

sostenitori. Una era Laurence Tubiana, che è stata la principale negoziatrice per la Francia al Paris Climat 2015 e ha un collegamento diretto con la realtà dei negoziati politici. L'altro era Bruno Latour, che ha voluto affrontare diverse problematiche quali: se espandessimo il problema della rappresentanza politica ad altre entità come gli stati nazionali, cosa comporterebbe? Così abbiamo provato a espandere le idee di rappresentanza politica invitando al tavolo della negoziazione altre entità quali l'oceano e il suolo. E ho pensato che il teatro potesse aiutare a realizzare questo perché il teatro è lo spazio in cui si possono animare gli spiriti: nel teatro classico, si può far parlare il dio del mare. Si tratta di mescolare le tradizioni. Si ha una lunga tradizione di rappresentanza politica e poi si ha anche una più antica tradizione teatrale in cui cose strane possono entrare sul palcoscenico. Quando si fondono queste due convenzioni, ci si accorge di quanto la politica sia uno strano teatro.

Nel complesso l'evento era un insieme di finzione e realtà. Gli studenti non recitavano ma erano completamente presi dalla finzione che stavano vivendo. Direi che il significato pedagogico di questo esperimento sia indiscutibile. Ma anche l'impatto filosofico è abbastanza forte, in quanto questo tipo di esperimento politico ci può aiutare a diventare sensibili a nuovi formati operativi.

**DR:** Abbiamo anche capito quanto uscire dall'ambiente classico delle aule fosse un modo per esperire un altro luogo specifico. E qui torniamo indietro al fatto che SPEAP non è un laboratorio, per questo non stiamo provando a essere confinati e controllati. Vogliamo correre il rischio di uscire fuori sotto altre forze e altre influenze. Questa è una differenza significativa tra SPEAP e altri modi di compiere studi interdisciplinari.

**FA:** *The Theater of Negotiations* incarna l'idea di esperimento. Non sapevamo affatto cosa sarebbe successo. Non

sapevamo affatto quale pubblico sarebbe venuto. E c'erano molti livelli di intersezione: c'era il livello artistico, artisti come il coreografo Philippe Quesne, o alcuni degli studenti stessi. E c'era il livello del pubblico. Prendere in considerazione il pubblico era il punto di partenza dell'idea di attuare questa iniziativa in un teatro, piuttosto che farla a Sciences Po come era stato fatto quattro anni prima senza avere lo stesso impatto. Il teatro è un posto in cui si possono invitare persone a partecipare a un evento a cui normalmente non potrebbero partecipare, come le negoziazioni internazionali. Abbiamo usato il potenziale del teatro non solo come genere, ma abbiamo anche utilizzato il potenziale di uno specifico teatro, che ha un'architettura particolare simile a un magazzino o una fabbrica. Con l'aiuto dello studio architettonico berlinese raumlabor, abbiamo dunque usato tutto il potenziale di questo spazio per "farlo funzionare," rendendolo un luogo di lavoro da condividere col pubblico che era invitato a diventare parte della negoziazione.

**SF:** In una recente sessione di scambio con il pubblico all'interno della mostra *Reset Modernity* presso lo ZKM a Karlsruhe, l'esposizione ha agito come divulgatore di "conoscenza situata". Come può l'attivazione di esposizioni, come sistema di divulgazione di conoscenza, creare nuove relazioni tra soggetto e oggetto, persone e opera d'arte, artisti e pubblico? Come può il pubblico essere coinvolto nel protocollo dell'esposizione?

**DR:** In qualità di curatori, la nostra idea iniziale era quella di trasformare i semplici "visitatori" della mostra in un vero e proprio "pubblico." Come costruire un pubblico, formandolo attraverso l'esposizione, attraverso l'esperimento. Abbiamo chiesto agli studenti di inventare qualche esercizio in cui questo potesse accadere e penso che abbiano reagito piuttosto brillantemente. Questo la dice lunga sullo

spirito di SPEAP, sul fatto che l'esperienza sia più importante dei risultati. Gli esercizi erano semplici: gli studenti hanno proposto alle persone che partecipavano all'opening della mostra di reagire alle opere in esposizione in relazione ad alcuni argomenti come ad esempio il senso di un confine, il legame con gli oggetti, la relazione tra umano e non umano. Il semplice fatto di chiedere ai visitatori di guardare la stessa mostra attraverso diverse lenti, ha attivato la loro partecipazione. Tutto è stato fatto con serietà, dall'inizio alla

fine. In questo modo gli studenti hanno percepito che erano padroni di quanto avevano fatto, e questo è importante. Abbiamo provato a promuovere l'idea di proprietà di quanto prodotto anziché di autorialità. Gli studenti sono diventati esperti di certe questioni più di noi. C'è molta tensione nel processo, che in alcuni momenti può essere anche violento ma alla fine è appagante. Cerchiamo di promuovere l'idea di prendersi la responsabilità di qualcosa.

Parigi, 2016

## Alcuni spunti per una discussione sulla crisi delle Università e sulle possibili alternative Federica Martini

*È inutile discutere "la funzione dell'università" facendo astrazione dalle circostanze storiche concrete, così come sarebbe uno spreco di energie studiare in questo modo qualsiasi altra istituzione. A seconda del tipo di società, potrebbero emergere problematiche completamente diverse riguardo alla funzione dell'università e ai problemi da risolvere.*

—Noam Chomsky<sup>1</sup>

Quando consideriamo quella che viene attualmente chiamata la crisi delle università, una delle prime domande riguarda precisamente l'origine dei problemi attribuiti al mondo accademico. Il quesito è innanzitutto motivato dalla struttura stessa dell'università. Molte delle riforme accademiche implementate nel XXI secolo identificano la configurazione dell'università, in altre parole la sua natura obsoleta ed elitista, come la causa principale della crisi dell'istituzione. Una simile prospettiva considera l'attuale collasso delle università come un fenomeno eccezionale – una posizione facilmente attaccabile, se teniamo conto della vastità e complessità delle

tradizioni universitarie. Da un punto di vista storico, lo stato di *impasse* appare infatti come un tratto costitutivo dell'identità accademica. Crisi dopo crisi, nel corso degli ultimi due secoli, le istituzioni sono state ciclicamente costrette a rivedere la propria missione principale, ossia la trasmissione del sapere alle nuove generazioni e agli adulti, attraverso una serie di attività dalle quali non poteva essere esclusa una riflessione critica sul modo in cui tale missione veniva implementata.

Quando non è l'istituzione stessa a perseguirle volontariamente, le riforme del curriculum e delle culture

di ricerca sono dettate da governi, da enti sociali o dal mondo dell'economia. In concomitanza con tali cambiamenti, i sollevamenti del mondo accademico sono generati da voci del dissenso che contestano la capacità delle università a tener conto dei cambiamenti sociali ed economici nei loro programmi educativi. Così, a metà dell'Ottocento, l'istruzione superiore conobbe una prima fase di democratizzazione in risposta ai mutamenti nella percezione del mondo del lavoro causati dalla Rivoluzione Industriale e dalla nascita degli stati-nazione. Servendo anche da copertura per fini economici e politici, le riforme del XIX secolo influenzarono la definizione dell'identità contemporanea del mondo accademico:

- Negli anni '50 dell'Ottocento, in Gran Bretagna, furono istituite le università civiche che proponevano curriculum più attuali e diversificati in risposta alla Rivoluzione Industriale e offrivano un'alternativa al dominio esclusivo delle università di Oxford e Cambridge;

- Alla fine degli anni '60 dell'Ottocento, la Francia riformò il sistema accademico napoleonico istituendo le *Écoles pratiques des hautes études* per rimediare alla mancanza di studi pratici che caratterizzava le facoltà di orientamento teorico;

- Negli anni '70 dell'Ottocento, in Germania, la dottrina Humboldtiana conobbe una crisi legata alla diversificazione dei background educativi degli studenti, il curriculum del liceo classico non essendo più l'unica via per accedere a studi accademici.<sup>2</sup>

Il modello universitario Ottocentesco divenne a sua volta l'oggetto di numerose proteste e dibattiti negli anni '60 del Novecento, quando una seconda ondata di crisi denunciò la limitatezza dei curriculum accademici. L'obiettivo era di ripensare gli istituti di formazione

come luoghi dove dibattere questioni fondamentali legate alla contemporaneità e alla cittadinanza. Sotto questo fuoco incrociato, l'applicazione elitaria della missione accademica fu criticata in base alla convinzione che i cittadini avessero una posta in gioco nelle forme e fonti di finanziamento pubblico e privato delle università.

La terza e ultima crisi è scoppiata nel XXI secolo in concomitanza con le proteste della società civile e in relazione alle tensioni politiche e alle contraddizioni culturali che caratterizzano lo sviluppo e la comunicazione delle narrative istituzionali accademiche.

