



PRINCIPI REGOLE E SISTEMA

Biblioteca di diritto privato

Coordinata da R. Calvo - A. Ciatti Càimi - G. De Cristofaro

Sezione Miscellanea

Roberto Calvo *(a cura di)*

SAPERE E PENSIERO CRITICO

Per un'idea di università



G. Giappichelli Editore – Torino

CAPITOLO I

IL PROFESSORE E LE SENTENZE KAFKIANE

di ROBERTO CALVO

SOMMARIO: 1. Attualità del problema. – 2. Ricerca e insegnamento: un legame necessitato e inscindibile. – 3. Autocoscienza ed etica. – 4. Primazia dell'interesse generale. – 5. Cattivi esempi. – 6. Rilievi conclusivi.

1. ATTUALITÀ DEL PROBLEMA

L'interrogativo intorno all'odierno ruolo del professore universitario può essere affrontato muovendo da plurimi punti di partenza. È in ogni caso certo che oggi più di ieri al professore sono demandati svariati compiti, oltre a quelli tradizionali dell'insegnamento e della ricerca. Basti pensare agli organi collegiali cui egli è parte all'interno delle strutture di dipartimento e di ateneo, che si sono moltiplicati rispetto a un tempo non troppo lontano. La partecipazione alle commissioni di esame e concorsuali *extra moenia* rappresenta un (non secondario) impegno aggiuntivo. Un impegno che, in linea di principio, manco viene preso in considerazione dalla ferrea e miope burocrazia di ateneo. Con particolare riguardo all'area giuridica, si pensi alle commissioni per gli esami di avvocato e per i concorsi in magistratura e notariato, che sottendono una fatica finanche ultrannuale. Spesso i professori avvertono la nomina in tali collegi come una perdita di tempo, una scocciatura, un qualcosa di cui se ne può fare volentieri a meno. Ma così ragionando sfugge loro che la filosofia del lassismo si commuta in un'arma letale, che indirettamente si ripercuote sul prestigio e sulla credibilità dell'accademia stessa.

Insomma, a fianco della ricerca e della didattica viene a stagiarsi – come appena cennato – una variegata messe d'impegni e incarichi istituzionali i quali, se svolti con scrupolo e convinzione, tendono a sottrarre spazio alla ricerca.

2. RICERCA E INSEGNAMENTO: UN LEGAME NECESSITATO E INSCINDIBILE

Eppure la ricerca, la produzione scientifica, la convegnistica, la direzione di riviste di settore *et similia*, si ergono a fulcro della missione accademica. Anni fa un accreditato collega francese, in sede di laurea (io ero un ricercatore alle prime armi), disse: «Insegno in base a quel che scrivo». Aveva perfettamente ragione: ipotizzare che la didattica sia qualcosa di slegato dalla ricerca è un errore: la qualità dell'insegnamento è direttamente proporzionale alla levatura della ricerca e della produzione scientifica, che si eleva a *prius* (o fondamento) della funzione didattica.

In tale direzione è stato – e *pour cause* – scritto che «La scuola universitaria forma lo studioso, me nel tempo stesso ricrea e perfeziona la scienza. L'apprendimento dei principî noti non può scindersi dalla ricerca e dalla scoperta di nuove verità»¹.

Beninteso, l'efficacia dell'insegnamento è condizionata anche da altri fattori, tra cui mette conto di segnalare la vocazione comunicativa e la capacità d'indurre alla riflessione, l'empatia con i discenti, senza dimenticare l'abilità narrativa che tende ad avvicinare la lezione universitaria a una recita attoriale, se non addirittura a una liturgia laica. Intendiamo riferirci a quella *vis* magnetica e carismatica avvalorante il sapere e atta a polarizzare attenzione e passione dei giovani «spettatori»². In fondo il professore, nell'insegnare, nel semplificare, nel provocare e sollecitare l'attenzione degli uditori, deve nello stesso tempo – come un *talent scout* – valorizzare i più bravi e meritevoli, i quali spesso manifestano le proprie inclinazioni precoci già sui banchi delle aule universitarie. L'indurre il discente, tramite il metodo dialogico, alla ponderazione, al ragionamento analitico e sistematico, e a scovare *in primis* dentro di sé i fondamenti della verità, aiuta a rafforzare giorno dopo giorno le di lui capacità riflessive e intuitive, destinate a svolgere il ruolo di vera e propria bussola capace di orientarlo nell'universo infinito del sapere umano.

¹ L. EINAUDI, *Prediche inutili*, Torino, 1974, p. 19.

² Viene qui in considerazione la tricotomia retorica *docere* (trasmettere concetti), *delectare* (suscitare l'interesse del pubblico tramite la capacità comunicativi del narratore) e *movere* (persuadere mediante emozioni forti) (Cicero, *Orator*, XXI, 69).

3. AUTOCOSCIENZA ED ETICA

Nondimeno, il professore non può essere rigoroso con gli allievi e indulgente con se stesso³. La popolazione studentesca è avveduta e attenta ed è perfettamente in grado di cogliere se il docente è o no incluso in una rete accademica autorevole e virtuosa, che concorre ad attribuirgli credibilità e pubblica considerazione.

Intendere la funzione docenziale in chiave prevalentemente burocratica o, peggio, alla stregua di un lavoro che di massima si esaurisce nell'osservare diligentemente il calendario delle lezioni, nel partecipare alle sedute degli organi collegiali, nell'essere benvenuto dai discenti e dal personale amministrativo, significa tradire la missione conferita dallo Stato. Quella missione – si torni a osservare – implica anzitutto dedicare il proprio impegno alla ricerca, perché solo in tal modo si trasmette alla popolazione studentesca la passione per lo studio, così riuscendo altresì a promuovere l'ascolto attivo e partecipato. Il dominio della burocrazia (o del professore-funzionario) e la tendenza a subirne l'asservimento sono virus fatali, che degradano la dignità professorale, depotenziando di conseguenza ruolo e responsabilità dalla docenza universitaria nella società civile⁴.

