UNIVERSITÀ DEGLI STUDI FIRENZE

FLORE
Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

La difficile sopravvivenza dell’Università italiana. Fra complessità e semplificazioni

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

La difficile sopravvivenza dell’Università italiana. Fra complessità e semplificazioni / G. Ceccatelli. - In: NUOVA ANTOLOGIA. - ISSN 0029-6147. - STAMPA. - 2247:(2008), pp. 284-300.

Availability:

This version is available at: 2158/354214 since:

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

01 May 2024

GIOVANNA CECCATELLI

La difficile sopravvivenza dell'Università italiana, fra complessità e semplificazioni

ESTRATTO DA
Nuova Antologia - n. 2247
Luglio-Settembre 2008

LE MONNIER - FIRENZE

LA DIFFICILE SOPRAVVIVENZA DELL'UNIVERSITÀ ITALIANA, FRA COMPLESSITÀ E SEMPLIFICAZIONI

In un provvedimento legislativo dal titolo accattivante e perfino rassicurante (DL 212, 25.06.08 «*Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*») sono contenute le premesse per «un sostanziale, progressivo e irreversibile disimpegno dello Stato dalle sue storiche responsabilità di finanziatore del sistema universitario nazionale» [1], in pratica per la fine del sistema pubblico di formazione superiore così come lo conosciamo, e nel quale tutti ci siamo formati. Un evento di portata storica e di enorme significato politico e culturale, che pregiudica il futuro di un'intera generazione e contraddice il dettato costituzionale [2], gli impegni internazionali sottoscritti dal nostro Paese [3], la stessa storia della nostra cultura e conoscenza scientifica, e che in altri tempi avrebbe suscitato un dibattito pubblico e parlamentare infuocato, come accadrebbe in ogni altro Paese, ed è accaduto ad esempio recentemente in Francia (dove nel 2006 una ventilata prospettiva di riforma privatistica dell'Università pubblica paralizzò per settimane il Paese, per venire poi ritirata), viene surrettiziamente messo in moto attraverso alcuni articoli e commi di una normativa finanziaria, decisi dal ministro dell'Economia e delle Finanze, senza il coinvolgimento del ministro(a) dell'Istruzione, Università e Ricerca, per non parlare della CRUI, del CUN e delle rappresentanze studentesche e sindacali.

[1] CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane), *Conseguenze e prospettive della manovra economica del Governo per l'Università*. Documento approvato all'unanimità dall'Assemblea straordinaria del 3.07.08, p. 3.

[2] Cfr. Costituzione Italiana: art. 9 «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica», art. 33 «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali per l'istruzione e istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi [...] Le istituzioni di alta cultura, università e accademie hanno diritto di darsi ordinamenti autonomi, nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato».

[3] Cfr. artt. 149 e 150 del Trattato della Comunità Europea; Strategia di Lisbona: *Istruzione e Formazione 2010*; Processo di Bologna. Su questi temi e le disposizioni relative a livello europeo torneremo in dettaglio più avanti.

Un bell'esempio di «semplificazione», appunto, da parte di un governo che ha istituito a questo scopo un apposito ministero, affidato ad un «tecnico» del diritto, dell'epistemologia e della scienza dell'organizzazione, già distintosi nella semplificazione del testo costituzionale e della legge elettorale, con esiti non proprio esaltanti.

Intanto un altro ministro, colto e produttivo professore universitario di Economia del Lavoro, si vanta, per il suo piano di espulsione dei «fannulloni» dalla Pubblica Amministrazione, dell'approvazione incondizionata «di 60 milioni di italiani» (almeno 3 di troppo rispetto al dato ufficiale dell'ultimo censimento: 56 milioni 996mila residenti, e comprendente neonati, bambini e adolescenti, ultranovantenni, stranieri, moribondi, carcerati, suore e frati, e, ovviamente, innumerevoli «fannulloni»): un'altra allegra «semplificazione», statistica, informativa, culturale, utile soprattutto nel tentativo di demonizzare una categoria, un gruppo sociale, una tipologia di comportamenti, da dare in pasto alla «vandea» (o ai «sanculotti») di turno.

Il fatto è, invece e purtroppo, che i fenomeni di cui si tratta con tale ottimistico e insipiente decisionismo (come non preoccuparsi del vanto, ampiamente e mediaticamente sbandierato, di aver deciso in 9 minuti e ½ provvedimenti e tagli di spesa in ogni settore della vita nazionale, con conseguenze gravissime nella vita quotidiana dei cittadini? e il mezzo minuto, percentualmente un'enormità, data la vastità della materia e il breve tempo impiegato a sistemarla, sarà almeno servito a discutere se affossare o no l'Università e la ricerca?) sono in realtà estremamente complessi, sia nella loro organizzazione presente, sia nel peso del loro passato e nel valore del loro patrimonio storico, sia soprattutto nelle loro conseguenze future: sociali, culturali, politiche, ma anche e soprattutto economiche, perché un Paese che non investe sui giovani, sulla conoscenza, sulla ricerca e sull'innovazione è destinato a fallire tutti i suoi obiettivi di crescita e di sviluppo.

Di fatto quella che a tutti gli effetti si prospetta come la riforma più radicale del sistema universitario italiano, imposta attraverso alcune restrizioni finanziarie, quasi distrattamente collocate qua e là all'interno dei *Provvedimenti urgenti per lo sviluppo economico, la competitività ecc.* e nella più completa distrazione dell'opinione pubblica, della stampa qualificata e degli stessi addetti ai lavori [4], è stata preparata da una serie di cir-

[4] Cfr. M. Ciliberto, *La fine dello stupore e la fine dell'Università*, in «L'Unità» 12.07.2008: «Se un filosofo dovesse dire qual è uno dei segni più tipici della crisi che sta attraversando il nostro Paese potrebbe dire, a mio giudizio, che è la fine dello stupore, della capacità di sorprendersi, che, come è

costanze politiche, di campagne mediatiche, e da alcuni provvedimenti di «razionalizzazione» interni alla stessa Università, che più o meno casualmente si sono sovrapposti, con il risultato finale di affossare non dico ogni segnale di indignazione e di scandalo per questo colpo finale dato all'assetto dell'Università pubblica per accelerarne la crisi e il declino, ma nemmeno una discussione vivace fra i soggetti più direttamente colpiti: docenti stanchi e stressati dalle infernali procedure burocratiche e dalle emergenze tecnico-didattiche («si salvi chi può») seguite all'applicazione del DM 270/2004 di riforma degli ordinamenti e alle successive e ancor più restrittive norme dei DDMM Mussi 2007; studenti preoccupati soltanto di riuscire «fisicamente» a iscriversi presso allucinanti segreterie affidate a personale insufficiente e a superare le lotterie (a volte perfino truccate) dei test di ammissione.