Le storie ufficiali dell'università ne presentano l'evoluzione istituzionale come una successione lineare di pietre miliari ad opera di governi, dei cambiamenti economici e del mondo accademico. I singoli casi di insegnamento e ricerca che hanno esplorato e messo in pratica forme di apprendimento alternative *all'interno* del mondo accademico e *in risposta* ai curriculum e alle politiche ufficiali sono principalmente documentati in resoconti non istituzionali.<sup>3</sup> Nelle storiografie accademiche auto-referenziali, si tende ad ignorare il lignaggio dei numerosi esperimenti della controcultura successivamente inclusi nei curriculum universitari. Queste storie ufficiali smorzano gli antagonismi e cancellano il legame tra i programmi flessibili dei corsi serali destinati ai lavoratori del XIX secolo e le politiche di formazione continua implementate dopo la Seconda Guerra Mondiale; gli studi che criticavano i curriculum accademici sono presentati come un adattamento ai tempi anziché come un bisogno le cui origini risalgono ai *teach-in* degli anni '60 del Novecento; l'inclusione di esperienze della vita quotidiana nei curriculum accademici – ormai istituzionalizzata sotto forma di *internship* e attraverso il coinvolgimento di professionisti nelle attività didattiche – è interpretata come un adattamento al mondo

del lavoro e non come una risposta alle richieste degli studenti. Per quanto si possa dibattere se queste domande siano state adeguatamente assimilate, la connessione mancante tra "riforma dal basso" e la pratica quotidiana delle attività accademiche ha certamente un impatto sulla capacità dell'istituzione a promuovere dei cambiamenti dall'interno.

Un'ulteriore osservazione riguarda il modo in cui la diversità viene rappresentata nelle storiografie universitarie. La definizione di università implica, da un punto di vista etimologico, un'idea di totalità (universalità) alla quale si aggiunge, a partire dal Medioevo, quella di un corporativismo motivato dal desiderio di condividere la conoscenza. Sulla spinta di questa ambizione totalizzante, le storie istituzionali presentano le università come "comunità immaginate" e globali nelle quali si radica la storia europea. Tale operazione – condotta da accademici occidentali il cui discorso rinforza la predominanza di questo modello<sup>4</sup> – sottintende che le università abbiano acquisito un'importanza e una sovranità universali in questo campo. Con il tempo, questa posizione è stata corretta almeno parzialmente dall'introduzione dei *Postcolonial Studies*, *Cultural Studies* e *Gender Studies*, tutti attualmente minacciati da tagli finanziari, con l'effetto di restringere di nuovo la prospettiva delle università all'esperienza Eurocentrica, a scapito degli istituti di apprendimento alternativi e non-Occidentali.<sup>5</sup>

A partire da questi spunti iniziali, il presente contributo propone una riflessione sui motivi, le riforme e le alternative emerse nel quadro di questa crisi strutturale dell'università, iniziata a metà degli anni '90 del Novecento e al cuore del dissenso pubblico e delle proteste che hanno marcato in particolare il nostro secolo. La crisi è stata risolta prima ancora di iniziare: le riforme dall'alto sono state implementate senza

troppe controversie, almeno finché la visione lineare dell'università proposta dai governi e dagli enti transnazionali non si è incrinata sotto la pressione della crisi finanziaria. Le strategie di comunicazione delle più recenti riforme accademiche sono riuscite a ridurre la disputa a due punti essenziali: l'efficacia economica e la connessione (o disconnessione) dalla società reale e dal mondo del lavoro.

Questa linea di ragionamento è stata contestata su diversi piani. Da un lato, i nostalgici del modello accademico pre-riforma attribuiscono la crisi attuale alla neo-liberalizzazione dell'istruzione, attaccando il modello accademico perpetrato dalle riforme di stato e esaltato dalla democratizzazione dei curriculum degli anni '70 e '80 dal Novecento.<sup>6</sup> Dall'altro, gli studenti e i movimenti civili contestano anch'essi la neo-liberalizzazione dell'istruzione, ma senza nostalgia per il modello universitario precedente la riforma. La loro protesta mette in discussione la persistenza di modelli di apprendimento gerarchici e basati sull'autorità, la validità dei curriculum accademici durante periodi di crisi del mondo del lavoro e (di nuovo) la disconnessione delle università dalle questioni sociali contemporanee.

Ciò che ci colpisce come un *déjà-vu* nella configurazione dell'attuale crisi sono i termini della discussione. Come evidenziato dalle proteste degli studenti cileni nel 2006, (la cosiddetta "Rivoluzione dei Pinguini"), siamo tornati a discutere dello statuto pubblico dell'accessibilità degli studi universitari e, per estensione, delle reali opportunità di mobilità sociale. Inoltre, il presupposto che le università siano isolate dalla società è tornato ad essere strumentale nell'identificare le università come le principali responsabili di questo declino.

Per altri aspetti, quest'ultima crisi presenta significativi punti di divergenza rispetto a quelle precedenti,

specialmente per quanto riguarda l'estrazione sociale dei soggetti coinvolti. In seguito all'incremento della mobilità sociale a partire dagli anni '60 del Novecento, oggi la popolazione accademica è molto più diversificata di quanto descritto da Pierre Bourdieu nel suo tristemente noto ritratto dell'elitismo universitario.<sup>7</sup> Inoltre, i movimenti sociali non chiedono un'espansione del curriculum universitario, ma rivendicano un lignaggio accademico diverso, risalente ai precedenti sollevamenti e non alla storia ufficiale dell'istituzione. Se in passato l'efficacia dei modelli anti-academici era misurata dalla sua capacità di riformare il sistema universitario esistente, la questione è ora se tale modello abbia senso in quanto tale. A queste critiche si uniscono le voci di nuovi soggetti accademici che tradizionalmente appartenevano alle *Écoles pratiques des hautes études* ma ormai assimilati nelle università, così come quelle di esperimenti di istruzione superiore non-Occidentali quali la Multiversity in Uganda, il cui programma promuove la visibilità di studi locali mirati a "vitalizzare le conoscenze mondiali".<sup>8</sup>

In questo contesto, è opportuno considerare che il cuore del problema possa risiedere proprio nel tentativo di creare un'istituzione globale, flessibile e polivalente che risolva, unicamente attraverso il modello Occidentale, l'intero dilemma dell'istruzione superiore. Mentre le università libere e i progetti educativi comunitari hanno saputo dimostrare che la circolazione internazionale delle idee non richiede necessariamente lo sradicamento della formazione dai problemi locali, le università si sono staccate dagli specifici contesti sociali e politici in favore di rivendicazioni universali e onnicomprensive.

Articolato come un glossario, il presente contributo intende chiarire alcune idee legate alle istituzioni e alle controcultura e regolarmente

evocate nel dibattito sui modelli accademici.

Il legame tra le riforme e i termini usati dai protestatari sarà usato per chiarire la portata e le sfide delle contestazioni accademiche del passato e del presente. Tale scelta è motivata dal fatto che la natura, le origini e le motivazioni dei termini usati e dibattuti nel contesto di queste crisi (declinate al plurale in modo da includere la più grande diversità geografica e storica possibile) risultano essenziali per inquadrare il programma educativo al quale si riferiscono.

## Crisi

### Crisi, s.m.

2. Stato di forte perturbazione nella vita di un individuo o di un gruppo di individui, con effetti più o meno gravi [...].

3. a. Con riferimento a fenomeni economici, sociali e politici, soprattutto per suggestione di teorie positivistiche, è invalso l'uso del termine per indicare uno squilibrio traumatico e poi, più in generale, uno stato più o meno permanente di disorganicità, di mancanza di uniformità e corrispondenza tra valori e modi di vita.<sup>9</sup>

### 1. Al giorno d'oggi, come possiamo parlare delle crisi delle università se non in termini globali?<sup>10</sup>

*L'Università ha oggi ciò che potrebbe chiamarsi una raison d'être?... Chiedersi se l'Università abbia una ragion d'essere equivale a chiedersi perché ci sia l'Università, ma si tratta di un "perché" che è quasi un "in vista di cosa"?*  
—Jacques Derrida<sup>11</sup>

Nella sua lezione inaugurale in seguito alla nomina di professore alla Cornell University, al principio degli anni Ottanta, Jacques Derrida valutava i recenti cambiamenti di approccio nella ricerca e nell'insegnamento accademici e la ridefinizione dei ruoli

dell'università in questo nuovo scenario. La posta in gioco, secondo Derrida, è la "raison d'être" dell'università stessa, così come la possibilità di diventare "centrale o marginale, progressiva o decadente, in sinergia con o indipendente da altri istituti di ricerca i quali, talvolta, possono essere considerati più adatti a determinati fini".<sup>12</sup> Rispondendo alla domanda iniziale (che cosa abbiano in vista le università quando hanno una *raison d'être*), Derrida osserva che "i termini del dibattito tendono ad essere analoghi... in tutti i paesi altamente industrializzati", mentre nei "cosiddetti 'paesi in via di sviluppo', i termini del dibattito si conformano a modelli certamente diversi, ma comunque inseparabili da quelli precedenti".<sup>13</sup> Di conseguenza, conclude Derrida, "questa problematica non può sempre – non può più – essere incentrata unicamente sullo stato-nazione: è ormai invece incentrata su complessi multinazionali militari-industriali e su network tecno-economici".<sup>14</sup>