Per giunta, trasmettere agli studenti la sensazione che il loro compito (o dovere) si esaurisca nel superamento dell'esame di fine corso, vuol dire aver svolto un servizio illusorio; significa, detto altrimenti, aver adempiuto un dovere pubblico in modo non solo incompleto, ma anche manchevole sotto il profilo deontologico. Nessuno intende misconoscere l'importanza degli esami di profitto; ma l'additata rilevanza è strumentale alla preparazione e maturazione del giovane allievo per affrontare *pro futuro* a viso aperto, con piena padronanza dei propri mezzi, le sfide della quotidianità.

Lo studio, a qualunque livello, serve inoltre a rendere liberi grazie alla perenne tensione generata dalla ricerca della verità, lontano dalle pressioni lusingatrici escogitate dalla politica, dal potere

³ F. MONTANARI, *Premessa*, in AA.VV., *Responsabilità della cattedra*, Roma, 1944, p. 8.

⁴ Come avverte K. WOJTYLA, *L'uomo nel campo della responsabilità*, trad. it., Milano, 2002, p. 111, «Tutta la morale (*moralitas*) come risulta dalla norma e dalla formazione della norma ha la sua base a priori nella tensione, connaturata all'uomo-persona, all'onestà o alla dignità. È qui che si trova la sua prima fonte, ancora non meglio definita: la norma della moralità serve proprio a determinare più precisamente e ad attuare la dignità dell'uomo».

economico e massonico, senza per giunta badare alle eventuali conseguenze che tale proponimento, rischiarato dall'autorità massima della ragione riflettente e valutante, possa provocare⁵.

4. PRIMAZIA DELL'INTERESSE GENERALE

La scienza non deve invero essere autoreferenziale, né può fornire modelli errati, dovendo costantemente orientare – con onestà e senso delle proporzioni – il proprio percorso antepo- nendo l'interesse generale a quello individuale. La libertà di ricerca, che è un interesse di rilevanza costituzionale, sottende la garanzia del pluralismo; ma un pluralismo senza regole, senza una rotta strategica, senza un controllo sulla funzionalità dei contenuti, e quindi debole anche sotto il profilo pedagogico, rischia di creare più danni che utilità⁶.

La proliferazione dei corsi universitari da un lato – che, frantumando l'universalità del sapere⁷ e attentando alla «preparazione unitaria per grandi direzioni»⁸, ben si flette al cospetto delle politiche tese a incrementare i bandi concorsuali – e, dall'altro, la tendenza serpeggiante a svalutare i criteri meritocratici, rappresentano preoccupanti storture endemiche; esse screditano l'università, con l'esito di cagionare inefficienze che, in ultima battuta, vanno inevitabilmente a detrimento della società civile.

La fertilità della mente dei giovani, di là del talento innato, si sviluppa abituandoli al rigore nello studio e all'acquisizione di un metodo: quel rigore e quel metodo tendono a sfuggir di mano quando l'atomizzazione dei corsi e l'affastellare troppe cose pregiudicano la formazione generale e istituzionale, la sola che consente d'apprendere alla giusta età, lungi da qualunque vacua astrazione, la concretezza costruttiva dei singoli istituti-cardine delle varie discipline scientifiche.

⁵ L. EINAUDI, *Prediche inutili*, cit., p. 198.

⁶ P. PERLINGIERI, *Lo studio del diritto e la storia*, in *Annali della Facoltà di Economia di Benevento*, Napoli, 2006, p. 128.

⁷ Cfr. F. GALGANO, *Il diritto e le altre arti. Una sfida alla divisione fra le culture*, Bologna, 2009, p. 9.

⁸ G. GROSSO, *Il problema pratico dell'insegnamento delle scienze sociali*, in Id., *Scritti storico giuridici*, I, *Storia diritto società*, Torino, 2001, p. 362.

5. CATTIVI ESEMPI

Il professore non deve esercitare il ruolo di capo-popolo, né deve fare dei lavaggi di cervello o proclamare verità inconcusse: «La verità vive solo perché possa essere negata. Essendo liberi di negarla ad ogni istante, noi affermiamo, ogni volta, l'impero della verità»⁹. Nello stesso tempo egli stesso è tenuto a rispettare i valori universali della persona, ponendo la dignità dell'essere al di sopra di tutto e tutti.

Quella dignità e quei valori metastorici, prenormativi e indisponibili pure dall'autorità dello Stato, sono messi a repentaglio anche attraverso condotte maliziose, che tendono, seppure in modo paludato e indiretto, a far prevalere interessi personali o di parte.

Da quest'angolo prospettico i professori universitari in non poche occasioni hanno dato cattiva prova di sé. Coloro che guardano la realtà fattuale delimitando il proprio campo visivo – sia consentita la metafora – all'orticello coltivato di propria mano o seminato da mani amiche, finiscono con il commettere l'errore eticamente imperdonabile di anteporre l'interesse particolare a quello generale. Il nocumento che ne consegue è rilevante, perché oltre ad alterare la libera competizione fra i candidati, competizione la quale deve garantire che a ciascun concorrente sia riconosciuto il proprio valore secondo canoni rigorosamente meritocratici e predefiniti, finisce con il pregiudicare l'intera società civile attraverso una selezione che richiama alla mente le assurde sentenze del processo kafkiano, dalle quali potevano discendere assoluzioni fittizie e assoluzioni vere¹⁰.

Il male si annida anche comprimendo, attraverso una sorta di sordina innaturale, l'*esprit de finesse* di giovani talentuosi per mezzo di un improprio *esprit de géométrie* mirato a privilegiare criteri gerontocratici di selezione. Perché mai un giovane, bravo e già accreditato dalla comunità scientifica, dovrebbe pagare il dazio concorsuale a un ricercatore anziano, il cui merito prevalente sono gli anni di fedele servizio? Poco tempo fa ho sentito dire da un anziano collega: «Sì, Tizio è il più bravo e produttivo dei nostri associati, ma prima dobbiamo premiare i più anziani che da tempo aspettano fiduciosi una procedura riservata» (*sic!*). Spesso, peraltro, chi percorre questa strada assai scivolosa è il primo a declamare frasi

⁹ L. EINAUDI, *Prediche inutili*, cit., p. 202.