Il contesto politico generale in cui opportunamente cade questa condanna senza appello della *nostra* Università («Questo Paese è anche casa nostra» dice una giovane e indomita giudice ad un ricco e arrogante indagato per reati finanziari e di mafia, in un recente film di Francesca Comencini intitolato, appunto, *A casa nostra*) è quello di un progressivo allentamento delle garanzie costituzionali e della struttura statale basata su regole certe e uguali per tutti, con la conseguenza, a livello di cultura diffusa, di una caduta a picco del vecchio, sano ed etico «senso delle istituzioni». Le regole appaiono così una sorta di *optional*, che il potere, ad ogni livello, può trasformare come meglio gli conviene, a seconda della situazione e perfino dei propri interessi privati. «Si tratta di un tratto tipico del dispotismo, quale è stato delineato in pagine straordinarie da Tocqueville nella *Democrazia in America*: il dispotismo si esprime attraverso una prevaricazione dell'esecutivo sugli altri poteri e con un ruolo sempre più ampio assunto dall'amministrazione, che diventa il principale motore dell'intera vita di un popolo. Le strutture dispotiche infatti sono incontrollabili: una volta messe in movimento invadono progressivamente tutte le sfere della vita sociale e intellettuale, compresa ovviamente l'alta cultura e le istituzioni attraverso le quali essa si organizza» [5].

Il combinato implosivo di un potere maggioritario sostenuto da un consenso popolare forte e soprattutto continuamente enfatizzato e ma-

noto, è la prima sorgente della filosofia. In Italia, oggi, tutto è ricondotto nei parametri dell'ordinario, del quotidiano, del feriale: anche le cose più inconcepibili, fino a poco tempo fa, sono digerite, assorbite, metabolizzate senza alcuna difficoltà. Si è persa l'abitudine a dire di no, ad alzarsi in piedi: e di questo è una paradossale conferma il fatto che quando si protesta si usano toni esagitati, addirittura volgari, proprio perché protestare – dire no – è diventata un'eccezione, non più la norma di un comune vivere civile. E questo accade anche quando si tratta delle regole che devono strutturare la vita istituzionale, politica e sociale del Paese».

[5] M. Ciliberto, *La fine dello stupore...*, cit.

nipolato attraverso la disinformazione televisiva, di una burocrazia politica di volta in volta insediata dal potere vigente attraverso il sistema dello *spoil system* («ogni potere funziona e si manifesta come amministrazione» scriveva il preveggente Max Weber), dell'ipocrita e generica fiducia nelle regole del «libero mercato» («libere volpi in libero pollaio» secondo l'arguta definizione di Giorgio La Pira) e di una classe intellettuale priva di analisi adeguate delle mutazioni antropologiche che rapidamente si stanno verificando nella cultura e nelle relazioni sociali, ma anche delle idee, e delle argomentazioni politiche, capaci di arginarne la deriva [6], rendono ormai possibile in questo Paese qualsiasi sconvolgimento, silenzioso e morbido, delle garanzie e delle strutture portanti del sistema statale. Mentre al loro posto si consolidano, nell'acquiescenza e nella rassegnazione generale, i più differenti egoismi e localismi.

In un quadro di assecondamento demagogico delle presunte richieste di ordine provenienti dal «popolo» (o di capri espiatori adatti a scontarne il diffuso disagio sociale ed economico), anche l'Università viene così fatta oggetto di sospetti e di condanne qualunquistiche, attraverso campagne di criminalizzazione delle sedi universitarie come covi di profittatori e di paternalisti (enfatizzando i casi, purtroppo reali, di spartizioni familiari dei posti di lavoro, come se giornali, mezzi di comunicazione e ceti politici ne fossero immuni) di privilegiati superpagati (denunciando remunerazioni assurde: doppie o triple a fronte di una realtà di stipendi netti che sono mediamente molto più bassi di quelli dei colleghi di altri Paesi, ma soprattutto di un «esercito di riserva» di precari, giovani e non, supersfruttati e sottopagati), e infine di incalliti fannulloni (anche il linguaggio usato dai nostri infaticabili riformatori riporta inesorabilmente la politica nel «tinello italiano» [7]), che si limitano a fare qualche ora di lezione alla settimana e poi si dedicano a «remuneratissime» attività editoriali e di ricerca. Al punto che da diversi docenti, su giornali di differente schieramento, è partito un grido di auto-

[6] Raffaele Simone, già autore, all'inizio degli anni Novanta, di un'esplosiva e purtroppo inascoltata denuncia dei mali di fondo dell'Università italiana (*L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Roma-Bari, 1993), in un suo recentissimo testo (*Il Mostro Mite*, Garzanti, Milano, 2008) mette in luce i limiti di «attrazione» che la sinistra oggi deve scontare: la sua natura «penitenziale», la continua richiesta di rigore, di sacrifici, di solidarietà, di legalità, a fronte del diverso orientamento della cultura di massa su cui si è costruita la modernità. «La nuova società globalizzata è dominata da un modello di cultura affabile, avvolgente, consumista, indifferente alla rinuncia e all'altruismo, dominato dal *vedere* e dalla distanza degli oggetti e delle cose. È il 'Mostro Mite', la faccia sorridente, e tuttavia sinistra e prepotente della Neo-destra. L'imporsi di questo modello ha scompaginato alla base gli ideali della sisistra e ha distolto la gran massa dei suoi sostenitori naturali. È al Mostro Mite che la sinistra deve le sue tremende difficoltà attuali: ma ancora non se ne è accorta».