Due decenni dopo, allo scoppio della crisi dei *subprime*, il dilemma di Derrida si rimaterializzò al cuore delle proteste studentesche. Nel 2006, e per la prima volta dal 1968, gli scioperi in reazione alle riforme universitarie in Germania, Cile, Francia, Regno Unito e Italia contribuirono ad iscriverne specifici problemi nazionali in un contesto transnazionale. Tra la dichiarazione di Derrida degli anni '80 e le proteste successive al 2006 sono accadute diverse cose. Da un lato, l'armonizzazione dei curriculum in seguito al Processo di Bologna ha permesso di affrontare problemi locali su scala globale. Dall'altro lato, in un paradigma comparativo, gli scioperi studenteschi interni sono ora associati a rivendicazioni di solidarietà internazionale e a un riconoscimento di basi condivise. Entrambi i discorsi hanno portato a percepire i problemi legati all'istruzione superiore come questioni condivise da risolvere trascendendo i confini nazionali, come indicato

dal seguente estratto del Manifesto tedesco del 2009 per uno Sciopero del Sistema Educativo (*Bildungsstreik*):

Le attuali condizioni e sviluppi del sistema educativo non sono più accettabili! *Nel mondo intero*, sempre più aspetti della vita pubblica stanno subendo ristrutturazioni senza più dare la priorità al bene comune. Al contrario, vengono sottoposte alla "forze del mercato". Per molti anni, ci si è concentrati sulla "riforma" del sistema di istruzione pubblica: le tasse di iscrizione e gli sforzi di privatizzazione hanno un impatto su tutti noi. L'attuale crisi finanziaria ed economica mostra chiaramente che le decisioni basate esclusivamente su criteri di competizione hanno conseguenze severe. In molti paesi come Messico, Spagna, Italia, Francia e Grecia, la gente sta protestando contro tali decisioni. È in tale contesto che si situa il *Bildungsstreik* 2009 [Sciopero del Sistema Educativo 2009].<sup>15</sup>

Ho sottolineato nell'estratto i seguenti termini-chiave:

- vita pubblica e bene comune vs. forze del mercato;
- sistema di istruzione pubblica vs. sforzi di privatizzazione;
- relazione di causa-effetto tra la crisi finanziaria / economica e criteri di competizione.

Tra il 2006 e il 2013, questi termini sono state le parole d'ordine dei movimenti della società civile. Se le questioni universitarie sollevate durante gli scioperi degli anni '90 del Novecento tendevano a concentrarsi su uno specifico contesto accademico, interpretato a sua volta come l'espressione di una specifica politica di stato, a partire dal 2006 tali questioni sono spesso state trattate come una singola voce all'interno di una più vasta rivolta contro il sistema neoliberale. Sebbene il sistema accademico sia stato regolarmente accusato

di essere una torre d'avorio, come abbiamo visto, gli argomenti in favore di un'istruzione pubblica evidenziano il radicamento sociale delle università e di conseguenza il bisogno di difenderle nel quadro di una più generale rivendicazione umanistica. In quest'ottica, la controversia può essere più chiaramente definita in termini di un dibattito sul modello sociale al quale il sistema accademico dovrebbe aderire.

## 2. La crisi di chi, quale società

### società, s.f.

Il termine società [society] ha quindi due sensi principali: nel senso più generale, si riferisce all'insieme di istituzioni e relazioni all'interno del quale vive un gruppo esteso di persone, e in senso più astratto, alle condizioni in cui tali istituzioni e relazioni prendono forma. L'interesse della parola risiede in parte in questa relazione spesso difficile tra generalizzazione e astrazione.<sup>16</sup>

Le proteste del post-2006 confermano come i problemi dell'università non siano solo problemi interni, ma facciano parte di una più vasta crisi della società civile. Un punto sottolineato con forza dai rettori delle università europee nella *Magna Charta Universitatum* del 1988, che rivendica il valore fondamentale del legame tra università e società:

L'università opera all'interno di società diversamente organizzate sulla base di diverse condizioni geografiche e storiche ed è un'istituzione autonoma che produce e trasmette criticamente la cultura mediante la ricerca e l'insegnamento. Per essere aperta alle necessità del mondo contemporaneo deve avere, nel suo sforzo di ricerca e d'insegnamento, indipendenza morale e scientifica nei confronti di ogni potere politico e economico.<sup>17</sup>

Lungi dall'essere una semplice dichiarazione di principio, l'insistenza sul legame storico tra università e

società è anche un modo di rispondere alle principali critiche rivolte al sistema accademico, ossia il distacco dalla vita quotidiana e, più precisamente, dal mondo del lavoro, misurato in termini di occupabilità. Su questa falsariga, le recenti riforme del sistema di istruzione superiore sono state presentate come un'opportunità offerta alle università di entrare nella modernità. Nel caso del Processo di Bologna, questo obiettivo equivaleva a smantellare le diverse tradizioni accademiche in favore del modello Nord-Americano. Le prime dichiarazioni associate al Processo di Bologna, presentato come una riforma mirata ad incrementare gli scambi internazionali e al contempo a rispettare la diversità e il ruolo centrale delle università all'interno delle società, rimangono vicine a quelle della *Magna Charta*. Tuttavia, alla convenzione di Salamanca nel 2001, i termini del discorso sono già radicalmente cambiati e le missioni dell'università sono descritte secondo una nuova terminologia:

- la libertà accademica incondizionata viene ridotta nella sua portata rispetto al compito di "dare potere alle università" e al dovere di responsabilità;

- lo scambio di conoscenze e la cultura di pace sono riassunti in un appello alla "mobilità nel campo dell'istruzione superiore" e alla "compatibilità (con un) quadro di qualificazione flessibile";

- "l'occupabilità nel mercato del lavoro europeo, la certificazione (accreditamento) e il controllo di qualità e la competitività su scala locale e globale" sono inclusi in una lista di obiettivi principali che non fa mai riferimento alle nozioni di insegnamento e ricerca.<sup>18</sup>

Le parole utilizzate nella Dichiarazione di Salamanca riprendono il dibattito sulle università contemporanee riorientandolo sul rapporto tra

teoria e pratica. Questo punto è stato regolarmente affrontato in contesti istituzionali a partire dal XIX secolo. Ad esempio, la fondazione delle *Écoles pratiques* in Francia e la visione della pedagogia di stampo anarchico costituiscono due importanti antecedenti. Tuttavia, la svolta pratica dell'università, sia sul piano dell'insegnamento che su quello della ricerca, non riflette l'ideale anarchico di rovesciamento della gerarchia tra lavoro mentale e lavoro fisico, ma risponde piuttosto al trend contemporaneo del sistema capitalista nell'offrire competenze professionali immediatamente spendibili sul mercato del lavoro.<sup>19</sup> Uno sviluppo estremo di questo trend sono le "McUniversities" progettate da McDonald's per "formare persone che potrebbero trovarsi alla testa di un business con un fatturato da 5m di sterline prima di compiere 25 anni [...] e] soddisfare il bisogno aziendale di senior manager, uno dei quali, un giorno, controllerà l'intero impero globale McDonald's".<sup>20</sup> Sottolineiamo che il primo campus McDonald's nel Regno Unito è stato fondato in epoca Thatcheriana, nel 1989.<sup>21</sup>

Con uno sguardo critico verso questo trend, il sociologo Richard Sennett ha consegnato alle pagine del *Guardian* alcune osservazioni sulla rigidità professionale generata dalla flessibilità dell'università:

Per quanto sorprendente possa sembrare, vorrei che le università smettessero di preparare i giovani al mondo del lavoro, almeno nel modo in cui lo fanno adesso. Parte del problema risiede in una specificità malriposta: se hai un BA in "hotel catering management" e non ci sono posti di lavoro in questo campo, ti ritrovi per così dire nei pasticci. Inoltre, le università hanno massivamente aumentato il numero di studenti che seguono corsi tra virgolette "pratici", il che non fa che peggiorare il problema: quest'anno, in Gran Bretagna, migliaia di studenti completeranno un

MBA e si ritroveranno a competere per un numero relativamente esiguo di posti di lavoro. Faremmo molto meglio a proporre sfide e approfondimenti intellettuali agli studenti. In fondo la funzione delle università è proprio questa. Il numero di posti di lavoro non verrebbe incrementato, ma l'integrità dell'impresa accademica, sì.<sup>22</sup>

Tra i termini usati nella Dichiarazione di Salamanca occorre anche esaminare quello di competitività, che considera le riforme come un antidoto allo spreco di fondi pubblici e come una garanzia di qualità dell'insegnamento e della ricerca. Ma a prescindere dalla dimensione economica, la scelta tra competizione e collaborazione rivela una precisa posizione etica nei confronti della produzione della conoscenza. Come osservato da Noam Chomsky nel 1969:

Consideriamo ad esempio la competitività promossa all'interno delle università, anzi all'interno dell'intero sistema scolastico. È difficile convincersi che questa competitività abbia uno scopo educativo. Di certo non prepara lo studente alla vita di studioso o di scienziato. Sarebbe assurdo domandare a un scienziato professionista di mantenere il segreto sul proprio lavoro, evitando che i suoi colleghi conoscano i suoi risultati e li usino per portare avanti i loro studi e le loro ricerche. Eppure questo è proprio ciò che viene spesso richiesto allo studente in classe.<sup>23</sup>

Il punto di Chomsky è che imporre ai sistemi educativi di essere competitivi con l'obiettivo di rendere le scuole pubbliche economicamente "redditizie" può risultare un'impresa altamente disfunzionale in termini di coerenza con i principi fondamentali del mondo accademico. Ad esempio, la corsa alla pubblicazione e la privatizzazione della conoscenza rischiano di limitare l'efficacia della ricerca e restringerle

la portata a pratiche pre-esistenti con obiettivi a breve termine.

