22.12.2008, ww.lavoce.info.

> come un'auto-sovvenzione […]. Lo Stato incoraggia la partecipazione al mercato dell'istruzione superiore finanziando gli interessi, come nel caso di un prestito per l'avvio di un'impresa. Per il resto, bisogna cavarsela da soli. Si tratta di un capovolgimento dell'idea di istruzione superiore, da bene sociale a bene individuale»[20].

Alcuni osservatori fanno notare come all'economicismo del vocabolario e dei modi di ragionare corrisponda qualcosa che vent'anni fa sarebbe stato totalmente inimmaginabile all'Università:

> «il sorgere di un vero e proprio anti intellettualismo a volte dichiarato, a volte espresso eufemisticamente come devozione per le nuove tecnologie. Troppi universitari non solo non credono più che la loro missione sia dedicarsi alle cose dello spirito, ma manifestano un'ironia un po' sdegnosa per coloro che si ostinano a seguire queste pratiche "obsolete". Il solo fatto di affrontare all'interno dei locali universitari questioni propriamente intellettuali nel corso di conversazioni con studenti e colleghi sembra pure un po' fuori luogo»[21].

Questa visione facilmente considera la definizione e la revisione del progetto culturale secondaria rispetto alle istanze programmatorie e gestionali.

3. Tre questioni aperte per l'università (e per Sophia)

Da queste considerazioni emerge come nessuno di questi tre modelli sia pienamente soddisfacente e adatto ad affrontare le sfide del cambiamento. Il quadro della sperimentazione procede lungo strade differenti: dal modello aziendale forte, alla separazione tra didattica e ricerca nel mondo americano, ad un modello di scuola superiore che si estende anche al grado superiore di istruzione delegando a dottorati e specializzazioni la formazione supplementare, alle ipotesi di fondazioni private di cui si discute nel contesto italiano[22].
Emerge un quadro frammentato, entro il quale gli attori dell'università ancora immaginano di lavorare in un luogo dove i saperi mentre vengono appresi vengono messi in questione rispetto alla loro unità, «in una comunità insieme costituita e costituente di pensiero», mentre in realtà, «siamo in una poliversità senza alcun polo, dove né chi entra né chi vi agisce docentemente sanno che cosa stanno facendo insieme»[23]. Questa fase di ridefinizione del senso dell'università, tra l'altro, avviene in coincidenza anche con una grande fase di ridefinizione di *cosa sia il*

20) J. Williams (et al.), *Università in conflitto. Il mercato globale del sapere*, Manifestolibri, 2008.
21) A. Accardo - P. Corcuff, *Il tradimento dei chierici francesi*, in «Le Monde Diplomatique», marzo 2001.
22) R. Moscati - M. Vaira (a cura di), *L'università di fronte al cambiamento*, Il Mulino, Bologna 2008.
23) A.R. Rovatti, *L'università a condizione,* in J. Derrida - P. A. Rovatti, *L'università senza condizione*, cit. p. 93.

sapere, di *come ancora possa* essere trasmesso, o meglio generato. Tema, cui solo accenno, perché richiederebbe una trattazione a se stante.
In questo quadro di profondo cambiamento vorrei sottoporre alla vostra attenzione e discussione tre temi di prospettiva che mi paiono cruciali per l'università e analogamente per Sophia.

3.1. Idea di sapere che tiene insieme tensioni divergenti

Scrive acutamente Michel Wieviorka, presidente dell'Associazione Internazionale di Sociologia:

> «Oggi vediamo svilupparsi nel mondo intero delle nuove (o rinnovate) identità culturali, assistiamo al manifestarsi del fatto religioso, mentre trenta o quaranta anni fa venivano preannunciati il "disincanto del mondo", la secolarizzazione generalizzata dello spirito, la fine della fede. Questi fenomeni non sono il contrario della modernità, o il ritorno al passato, e qualunque sia il giudizio su di essi occorre ammettere che sono invece al centro della modernità, che bisogna definirli come la tensione tra le logiche dell'universalismo e quelle del particolarismo. Se tale constatazione è accettabile, ha però delle forti implicazioni nella nostra riflessione sull'università. In effetti essa diventa un luogo che tiene conto, nel suo funzionare, di questa tensione, l'esprime, la vive, la concepisce»[24].

E prosegue il suo ragionamento sottolineando la necessità di un sapere pluridisciplinare, che lavori «alle frontiere e alle confluenze fra discipline, inventando permanentemente dei dibattiti, degli scambi, delle riflessioni condivise».
Una indicazione di prospettiva che interpella direttamente l'Istituto universitario Sophia che nasce con questa vocazione alla correlazione tra i saperi e al confronto come modalità di ricerca.
Questa considerazione ci costringe a ripensare il contenuto delle nostre pratiche di insegnamento, alla luce non solo del "che cosa" si trasmette, ma anche del "come" si insegna e "come" si apprende, di come si comunica e di come si impara a confrontare posizioni diverse. È quella capacità riflessiva e critica di cui parla Martha Nussbaum come il cuore della trasmissione del sapere:

> «la capacità di esame critico di sé e delle proprie tradizioni, per vivere quella che, seguendo Socrate, possiamo definire una "vita esaminata". Significa una vita che non accetti l'autorità di una credenza semplicemente perché proviene dalla tradizione o perché è familiare per abitudine; una vita che sottoponga ad esame tutte le credenze, le convinzioni e le affermazioni di principio e accetti soltanto quelle che rispondono a coerenza e correttezza razionale. Allenare tale capacità significa sviluppare

24) M. Wieviorka, *Alcune sfide per le università europee*, articolo pubblicato sul sito del Movimento Ecclesiale di Impegno Culturale, www.meic.net.