[7] Cfr. F. T. Altan, *Tinello italiano*, Milano Libri, Milano, 1980. Illuminante volume di vignette di uno dei più acuti e raffinati autori di satira italiani, in cui l'analisi politica degli anni di piombo si mescola alla rappresentazione esilarante della inestinguibile vocazione provinciale e familistica del Paese.

difesa ma anche di dolore: non solo da Giulio Ferroni su «L'Unità» (*Diario di un povero Prof.*, 23.07.08) [8], ma anche da Franco Cardini su «Il Secolo d'Italia» (*Lettera aperta alla Gelmini e a Tremonti*, 16.07.08) [9], e perfino da Francesco Cavalla su «Il Giornale» (*Io professore vi racconto lo scandalo dell'Università*, 29.07.08) [10], che più di ogni altro si era distinto nella campagna di denigrazione. E se posso aggiungere il dato biografico di un'esperienza quinquennale come presidente di un corso di laurea interfacoltà di nuova istituzione, devo testimoniare che i compiti organizzativi e di relazione con la rete istituzionale locale nazionale e internazionale, le attività di reperimento, «manutenzione» e rendicontazione di risorse esterne e FSE, le commissioni e le riunioni dei vari organi collegiali, la verbalizzazione e archiviazione delle pratiche studenti, la programmazione, certificazione e autovalutazione del lavoro

[8] «Ma è proprio vero che i professori lavorano così poco? E cosa significa questo populistico esporli al pubblico ludibrio? Io mi guardo intorno, nell'università dove insegno da molti anni, e vedo certamente alcune sacche di privilegio, personaggi che riescono a muoversi dentro l'istituzione accademica con una presenza evanescente e poco incisiva. La grande maggioranza dei docenti, però, è lì, pronta a confrontarsi quotidianamente con una serie di incombenze che vanno molto al di là delle lezioni, degli esami e dei colloqui con gli studenti. Il carico didattico è amplificato notevolmente negli ultimi anni; le difficoltà organizzative delle strutture universitarie (dovute proprio alla scarsità di risorse) cosringono molti di noi ad intervenire anche su campi che sono lontanissimi dalle nostre qualifiche scientifiche e disciplinari. La gestione della vita accademica e gli svariati compiti istituzionali richiedono continue riunioni di organi collegiali, che portano via intere giornate. Ci sono poi i seminari, i dottorati di ricerca, le iniziative scientifiche e culturali, gli scambi internazionali ecc.: intere giornate passate in facoltà, tra incombenze ed emergenze di ogni sorta, spesso in spazi inadeguati. Non bisogna poi sottovalutare (come invece fanno allegramente i compilatori de «Il Giornale») l'impegno nella ricerca, che nelle facoltà scientifiche richiede spesso una presenza quotidiana in laboratorio, e che impone comunque a tutti un lungo lavoro di progettazione, di studio e di verifica, a cui troppo spesso le molteplici incombenze istituzionali sottraggono tempo prezioso. Molti professori sono in realtà assillati dall'insufficienza del tempo a disposizione e quasi sempre, del resto, aspettiamo il periodo delle vacanze per poter lavorare a tempo pieno a quegli studi che non si riescono a completare nel corso dell'anno, ma il cui effetto positivo ricade poi sul successivo lavoro didattico. In definitiva questi attacchi populisti ai professori universitari sembrano tendere soprattutto a colpire il prestigio sociale dell'università, a limitare lo spazio di libertà dei docenti, ad approfonfire la divaricazione fra ricerca e didattica, sottraendo definitivamente all'università pubblica la funzione di punta avanzata della scienza e della cultura del Paese. [...]. Questa è la posta oggi in gioco: tanto più occorrono risposte forti e rigorose, non semplici difese dello *status quo*, ma attivi interventi per una rifondazione e un rilancio dell'istituzione universitaria come motore centrale della vita democratica del Paese».

[9] «L'opinione pubblica italiana non degna l'università della minima attenzione, o la fa oggetto di condanne demagogiche, qualunquistiche, spesso a loro volta lontanissime dalla realtà. Il ministro Brunetta sentenzia che i professori universitari lavorano in media un'ora e mezzo al giorno. Avverto allora il collega che molti di essi devono lavorare ancora parecchio meno, per arrivare a quella media: compensando chi, come me, di ore al giorno ne lavora mediamente una dozzina, dunque l'800 per cento più della media nazionale, vale a dire quanto 8 colleghi. E dal canto suo la CRUI fornisce una serie di dati, che paiono attendibili, stando ai quali l'operosità scientifica dei ricercatori e professori universitari italiani è seconda solo a quella della Repubblica Popolare Cinese. Insomma che cosa sta succedendo? Succede che su un'universittà già poco in grado di incidere sul tessuto sociale del Paese, asfittica e screditata, sta cadendo la mannaia della Finanziaria...».

[10] «Altro che tre ore al giorno! Quelle saranno scritte su qualche pezzo di carta, ma la realtà è ben diversa. In questo esercito, come in ogni largo consesso, si annidano ciurmadori, gente scartata da altre e più redditizie professioni, ma anche santi, eroi e navigatori: sì, santi che si accontentano di poco perché ancora credono in una ricerca del sapere che possono fare poco e male; eroi perché pur di mantenere fede ad un impegno con se stessi sacrificano alla produzione scientifica notti e vacanze; navigatori perché perdono tempo ed energie per destreggiarsi fra regolamenti e commissioni, e bisogna essergli molto grati perché se non fanno la ricerca loro almeno la fanno fare agli altri».

didattico e gestionale, e tutto l'insieme delle responsabilità di varia natura che si è scaricato su alcune figure istituzionali e sui colleghi più disponibili a collaborare, nell'assoluta assenza di personale di segreteria e di supporto, oltre ovviamente al proprio fondamentale lavoro di docenza, formazione, valutazione, orientamento *in itinere* e tutorato degli studenti (che, grazie alla posta elettronica, deborda ormai anche nelle ore domestiche e festive), ha comportato in questi anni un carico quasi insostenibile, via via perfino aggravato, di «riforma» in «riforma», di decreto in decreto, da altri vincoli e obblighi burocratici; un carico fra l'altro anche improprio, che sottrae tempo all'indispensabile lavoro di studio, ricerca e produzione scientifica, ovviamente mai remunerato, e migrato ormai nelle ore di riposo e nelle (poche) vacanze annuali.