Osservazioni simili possono essere fatte riguardo ad altri termini usati per descrivere la ristrutturazione delle università a partire dalla fine del 1999 – termini come *governance*, efficienza e flessibilità. Eliminando le connotazioni politiche dal linguaggio utilizzato, le riforme sono state accompagnate da una svolta lessicale su larga scala che rimetteva in questione il rapporto tra “conoscenza” e “competenza professionale”, confondeva “libertà accademica” e “indipendenza economica” e domandava alla ricerca di essere più “redditizia” che “innovativa”. Questi significativi cambiamenti linguistici suggeriscono che il modello sociale imposto alle università potrebbe essere inadeguato sia al mondo accademico che alle società contemporanee.

### Università della conoscenza di tutti i giorni

*teach-in*, locuz. ingl.

Metodologia didattica (adottata prevalentemente in ambito universitario) fondata sui principi dell'interazione e del confronto tra un gruppo di docenti di materie diverse.

**libertario, agg e s.m.**

Che, o chi, considera e proclama la libertà totale di pensiero e di azione come massimo valore nella vita individuale, sociale e politica, da salvaguardare e difendere contro tutto ciò che tende a limitarla.

**Università libera [free university]**

Programma educativo i cui corsi sono spesso erogati da non-professionisti in alternativa ai programmi accademici tradizionali. Generalmente i corsi non hanno prerequisiti e sono offerti a basso costo o a titolo gratuito.<sup>24</sup>

Siccome entrambi i fenomeni contestano l'efficacia dei modelli sociali

dominanti, sono state evidenziate delle connessioni tra le proteste del mondo accademico da un lato e, dall'altro, le numerose svolte che hanno marcato la società civile tra il 2006 e il 2013. Tuttavia, il fatto che movimenti sociali e movimenti accademici condividano alcuni motivi di protesta non significa che entrambe le parti accettino o convalidino il modello universitario. Infatti, la critica portata avanti dai movimenti sociali non si limita alla riforma delle università e alla complicità di queste ultime con i modelli sociali ed economici dominanti. Ciò che viene contestato è il cuore stesso del sistema accademico, basato sull'apprendimento “dall'alto” e sulla presenza di figure di autorità. La validità delle conoscenze prodotte dall'università viene così messa in discussione, così come la capacità di queste “fabbriche di sapere” di funzionare come piattaforme per cambiamenti sociali.<sup>25</sup>

Specialmente a partire dal 2006, un certo numero di progetti pedagogici alternativi sono stati implementati su scala globale nel quadro della protesta, tra cui le cellule di *Occupy University* e le università libere, che proponevano forme di insegnamento alternative basate sulla condivisione orizzontale delle conoscenze, sul desiderio di apprendimento e autoapprendimento.

Questa declinazione contemporanea della critica accademica è fortemente in risonanza con i modelli alternativi della metà degli anni '60 del Novecento, legati alle occupazioni dei campus Americani durante la guerra del Vietnam. Radicati nell'incontro tra approcci critici e pedagogie, i primi esperimenti che hanno portato alle università libere sono stati i “*teach-ins*”, il cui nome vuole evocare i “*sit-in*” non-violenti degli scioperi operai degli anni '30. Il primo *teach-in*, organizzato all'Università del Michigan il 25 marzo 1965, proponeva “un'alternativa all'istruzione specialistica e compartimentalizzata della scuola

tradizionale.”<sup>26</sup> Come molti *teach-in* successivi, questa prima esperienza proponeva forme di conoscenza che non facevano parte dei curriculum ufficiali, come la crisi politica dell'epoca e le preoccupazioni degli studenti in quanto cittadini. In questo contesto, la missione dell'istruzione di massa Statunitense e la natura parziale dei saperi proposti dai curriculum ufficiali (che escludevano le prospettive alternative sulla storia contemporanea, gli *African American studies* e i *Women's Studies*) – lasciarono il posto, e questo fin dal 1965, alla fondazione delle prime università libere.

Le università libere consideravano gli studenti come produttori di cultura e, nella tradizione delle scuole liberarie, il loro programma rimetteva in discussione le conoscenze trasmesse dai curriculum accademici.<sup>27</sup> Il caso Britannico offre un esempio lampante di questa traiettoria. Nella seconda metà dell'Ottocento, i programmi di estensione aprirono le porte delle università ai membri meno radicalizzati della classe operaia, pronti ad aderire a quella conoscenza nazionale ufficiale esemplificata, nelle scienze umanistiche, dagli *English Studies*. Tuttavia, fin dagli anni '30 del Novecento e con crescente forza negli anni '50, la visione di un sistema di istruzione superiore aperto alla classe operaia si allargò fino a comprendere altre problematiche, mettendo in discussione i tipi di conoscenza studiati e insegnati nelle università. Alla cultura dell'esperienza quotidiana (ossia l'esperienza del lavoratore) fu riconosciuto lo statuto di soggetto accademico. Questo sforzo di estensione della conoscenza accademica alla cultura popolare è magistralmente illustrato in una scena del film *Kes* di Ken Loach (1969), in cui il protagonista Billy Casper, un bambino della classe operaia del Nord dell'Inghilterra, si appropria della domanda dell'insegnante sulla distinzione tra realtà e finzione raccontando la sua esperienza quotidiana nell'allevare

un falco. In chiave più Hollywoodiana, possiamo riconoscere la svolta anti-autoritaria degli studi accademici negli esercizi di *empowerment* poetico del Professor John Keating (Robin Williams) nel film *L'Attimo Fuggente* (*Dead Poet's Society*, 1989), in cui gli studenti sono invitati a salire in piedi sui banchi per contemplare il mondo da una prospettiva soggettiva diversa.

Nelle università, la svolta culturale ha permesso un cambiamento radicale nel campo della ricerca. Da un lato, metodologie associate alla cultura “alta” sono state applicate alla cultura popolare. Dall'altro, la cultura “dal basso” è stata inclusa nei soggetti accademici, estendendo così il repertorio di fonti considerate come scientifiche alla storia orale e alla microstoria. Tuttavia, se il programma di ricerca dei dipartimenti conosceva un rinnovamento radicale in seguito all'allargamento del concetto di conoscenza accademica, il programma pedagogico rimaneva invece prevalentemente conforme al curriculum universitario tradizionale.

Bisogna cercare fuori dall'istituzione per trovare una riflessione critica sull'istruzione superiore in quanto riflesso di un desiderio soggettivo. Il desiderio diffuso di imparare cose utili all'interno di configurazioni sociali alternative è esemplificato dall'impressionante successo del *Whole Earth Catalog*. Lanciato alla fine degli anni '60 dallo scrittore Stewart Brand, questo catalogo per corrispondenza era dedicato alle necessità del nuovo comunismo, tra cui quella di fornire gli strumenti “rilevanti per una formazione indipendente”. Insieme alla convinzioni politiche e pedagogiche di Brand, la pubblicazione presentava i propri obiettivi come segue:

Siamo come dei, tanto vale imparare ad usare bene le nostre capacità. Finora, il potere e la gloria provenienti dall'alto – dal governo, dalle grandi

imprese, dall'educazione formale, dalla chiesa – hanno trionfato a tal punto che le carenze più gravi oscurano i vantaggi. In risposta a questo dilemma e a questi vantaggi, si sta sviluppando un'area di potere intimo, personale – il potere individuale di portare avanti la propria istruzione, di trovare la propria ispirazione, di influenzare il proprio ambiente, e condividere quest'avventura con chiunque sia interessato a farlo.<sup>28</sup>

Questo programma di emancipazione personale attraverso una formazione autonoma trova un'espressione eloquente nel manifesto per una pedagogia radicale del pensatore Brasiliano Paulo Freire. Nel suo libro *Pedagogia degli oppressi (Pedagogia do Oprimido, 1968)*, testo di referenza dei progetti educativi della contro-cultura, Freire torna a considerare le proteste studentesche e si interroga sulla natura delle loro rivendicazioni:

[Gli studenti esigono] una trasformazione delle università che porti alla scomparsa dei rapporti rigidi professore-alunno e all'inserzione di questi rapporti nella realtà, proponendo la trasformazione di questa realtà affinché le università si possano rinnovare, rifiutando l'ordine antico e le istituzioni cristallizzate [e] cercando l'affermazione dell'uomo come soggetto delle sue decisioni.<sup>29</sup>

In opposizione alla tradizione accademica che vede l'insegnante come un soggetto e relega gli studenti al ruolo di oggetti, Freire propone la nozione di *coscientização*, di presa di coscienza della realtà circostante come premessa indispensabile a una pedagogia dell'emancipazione.

