

Ripensare l'Università

ANDREA TRISCIUOGGIO
Università degli Studi di Torino

In una fase storica dell'insegnamento universitario nella quale sembra dominare l'idea, quasi un dogma, per la quale il metodo della docenza può migliorare solamente grazie all'impiego di nuove tecnologie (power-point, virtual room, gamification in e-learning, etc.) i due romanisti di Valencia, autori del volume che qui recensiamo¹, nuotano controcorrente e ripropongono tecniche antiche, rivisitando il pensiero di chi, nei secoli passati, molto ha riflettuto sul rapporto tra docente e discente spesso muovendo da una personale esperienza di insegnamento universitario. La scelta di una «*reflexión histórica*», all'interno di una collana diretta da Antonio Fernández de Buján e dedicata a *Metodología docente. Causismo jurisprudencial. Fuentes de conocimiento*, dico subito, mi sembra una scelta davvero felice in un'epoca di grandi dimenticanze anche nelle aule universitarie. Non nego, beninteso, l'utilità dei nuovi mezzi tecnologici; essi tuttavia, a mio giudizio, possono solo facilitare l'apprendimento che deve maturare su quelle basi metodologiche razionali e tradizionali che rimangono imprescindibili. Le quali dovrebbero essere calibrate in vista del raggiungimento di due precisi obiettivi tutt'oggi validi e non privi di risvolti etici: la formazione di uno spirito critico nel discente e la sua costante ricerca della verità. Sono obiettivi che, per altro, sembrano del tutto compatibili con gli attuali ordinamenti, non solo nazionali, che riconoscono nella libertà di insegnamento e di ricerca un diritto fondamentale della persona².

Gli autori sviluppano il loro discorso secondo un chiaro criterio cronologico, selezionando accuratamente le citazioni più significative – per riprendere un celebre aforisma di Bernardo di Chartres – dei giganti, sulle cui spalle noi, nani, ci possiamo. Tale *modus procedendi* permette di avvicinare il libro qui recensito ad uno scritto di Nuccio Ordine, pubblicato

1. Juan Alfredo Obarrio Moreno, José Miguel Piquer Marí, *Repensar la Universidad. Reflexión histórica de un problema actual*, Dykinson, Madrid 2015, pp. 1-350.

2. Cfr. in proposito CIPPITANI R., *La libertad de cátedra y de investigación en el ámbito de la autonomía universitaria*, in *La libertad de cátedra y de investigación en el ámbito de los derechos humanos* (coord. A.F. Buenrostro Ceballos), Baja California (Mexico) 2014, 134 ss.

con successo in Italia nel 2013³, che mostra medesime inquietudini e dove “paradossalmente” (cioè contro l’opinione comune) si nutre la speranza di un riallontanamento dell’Università da una formazione esclusivamente professionale, per il recupero di una dimensione umana e civica di un sapere universitario polivalente (utile per essere, apparentemente, inutile)⁴, tanto più necessario – aggiungo – nei nostri tempi dove i lavori cambiano con una velocità impressionante e sarebbe certamente più vantaggioso affidare la formazione professionale finale alle imprese.

Per l’antichità classica assume un rilievo particolare, nell’analisi dei due romanisti valenciani, il pensiero dei sofisti che, malgrado le critiche socratiche, in tema di educazione si mostrano interessati alla formazione complessiva, ossia spirituale, della persona, e non alla trasmissione di competenze professionali (vd. p. 40 s.). Si va delineando così la *paidéia* greca, che sarà denominata poi *humanitas* nel mondo romano (vd. Aul. Gell., *NA*. 13.17), e che segnerà in epoca medievale la preminenza data alle materie del *trivium* (grammatica, retorica, dialettica; vd. specialmente p. 79 s.). Essa dovrebbe rispondere positivamente al celebre richiamo all’umiltà di Socrate (‘so di non sapere’) che costituisce il presupposto necessario per ogni sforzo di apprendimento. Il quarto capitolo (p. 59 ss.) è quindi dedicato all’*humanitas* (intesa appunto come educazione intellettuale e morale) nella visione ciceroniana emergente dall’orazione *Pro Archia* e dal *De oratore*. Trattasi di un processo educativo dove la buona oratoria, posta al servizio della *res publica* e basata su conoscenze complesse, dovrebbe avere di mira pur sempre la verità e non l’utilità (vd. p. 69 ss.).