¹⁰ F. KAKFA, *Il processo*, trad. it., Roma, 1989, p. 135.

stereotipate del tipo «facciamo crescere i giovani». È come dire che talvolta si è bravi a predicar bene e a razzolar male.

La riforma del sistema di reclutamento, con la possibilità di prevedere (le già evocate) procedure riservate, sembra aver dato manforte alla profilata stortura, ponendo peraltro in soffitta la tradizionale *peregrinatio* accademica. Occorre allora ripartire dalle basi e dalla consapevolezza che l'insegnamento accademico debba favorire la piena e consapevole maturazione dei giovani ricercatori, incamminandoli al *Gradus ad Parnassum* in forza delle sole capacità individuali.

Una nuova etica diventa allora stringente, specie nel sistema dei concorsi. Troppo spesso la disonestà intellettuale la fa da padrona, alimentando il disonore e i sospetti che i più avvertono – pur abusando di generalizzazione eccessiva – nei confronti degli accademici. Purtroppo, non si tratta soltanto di precomprensioni, come attesta il radicamento del baronaggio e del servilismo degli insicuri, dei «miracolati» e dei deboli verso i più forti o meglio organizzati e assortiti.

6. RILIEVI CONCLUSIVI

Circa vent'anni fa sentii affermare dal mio Maestro, il quale ha sempre vissuto lontano dal potere accademico che all'epoca signoreggiava pressoché incontrastato: «Caro Roberto, sappia che ho visto tanti mediocri far carriera, ma non ho mai visto uno bravo non farla».

Non dico che fosse dalla parte del torto. Anzi! Resta il fatto che con tale cinico realismo si finisce con l'accettare – come qualcosa d'inevitabile – che nel mondo accademico vi siano deformazioni incontrastate e incontrastabili. A questo riguardo ricordo che un conoscente, dopo essere stato premiato con oltre dieci punti quando ebbe a laurearsi, divenne ricercatore di lì a poco. Probabilmente si trattava di un predestinato o di un *enfant prodige*!

Quella frase, tuttavia, non mi turbò, avendo sin dall'inizio della mia carriera universitaria appreso che il lavoro costante, se affrontato con passione ed entusiasmo, non solo non pesa affatto, ma finisce con il pesare su chi, al contrario, è suo malgrado sedotto da altre logiche. Insomma, capacità e volontà logorano soltanto chi ne è privo.

CAPITOLO II
LAUDATOR TEMPORIS ACTI?

di ERMANNIO VITALE

Vorrei iniziare questo intervento con i ringraziamenti, per nulla formali, a tutti coloro che si sono impegnati oggi a partecipare a questo incontro portando un vero e proprio contributo strutturato alla riflessione sul tema – inevitabilmente trasversale: sono l'unico studioso di formazione filosofica dell'Ateneo, riunirmi con me stesso sarebbe stato come minimo curioso – di questo pomeriggio. Grazie di cuore. Grazie alla Rettrice, che ha voluto dedicare tempo a quest'iniziativa nonostante i suoi molteplici impegni, grazie a Roberto Calvo che ha organizzato con passione quest'incontro, grazie ai miei studenti che sono passati a salutarmi. Grazie a tutti coloro, colleghi e personale amministrativo, che in questi quasi vent'anni mi hanno aiutato a risolvere problemi e superare difficoltà. La cosa più bella è vedere qui oggi colleghi non solo di diverse discipline ma anche di età differenti, fra i quali alcuni giovani molto bravi, a contratto o comunque all'inizio della loro carriera accademica. A loro va un ringraziamento speciale perché, nonostante la posizione precaria, hanno assunto, almeno durante i miei tre anni da coordinatore del corso di Scienze politiche, un atteggiamento generoso nei confronti di colleghi e studenti, decisamente supererogatorio, andando ben oltre quanto previsto dal loro contratto. Mi fermo qui. Sicuramente dimentico qualcuno o qualcosa: mi rifugio nella formula salvifica anche se un po' sorniona spesso usata da Gustavo Zagrebelsky, che più o meno recita "tutti coloro che hanno ragione di essere ringraziati si considerino ringraziati".

Prendo invece a prestito una citazione da Norberto Bobbio che, come forse saprete, insieme a Michelangelo Bovero, è stato per me non un maestro ma *il* maestro. Bobbio, ricordando il suo maestro Gioiele Solari, scrive: "nel primo anno di università (1927-28) mi guidò in un piccola ricerca sul pensiero politico di Francesco Guicciardini, e poi mi seguì passo passo negli anni successivi dandomi una costante lezione di rigore intellettuale, di dedizione alla

scuola, di semplicità di costumi e di libertà nel giudicare uomini e cose”¹. Ecco, forse bastano queste poche parole per spiegare la relazione fra accademia e pensiero critico: all’università si dovrebbe innanzitutto insegnare il “rigore intellettuale” e la “libertà nel giudicare uomini e cose”. La seconda senza il primo diventa arroganza e vaniloquio.