Negli stessi anni, Ivan Illich lanciava un appello per una società "senza scuole" in cui l'istruzione sarebbe stata erogata attraverso dei "network di apprendimento", definiti come forme di apprendimento *inter*

*pares* indipendenti da limitazioni di tempo, spazio o età.<sup>30</sup>

In assenza di una storia esaustiva delle sperimentazioni accademiche alternative e dei contro-curriculum e spazi educativi immaginati in tale contesto, i contributi di Freire e Illich delineano tuttavia un'immagine piuttosto chiara dei termini utilizzati nella pedagogia radicale. In base a queste parole chiave, è possibile identificare i valori fondamentali di una posizione antagonista che considera la formazione come un bisogno sociale che non deve essere sottomesso ai principi economici dominanti.

A queste dichiarazioni possiamo aggiungere quello che un gruppo di insegnanti Francesi all'inizio del XX secolo chiamavano "il rifiuto del successo" (*refus de parvenir*) ossia il "rifiuto, da parte di chi ha beneficiato di una formazione intellettuale, di accettare privilegi, distinzioni o promozioni individuali in contesto sindacale, politico o universitario".<sup>31</sup> In questa prospettiva, il modello verticale del curriculum accademico tradizionale lascia il posto ad una nozione di formazione in quanto processo aperto, rivolto non solo ai giovani ma anche agli adulti. Lo stesso rifiuto del successo era alla base di diversi progetti educativi anarchici fin dal XIX secolo, tra cui la comunità di Spring Hill animata da Josiah Warren, che negli anni '20 dell'Ottocento rivisitava con i suoi "negozi del tempo" (*time stores*) la nozione di "buoni lavoro" (*labor vouchers*) di Robert Owen. I *time stores* miravano a decostruire la gerarchia dei processi di produzione attraverso un sistema di distribuzione in cui i prodotti venivano pagati a seconda del tempo impiegato per produrli. I *time stores* erano inseparabili dalla convinzione che i salari dovessero essere basati non sulla funzione del lavoratore, ma sul tempo di lavorazione. Mentre la specializzazione professionale giustificava l'esistenza di apprendistati lunghi e sottopagati che promettevano

l'accesso a conoscenze privilegiate e a un posto di lavoro specializzato, la proposta di Warren era quella di creare un lavoratore a tutto tondo, capace di svolgere diverse mansioni e quindi più atto ad affrontare le situazioni di crisi finanziaria. Secondo lo stesso principio, il programma educativo di Spring Hill proponeva uno schema di scambio del tempo tra studenti e insegnanti, basato sull'idea che "se vogliamo che i bambini sappiano riconoscere e richiedere, un volta adulti, la giusta ricompensa per il proprio lavoro, dobbiamo iniziare a ricompensarli per il loro lavoro fin da piccoli".<sup>32</sup>

Tra gli esperimenti pedagogici anarchici, possiamo anche menzionare le declinazioni Americane della Modern School, ispirate dall'educatore Catalano Francisco Ferrer Guardia. Sviluppate tra il 1910 e il 1960, questi progetti educativi si basavano sul principio dell'apprendimento attraverso la pratica e del pari valore delle attività intellettuali e manuali. Rinunciando alla pressione del successo, la Modern School si concentrava sul libero scambio di idee nel quadro di conferenze e dibattiti, e disseminava le proprie idee tramite pubblicazioni auto-prodotte. I tempi e le metodologie di apprendimento venivano decisi dagli studenti. Anche gli insegnanti si posizionavano come studenti il cui compito era di facilitare e incoraggiare lo scambio.

Un elemento importante della Modern School era che il suo mandato emanava dalla comunità in cui è radicato il progetto. In questo senso, la Modern School era alimentata sia dal suo programma educativo che dallo scambio costante con il contesto sociale del quale era sia l'agente che l'effetto.

Lo stesso spirito ha animato, tra il 2002 e il 2003, le discussioni sull'Università Popolare dei Movimenti Sociali (PUSM), lanciata durante il World Social Forum dall'attivista di Brasilia Boaventura de Sousa Santos. L'obietti-

vo della PUSM non è di formare i leader dei movimenti sociali, ma di creare un ambiente in cui delle conoscenze anti-egemoniche e utili al cambiamento sociale possano essere processate, discusse e archiviate per usi futuri. Il progetto PUSM si basa sulla costatazione di due lacune fondamentali nel sistema accademico istituzionale. In primo luogo, senza voler escludere che forme di conoscenza radicali possano emergere all'interno dell'università, tuttavia tali conoscenze sono inevitabilmente destinate a subire l'influenza dei tradizionali criteri di rigore e rilevanza. In secondo luogo, l'apertura a posizioni teoriche realmente alternative e agli approcci interdisciplinari sarà necessariamente ridotta alla logica della ripartizione in dipartimenti.

Inoltre, il progetto PUSM si differenzia dalle università tradizionali per la sua diversa visione del rapporto tra teoria e pratica. La conoscenza che interessa la PUSM è una conoscenza che porta all'azione, in quanto viene discussa nel contesto di un'urgenza politica e sociale. In questo senso, come sottolineato da Sousa Santos, c'è bisogno di una posizione teorica che permetta di "esaminare analiticamente [le pratiche dei movimenti sociali] e di chiarire i loro metodi e obiettivi".<sup>33</sup>

Il PUSM si configura quindi come un network di conoscenze il cui programma si sviluppa a partire dalle questioni metodologiche e politiche che emergono nel corso della pratica quotidiana dei movimenti. I siti dove hanno luogo i seminari e i workshop influenzano la natura dei temi in discussione e sono determinati dalle opportunità di incontro. Quella del programma PUSM è una temporalità dilatata che si alterna tra incontri regolari e scambi puntuali che rispondono alle necessità del dibattito sociale del momento.

Tra il 2009 e il 2010, nel Regno Unito, i progetti di *schooling* e *deschooling* sono ricomparsi tra le iniziative di for-

mazione alternativa. In risposta ai tagli ai budget delle università Britanniche ad opera del governo di Cameron, le proteste sui campus hanno contribuito all'emergenza di università indipendenti. Se il 1968 aveva dato forma ai teach-in e alle occupazioni degli spazi dell'università, gli scioperi del Regno Unito si basavano sul modello del *teach-out*. Precedentemente esplorati dai movimenti "Occupy" e dalle proteste del Gezi Park a Istanbul, i teach-out sono iniziative sostenibili e locali mirate ad alimentare il dibattito e lo scambio di idee nello spazio pubblico. La loro infrastruttura di base è costituita da biblioteche temporanee, situazioni di dibattito, lavagne condivise e *social media*. Il desiderio di rimanere fuori dal mondo accademico è una presa di posizione rispetto alla privatizzazione del sistema di istruzione superiore che, con l'obiettivo di alzare le tasse d'iscrizione, si privatizza sempre di più a causa della sua limitata accessibilità.

La recente emergenza di programmi di formazione alternativa fa sì che oggi esistano due principali contrappesi all'università pubblica: da un lato vi sono costose università private il cui programma è determinato esclusivamente dal mercato del lavoro; dall'altro troviamo università completamente pubbliche, senza tasse d'iscrizione e il cui programma è determinato dal desiderio degli studenti di partecipare a un progetto educativo insieme agli insegnanti.

Tra le numerose sperimentazioni, tre tipi di università alternativa propongono declinazioni particolarmente inventive delle pedagogie radicali degli anni '60:

1. *Associazioni miste di universitari, studenti e cittadini che offrono una formazione alternativa al di fuori dall'università.*

Un caso esemplare è rappresentato dal lavoro del Social Science Centre, fondato nel 2010 a Lincoln, in

Inghilterra. Immaginato come una cooperativa non profit, questa associazione autonoma e auto-finanziata di insegnanti-studiosi e studenti-studiosi è resa possibile dai membri i quali possono, senza obbligazioni, donare l'equivalente di un'ora del loro stipendio mensile. Il curriculum, pur incorporando un sistema di titoli accademici, comporta innovazioni radicali rispetto a un normale curriculum universitario. Sulla falsariga delle scuole per lavoratori, i corsi proposti sono di lunga durata e permettono agli studenti-ricercatori di definire la tempistica dei loro studi in base alla loro ricerca: fino a 6 anni per un BA e fino a 8 anni per un Ph.D. Invece di una qualifica, lo studente riceve un portfolio che specifica i traguardi intellettuali raggiunti. Specializzato in scienze sociali, il Social Science Centre spera di creare altri centri specializzati in altre discipline ma basati sugli stessi valori di "istruzione superiore sostenibile e resiliente".