Alla conoscenza e ai processi di apprendimento nel medioevo è dedicato il capitolo quinto (pp. 77-116) dove un ruolo centrale viene riconosciuto inevitabilmente alle Università (corporazioni formate da docenti e studenti), che godono di ampia autonomia e della protezione pontificia e regia. Nel basso medioevo il metodo che si afferma è quello della Scolastica: un metodo essenzialmente critico che consiste nell’analisi logica di tutta la tradizione scritta antica (p. 81). L’educazione universitaria rimane fondamentalmente orientata verso la costruzione di un uomo alla ricerca della verità, e solo secondariamente si considera l’utilità pratica e una forma-

3. Mi riferisco a ORDINE N., *L’utilità dell’inutile. Manifesto*, Milano 2013, richiamato dagli autori nell’*Epilogo* (vd. spec. 334 s.).

4. Cfr. ORDINE, *L’utilità*, spec. 7 ss., 117 s., 132 ss.

zione di tipo professionale (p. 83). Con riguardo alla stessa – è noto – le discipline di maggior successo risultano in ques’epoca la medicina e il diritto. Gli autori si interrogano sul motivo per cui lo studio del diritto, e in particolare del diritto romano, rinasca proprio nelle Università e trovano una plausibile risposta nel fatto che lo studio del Digesto e del *Codex* di Giustiniano offriva una solida base dottrinale per giustificare l’articolato potere normativo del monarca, così come risulta, per esempio, dalle Siete Partidas di Alfonso X el Sabio (P. 2.1.2) – vd. specialmente p. 85 s. –. Siamo di fronte dunque ad un uso politico del diritto romano, che richiede altresì la costituzione di un ceto di giuristi di palazzo che concorre all’affermazione del primato normativo del principe (suggellato in I.1.2.6: «*quod principi placuit, legis habet vigorem*»), che viene contrapposta alla teoria della *plenitudo potestatis* del Pontefice Romano (vd. p. 88 s.). Tali giuristi si formano nelle Università spagnole (di Palencia, Salamanca, Valladolid, Lérida), che sono fondate durante il XIII secolo e dove, fino alla riforma di Carlo III del 1770, si studia essenzialmente il diritto romano e il diritto canonico secondo il metodo della Scolastica chiaramente rintracciabile nei trattati e nei commentarii. Se si vuole, tale metodo assai raffinato presuppone un più generale modo di avvicinarsi allo studio che diventa oggetto di analisi teorica per due dei maggiori teologi-filosofi dell’epoca: Ugo di San Vittore (nel *Didascalicon de studio legendi*) e Tommaso d’Aquino (nel *De magistro*). Il primo considera l’erudizione come dovere intellettuale e morale coltivato con disciplina, umiltà e desiderio di ricerca, e seziona inoltre il processo di apprendimento in distinte fasi (lettura, meditazione, conservazione mnemonica). Il secondo approfondisce la funzione del maestro nella diffusione del sapere e celebra l’Università come luogo di ricerca e di recezione razionale della conoscenza.

I secoli XV-XVIII – si osserva nel sesto capitolo (pp. 117-145) – vedono l’affermarsi dell’umanesimo nello studio universitario, con la riscoperta filologica degli autori classici e l’adozione del latino come lingua d’uso per professori e allievi nelle aule. Di tale corrente culturale fa parte anche Juan Luis Vives, anch’egli valenciano d’origine, che traduce le idee umanistiche nel campo della pedagogia. Secondo Vives compito dell’educazione è costruire l’uomo, secondo un metodo (chiarito nel *De disciplinis*) che supera quello, medievale, della Scolastica, dal momento che ammette anche la critica dei classici, non più giganti dotati di un’autorevolezza indiscutibile nei

confronti dei nani moderni («ni nosotros somos enanos ni aquellos hombres gigantes sino todos de la misma estatura», citazione a p. 132). Severo nel censurare la corruzione dei libri antichi per opera dei copisti e le derive del metodo dialettico (non più impiegato per la ricerca della verità, ma per soddisfare la bramosia del guadagno e della gloria), l'umanista valenciano si mostra agli occhi dei due autori quasi come un precursore dei teorici della moderna 'metodología docente' indicando le attitudini (moralì e professionali) che deve possedere il valido docente nella trasmissione del sapere.