Infine, le recenti «maratone» riorganizzative degli ordinamenti e dei regolamenti dei corsi. A questo proposito va detto, per coerenza e onestà, che quella di riformare (o di stravolgere) le strutture universitarie a colpi di decreti, piuttosto che attraverso disegni legislativi complessivi e un profondo dibattito nazionale, non è una novità di quest'ultimo governo, ma un'abitudine ormai consolidata nei diversi schieramenti, e anzi inaugurata, nel 1999, proprio da un governo e da un ministro di sinistra, con il DM 509, noto come riforma Berlinguer. Una riforma radicale, che, pur preceduta da un dibattito scientifico-tecnico in gran parte riservato agli addetti ai lavori (in particolare sulla «Bozza Martinotti»), cercava di realizzare i presupposti del «Processo di Bologna» (per la costruzione di uno «Spazio europeo dell'Istruzione Superiore», che aveva visto l'Italia in prima fila), attraverso una serie di decreti attuativi, che di fatto mettevano i soggetti direttamente coinvolti – Atenei, Facoltà, comunità scientifiche, docenti e studenti – di fronte al fatto compiuto di uno sconvolgimento profondo del sistema precedente e di complesse procedure di attuazione, sulle quali è stato necessario, fra l'altro, intervenire a più riprese, con ulteriori decreti attuativi o più spesso correttivi. Una riforma, del resto, che, mentre allineava il Paese al sistema europeo di istruzione superiore e apriva spazi inediti di innovazione epistemologica, transdisciplinare e didattica, non aveva avuto, allo stesso tempo, il coraggio di smantellare i centri tradizionali del potere accademico consolidato, autorefenziale e spartitorio: in primo luogo le Facoltà, in contraddizione palese, per i loro conflitti interni e le loro «gerarchie» verticali dei saperi, con la logica orizzontale e policentrica della riforma, e con l'autonomia che sarebbe stato necessario attribuire, soprattutto nella distribuzione delle risorse, ai Dipartimenti per l'organizzazione della ricerca e alle Classi di laurea, scientificamente più

omogenee e paritarie, per la gestione della didattica. Altri direbbero, e dicono, che per fortuna la vecchia struttura delle Facoltà si è salvata dalla «rivoluzione» Berlinguer, consentendo al sistema universitario di sopravvivere ad essa, ma credo che bisognerebbe avere invece il coraggio di ammettere che o si lasciavano le cose come stavano (e forse oggi potremmo inutilmente rimpiangere che non sia stato fatto), o bisognava cambiarle davvero, sia nel sistema di *governance*, sia investendo, anche finanziariamente, su un radicale rinnovamento amministrativo e didattico, attraverso una maggiore internazionalizzazione del progetto complessivo, modalità trasparenti e serie di selezione dei docenti, integrate dal ricorso a competenze professionali non accademiche rigorosamente selezionate, e meccanismi esterni seri e obiettivi di valutazione dei risultati. Mentre questa sorta di non-rivoluzione o di mezza riforma ha purtroppo dato spazio a vecchi trasformismi e a nuovi appetiti, moltiplicando le sigle e proliferando i posti e i concorsi, dentro la solita logica di spartizione, governata dai gruppi accademici più forti. Spesso estranea a progetti formativi coerenti e rigorosi, collegati, come avrebbe richiesto il Processo di Bologna, alla realtà del mercato del lavoro, e gestiti con criteri processuali e automigliorativi. È così accaduto che «il morto ha trascinato il vivo» e la riforma ha partorito, insieme con alcune vere innovazioni, anche qualche «mostruosità» e, complessivamente, un'offerta formativa ridondante, frammentaria e talvolta poco comprensibile per gli stessi potenziali fruitori.

Successivamente, da parte dei ministri che si sono alternati, si sono fatti onesti, anche se non sistematici, tentativi di aggiustamento, ma sempre a colpi di decreti, talvolta inutilmente punitivi, quasi sempre restrittivi sul piano finanziario, che andavano a sovrapporsi gli uni sugli altri e investivano di nuove responsabilità, di decisioni difficili, di scelte coattive (capaci di pregiudicare futuri sviluppi o di innescare processi irreversibili) le Facoltà, gli organi collegiali, i docenti più generosamente coinvolti nel sistema di gestione, tutti costretti più volte a confrontarsi affannosamente con sistemi informatici centrali rigidi e perentori nelle scadenze, con alchimie combinatorie, e meramente quantitative, per far coincidere le limitate risorse locali con le tabelle ministeriali e le loro cabale numeriche.

Ecco così che le *Disposizioni urgenti per la semplificazione e la competitività* cadono, in questa torrida estate, su una docenza e un'utenza universitaria esauste e disorientate (e forse per questo incapaci di reagire), proprio nel momento in cui, con notevoli sacrifici del personale docente e amministrativo e uno sforzo rilevante di autocritica e autocontenimento, i vari atenei hanno avviato processi di razionalizzazione

finanziaria e organizzativa, e di riduzione dell'offerta didattica in attuazione del DM 270/2004 e dei successivi DDMM 386 e 544 del 2007.

Tre, come è noto, sono i principali e devastanti interventi «finanziari» attraverso i quali viene decretata la fine del sistema universitario pubblico: una drastica riduzione del finanziamento ordinario nei prossimi cinque anni, una ulteriore contrazione del *turnover* del personale con recupero da parte dell'amministrazione centrale dei risparmi realizzati, e la «possibilità» di trasformare gli Atenei in fondazioni private.

Una tale indifferenza per il futuro di una istituzione che è stata storicamente il cuore della ricerca, della crescita culturale, dell'innovazione scientifica e tecnica e della formazione delle classi dirigenti del Paese, non può non far pensare a un disegno deliberato di svuotamento irreversibile delle sue funzioni. L'esito di una diminuzione e di un ancora più accentuato invecchiamento dei docenti, insieme a una drastica contrazione di risorse economiche già ora al limite della sopravvivenza (fra l'altro gli investimenti nell'alta formazione, pari allo 0,88% del PIL, sono in Italia, già oggi, un terzo in meno rispetto alla media europea, due terzi in meno rispetto al sistema universitario americano), unito alla possibilità di collocare l'istruzione universitaria sul mercato privato, determinerebbe infatti inesorabilmente un progressivo logoramento di tutto il sistema, e il completo ribaltamento di un modello, quello dell'Università pubblica, che da almeno un paio di secoli caratterizza il sistema dell'istruzione superiore in Italia e in Europa. «In altre parole viene ipotizzata una effettiva, pur se surrettizia, spaccatura del Paese, nell'ottusa previsione di una costellazione di sedi capaci di realizzare un sottosistema di 'isole felici', intorno alle quali, in un mare melmoso, vivacchierebbero le sedi di serie B, nelle quali si spera che andrebbe scaricata ogni possibile contestazione, tra pochi fondi e scarsa qualità di formazione culturale e di preparazione professionale» [11].