In ogni caso, io ho avuto lo stesso privilegio di Bobbio che trovò in Solari un maestro attento capace di seguirlo “passo passo” nella sua formazione, o forse ancora maggiore, perché per me fu del tutto casuale incontrare Bobbio, essendo un giovane che proveniva da una famiglia “illetterata” in cui ero il primo a aver studiato. Superando le... diciamo perplessità soprattutto di mio padre mi iscrissi al liceo classico D’Azeglio e dopo, aumentate esponenzialmente le perplessità paterne, a Filosofia, dove molti davano l’esame fuori Facoltà di Filosofia politica, che era a Scienze politiche, consapevoli che andavano a ascoltare un grande professore. Da studente qualsiasi, che certo non si sedeva in prima fila, feci in tempo a intercettare l’ultimo corso di Bobbio, tenuto nell’a.a. 1978-79 e dedicato al mutamento politico². Anche per me assistere a quel corso fu l’occasione di un mutamento. Iscrittomi a Filosofia per cercare il senso della vita – si poteva essere più ingenui? – durante quel corso iniziai a sognare “la vita degli studi”, ma mi guardai bene dal farmi in qualche modo avanti, facendo domande o osservazioni durante le lezioni. Non ne avevo il coraggio, ogni considerazione che mi passava per la mente mi pareva banale, inadeguata al livello del corso, così che mi pareva più prudente e rispettoso tacere. Però, al momento di scegliere l’argomento della tesi ci volli provare. Trovai Bobbio e Bovero nella stanza a quinto piano di Palazzo Nuovo e esposi la mia idea di lavorare sul rapporto fra filosofia e politica in Thomas Hobbes. L’idea, pur giudicata un po’ pretenziosa, venne accolta e cominciò il lavoro, che durò un anno e mezzo, costringendomi a andare un anno fuori corso.

Le correzioni di Bovero, riga per riga, erano minuziose, financo

¹ N. BOBBIO, *Prefazione*, in C. Violi (a cura di), *Bibliografia degli scritti di Norberto Bobbio*, Roma-Bari, 1995, p. XXXI.

² N. BOBBIO, *Lezioni di filosofia politica. Mutamento politico e rivoluzione*, a cura di L. Coragliotto, L. Merlo Pich, E. Bellando, Roma, 2021. Questo volume, al di là del suo tema specifico, restituisce un modo di “fare università”, perlomeno in ambito umanistico, esemplare quanto all’esercizio collettivo, in aula, del pensiero critico. Invito quanto meno a sfogliarlo per rendersi conto, purtroppo, dell’abissale differenza rispetto all’impoverimento della didattica attuale alla quale ci siamo abituati.

esasperanti. Chi avesse preso in mano quei fogli avrebbe potuto pensare che si trattava di un lavoro destinato al cestino o, come si dice oggi, di una forma di accanimento terapeutico. Invece, grazie a questa “dedizione alla scuola”, stavo faticosamente imparando il metodo analitico e il mestiere di scrivere, anche se in quei mesi più volte ho pensato di lasciar perdere. Quando nella primavera del 1983 portai finalmente una copia della tesi a Bobbio, sperando in cuor mio che mi incoraggiasse a pubblicarla, ricevetti certamente un incoraggiamento a continuare la ricerca ma condito dall’avvertimento che per pubblicare un buon libro ci sarebbero voluti ancora una decina d’anni di studi hobbesiani. Rimasi basito, mi pareva un’enormità, ma grosso modo così fu. Il libro fu terminato nel 1993 e pubblicato l’anno successivo. Solo in seguito compresi che non si trattava solo di seguitare a compulsare la letteratura secondaria su Hobbes, all’epoca copiosissima: si trattava di maturare come studioso, di conoscere più a fondo la disciplina, come minimo di avere maggior familiarità non con uno ma con tutti i classici della filosofia politica. Quando il libro era quasi finito, gli chiesi se avesse voluto scrivere una breve prefazione. In fondo, il libro nasceva all’interno del solco che nel dopoguerra Bobbio aveva tracciato rilanciando gli studi hobbesiani in Italia, a partire dalla traduzione del *De cive* nel 1948. Dopo averci pensato un po’, declinò l’invito. Mi spiegò che aveva da diversi anni lasciato gli studi hobbesiani, per cui una sua prefazione sarebbe risultata non sufficientemente aggiornata. Questo era il rigore intellettuale dei maestri dell’università in cui mi sono formato. Per carità, nessuna idealizzazione, non tutti erano così, ma almeno nella mia esperienza questo rigore non era raro.

Si potrebbe obiettare che sono un inguaribile *laudator temporis acti*, che oggi ovviamente l’università è un’altra cosa, alla fine pressoché incomparabile con quella che ho provato a ricordare aneddoticamente. Perfettamente d’accordo sotto il profilo descrittivo. Basti dire che all’epoca i professori facevano un corso annuale di circa sessanta ore, mentre adesso il carico didattico è fissato a centoventi ore come minimo e per lo più i corsi sono semestrali. Oggi tutto è sincopato, tutto dev’essere compatto e veloce. Verrebbe da dire: azione senza pensiero. E l’aumento spropositato della burocratizzazione del docente che lo inaridisce, gli sottrae tempo e energie togliendoli alla ricerca è sotto gli occhi di tutti. Capisco benissimo che quell’università, già post ’68 e quindi non più elitaria ma ancora non aziendalizzata, abbia poco a che vedere con quella di oggi. Forse sarebbe bene cambiarle anche il nome, visto

che almeno le triennali sono di fatto una prosecuzione delle scuole medie superiori. Ciò acclarato, mi chiedo, sotto il profilo non descrittivo bensì prescrittivo, quale modello sia migliore, perlomeno nell'ambito umanistico. Non sempre, e non necessariamente, ciò che è nuovo è in quanto tale migliore, come suggerisce la pubblicità. Le "magnifiche sorti e progressive" – la credenza che la storia, a parte qualche passo falso, non possa che andare dal bene verso il meglio, cioè costituire un ininterrotto progredire – possono essere un inganno, un miraggio da cui sarebbe bene guardarsi, e non solo nella riflessione sullo stato dell'università italiana.

Potrei terminare qua, riconoscendo che sono semplicemente un vecchio professore oggi un po' emozionato e pervaso dalla nostalgia per i ricordi della sua giovinezza. Ma vorrei provare brevemente a trasformare, sperando di non annoiarvi troppo, in considerazioni un minimo argomentate quest'onda emotiva che rischia di travolgermi.