La struttura orizzontale del curriculum accademico è stata messa in pratica anche dalla Free University of Liverpool nel quadro del suo BA in pratiche culturali, caratterizzato da un'interessante combinazione di accademici e artisti in un'epoca in cui, in Francia e in Svizzera, imperversava il dibattito sul rapporto tra università tradizionali (*hautes écoles universitaires*) e università di arti e scienze applicate (*hautes écoles spécialisées*).

2. *La focalizzazione sul rapporto con la comunità locale e sulla natura pubblica degli spazi di apprendimento ha portato le università alternative a una riflessione critica sullo spazio architettonico della classe.*

Dall'esperienza della Tent City University, un sito di apprendimento e contestazione sviluppato da *Occupy London*, allo Space Project della Really Open University a Leeds, la regola principale è quella

di sviluppare una struttura flessibile che sia in parte itinerante (quindi capace di spostarsi attraverso la città) e in parte stanziata in un punto d'incontro regolare. Naturalmente bisogna anche menzionare l'uso di piattaforme digitali (blog, Tumblr, calendari condivisi, pagine Facebook) per condividere informazioni, testi, bibliografie e materiale audiovisivo. La trasparenza della struttura del progetto educativo è una premessa essenziale per la sua condivisione. In un'epoca in cui i MOOC (*massive open online courses*) stanno sperimentando con la formazione a distanza su scala globale, le università libere propongono offline dei modelli di comunicazione "one-to-one" inizialmente nati nel contesto delle culture digitali.

Nelle istituzioni indipendenti, il rapporto con la comunità locale si presta ad ulteriori confronti con le università in termini di sostenibilità del modello dei grandi campus. L'atteggiamento della pedagogia alternativa e radicata nella comunità si contrappone alla decentralizzazione delle università verso zone periferiche, emersa negli anni '90 in Europa in risposta all'accademia di massa. In quegli anni, data la carenza di aule, numerose università urbane avevano spostato le attività di insegnamento e (a volte) di ricerca dalla loro sede centrale verso sedi esterne. Meno attraenti della sede centrale, specialmente a causa della reputazione della facoltà, questi sedi – con poche eccezioni – non tardavano ad essere percepite come università di seconda categoria, il che ha portato all'abbandono delle pratiche di decentralizzazione regionale. A partire dalla fine degli anni '90, la decentralizzazione ha conosciuto un revival, ma questa volta sul piano internazionale. Con un picco nel 2008, l'apertura di campus-satellite in Asia e nel Medio Oriente è diventato un business im-

portante per le università Occidentali. Questa declinazione accademica dell'effetto Guggenheim segue il trend di altre istituzioni culturali (come i musei) che concedono in franchising le loro metodologie e i loro saperi ai cosiddetti paesi in via di sviluppo – sollevando numerose critiche riguardo al rischio di imperialismo culturale e di privatizzazione della missione universitaria.

3. *La nozione di spazio digitale in quanto network di conoscenze crea connessioni tra esperienze comunitarie e site-specific.*

Questa posizione rimanda direttamente ai network di apprendimento immaginati da Ivan Illich negli anni '70, un decennio che ha dato via a diverse utopie sulla conoscenza aperta. A partire dall'inizio degli anni '90, con lo sviluppo del World Wide Web, queste utopie si sono sviluppate in un dibattito di larga scala sulla proprietà intellettuale e la nozione di studio accademico. Con l'introduzione della bibliometrica, il confinamento dell'attività di *peer reviewing* a un'élite di studiosi si è irrigidito in contrasto con piattaforme come Wikimedia, caratterizzate da un *peer-reviewing* comunitario e sulla totale accessibilità della ricerca. In tale contesto, la cultura di apprendimento fai-da-te promossa dalle università alternative si estende, seppure in maniera più episodica, anche alle attività di ricerca focalizzate, almeno per ora, sulla ricostruzione critica della storia recente dei movimenti sociali del XXI secolo. La loro pressione ha tuttavia suscitato una risposta da parte del sistema accademico, in particolare sotto forma di discussione sulla "participatory action research", una metodologia che include l'impegno civico tra le proprie strategie di ricerca e che invita gli universitari a sviluppare attività di ricerca in collaborazione con la comunità –

vista come un soggetto e non come un oggetto di studio.<sup>34</sup>

### Ricerca, open access, culture digitali: il problema della scienze umane

ricerca s.f.

l'insieme degli studi e delle indagini che si svolgono nell'ambito delle discipline scientifiche o umanistiche per individuare documenti e fonti, ricostruire eventi o situazioni, scoprire fenomeni, processi, regolarità, leggi, ecc.: cominciare, continuare, concludere una r.; r. storiche, filologiche, linguistiche.

Esempi di frasi:

- Il fatto è che la ricerca medica non si occupa del benessere degli animali, né dovrebbe occuparsene.  
- La ricerca qualitativa ha ormai trovato il suo posto nelle revisioni sistematiche.

open access loc. agg.le inv. Di accesso libero.

Esempi di frasi:

- Biblioteca con sistema open access.  
- La maggior parte dei documenti è open access e non deve essere prelevata dallo staff della biblioteca.

informatica umanistica, locuz. sost. f.

Campo di ricerche interdisciplinari il cui oggetto è lo studio degli artefatti e dei processi culturali, tradizionale dominio delle scienze umane, nelle loro varie forme espressive (testi, immagini, suoni, video, ecc.), con metodologie, linguaggi e strumenti informatici. In ambito anglosassone, dove questo campo ha avuto la sua maggiore diffusione, è stato a lungo denominato *Humanities Computing*; negli ultimi anni tuttavia sembra prevalere l'espressione più ampia e generale di *Digital Humanities*.

Dopo undici anni, ho recentemente riletto *Una Ikea di Università*. Quando Maurizio Ferraris aveva dato una confe-

renza con lo stesso titolo all'Università di Torino, stavo per laurearmi in letteratura Nord Americana con una tesi sull'arte contemporanea. Corrispondeva esattamente al bersaglio dell'intervento: ero uno di quegli studenti in Scienze della Comunicazione che Ferraris definiva, tramite un *détournement* poetico, "navigatori di superficie".<sup>35</sup>

Eppure, mentre molti dei miei colleghi trovavano le sue posizioni conservatrici e discriminatorie, io ero andata alla conferenza in qualità di sostenitrice segreta. Mi ero attivamente dissociata dal nostro piano di studi alla Frankenstein che combinava sociologia, semiologia, marketing, storia, linguistica, storia delle scienze, filosofia, psicologia cognitivi e diversi altri corsi opzionali per un totale di trentacinque discipline.

La facoltà di Scienze della Comunicazione era al contempo un laboratorio post-sessantottino e un laboratorio per la Dichiarazione di Bologna, una prima alternativa istituzionale alle scienze umane di vecchio stampo. Gli studenti che seguivano pedissequamente il programma del Processo di Bologna potevano studiare una metodologia per esame. Questa pluralità di approcci veniva fatta passare per "versatilità", qualcosa che il mercato del lavoro avrebbe apprezzato. Poco convinti, alcuni studenti avevano deciso di emanciparsi da questo curriculum a personalità multiple a favore di una specializzazione approfondita in una disciplina "all'antica": estetica, storia contemporanea, storia e letteratura Nord-Americane, arte contemporanea. Invece di aderire ai "profili professionali" proposti dalla nostra università, avevano optato per un programma di conoscenza.

Intorno al 1995, tutti gli istituti di istruzione superiore in Italia sono diventati "scienze" di qualcosa. L'ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica) fu ribattezzato Scienze Motorie, e furono istituiti nuovi dipartimenti per venire incontro ai bisogni del mondo

del lavoro. Ferraris riassumeva ironicamente questo cambiamento in una cronologia in tre fasi:

Fase 1 (anni '60-'70): Il cinema entra nell'università. C'è una nuova arte da insegnare, il che porta a creare nuove cattedre in storia del cinema.

Fase 2 (anni '80): Le università entrano nel cinema. L'aumento nel numero di studenti fa sì che le aule vengano a mancare, e i corsi si spostano nelle sale di cinema e nei teatri.