Un disegno tuttavia destinato probabilmente a fallire, per i difetti endemici del nostro sistema economico e politico-culturale, i suoi ottimistici obiettivi di razionalizzazione della spesa e di innovativa competitività fra punti di eccellenza, e indirizzato invece, certamente, a portarci fuori dalle logiche europee di investimento sulla conoscenza, la professionalizzazione e la formazione continua, e ad innescare iniqui processi di discriminazione fra giovani di diversa estrazione sociale e fra aree povere e ricche del Paese. Oltre a prefigurare, attraverso la distribuzione differen-

[11] Dal testo dell'appello dei professori universitari *Decreto incostituzionale: salviamo gli atenei!* sottoscritto da centinaia di docenti delle più diverse appartenenze scientifiche e di tutte le Università italiane.

ziata delle residue risorse pubbliche o, in alternativa, la dipendenza da sponsor privati, un progressivo declino verso il conformismo e la connotazione politico ideologica di vario segno, che è esattamente il contrario della missione critica, libera e pluralista dell'insegnamento universitario.

Il DM 112 prevede una diminuzione continua e crescente del fondo di dotazione ordinaria: tagli per 63 milioni e mezzo nel 2009, 191 nel 2010, 317 nel 2011, 417 nel 2012 e 455 nel 2013, per un totale di 1443 durante i prossimi cinque anni. Proprio quelli in cui l'Italia si era impegnata a onorare gli impegni sottoscritti a Lisbona: in primo luogo quello di aumentare gli investimenti in scuola e alta formazione fino al 4,5 del PIL, contribuendo alla costruzione di quello «spazio europeo dell'Università e della ricerca» nella cui definizione e concettualizzazione si era tanto spesa. Nei nuovi scenari della competizione internazionale, la crescita economica è inevitabilmente legata a filo doppio agli investimenti nella ricerca e nella conoscenza: è questo il senso principale della «Strategia di Lisbona» a partire dal riconoscimento dell'importanza «della svolta della globalizzazione e di un'economia basata sulla conoscenza» e tendente a realizzare un obiettivo strategico di fondo per il 2010: «divenire l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile, con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale» [12]. Sotto questo profilo l'Italia non soltanto è indietro rispetto alle altre economie industrializzate, ma rischia di aggravare ulteriormente il suo ritardo.

Secondo l'ultimo rapporto OCSE (*Education at Glance 2007*) il nostro Paese è infatti sotto di diversi punti, rispetto alla media dei Paesi avanzati, nella spesa per l'Università (0,8% del PIL contro 1,3%). La spesa impegnata per ogni studente è mediamente di 7700 dollari (dati 2004, quindi sovrastimati probabilmente rispetto ad oggi), contro una media OCSE di 11.000 (12.200 per la Germania, 10.700 per la Francia,

[12] Gli obiettivi operativi indirizzati a realizzare questa strategia, e che impegnano tutti i Paesi aderenti, sono: migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione; agevolare l'accesso di tutti a tali sistemi; aprirli al mondo esterno. Il Consiglio europeo sottolinea in proposito «la sua determinazione a offrire una risposta totale alla società della conoscenza, della globalizzazione e dell'allargamento della UE». Entro il 2010, nell'interesse di tutti i cittadini della UE dovrebbero essere raggiunti pertanto questi traguardi:

- sarà raggiunta la più alta qualità nell'istruzione e formazione e l'Europa costituirà un termine di riferimento mondiale per la qualità e pertinenza dei suoi sistemi e istituti di istruzione e formazione;
- i sistemi di istruzione e formazione in Europa saranno rispetto delle diversità nazionali, sufficientemente compatibili tra loro in modo da consentire ai cittadini di passare dall'uno all'altro e trarre vantaggio dalla loro diversità;
- coloro che hanno acquisito qualifiche, conoscenze e capacità dovunque nell'UE dovranno poterle convalidare in tutta l'Unione ai fini della carriera e dell'ulteriore apprendimento;
- gli europei di tutte le età avranno accesso all'istruzione e formazione permanente.

9400 per la Spagna). Se è vero poi che i docenti di ruolo sono cresciuti, secondo la banca dati MIUR, del 26% fra il 1997 e il 2007, siamo ancora ciononostante lontani dagli standard europei di rapporto studenti/docenti: 21,4 il numero medio di studente per docente universitario nel 2005 in Italia, a fronte di una media nei Paesi avanzati di 15,8 (Spagna 10,6, Germania 12,2, Francia 17,3) [13].

Gli obiettivi di Lisbona, che altri Paesi europei hanno già raggiunto, o reso almeno più vicini, sono per noi assolutamente irraggiungibili, se non con investimenti maggiorati, nei prossimi 5 anni, di 40 miliardi l'anno. La decisione di diminuirne invece l'entità nello stesso periodo, secondo le cifre che abbiamo indicato, somiglia così al suicidio di una nazione e ad una irresponsabile fuga dagli impegni europei collegati all'innovazione e alla conoscenza.

Ma la trappola mortale per i giovani che si stanno formando nei dottorati o che hanno già alle spalle anni di precariato nella ricerca e nella didattica è la norma che abbassa ancora il *turnover* del personale: dal 35% attuale al 20% delle uscite. Significa che per far entrare un giovane ricercatore nell'Università dovranno uscirne cinque professori, probabilmente ordinari, per limiti di età. Solo a partire dal 2012 il rapporto sarà riportato al 50%. L'aspetto più iniquo della norma è che i fondi così risparmiati non saranno lasciati alle Università per reinvestirli, magari compensando il fondo ordinario, o per incrementare la ricerca o le attrezzature scientifiche, ma sottratti e riassorbiti dall'Amministrazione Centrale, con una diminuzione progressiva anche del valore assoluto, in termini di valorizzazione monetaria, delle risorse di personale delle sedi. E in palese contraddizione, quanto meno, con la logica del futuro e sbandierato «federalismo fiscale» e dell'autonomia universitaria.

A parte l'inarrestabile declino delle attività didattiche, che non sarà più possibile svolgere, e della stessa offerta formativa delle sedi (che dovrà essere ulteriormente ridimensionata, considerando i vincoli del DM 207/2004 e dei successivi 386 e 544/2007 in termini di docenti strutturati) [14], a parte il rischio concreto di non poter inserire in organico nemmeno i vincitori dei concorsi già banditi per i nuovi ricercatori con il finanziamento speciale del 2007, è evidente in questa norma soprattutto l'anomalia del conteggiare numericamente anziché in termini di costo le uscite del personale.

[13] Cfr. F. Ramella, *La riforma che uccide l'Università*, «La Stampa» 22.07.08.