Qualche anno fa un collega economista – si dice il peccato, non il peccatore – andava sostenendo che, di fatto se non di diritto, una buona parte delle università, fra cui l'Univda, sarebbe meglio che si concepissero serenamente come *teaching university*, ovvero atenei in cui la priorità – la "missione" – è fare buona didattica, lasciando a più strutturate università di eccellenza e a centri di ricerca l'attività appunto di ricerca. Non so se fosse una *Cicero pro domo sua*, o *pro domo amicorum*, in ogni caso questa distinzione, che comporta una netta separazione dei compiti, mi pare profondamente sbagliata, per almeno due motivi che illustro rapidamente. Il primo, e più importante, è che la ricerca in una società aperta e liberale, dev'essere plurale. La concentrazione in poche mani della ricerca produce inevitabilmente, al di là delle intenzioni, una riduzione significativa dei punti di vista e delle interpretazioni, per non dire una vera e propria dottrina "nazionale" che sarebbe il contrario del pensiero critico, linfa delle democrazie costituzionali e, nello specifico, di qualsiasi attività di ricerca.

Il secondo motivo è che ciascun docente porta in classe, nella sua didattica, il frutto della sua ricerca. Magari oggi ciò non appare immediatamente evidente, visto che molti corsi hanno un andamento manualistico anziché monografico. Ma anche in un corso manualistico lo *standing* del docente che si dedica davvero alla ricerca si vede e fa la differenza fra una lezione liceale e una universitaria. Francamente non riesco a immaginare una didattica con contenuti di alto livello svolta da qualcuno che da anni non pubblica un saggio su una rivista scientifica del suo settore. Idem dica-

si per la cosiddetta “terza missione”. Se dovessi dare un consiglio agli studenti, direi loro di verificare – oggi è facilissimo – se i loro docenti pubblicano libri e/o saggi, e se li pubblicano presso riviste o case editrici importanti, insomma se hanno un profilo scientifico adeguato e aggiornato. Aggiungo che l’impegno nella ricerca non dovrebbe essere aggirabile sostituendolo con altri impegni di carattere prevalentemente gestionale, se non per un limitato periodo di tempo. Capisco che la burocratizzazione e l’aziendalizzazione dell’università provochino la proliferazione di questo tipo di attività e di colleghi che in esse, per così dire, si specializzano, a detrimento della ricerca, ma la domanda è se docenti universitari che leggono tante circolari e documenti simili ma pochi libri siano ancora tali.

Un rapporto più solido fra università e sapere critico necessita infine, per quanto possa apparire paradossale, la rivalutazione, o meglio la reinterpretazione di due parole – tradizione e gerarchia – che pure, di primo acchito, fanno pensare a un universo antiegualeitario e illiberale e che possono comunque apparire – me ne rendo conto – parole più adatte alla caserma che all’università. Parole che pertanto non dovrebbero appartenere al mio percorso intellettuale e morale, che è e rimane – ve lo assicuro – quello del socialismo liberale. Ma, come sapete, tutte le parole hanno diversi significati e declinazioni a seconda delle epoche e dei contesti di applicazione. Nel contesto dell’accademia per me tradizione e gerarchia non hanno nulla a che vedere con forme di oscurantismo o autoritarismo. Piuttosto significano prendere sul serio la sua autonomia non soltanto giuridica ma anche morale, quest’ultima fondata sulla sua etica speciale, interna, insomma sulla sua deontologia fatta di norme non scritte ma non per questo da gettare alle ortiche. In accademia la tradizione non consiste, o non consiste soltanto, nel mettersi in toga durante le sedute di laurea o nel lanciare per aria i tocchi in occasione dell’apertura dell’anno accademico o di altre pur importanti e simpatiche manifestazioni del genere. Consiste bensì nel rispetto sostanziale di quella gerarchia fondata sul riconoscimento della differenza quantitativa ma soprattutto qualitativa nel percorso culturale e scientifico di ciascuno studioso. Mi si dirà che queste differenze, al di là delle distinzioni di ruolo – ricercatore, associato, ordinario – sono difficili se non impossibili da stabilire. In realtà, a voler vedere, non è poi così difficile riconoscere, sia pure grosso modo, il valore di uno studioso.

Permettetemi ancora un ricordo personale. Da giovanissimo studioso, da poco laureato, ho partecipato in qualità di redattore a un buon numero di riunioni dell’allora appena nata rivista “Teoria

politica". Naturalmente tutti avevano diritto di parola, anzi spesso veniva sollecitato un giro di tavolo sulle questioni di maggior importanza. Ma non ho mai pensato che le mie valutazioni potessero pesare come quelle di Norberto Bobbio, o Luigi Bonanate, o Michelangelo Bovero. Sarebbe stato stolto e presuntuoso crederlo. Ero soddisfatto se i miei giudizi venivano presi in considerazione ma non mi sentivo puerilmente offeso se le scelte andavano in una direzione diversa da quella da me proposta. Credo di aver reso l'idea. C'era un'indiscutibile superiorità intellettuale e di esperienza alle quali m'inchinavo volentieri, tentando di apprenderne quanto più profondamente possibile i "segreti". Dall'altra parte, non si faccia confusione, nessuna forma di "baronaggio", di qualsivoglia abuso della propria posizione. Al contrario, un continuo spendersi per seguire "passo passo" i giovani meritevoli, senza "indebitarsi" moralmente richiedendo favori in cambio di (vane) promesse e sapendo, quando necessario, far comprendere a questo o quel giovane che non aveva la stoffa per proseguire.