All'influenza dell'illuminismo sull'insegnamento universitario dei secoli XVIII e XIX è dedicato il settimo capitolo (pp. 147-200). In quest'epoca il superamento della rigorosa impostazione medievale degli studi superiori, denunciato con rimpianto, per la Spagna, dal valenciano Gregorio Mayans (1699-1781), si accompagna ad un nuovo ripensamento dei metodi e dei contenuti dell'insegnamento universitario. Questo avviene soprattutto in Germania con pensatori del calibro di Schelling, Kant, von Humboldt, Nietzsche. Ricordo solo alcuni orientamenti didattici e di politica universitaria sostenuti dagli stessi e opportunamente richiamati dagli autori. 1) Il sapere specializzato deve sempre essere basato sopra una cultura di carattere generale (Schelling, vd. p. 153 ss.). 2) L'apprendimento di stampo illuministico deve essere un'attività fondamentalmente individuale che libera da forme di dipendenza; e la Facoltà di Filosofia dovrebbe promuovere tale fondamentale idea didattica rivolta alla verità, dato che ad essa è affidato il compito di criticare liberamente gli insegnamenti delle Facoltà cosiddette superiori (Teologia, Diritto, Medicina) che seguono invece dottrine non libere ma approvate dai governi (Kant, vd. p. 155 ss.). 3) Lo Stato deve solamente garantire concretamente (con predisposizione dei mezzi strumentali) l'autonomia dell'insegnamento universitario che è, per altro, strettamente connesso ad un'attività di ricerca del docente a cui partecipa anche l'allievo (von Humboldt, vd. p. 167 s.). 4) L'alta formazione culturale, che è un processo individuale e autonomo, non può prescindere dalla conoscenza del pensiero antico e dallo studio del latino e del greco; essa ha un carattere contemplativo ed elitario e non deve essere asservita allo Stato o all'esigenza del guadagno economico (Nietzsche, vd. specialmente p. 189 s.). Occorre ricordare tuttavia che nella stessa Germania della fine del XIX secolo, nel campo degli studi giuridici, faceva capolino una diversa impostazione (Jhering) maggiormente indirizzata ad una formazione pratica del

discente, perseguita già nel periodo universitario con esercitazioni pratiche su casi concreti, denominate nell'apprendimento del diritto romano 'esercitazioni di Pandette'⁵.

E arriviamo al secolo XX (pp. 201-292) dove, malgrado le forti pressioni che provengono da fuori delle Università, un manipolo di pensatori resiste nel proporre, quale compito primario degli istituti di istruzione superiore, una formazione integrale dell'uomo alla ricerca della verità. Il rifiuto di un'Università utilitaristica e l'auspicio di un'Università «senza condizionamenti» (di puro sapere), orgogliosamente indipendente e critica, è presente nella riflessione di Jacques Derrida, in Francia (pp. 201-213). Contro la specializzazione dei saperi e in difesa del modello socratico e humboldtiano dell'insegnamento universitario⁶ scrivono, in Germania, Max Weber (pp. 213-215) e Karl Jaspers (pp. 259-276). Le voci che si elevano in Spagna in difesa della tradizionale missione dell'Università, anche attraverso articolate proposte di riforma, sono poche ma autorevoli: Francisco Giner de los Ríos, che lamenta l'eccessiva burocrazia e ingerenza statale (pp. 223-232); Miguel de Unamuno, contrario a programmi ministeriali predisposti che ostacolano la libera ricerca dei professori e degli allievi, la scienza *in fieri* (pp. 233-245); José Ortega y Gasset, il quale si schiera contro la «barbarie della specializzazione», che produce uomini allontanati dalla storia e dal loro tempo, e propone l'istituzione di una Facoltà di Cultura (pp. 245-258). Anche negli Stati Uniti affiora qualche voce dissidente: Allan Bloom critica il relativismo culturale e morale contrario alla ricerca della verità, analizza le cause della crisi dell'educazione liberale tradizionale, sostiene l'unità della scienza e l'indipendenza del «tempio» universitario dalla politica (pp. 277-292).