[14] La piccola Università di Udine, ad esempio, ha fatto una simulazione: da qui al 2013 andranno in pensione nell'ateneo 57 docenti e potranno essere sostituiti solo da 13 nuove assunzioni (cfr. P. Greco, *Tremonti e il decreto «affossa università»*, «L'Unità» 14.07.08.).

Entro pochi anni almeno la metà dei docenti in attività andrà in pensione, creando un'eccezionale opportunità di riequilibrio e di rinnovamento: il costo di un professore ordinario al termine della carriera è mediamente quattro volte superiore a quello di un giovane ricercatore al suo inizio; se lasciate alle Università queste risorse consentirebbero perciò, senza maggiorazione di spesa, un ingresso massiccio di giovani docenti, spesso con esperienze pluriennali di didattica e di ricerca, con dottorati o master internazionali, quasi sempre già passati attraverso la dura selezione che la concorrenza degli ultimi anni ha determinato ai livelli più bassi della docenza precaria. Invece con queste nuove norme, punitive e predatorie, verrà bruciata, nei prossimi anni, una generazione intera di giovani talenti, ancora più numerosi di quelli che già oggi cercano di trovare all'estero opportunità di crescita e di sistemazione, senza essere compensati (non ce lo possiamo permettere) da loro coetanei che arrivano da altri Paesi.

Infine, per districarsi dal groviglio di problemi che tutti questi vincoli e limitazioni creeranno agli Atenei, il ministro dell'Economia e delle finanze indica loro una straordinaria possibilità: trasformarsi in fondazioni private. Solo una «possibilità», appunto, non un obbligo, per non abdicare del tutto ai cómpiti in materia di istruzione che la carta costituzionale impone allo Stato, ma, se applicata in misura massiccia, questa possibilità potrebbe segnare una trasformazione storica del nostro sistema universitario: da una concezione pubblica e comunitaria del sapere, della sua elaborazione e organizzazione, a una privatistica e patrimoniale, con le prevedibili conseguenze sul diritto allo studio, o sullo studio come diritto egualitario [15]. Non ci sono tuttavia segnali incoraggianti in questo senso per gli estensori della norma: già dal 1989, con la legge Ruberti sull'autonomia universitaria, gli Atenei avrebbero potuto darsi bilanci civilistici, regolamenti finanziari flessibili, modificare il proprio statuto, raccogliere fondi e donazioni da imprese e privati, affiancando a quelli pubblici altri canali di finanziamento. Perché ne hanno approfittato in misura così ridotta, e in che cosa si diversifica questo modello da quello del passaggio completo nel regime privatistico attraverso la trasformazione in Fondazioni?

Una spiegazione dell'applicazione limitata della legge Ruberti è naturalmente nella scarsa propensione delle imprese italiane a investire nell'Università pubblica senza contropartite di indirizzo e di controllo (la media italiana è dell'8% sul finanziamento complessivo, ma la percen-

[15] Cfr. F. Cardini, *Lettera aperta...*, cit.

tuale è ovviamente molto più alta per i Politecnici di Torino e di Milano, che ricevono notevoli fondi per progetti specifici). Meglio va con le Fondazioni bancarie, che sono tenute, per statuto, a investire anche in ricerca sul territorio, e aprono bandi per la distribuzione di risorse spesso ingenti. Ma è evidente che la presenza di grandi istituti bancari solo nelle aree più ricche del Paese e il vincolo a investire sul territorio, prelude in questo caso a una sorta di «federalismo universitario» che rischia di penalizzare, di nuovo, le piccole e grandi Università del Sud [16].

La realtà che si prospetta, come conseguenza di medio e lungo termine dell'applicazione del decreto nei suoi termini attuali, è quindi quella di un possibile trasferimento sul mercato privato delle Università più appetibili o impegnate in settori scientifici e tecnologici trainanti, che privatizzandosi si salverebbero dal declino.e potrebbero darsi gli statuti più adeguati al loro sviluppo e attrarre i docenti più qualificati, i quali, a loro volta, potrebbero così liberarsi dai vincoli e dalle strettoie dell'amministrazione centrale. In questo scenario non è difficile prevedere almeno due esiti: da una parte non sarebbero più posti limiti alle tasse universitarie e la competizione basata sulla disponibilità di risorse innescherebbe logiche gerarchiche e fortemente discriminatorie, basate non tanto sul merito quanto sul censo, dall'altra potrebbero trovarvi spazio anche sponsor confessionali o politici, desiderosi di investire in progetti formativi fortemente connotati sul piano ideologico e culturale [17]. Sul fronte opposto l'Università pubblica, impoverita di risorse umane e di fondi, ricattata da una distribuzione differenziata di essi sulla base di criteri di merito (politico?) decisi dall'amministrazione centrale, costretta ad accorpare e standardizzare la propria offerta didattica per carenza di docenti, sarebbe esposta, non è difficile prevederlo, a forti spinte verso il conformismo, la passività, l'autocensura, con un colpo assai grave per quella autonomia e libertà di insegnamento che è esplicitamente prevista dall'art. 33 della Costituzione. Ma forse, alla fine, è proprio questo: la libertà di insegnamento e le forme in cui essa può e deve esplicarsi, il vero problema che il decreto 212 del 2008 pone all'Università italiana. «Che di fronte a tutto questo e alla stessa forma del decreto, così impropria per

[16] Cfr. R. Carlini, *Università senza un euro*, «L'Espresso» 24.07.08.

[17] Cfr. M. Bacigalupo, *Con la finanziaria il governo smantella l'università: avanzeranno gli atenei privati destinati ai ricchi*, «Il Secolo XIX» 21.07.08: «Gli uomini di governo che vogliono smantellare l'università pubblica hanno le loro creature privilegiate nelle università private, spuntate come funghi negli ultimi anni, ciascuna con il suo patron. Lo stesso Presidente del Consiglio vagheggia un''Università delle libertà' con 'corsi per formare giovani che potranno entrare nella magistratura, nelle televisioni, nella pubblica amministrazione, e portarvi i principi della libertà' (10.11.07 Repubblica.it) Aspettiamo con ansia, finalmente, magistrati formati come si deve, e un'università purgata di accademici presuntuosi e scienziati inutili».

decisioni di tale rilievo, non si sia ancora accesa una discussione critica e che siano pochissimi quelli che hanno deciso di alzarsi in piedi può certamente sorprendere; ma sorprende meno se si tiene conto che ormai il nostro Paese è pronto a tutto, anche ad inghiottire in silenzio la fine dell'Università pubblica e della libertà di insegnamento» [18].