Già, perché l'università non dovrebbe essere il luogo del *todos caballeros*, di un malinteso egualitarismo che produce una sorta di grande confusione di ruoli, il cui risultato finale è una direzione apparentemente assembleare – uno vale uno – da cui di fatto emerge un despota che premia la mediocrità servile. Descrive bene questa situazione Platone quando riflette sulla degenerazione della democrazia ateniese: "il maestro in un simile posto teme gli alunni e li adula, e gli allievi non tengono in nessun conto i maestri e così pure i pedagoghi; e in generale i giovani assomigliano agli anziani e competono con loro nelle parole e nelle azioni, mentre i vecchi, per compiacere ai giovani, abbondano in facezie e spiritosaggini, imitandoli per non sembrare sgradevoli e dispotici" (*Repubblica*, 563a). In Platone l'eccesso di libertà e eguaglianza sfocia, come ricorderete tutti, nel governo tirannico.

Si obietterà che Platone era un grande filosofo ma anche un avversario della libertà e dell'eguaglianza che considerava produttrici di anarchia. Uno scrittore conservatore, forse addirittura reazionario – Popper arriva a dire totalitario – con la sua stramba utopia del governo dei filosofi. Allora potrei nominare, sul versante opposto, Gracco Babeuf, ispiratore e capo della Congiura degli Uguali (1796). Filippo Buonarroti, nel suo libro del 1828 inteso a ricordare quegli eventi e a ricostruire il disegno piuttosto dettagliato della società della perfetta eguaglianza sbizzato dai congiurati, società che l'esito fortunato dell'insurrezione avrebbe dovuto instaurare, scrive tuttavia a proposito dei requisiti previsti per esercitare il di-

ritto di voto: “Uscendo dalle case di educazione, i giovani francesi non sarebbero stati gettati imprudentemente nei comizi; si contava di obbligarli a assistervi per qualche tempo *in silenzio* e a un posto loro assegnato, per apprendere la forma e l’ordine delle discussioni e per abituarsi alla *gravità e al decoro*. Si desiderava pure che prima di entrare in possesso del più eminente diritto dell’uomo in società i giovani frequentassero le riunioni nelle quali sarebbe stato lecito a ciascuno manifestare la propria opinione; vi avrebbero ascoltato *gli uomini più versati nella scienza delle leggi*, e meditato i libri che la repubblica avrebbe posto sotto i loro occhi”³. Anche nella repubblica della perfetta eguaglianza, insomma, non si considerava che tutti disponessero della stessa esperienza e dello stesso sapere. Anche gli eguali ritenevano opportuno stabilire una gerarchia – quindi una situazione di diseguaglianza – sulla base del livello di esperienza e formazione conseguiti. Ai più giovani viene insegnato il rispetto per chi ne sa di più e viene suggerito, se non imposto, di ascoltare con attenzione “*gli uomini più versati nella scienza delle leggi*”. Anche nell’egualitarismo più radicale il criterio della capacità – del merito – non viene espunto. Al contrario, chi ha più da dare alla comunità lo deve dare, senza attendersi ricompense materiali che lo elevino sugli altri cittadini quanto a ricchezze, ma ottenendo pubblico riconoscimento dei servizi svolti a vantaggio dell’insieme.

Ma se Platone e Babeuf vi paiono riferimenti antiquati, permettetemi allora di citare nuovamente Bobbio. A proposito delle promesse non mantenute – e non mantenibili – della democrazia egli sottolinea di quest’ultima lo spazio inevitabilmente limitato, perché, piaccia o non piaccia, realisticamente nelle società avanzate “i problemi tecnici richiedono esperti”⁴. Per chiarire con un’iperbole, nessuno vorrebbe che la decisione intorno al modo di affrontare un suo problema di salute venisse presa non dagli specialisti ma per alzata di mano da una riunione di medici, infermieri e portantini. Ciò non toglie, ovviamente, che medici, infermieri e portantini siano eguali nei diritti fondamentali della persona e del cittadino. Ma sono piani completamente diversi, tra i quali sarebbe a mio avviso bene non fare confusione. I timonieri inesperti e presuntuosi rischiano di portare la nave a incagliarsi.

Bene, penso di aver esplicitato, forse nel solito modo un po’ ru-

³ F. BUONARROTI, *Cospirazione per l’eguaglianza detta di Babeuf*, Torino, 1971, p. 166 (corsivi miei).

⁴ N. BOBBIO, *Il futuro della democrazia*, Torino, 1984, p. 21.

vido, che cosa intendo per tradizione e gerarchia nell'ambito accademico. Ho iniziato con Bobbio e con Bobbio vorrei chiudere. Il collocamento a riposo è per sua natura tempo di bilanci, anche se confido di avere ancora per qualche tempo una vita attiva. Ma da mesi continuo a ripensare a queste parole: "i bilanci sono sempre un po' melanconici, intesa la malinconia come la coscienza dell'incompiuto, dell'imperfetto, della sproporzione tra i buoni propositi e le azioni compiute. [...] hai l'impressione, per quel che riguarda la conoscenza del bene e del male, di essere rimasto al punto di partenza. Tutti i grandi interrogativi sono rimasti senza risposta. Dopo aver cercato di dare un senso alla vita, ti accorgi che non ha senso porsi il problema del senso, e che la vita dev'essere accettata e vissuta nella sua immediatezza come fa la stragrande maggioranza degli uomini"⁵.

⁵ N. BOBBIO, *Autobiografia intellettuale*, in *Bibliografia*, cit., p. XIX.

CAPITOLO III

UNIVERSITÀ E PENSIERO CRITICO.
UN RAPPORTO DIFFICILE,
UNA STORIA DISCONTINUA

di PAOLA BIANCHI

Quando sono stata invitata dai colleghi a partecipare a quest'incontro ho pensato spontaneamente di proporre alcune riflessioni che collocassero nella diacronia i concetti di "Università" e "sapere critico". Sono idee maturate nel corso di vicende storiche lunghe e alquanto complesse. Il tema, fra l'altro, mi costringe a ripensare agli esordi della mia attività di ricerca quando, dalla laurea al dottorato, mi occupai, provenendo da una scuola di settecentisti particolarmente sensibile al profilo riformatore del XVIII secolo, di studiare il panorama delle università italiane allo scorcio della crisi dell'antico regime.