Fase 3 (anni '90): Il cinema torna nell'università. Il numero di iscritti diminuisce, i cinema non servono più, ma per attirare studenti nelle aule bisogna invitare delle pop star come Claudia Koll.<sup>36</sup>

La fase 1 ha un parallelo letterario nella coppia di accademici protagonista della *campus novel* di Alison Lurie *The War between the Tates*.<sup>37</sup> Confrontati all'emergenza della cultura giovanile degli anni '60, Erica e Brian Tate cercano di superare la distanza linguistica che separa la loro posizione nel dipartimento (e le loro vite) dalla cultura alternativa dei loro studenti e dei loro figli. La fase 2 corrisponde all'inclusione massiccia della cultura popolare nelle università, parodiata nell'esperienza di Jack Gladney come direttore del dipartimento di Studi Hitleriani in *Rumore Bianco* (*White Noise*, 1985) di Don DeLillo:

Il personale docente... [è] qui per decifrare il linguaggio naturale della cultura, per trasformare in metodo formale le splendide piacevoli da loro conosciute nell'infanzia trascorsa all'ombra dell'Europa, un aristotelismo fatto di involucri di chewing-gum e di canzoncine dei detersivi.<sup>38</sup>

La fase 3 può essere associata al protagonista di *Che Dio ci perdoni* (*May We Be Forgiven*, 2012) di A. M. Homes,

lo studioso Nixon Harry Silver, licenziato come un Willy Loman dei nostri tempi per lasciare il posto a un giovane studioso in studi futuri che riceve valutazioni migliori da parte degli studenti.<sup>39</sup> Siamo ormai entrati nella fase 4, e il nuovo Jack Gladney potrebbe essere un professore di *Digital Humanities*. Per ridurre i costi di infrastruttura, i suoi corsi introduttivi potrebbero presto essere trasmessi esclusivamente via MOOC. Un ibrido tra i tutorial di Youtube e gli esperimenti di insegnamento a distanza degli anni '90, i MOOC finiranno probabilmente per sostituire la presenza in classe e l'insegnamento "faccia-a-faccia" di "corsi introduttivi". Ogni modulo MOC include una bibliografia limitata e la revisione dei compiti avviene due a due, tra studenti, senza l'intervento diretto del docente se non nella moderazione del forum online. Il formato dell'insegnamento sarà definito dalle tecnologie disponibili. Siamo tuttavia ben lontani dalle piattaforme partecipative come aaaaaaa.org, aperte alla libera condivisione di libri e alla compilazione bibliografica collettiva.

Sul lungo termine, Gladney riserverà probabilmente il suo tempo di insegnamento agli studenti più avanzati e più direttamente coinvolti in attività di ricerca. E la sua disciplina, *Digital Humanities*, evolverà nel contempo di disseminare conoscenze e domande di ricerca. Il cerchio è chiuso, e a questo punto Gladney non ha più bisogno di distinguere tra ricerca fondamentale e ricerca applicata.

Nell'introduzione al suo libro *Electronic Monuments*, Gregory L. Ulmer cita una definizione ufficiale della ricerca fondamentale nelle scienze umanistiche: Nessun articolo scientifico può risolvere il problema dell'11 settembre, ma una buona ricerca può fornirci delle conoscenze che possono aiutarci a risolverlo. Quindi non scrivete il vostro articolo per risolvere il

problema dell'11 settembre, ma per risolvere il problema che ci sia qualcosa a proposito dell'11 settembre... che dobbiamo conoscere prima di poterlo affrontare.<sup>40</sup>

Ulmer critica il malinteso che porta a credere che la ricerca fondamentale possa fornire soluzioni pratiche ai problemi, come nel caso della ricerca applicata. Secondo lui, la separazione tra questi due tipi di ricerca è ancora valida, sebbene le nuove discipline umanistiche come le *Digital Humanities* tendano a confondere la distinzione tra la ricerca di soluzioni a problemi specifici e l'esame del quadro complessivo. Queste due posizioni sono più chiaramente distinte nelle discipline scientifiche di quanto non lo siano in quelle umanistiche. Tuttavia, al giorno d'oggi queste ultime tendono ad essere incluse nella categoria di ricerca applicata attraverso il nuovo corpo accademico emerso in Europa dopo il Processo di Bologna: le Università di Scienze Applicate. Leggiamo nei loro statuti che "le Università di Scienze Applicate generano conoscenza e la mettono in pratica". Da questa distinzione tra ricerca applicata e ricerca fondamentale possiamo dedurre che la ricerca fondamentale non possa essere "messa in pratica".<sup>41</sup> Ma quando parliamo di discipline umanistiche, cosa significa "mettere in pratica"?

Le due definizioni menzionate sopra, pur essendo tutt'altro che esaustive, sono degne di nota in quanto i termini del discorso influenzano l'attuale riflessione sulla ricerca. Uno dei motivi per cui è così difficile distinguere, da un punto di vista teorico, tra ricerca pura e ricerca applicata, è che questa distinzione è stata imposta politicamente e dall'esterno, senza che i rispettivi obiettivi venissero definiti nel quadro di un vero dibattito intellettuale. Se "le due tipologie di ricerca" possono sembrare concettualmente molto simili, da un punto di vista economico ci si aspetterebbe che la ricerca applicata sviluppi

collaborazioni con partner sul campo – una situazione che profitterebbe anche alla ricerca fondamentale, relegata allo stereotipo di essere connessa solo indirettamente all'esperienza quotidiana e agli obiettivi pratici. Ma come definire l'aggettivo "pratico"?

La confusione generata dal Processo di Bologna nelle università Europee riflette una problematica esistente anche fuori dall'Europa. La convergenza tra argomenti di ricerca vecchi e nuovi in campi simili, se non identici, è certamente responsabile di questa *impasse*. Se le scuole di orientamento tradizionalmente pratico accolgono questa svolta nella ricerca con entusiasmo, ma anche con un certo numero di detrattori, l'università è chiaramente decisa a mantenere il monopolio sulle attività di ricerca. Se la posizione è ancora troppo confusa per essere discussa in maniera approfondita, è tuttavia possibile analizzarla in relazione all'impatto culturale delle *Digital Humanities* sull'opportunità di considerare la ricerca come un campo protetto.

Il problema è che mentre ci concentriamo su oziose definizioni delle nozioni di ricerca pura e applicata, rischiamo di perdere di vista l'obiettivo fondamentale, ossia lo sviluppo di un'etica di ricerca che possa essere condivisa con chiunque (universitari o non) soddisfi i requisiti di competenze scientifiche, indipendenza di pensiero e conoscenza. L'osservazione fondamentale è che le università rimangono tutt'ora un luogo privilegiato di ricerca, per quanto non possano più considerarsi le uniche produttrici di conoscenze in un'era in cui, paradossalmente, una voce di Wikipedia è sottoposta a un *peer reviewing* più esteso di quanto non lo sia un articolo scientifico.

Il testo è stato originariamente commissionato per la pubblicazione *Socially Engaged Art Practices and Education in Contemporary Discourse (Pratiche Artistiche Socialmente Impegnate ed Educazione nel Discorso Contemporaneo)*, Biella: Cittadellarte-Fondazione Pistoletto, 2014).

1. Noam Chomsky, "The Function of University in Times of Crisis" (1969), in *Chomsky on Democracy and Education*, a cura di Carlo Peregrino Otero (London: Routledge, 2003).
2. Cf. Christophe Charles e Jacques Verger, *Histoire des universités, XIIème–XXIème siècle* (Parigi: Quadrige, 2012); Christina Lutter e Markus Reisenleitner, *Cultural Studies, un'introduzione* (Milano: Bruno Mondadori, 2004).
3. Mi riferisco in particolare alle seguenti storie dell'università: Christophe Charles e Jacques Verger, *Histoire des universités, XIIème–XXIème siècle*; Charles Haskins, *The Rise of Universities* (New York: Henry Holt, 1923); Olaf Pedersen, *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe* (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997); Sigmund Diamond, *Compromised Campus: The Collaboration of Universities with the Intelligence Community, 1945–1955* (New York: Oxford University Press, 1992).
4. Cf. Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000), 27.
5. Si consideri ad esempio il caso dei corsi pre-laurea in *Women's Studies* in Gran Bretagna, interrotti e/o assorbiti da altri dipartimenti all'inizio degli anni 2000: "Last Women Standing," *Times Higher Education*, 31 gennaio 2008, [www.timeshighereducation.co.uk/400363.article](http://www.timeshighereducation.co.uk/400363.article).
6. Cf. Maurizio Ferraris, *Una Ikea di università. Alla prova dei fatti* (Milano: Raffaele Cortina Editore, 2009).
7. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers, les étudiants et la culture* (Paris: Les Éditions de Minuit, 1984, 1964).
8. Joel H. Spring, *A New Paradigm for Global School Systems: Education for a Long and Happy Life* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007), 117.
9. Salvo diversa indicazione, le definizioni dei termini sono tratte da [www.treccani.it](http://www.treccani.it).
10. Jacques Derrida, "The Principle of Reason: The University in the Eyes of Its Pupils," *Diacritics* 13, no. 3 (Autumn 1983): 2–20.
11. *Ibid.*, 3.
12. *Ibid.*, 11.
13. *Ibid.*
14. *Ibid.*
15. [www.bildungsstreik.net](http://www.bildungsstreik.net)
16. Raymond Williams, *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society* (Oxford: Oxford University Press, 1985), 287.
17. Magna Charta of Universities, versione italiana scaricabile da: [www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/italian/view](http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/italian/view). Evidenziazione mia.
18. Convention of Higher European Education Salamanca, 29–30 marzo 2001, [www.ulpgc.es/descargadirecta.php?codigo\\_archivo=4853](http://www.ulpgc.es/descargadirecta.php?codigo_archivo=4853).
19. Sulle pedagogie anarchiche, cf. il caso della Modern School, discusso più avanti.
20. "McDonald's: Fries with What?," *Economist*, 27 aprile 2013, [www.economist.com/news/international/21576656-degree-burgerologyand-job-too-fries](http://www.economist.com/news/international/21576656-degree-burgerologyand-job-too-fries).
21. *Ibid.*
22. Richard Sennet, "This Is Not the Kids' Problem," *Guardian*, 4 luglio 2012, [www.theguardian.com/commentisfree/2012/jul/04/unemployment-not-kids-problem](http://www.theguardian.com/commentisfree/2012/jul/04/unemployment-not-kids-problem).
23. Noam Chomsky, "The Function of University in Times of Crisis".
24. [https://en.oxforddictionaries.com/definition/us/free\\_university](https://en.oxforddictionaries.com/definition/us/free_university).
25. Questa osservazione, come abbiamo visto, si accorda con la valutazione che ha portato alla riscrittura del curriculum accademici nel contesto del Processo di Bologna.
26. James J. Farrell, *The Spirit of the 1960s: Making Post-War Radicalism* (New York: Routledge, 1997), 164.
27. Cf. Francisco Ferrer, *The Origin and Ideals of the Modern School* (Albany, NY: Kessinger, 2010).
28. *The Whole Earth Catalog*, marzo 1969.
29. Paolo Freire, *La Pedagogia degli oppressi* (titolo originale: *Pedagogia do Oprimido*) edizione italiana a cura di Linda Bimbi (Torino: EGA, 2002), 27.
30. Ivan Illich, *Deschooling Society* (1970), [www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html](http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html).
31. Marianne Enckell, *Le Refus de parvenir* (Montpellier, France: Indigène éditions, 2014), 5.
32. William Bailie, *Josiah Warren: The First American Anarchist* (1906), [http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist\\_Archives/bright/warren/bailie.html](http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/bright/warren/bailie.html).
33. Boaventura de Sousa Santos, *The Rise of the Global Left: The World Social Forum and Beyond* (Zed, 2006), 149, [www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/the-rise-of-the-global-left.php](http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/the-rise-of-the-global-left.php)
34. Alice McIntyre, *Participative Action Research* (London: Sage, 2007).
35. Maurizio Ferraris, *Una Ikea di università*.
36. *Ibid.*, 94–95.