Alla fine, quello che rimane totalmente fuori da questo processo di trasformazione indiretta e coattiva dei sistemi di formazione superiore, attuato surrettiziamente attraverso norme di *semplificazione e riduzione* finanziaria e organizzativa, è infatti proprio un'analisi della sua *complessità*, e un progetto educativo alternativo, capace di leggerne i significati profondi in relazione alla nuova realtà sociale della condizione giovanile, del suo futuro e del ruolo della conoscenza all'interno di esso.

L'approccio a un'epistemologia della formazione che potremmo definire «ermeneutica del soggetto» fa riferimento al paradigma della complessità attraverso una lettura critica del processo formativo visto come sistema, come rapporto fra soggetto e struttura sociale, fra autonomia individuale e potere istituzionale, ma allo stesso tempo configura anche gli strumenti di analisi, cioè i *saperi* specifici, dell'agire educativo, inteso come intenzionalità, come principio performativo di una realtà relazionale che è anche costruzione di fatti e artefatti sociali, come sovrapposizione continua di processi di socializzazione e di istruzione, come costruzione delle identità soggettive e collettive fra inclusione ed esclusione sociale.

Confrontato con i saperi della formazione, l'approccio della complessità si può facilmente integrare, ad esempio, con il pensiero di Bruner [19] sulla differenziazione dei sistemi di significati nella comunicazione educativa; o con quello di Coulter [20] sulla cultura come narrazione, come racconto del presente, del passato e del possibile. Oppure con le riflessioni di Gardner [21] sulla costruzione di processi formativi adeguati alla diversità delle intelligenze, e calibrati sulle singole potenzialità e fisionomie di apprendimento dei soggetti, piuttosto che sulle esigenze funzionali delle istituzioni sociali.

Ma trova facile sintonia anche con la «democrazia cognitiva» di Morin e con quella feconda contaminazione fra i saperi, ben al di là dell'interdisciplinarietà, che egli definisce, con l'esagerazione passionale e

[18] M. Ciliberto, *La fine dello stupore...*, cit.

[19] J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992; J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

[20] J. Coulter, *Mente, conoscenza, società*, Il Mulino, Bologna, 1991.

[21] H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento*, Feltrinelli, Milano, 1993.

la totale mancanza di pudore scientifico che lo distingue, «inter-poli-trans-disciplinarietà».

Riprendendo un pensiero di Montaigne, Morin sostiene [22], come è noto, che è migliore «una testa ben fatta di una testa ben piena», metafora della capacità di disporre, allo stesso tempo, dell'*attitudine a porre e trattare i problemi* (esercitare il dubbio, aprirsi alla curiosità, accogliere anche l'imprevisto senza temerlo o opacizzarlo) e dei *principi organizzatori* che permettono di collegare i diversi saperi e di dar loro un senso, in una sorta di *sfondo integratore*, che è, per Morin, l'analisi della condizione umana. Cosicché la formazione diviene soprattutto un percorso per apprendere a vivere e a convivere: un ininterrotto tirocinio per «imparare ad esistere», secondo la definizione di Crespi, di nuovo sulla base di un approccio riflessivo ed ermeneutico [23].

E ancora un prezioso contributo da parte delle scienze sociali può esser dato alla comprensione di altri paradigmi importanti del *sapere della formazione*: il costruttivismo di Vygotskij [24], in cui si sostiene la centralità dell'esperienza soggettiva *situata*, o il sofisticato pragmatismo di Rorty [25], che enfatizza la differenziazione comunicativa per affermare che l'esperienza umana è essenzialmente linguistica e storica, e che il processo formativo non è un percorso per raggiungere astrazioni immutabili e trascendenti come la Verità e il Bene, ma un cammino faticoso e personale verso la consapevolezza delle proprie potenzialità e la condivisione responsabile del senso *finito e contingente* della comunità umana. In essa, infatti, i diversi saperi sono soprattutto veicoli di crescita, chiavi di lettura dei problemi esistenziali: strumenti sempre migliorabili per risolvere il rompicapo della condizione comune e non fughe da questa condizione concreta (che è storica e spirituale, ma anche fisica, biologica, economica e politica) per aggrapparsi a «verità» astratte ed eterne.

Di nuovo una felice coincidenza con un altro grande pensatore, Pierre Bourdieu, il quale, in *Meditazioni pascaliane* [26], ha indicato con grandissima lucidità i rischi della «visione scolastica»: quella «postura che incita ad entrare nel mondo ludico della congettura teorica e della sperimentazione mentale, a porre problemi per il piacere di risolverli, e non perché si pongono sotto la pressione dell'urgenza, o a trattare il linguag-

[22] E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

[23] *Azione sociale e pluralità culturale*, a cura di F. Crespi, FrancoAngeli, Milano, 1992; *Imparare ad esistere*, Donzelli, Roma, 1994.

[24] L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1980.

[25] R. Rorty, *Scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

[26] P. Bourdieu, *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano, 1998.

gio non come uno strumento bensì come un oggetto di contemplazione, di diletto, di ricerca formale o di analisi». Quella *scholé*, consacrata filosoficamente da Platone come momento privilegiato di contemplazione e di distacco, che rende possibile «questo punto di vista tutto particolare sul mondo e, più precisamente, sul linguaggio, sul corpo, sul tempo o su qualsiasi altro oggetto di pensiero, [...] questo sguardo indifferente al contesto e ai fini pratici, questo rapporto distante e distintivo con le parole e le cose».

I presupposti iscritti in questa disposizione sono, secondo Bourdieu, «il biglietto di ingresso che è richiesto da tutti gli universi scolastici e che costituisce la condizione indispensabile per eccellere al loro interno».

Infatti «la disposizione 'libera' e 'pura' che la *scholé* favorisce, implica l'ignoranza (attiva o passiva) non soltanto di ciò che accade nel mondo della pratica, e, più precisamente, nell'ordine della *polis* e della politica, ma anche di cosa significhi, molto semplicemente, esistere in questo mondo. Essa implica anche, e soprattutto, l'ignoranza, più o meno trionfante, di questa ignoranza, e delle condizioni economiche e sociali che la rendono possibile».

Quello da cui mette in guardia Bourdieu è quindi proprio la «rimozione delle determinazioni materiali delle pratiche simboliche», ovvero la rinuncia a correggere, con lo sguardo disincantato e realistico dell'analisi della condizione sociale, le utopie pedagogiche e gli universi culturali che, come i mondi *scolastici* (in senso platonico), «offrono posizioni in cui ci si può sentire fondati a cogliere il mondo come una rappresentazione, uno spettacolo, a guardarlo da lontano e dall'alto e a organizzarlo come un insieme destinato esclusivamente alla conoscenza».