Comprendo che l'attenzione sia qui posta, in termini propositivi, alla contemporaneità. Mi permetto, tuttavia, un breve excursus, partendo, come uno storico sempre fa, da domande ispirate dal presente.

Nel 1988, in occasione degli 800 anni dalla fondazione del più antico Studio della nostra Penisola, l'ateneo bolognese celebrò i nove secoli del proprio anniversario licenziando una *Magna carta* degli atenei europei: un documento che era stato preparato fin dal 1986 dall'università che la tradizione vuole essere stata la più antica in Europa. A quel progetto avevano partecipato i delegati di 80 atenei, giungendo a sancire un testo volto a fissare i valori e i principi fondamentali dell'istituzione universitaria. Il primo di questi principi fondamentali recita: "L'università opera all'interno di società diversamente organizzate sulla base di diverse condizioni storiche e geografiche ed è un'organizzazione autonoma che produce e trasmette criticamente la cultura mediante la ricerca e l'insegnamento. Per essere aperta alle necessità del mondo contemporaneo deve avere, nello sforzo di ricerca e d'insegnamento, indipendenza morale e scientifica nei confronti di ogni potere politico ed eco-

nomico. Nelle università l'attività didattica è inscindibile dall'attività di ricerca".

Firmarono questo documento centinaia di rettori provenienti dal Vecchio continente, oggi cresciuti in un numero ben maggiore di aderenti a livello planetario.

Ne rendeva conto Umberto Eco, uno degli artefici e certamente uno degli accademici più influenti nel panorama internazionale, pubblicando su "La Repubblica", il 30 settembre 2013, un *Elogio dell'università*. Eco voleva rispondere all'immagine negativa che viene spesso diffusa dai media "nei confronti del ruolo dell'università in un mondo in cui il web sembra prossimo a soppiantare le vecchie istituzioni di formazione". Qualcosa di più che profetico. Era la constatazione di chi era stato fra i più sollecitati intellettuali "convertiti" all'informatizzazione, conoscendone bene i meccanismi e soprattutto i possibili riflessi sulla cultura libresco e umanistica di antica tradizione.

Il semiologo Eco, attento a non trascurare la dimensione storica in ogni fenomeno culturale, si spingeva oltre: vedeva nel tessuto degli antichi Studi medievali "l'idea stessa di una possibile identità europea". Nel Medioevo, l'Europa era solo un'espressione geografica, non coincidente con i confini tracciati dagli atlanti attuali: un'idea posseduta da un'élite colta e molto esigua. Dentro quell'idea di Europa stava il Sacro Romano Impero, ma stava anche la Chiesa di Roma, c'erano già i regni di Francia e Inghilterra, in competizione fra loro, e i regni cristiani di Spagna, in lotta contro i domini controllati dagli arabi; c'erano, inoltre, le prime Repubbliche marinare e i primi comuni in Italia, le prime forme della Lega Ansea-tica: tutti divisi da interessi e lingue diverse, uniti solamente da una lingua veicolare, il latino medievale, parlato e scritto esclusivamente da un limitatissimo gruppo di eruditi.

Chi ha praticato la storia delle università sa bene che quella matrice, che Eco leggeva in termini eroici, aveva subito molte trasformazioni nel corso del tempo, non solo per il trasferimento delle sedi, ma anche per la natura dell'istituzione che andò consolidandosi, vedendo modificarsi i poteri, i gruppi sociali interessati a fruirne, i contenuti e le forme della didattica.

Dall'età comunale alla crescita degli Stati signorili, dal ruolo delle istituzioni legate al clero secolare o regolare alle contese fra autorità civili e religiose, la vita degli atenei può essere letta come un lungo e difficile cammino di affrancamento e di affermazione della libertà di pensiero, fino all'elaborazione, certo simbolica ma significativa, di quella *Magna charta* citata sopra.

In età medievale l'università – come *universitas magistrorum et scholarium* – era una corporazione dedita all'insegnamento superiore. Poteva organizzarsi, come a Parigi, con professori liberi di lasciare la cattedra o di astenersi dal lavoro, che si rivolgevano a studenti giovani talvolta non facoltosi; oppure, come a Bologna, con studenti adulti e ricchi che governavano corporativamente i propri docenti. Sia che i docenti (i "lettori") fossero stipendiati dalla Chiesa, come a Parigi, o dal Comune, come a Bologna, l'*universitas* aveva personalità giuridica e autonomia amministrativa e giurisdizionale.

In un mondo prevalentemente gerarchico, gli universitari riuscivano allora a far esperienza di relazioni orizzontali. L'università medievale produceva, infatti, medici, teologi e giuristi. In virtù di privilegi particolari, era relativamente indipendente dai poteri politici ed ecclesiastici, e perciò poco votata a una libera speculazione in senso assoluto.

L'affermazione degli Stati territoriali limitò le antiche autonomie dei vari atenei intervenendo sul controllo dell'ortodossia nella didattica per formare ceti dirigenti destinati all'amministrazione e al governo. La didattica segnò, dunque, nel corso dei secoli, la storia degli atenei europei garantendo soprattutto la conservazione e la trasmissione di saperi che non prevedevano, o che non offrirono se non eccezionalmente, risultati di ricerche originali così come possiamo intenderle oggi, come autentiche rivoluzioni di paradigmi. Chi vi giunse – Copernico, Galilei – esercitò la docenza universitaria non senza incontrare incomprensioni, ostilità, denunce, penalizzazioni estreme.

Eppure, con l'Umanesimo, si erano gettati i semi in importanti centri di cultura. La scienza basata sulla verifica e la discussione di teorie "laiche" iniziarono a imporsi, prevalentemente, fuori dalle università: in un circuito "internazionale" di accademie scientifiche e società letterarie. Una *Res publica litterarum et scientiarum* in cui, se pur in una società fondata su una struttura cetuale di privilegio, si riconosceva ai dotti pari livello di dignità, una sorta di temporanea e circoscritta zona franca per la circolazione delle idee.