37. Alison Lurie, *The War between the Tates* (New York: Random House, 1974).  
 38. Don DeLillo, *Rumore Bianco* (titolo originale *White Noise*), trad. Mario Biondi (Torino: Einaudi, 1999), 12.  
 39. A. M. Homes, *May We Be Forgiven: A Novel* (London: Penguin, 2012).  
 40. Dépliant dell'Università delle Arti e Scienze Applicate della Svizzera Occidentale.  
 41. Gregory L. Ulmer, *Electronic Monuments* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005).

## Progetti educativi fondati da artisti: una pragmatologia provvisoria

Ian Alden Russell

Questo saggio si occupa della pragmatica di recenti progetti educativi fondati da artisti. La circoscrizione dell'articolo a progetti educativi sperimentali fondati da artisti intende tracciare una continuità di gesti concreti che si focalizzano sulla tensione tra *scolarizzazione* ed educazione di artisti all'interno della società. Questa dialettica ha fornito specifici modelli e metodi al progetto più ampio di pratica di educazione emancipatoria.<sup>1</sup> Nel considerare l'educazione artistica, c'è il rischio di relegare l'arte ad abilità meramente pratica, separata e distinta da modelli di ricerca e di esplorazione tipici delle arti liberali. Molti dei progetti sperimentali di educazione artistica dell'ultimo secolo sono stati delle risposte al timore che alla scuola d'arte mancasse un approccio olistico all'educazione dell'artista quale professionista dotato di un'ampia gamma di abilità e metodi d'indagine con i quali capire, concettualizzare, interagire e mediare con il mondo. Il sostituire la "scolarizzazione" con l'"educazione" ha segnato l'affermarsi di una critica specifica ai costrutti istituzionali dell'educazione artistica.<sup>2</sup> Questa svolta ha portato sia all'educazione artistica sperimentale che a una concettualizzazione della pratica dell'educazione stessa come pratica artistica costituente.<sup>3</sup> Pur non essendo l'argomento di questo articolo,

teniamo in considerazione il contesto più ampio di artisti che incorporano la pedagogia come parte integrante del loro processo artistico o che considerano la pedagogia stessa il punto focale della loro indagine artistica (come Adelita Husni-Bey o Emanuel Almborg). Ciò al fine di tener conto al meglio dello sviluppo continuativo di questi concetti, teorie e pratiche.

Negli esempi nominati in questo articolo, c'è un mix eterogeneo di educazione artistica ed educazione come pratica artistica. Qui, l'espressione "educazione artistica" sarà usata per far riferimento a progetti che includono uno scopo autodichiarato di affrontare modelli e metodi d'educazione artistica. L'espressione "arte educativa" verrà invece impiegata per fare riferimento a progetti intrapresi da artisti che intendono essere olistici per quanto riguarda il contenuto, il formato e lo scopo della loro pratica educativa. Per esempio, il corso tenuto da Christine Hill, come parte del programma sui nuovi media, presso la Bauhaus-Universität a Weimar dal titolo "Skill Set" e in cui gli studenti imparano una serie di abilità non-artistiche (l'acconciatura stile anni cinquanta, la tecnica Alexander o la stenografia) verrà definito "educazione artistica" in virtù del suo scopo dichiarato di innovazione

e sperimentazione all'interno della piattaforma di educazione artistica per studenti di arte. Al contrario, un progetto comunitario portato avanti da Tania Bruguera nei Queens, New York, con l'intento di stabilire piattaforme aperte di educazione autogestita delle comunità di migranti, verrà definito come "arte educativa."

### Una tassonomia incerta

Vi è un aspetto ironico nel tentativo di delimitare l'interpretazione di un movimento fondato sulla liberazione, l'emancipazione e la trasgressione dei limiti. Tenendo questo in mente, lo scopo di questo testo è offrire alcune tassonomie provvisorie su come si possa individuare un terreno comune tra progetti diversi ed eterogenei. Come primo passo verso un'intesa, possiamo valutare i progetti in termini di pragmatica.<sup>4</sup> La pragmatica, come sottosectore della linguistica, si concentra sull'atto della comunicazione ma non solo sulle specificità linguistiche e culturali di chi parla e di chi ascolta, ma anche sul contesto di tali enunciati in termini di modalità, di luogo e di tempo. Nell'articolare una pragmatica dell'arte educativa, ha un ruolo chiave la questione delle dimensioni spazio-temporali, nonché delle infrastrutture che contestualizzano, rendono possibili e sostengono questi progetti. Segue un tentativo di stabilire una tassonomia di elementi comuni del contesto spaziale (le piattaforme) dal quale si è evoluta la recente storia delle azioni educative svolte da artisti.

Nel panorama dei progetti degli ultimi vent'anni, emergono quattro piattaforme principali. La prima è quella degli **spazi fondati per scopi educativi**. Questi sono progetti promossi all'interno di tradizionali strutture istituzionali, quali università o scuole, nonché progetti che hanno cercato di istituire o di creare nuovi spazi per l'educazione all'interno di strutture istituzionali riconoscibili quali curriculum scolastici, programmi di laurea, ecc.

La seconda piattaforma da considerare è quella dei **terzi spazi**. Il termine "terzo spazio" fa riferimento alla teoria delineata da Homi Bhabha. A grandi linee, è una teoria sociolinguistica che fa riferimento all'ibridità inerente gli individui quali attori all'interno della società.<sup>5</sup> Ai fini di questo articolo, per terzo spazio si intende uno spazio auto-determinato che non sia né interamente pubblico né interamente privato: uno spazio liminale.<sup>6</sup> Anche la pragmatica aiuta a individuare spazi che non siano né spazi espositivi tradizionali delle arti (ovvero pubblici o rivolti verso l'esterno) né spazi tradizionali di produzione artistica (ovvero spazi privati, come lo studio di un artista). Questi possono essere spazi costruiti appositamente, spazi comunitari esistenti o pre-esistenti, oppure spazi trovati, liminali, al confine tra la dualità casa-lavoro o pubblico-privato. La terza piattaforma da considerare è quella degli **spazi d'arte**—siti, eventi e spazi in cui gli artisti e le arti in senso lato sono stati attivi o messi in mostra. Gli esempi di questo tipo includono gallerie, musei, mostre, biennali e altri ambienti artistici tradizionali di questo genere. All'interno di questa tipologia, c'è anche un'attenzione per gli artisti che hanno usato il proprio studio come piattaforma. La quarta tipologia di piattaforma sono i **progetti mobili**. Questi sono progetti che, o per formato o per necessità, non hanno un luogo fisico fisso, e in certi casi, sono fondati con l'intento di essere mobili, peripatetici o addirittura nomadi.

### Considerando Prassi e Partecipazione

Seppur non sia nel nostro intento valutare criticamente questi progetti, ci sono importanti schemi critici che spesso contestualizzano le discussioni sui tipi di progetti presentati. Il primo trae ispirazione dal lavoro di Pablo Helguera in *Education for Socially Engaged Art* (2011), il quale sfrutta il modello di Suzanne Lacy delle struttu-