Mentre «è per esempio dalla storia sociale delle istituzioni dell'insegnamento (storia quanto mai banale, e assente dalla storia delle idee, filosofiche o d'altro genere) nonché dalla storia (dimenticata o rimossa) del nostro rapporto individuale con tali istituzioni, che possiamo attenderci qualche rivelazione vera sulle strutture oggettive e soggettive (classificazioni, gerarchie, problemi, ecc...) che orientano sempre, malgrado noi, il nostro pensiero».

Davvero un'analisi molto efficace dell'apporto delle scienze storiche e sociali nel ricostruire i meccanismi attraverso i quali si creano quelli che la società, e i singoli soggetti con le loro storie esistenziali, considerano gli universi del *sapere* e dell'*educare*.

Ma vi è un'altra variabile fondamentale che l'analisi sociologica mette in relazione con la struttura stessa dell'apprendere e della distribuzione della conoscenza: quella del *potere*, soprattutto simbolico.

Ancora Bourdieu, in *La parola e il potere* [27], mette in luce la pretesa ma anche l'origine del dominio, che risiede nella capacità, appunto del potere, di far esistere le cose semplicemente dando loro un nome: titoli di studio, stereotipi razzisti, gerarchie di comando. Mentre Foucault in *Le parole e le cose* [28] mette in luce il rischio che le scienze, e le scienze umane in particolare, considerino l'uomo come oggetto di studio, e non come il soggetto stesso che indaga e costruisce un sapere su di sé che è anche potere su di sé e sugli altri.

Ma quella di una analisi complessa e consapevole della realtà di studio e di un collegamento multilineare delle discipline che la sostengono non è una prassi semplice, né molto consueta nello scenario frammentato ed eterogeneo dell'offerta formativa universitaria, che è stato ed è infatti oggetto di attacchi analitici sugli incontestabili difetti organizzativi, ma anche di critiche penetranti sulle capacità di formazione delle nuove proposte scientifico-didattiche.

In un *pamphlet* molto cattivo dal titolo folgorante, *Tre più due uguale zero* [29], un gruppo di illustri filologi, linguisti, italianisti, far cui Magris, Firpo, Segre, Coletti, coordinati da Gian Luigi Beccaria, cercava anni fa di scaricare proprio sulle scienze sociali, anzi per la precisione psicopedagogiche, tutti i difetti e gli errori («orrori»?), peraltro innegabili, del sistema universitario, troppo frettolosamente riformato senza una seria sperimentazione e una rigorosa riflessione critica. La caricatura inclemente che ne risultava, di scorciatoia utilitaristica e dissennata («patto scellerato fra burocrati e psicopedagogisti»), rispetto al rigore della precedente tradizione culturale universitaria certamente non corrisponde del tutto alla realtà, che è naturalmente molto più variegata e concettualmente complessa, e alla fine si ribaltava in una sorta di autocaricatura, rivelando la tipica sindrome autoreferenziale dei professori universitari, e il loro insopprimibile e viscerale orrore per una formazione più pragmatica e professionalizzante. Ma non possiamo tuttavia non condividere la denuncia che, attraverso le recenti riforme, si sia realizzata una vera e propria trasformazione dello «stile conoscitivo» e il rischio che si cancellino i concetti, si atrofizzi la capacità di astrarre, si accorcino strumentalmente i tempi dilatati dell'attenzione, della riflessione, della lettura e dell'approfondimento.

Una formazione meno gerarchica ed elitaria, più «orizzontale» e permeabile alle differenze culturali, più aperta al paradigma della complessità, e alla sua epistemologia, può tuttavia tentare, con umiltà e rigore, di far co-

[27] P. Bourdieu, *La parola e il potere*, Guida, Napoli, 1982.
[28] M. Foucault, *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano, 1969.
[29] A cura di G. L. Beccaria (Garzanti, Milano, 2004).

municare approcci diversi di analisi del reale: un'operazione ermeneutica che garantisca, o tenti di garantire, una visione pluralistica e non unilaterale dei problemi oggetti di studio. Non si tratta di una teoria pedagogica e forse neppure di un paradigma definito, ma piuttosto dell'esigenza, ormai irrinunciabile, di utilizzare strategie di pensiero multidimensionali, di fondare un assunto concettuale generale, che riguarda la necessità di utilizzare in forma dinamica modelli che si connettano reciprocamente a vari livelli.

Là fuori non c'è più una realtà esterna «fissa», da rappresentare attraverso l'uso di un modello unico e monodimensionale, ricavato da princìpi assoluti e secondo uno schema lineare, ma un mondo diversificato e complesso, ibrido e globalizzato, che può essere conosciuto, o interpretato, solo attraverso un processo di *autorganizzazione* del sapere che procede a spirale, con meccanismi di retro-azione: dall'esperienza alle teorie, dai risultati ai princìpi e alle regole, modificando via via gli uni e le altre, in una progressiva costruzione e decostruzione della stessa realtà e della stessa conoscenza.

Ma nell'immediato, come può reagire il mondo universitario a questo nuovo (definitivo?) colpo letale alla sua funzione e alla sua stessa credibilità? Probabilmente dovrà mettere in campo azioni forti, cercando di coinvolgere l'opinione pubblica e i gruppi sociali, in primo luogo giovani e studenti, che da un sistema meno pubblico e meno garantito saranno più duramente colpiti. Certamente saranno necessarie iniziative di informazione capillare sul significato culturale e politico di questo intervento «riorganizzativo» dell'amministrazione finanziaria, magari anche sulla stampa estera, che in questi primi cento giorni di governo ha spesso surrogato il ruolo dell'opposizione.

In una recente intervista la Ministra Gelmini ha riassunto in quattro parole il futuro che si aspetta dall'Università italiana attraverso i processi di razionalizzazione messi in atto: «internazionale, eccellente, meritocratica e trasparente».

Formulo sommessamente una preghiera: insieme alle risorse economiche e al ricambio generazionale, al senso pubblico e democratico dell'istituzione in cui faticosamente lavoriamo, il potere centrale non cerchi di negarci anche il desiderio e la capacità di un'analisi più complessa del nostro lavoro di costruttori e messaggeri di conoscenza e formazione.

Ci riduca pure la bolletta del telefono, ma ci risparmi, per favore, ulteriori *semplificazioni*.

Giovanna Ceccatelli