Fra Cinque e Seicento si era sviluppata, intanto, tutta una rete di collegi, lontanamente paragonabili alle nostre scuole superiori, ma destinate ai ceti privilegiati, che aveva incanalato l'ortodossia nei cosiddetti *seminaria nobilem*, nelle *Ritterakademien*, nelle scuole per paggi: tipologie di istituti di formazione aristocratica diverse fra loro che, tanto nel mondo cattolico quanto in quello

protestante, mantenendo un delicato equilibrio fra conservazione e novità (novità che pure si insinuarono grazie alla mediazione di soggetti tutt'altro che culturalmente arretrati) si erano sostituite agli istruttori privati chiamati a palazzo dagli aristocratici per allevare i soggetti destinati a rivestire un ruolo di potere e di comando.

In antico regime chi arrivava agli studi universitari proveniva però, in genere, da una piccola nobiltà di servizio o da ceti "civili" che, grazie alla laurea, potevano aspirare a cariche giuridiche (quella in legge era non a caso la laurea più praticata), ad alte posizioni nel clero (grazie alla laurea in teologia), oppure, ma a un livello inferiore di rango, all'esercizio della medicina. Intorno a questa triade di percorsi di formazione, gli atenei svilupparono, nel corso del Settecento, anche indirizzi propedeutici più brevi, destinati a impieghi meno onorevoli, ma di fondamentale importanza: agrimensori e misuratori (utili ai censimenti e alle grandi opere di edilizia civile e militare), cerusichi (gli antenati dei chirurghi, in subordine intellettuale e sociale rispetto ai medici), docenti destinati ai collegi secondari distribuiti sul territorio.

Il "Settecento riformatore" aggiunse una ventata di novità: nel campo della ricerca introducendo nel circuito delle accademie scientifiche i dibattiti illuministici e l'esigenza di divulgare i risultati della scienza; negli atenei aprendo il varco a cattedre in cui s'insinuavano, più o meno cautamente, a seconda dei contesti, tesi giurisdizionaliste, gianseniste, anti-curiali.

Il discorso ci porterebbe lontano. Basti dire che fu poi l'inizio dell'Ottocento a consolidare il ruolo del docente universitario, selezionandolo attraverso esami e concorsi e usandolo come strumento di *nation building*: nascevano le grandi università di Stato che dovevano incarnare il prestigio delle nazioni anche attraverso il sostegno di autorevoli scuole accademiche.

La riforma promossa in Prussia nel 1809-1810 dal filosofo, diplomatico e linguista Wilhelm von Humboldt, il fondatore dell'Università di Berlino, fratello maggiore del noto naturalista, aveva già valorizzato il concetto di "capitale umano" immaginando un sistema d'istruzione pubblica che favorisse innovazione e progresso tramite una certa democratizzazione dell'accesso all'insegnamento, un incremento dell'istruzione generale e una convergenza culturale di élites e classi produttive. Quel progetto, via via depotenziato dopo la Restaurazione, aveva dichiarato nel proprio statuto di voler coniugare in un'*universitas scientiarum* la funzione dello *studium* e quella della ricerca, ispirandosi a un'idea di filosofia come disciplina "federativa". Il finanziamento statale e il posto fisso avevano,

intanto, iniziato a garantire ad alcuni professori una prospettiva teoricamente disinteressata e un orizzonte di ricerca ampio.

L'Ottocento non fu, del resto, solo il secolo che vide nascere la professione del cattedratico, ma anche l'epoca in cui la metodologia preparò il terreno agli specialismi. La combinazione di didattica e ricerca vide fiorire grandi scuole, ma restava ancora applicata a un'università per pochi. La libertà nella ricerca, con un riflesso nella corrispondente didattica, era destinata a trovare nuove vie accidentate davanti a sé tanto nelle discipline umanistiche quanto in quelle tecnico-scientifiche. Il positivismo, per esempio, produsse e alimentò forme di determinismo utili a regimi conservatori. Ce lo dimostrano i fitti dibattiti per rinnovare il metodo di varie discipline che fiorirono tra la fine dell'Otto e i primi decenni del Novecento. L'irrompere della psicanalisi e della fisica quantistica, per citare soltanto alcuni dei settori più innovativi, non mancarono di proiettare effetti sulle scienze umane.

La storiografia stessa non mancò di avvertirne l'importanza nelle scuole fiorite fra le due guerre mondiali. Fra queste, le *Annales* francesi rappresentarono certamente l'avvio di una nuova stagione di confronto fra gli storici più tradizionalisti e i frequentatori di spazi interdisciplinari come quelli raccolti a Strasburgo intorno a Marc Bloch e Lucien Febvre. I seminari organizzati negli anni Venti da Bloch in quella città, a lungo anfibia, costituiscono un esempio da manuale di come i sospetti nutriti da un'istituzione universitaria tendenzialmente conservatrice (la Sorbonne parigina) siano stati vinti da una vera rivoluzione epistemologica nel ridefinire: il rapporto fra lo storico e le fonti, il ruolo relativo dell'oggettività della ricerca, la necessità dell'esercizio critico nell'analisi della "scienza dell'uomo nel tempo". Bloch rovesciò molti dei paradigmi che gli erano stati inoculati dalla grande tradizione francese del positivismo e delle scuole erudite, aprendo la strada non solo a una profonda rivisitazione della complessità del periodo medievale (quello cui dedicò prevalentemente i suoi lavori), ma una nuova attenzione al rapporto fra la dimensione del presente (in cui lo storico vive e opera) e il senso dell'indagine sul passato. Un rapporto in cui i termini fra soggetto e oggetto venivano rovesciati: non più le fonti come garanzia di scientificità a priori per lo storico, bensì le domande poste dallo storico alle fonti come unica garanzia d'interpretazione, alla luce di un vigile metodo di "critica" e di "psicologia della testimonianza". Mi soffermo su Bloch avendone fatto anche oggetto di alcune lezioni tenute agli studenti in questa università.