> il pensiero logico, verificare ciò che si legge o si dice secondo la coerenza del ragionamento, la correttezza di fatto e l'accuratezza del giudizio»[25].

Coltivare un pensiero critico è particolarmente importante in una società dove sono presenti persone che differiscono per etnia, casta e religione e dove si coltivi un sapere aperto ad istanze interculturali.

> «Un dialogo adeguato attraverso le differenze culturali sarà possibile soltanto se i giovani cittadini impareranno in primo luogo a discutere e dialogare fra loro. E impareranno a farlo soltanto se verrà loro insegnato a guardare dentro se stessi e a valutare le ragioni che li inducono a scegliere un'opinione anziché un'altra, invece di considerare, come tanto spesso accade, il dibattito politico come un'occasione per insultare e per cercare di trarre vantaggio per la propria parte»[26].

3.2. Istituzione che impara a riprodursi per assonanze e differenze

Un'idea di sapere che contenga tensioni divergenti dovrà avere ripercussioni concrete anche sulla struttura organizzativa.
Intendo dire che un'idea di sapere che integra le differenze deve determinare le modalità attraverso le quali si rinnova la classe accademica, entrare nelle questioni di come entrano i nuovi giovani docenti, di come avviene il *turn over*, se la cooptazione avviene per appartenenza, per fedeltà, per filiazione, per dedizione o per merito, autonomia, originalità del contributo di ricerca.
È in grado oggi l'università di accogliere anche spinte eterodosse?
Lo studio di Pierre Bourdieu *Homo academicus*[27], sull'istituzione accademica francese, evidenzia bene il profondo istinto di conservazione delle accademie che incide nel modo in cui vengono reclutate e selezionate le persone che vi ci accedono. La logica sottesa alla costituzione di "comunità di sapienti", possiede una dimensione corporativa che dà forma all'autorappresentazione della loro attività, della loro deontologia, della concezione del sapere.
Questo processo si alimenta attraverso i meccanismi di selezione dei nuovi docenti universitari e solitamente fatica a tenere dentro posizioni eccentriche ed eterodosse (e questo avviene da sempre, basti pensare alle critiche a Galileo entro la sua stessa università), mentre alimenta in maniera talvolta inconsapevole processi di conformismo e emulazione, ripetizione di modelli ritenuti più adeguati. D'altro canto, è necessità primaria di ogni istituzione poter garantire nel tempo una continuità e uno stile di lavoro che ne connotino l'identità.
Le modalità e i tempi di ingresso delle nuove generazioni pongono poi una seconda questione: molte ricerche sull'innovazione scientifica mostrano come i grandi

25) M. Nussbaum, *Lo scontro dentro le civiltà*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 380.
26) *Ibid*. p. 381.
27) P. Bourdieu, *Homo academicus*, Parigi 1984; si veda dello stesso autore anche il precedente volume: P. Bourdieu - J.C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris 1970.

innovatori corrispondano spesso con il gruppo dei più giovani e un tardivo ingresso in organico non aiuti lo sviluppo di nuove idee, ma:

> «quel che vale per la ricerca vale assai meno per la docenza, poiché si può immaginare che l'esperienza sia un elemento importante dell'efficacia dell'insegnamento. Tuttavia in Italia (come in molti altri paesi) insegnamento e ricerca sono strettamente legati, cosicché il sistema viene investito dai fenomeni di precocità o ritardo all'inizio dell'attività»[28].

L'integrazione tra le generazioni, la capacità di valorizzare maturità dell'esperienza e spinte innovative che vengono dai più giovani è una sfida cruciale per l'università come luogo di didattica e di ricerca, e sarà cruciale per Sophia man mano che la dimensione didattica e l'attività di ricerca cresceranno.

3.3. Luogo ospitale delle differenze: ripensare la relazione tra maschile e femminile

Un sapere ospitale non potrà non fare i conti con la necessità che l'università diventi sempre più luogo dove l'incontro profondo tra maschile e femminile genera sapere. La intensa caratterizzazione maschile dell'istituzione universitaria[29], delle attività speculative e di pensiero che ha dominato per lunghi decenni l'ambiente accademico oggi conosce una stagione di cambiamento. La consistente presenza di studentesse in tutti i livelli del sistema scolastico è ormai un dato acquisito. Come è noto, tuttavia, pur essendo moltissime le donne impegnate nelle università sia sul versante della didattica che della ricerca, non in tutti i paesi esse trovano le stesse opportunità di avanzamento di carriera e di possibilità di ricoprire ruoli di responsabilità.