Il IX e ultimo capitolo (pp. 293-330), che anticipa l'*Epilogo*, è una forte critica al processo di armonizzazione dell'insegnamento universitario europeo basato sulla Dichiarazione di Bologna del 1999, noto in Spagna come il «plan de Bononia». Gli autori seguono l'opinione per la quale la sostituzione, nel documento sottoscritto dai ministri dell'istruzione pubblica europei, della locuzione 'Università' con 'Studi superiori' riflette una deplorevole scelta ideologica derivata dal mondo anglosassone e diretta

5. Cfr. VON JHERING R., *Serio e faceto nella giurisprudenza* (trad. G. Lavaggi), Firenze 1954, 386-389, 392.

6. Su tale modello e la sua crisi vd. PIEVATOLO M.Ch., *L'università e le sue crisi: una riflessione storica*, Bollettino telematico di filosofia politica 2012, §§ 3-4.

a scorporare dall'istituzione universitaria il suo fondamentale elemento identitario: la coltivazione di un sapere unico (non parcellizzato) e puro, cioè non orientato all'applicazione professionale, benché alla stessa funzionale (vd. p. 300 s.). La divisione in due cicli (il 'tre più due') del percorso universitario ha determinato, secondo i due romanisti, non pochi inconvenienti nelle Facoltà umanistiche (Lettere e Diritto). La compressione della durata dei corsi, non più annuali, impedisce un lento e benefico apprendimento dello studente verificato anche con prove intermedie e arricchito dalle letture dei classici suggerite dal docente. Si tende a svalutare la lezione in aula del professore e si favorisce (non l'uso ma) l'abuso delle nuove tecnologie per l'insegnamento a distanza; ma con questo si vanno perdendo i frutti dell'abilità oratoria del docente che si esprime creativamente solo nell'immediatezza e che è in grado di suscitare nel giovane discente curiosità e accese passioni per l'apprendimento. Si costringe poi il professore a rispettare un programma preannunciato e rigidamente scandito nei tempi di esecuzione, senza che esso possa in qualche misura forgiarsi, cammin facendo, grazie ad un fecondo dialogo con gli studenti. La denuncia degli autori non risparmia neppure la valutazione del lavoro di ricerca del docente segnata (come in Italia) da discutibili indici di qualità delle riviste: essa ha condizionato negativamente l'atteggiamento di molti ricercatori indotti a sostituire il motto '*multum in parvo*' con il diverso '*plus est melius*'. La rassegna delle assurdità in tema di valutazione delle capacità del docente è completata ricordando che talora il giudizio è operato da professori di altra disciplina e che neppure si richiede per gli avanzamenti in carriera una prova in presenza dove il candidato possa dimostrare i propri meriti (p. 327).

Il libro – possiamo dire per concludere – è senza dubbio ispirato dalla attuale situazione universitaria gravemente in crisi, in Spagna come in Italia, dove spesso tutto ciò che è nuovo si considera fideisticamente migliore, ma ci presenta una costante storica delle vicende umane, barlume di speranza: ad una ebbrezza provocata da novità non adeguatamente gestite in modo razionale si oppongono di solito (e dico, per fortuna) alcune voci discordanti che fanno riaffiorare antiche e solide idee riequilibratrici. Il colto e appassionato ripensamento dell'Università di Obarrio e di Piquer, dispiegato sulla base delle opinioni di chi la docenza l'ha vissuta e meditata nei secoli passati, ne è testimonianza.