Il paradigma della discriminazione non mi pare aiuti a spiegare esaustivamente queste differenze fra uomini e donne[30]. Né tanto meno mi pare utile il correttivo scelto da alcune università americane improntato al "politicamente corretto" delle quote rosa, degli artifici contabili e aritmetici. Bisogna provare a sperimentare strade che curano le fragilità e valorizzano le risorse, affinare lo sguardo e comprendere meglio le specificità e i limiti della partecipazione femminile alla vita accademica. Proviamo allora a rovesciare il ragionamento.
Se non si può certo negare quanta fatica abbiano fatto e facciano le donne per entrare in ambiti a loro a lungo negati, tuttavia non si può non riconoscere anche l'esistenza di ostacoli più sottili: a volte, una componente del femminile che ricade in atteggiamenti

28) M. Livi Bacci, *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2008, p. 46.
29) Cui corrisponde, al rovescio, nella scuola primaria e secondaria una predominanza numerica, di potere e culturale delle donne, che spesso ha scoraggiato l'impegno degli uomini nell'insegnamento.
30) R. Palomba (a cura di), *Figlie di Minerva. Primo rapporto sulle carriere femminili negli enti pubblici di ricerca italiani*, Franco Angeli, Milano 2003. Nel corso del Novecento, i confini tra discriminazione e autoesclusione sono labili, non sempre è facile comprendere i confini tra la rinuncia ed il rifiuto. Emblematico il caso di Mileva Maric, la studentessa di fisica che incontrò Einstein all'università di Zurigo, lo sposò, partecipò alle sue prime ricerche e poi rinunciò a proseguire le ricerche per stare accanto al figlio con gravi problemi di salute.

gregari, che rifugge il conflitto e cerca il consenso, che a volte non disdegna di mettersi all'ombra di un grande uomo, fino a rallegrarsi nel vedere "rubata" una propria intuizione di ricerca da un collega che ne persegue con più determinazione gli obiettivi. Talvolta le donne non potendo (o non riuscendo) a cambiare l'ambiente in cui operano, optano per l'uscita, per la rinuncia. Sotto il profilo della riflessione più raramente si sono abituate ad abitare la contraddizione, a tenere aperto il dubbio e la domanda. D'altro canto, le donne rifiutano più facilmente la "misura" dominante e maschile del lavoro: guadagno, carriera, competizione, cercando invece più qualità e senso del lavoro, relazioni interpersonali più profonde, tempi più elastici. Sembrano più propense alle ricerche interdisciplinari, proprio quelle più disattese ed urgenti, che richiedono la capacità di tenere legati livelli e scale di ragionamento differenti, di praticare sconfinamenti tra campi del sapere. Quando se ne configura la possibilità, le donne possono immettere nell'università un po' di quel distacco e ironia così necessari ad un sapere che mette insieme vita e pensiero, che valorizza l'esperienza, il pensiero laterale e intuitivo.
Quella stessa ironia che Rita Levi Montalcini, Nobel per la medicina, (cent'anni compiuti il 22 aprile 2009) ha utilizzato in occasione della laurea honoris causa in Biotecnologie industriali[31]: «il mio unico merito è stato l'impegno e l'ottimismo, non certo l'intelligenza che è più che mediocre» ed ha invitato le centinaia di studenti intervenuti «ad avere fiducia, credere nel proprio lavoro e guardare la vita con ottimismo». Una grande lezione per uomini e donne.

Sono convinta che una maggiore integrazione tra sapere e vita, un'accezione del sapere critica ed esplorativa, attività di ricerca interdisciplinari, relazioni didattiche e tra docenti improntate allo scambio e al confronto libero, un'integrazione tra sapere che nasce esperienza e contributi innovativi e originali, potranno configurare un'università più accogliente non solo rispetto al contributo femminile, ma anche a quello dei più giovani, degli studenti. È questa l'esperienza nuova e stimolante che stiamo sperimentando in questi primi mesi di avvio di Sophia.

Post scriptum

Frequentavo l'ultimo anno del dottorato di ricerca ed ero in attesa del mio primo figlio. Ore piene di attesa, il sonno che stentava ad arrivare; nel cuore della notte ho cominciato a scrivere una lettera al professore con cui lavoravo. Una lettera mai recapitata, naturalmente…una specie di commiato. Fino a quel momento la prossimità con la ricerca, lo studio, il confronto serrato con maestri e colleghi aveva alimentato il mio pensiero e aveva rappresentato l'orizzonte di senso della mia attività conoscitiva. Da quella notte sapevo che tutto sarebbe cambiato, che quella nascita avrebbe reso per sempre contemporanee e necessarie istanze e amori diversi. Non sapevo, allora, che quella distanza avrebbe favorito non solo la mia libertà ma anche inaspettate attitudini del pensiero. Poi è arrivato il secondo figlio, il concorso da ricercatore, la terza figlia, ma ormai avevo imparato, almeno un po', ad abitare più mondi.

ELENA GRANATA
Ricercatrice di Urbanistica presso il Politecnico di Milano e presso l'Istituto Universitario Sophia
elena.granata@polimi.it

31) Presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.