

FILOSOFIA E ISTITUZIONI: UN DIALOGO COSTANTE

Maria Cristina Fornari*

Università: quale riforma?

Il mondo universitario italiano è stato investito in tempi relativamente recenti da rapidi cambiamenti, a causa di una lunga stagione di riforme che, nell'ottica di chi le ha subite, non sono sembrate certamente migliorative¹. Senza entrare nel merito, è quasi istintiva la sensazione che il sapere si sia parcellizzato, sia diventato sempre più funzionale, in un'ottica mercantile e utilitaristica, e che la promozione della cultura ad ampio spettro non sia più – se mai lo è stata – l'obiettivo primario del legislatore. Ne è un esempio evidente il lessico, che ha introdotto debiti e crediti, *stakeholders*, *customers*, *soft skills* e *good practices*². In generale, se vogliamo applicare all'Università italiana le considerazioni che Pierre Macherey riserva al sistema francese e che per molti versi sono ancora valide,

[l']ondata neoliberale [...] dalla fine degli anni Ottanta ha imposto una strutturazione e una *governance* dell'istruzione tutta all'insegna della riduzione dei costi e della subordinazione alle logiche di efficienza aziendalistica, in un'istituzione più preoccupata a selezionare che a formare, privilegiando programmi e piani di studio più consoni ad una visione della società e del mercato del lavoro che non riesce ad allungare la prospettiva al di là di una contabilizzazione tutta giocata sul breve periodo³.

L'inseguimento degli standard europei e la scimmiettatura delle metodologie anglosassoni hanno finito per togliere all'Italia quel primato nella conoscenza che è stato il vanto di più generazioni. Sia tra i protagonisti che nell'opinione pubblica serpeggia l'idea che l'Università sia da lungo tempo in caduta libera⁴. Rispetto a

* Università del Salento. Orcid: 0000-0001-8756-528X

¹ La prima è stata la famosa riforma "Berlinguer", del 1999, con l'introduzione del percorso formativo suddiviso in triennio di base e biennio magistrale o specialistico (il cosiddetto «3+2»), da molti considerato un fallimento. La successiva riforma «Moratti», del 2004, non ha incontrato maggior favore (cfr. ad es. G. Pellini, *La riforma Moratti non esiste*, Il Saggiatore, Milano 2006), tuttavia il decreto ministeriale 270/2004 è a tutt'oggi la normativa di riferimento per quanto riguarda l'ordinamento didattico, assieme al DM 240/2010 (riforma «Gelmini») per quanto riguarda l'organizzazione degli atenei e il reclutamento del personale. Quest'ultimo ha inoltre introdotto il sistema dell'Abilitazione Scientifica Nazionale, che è andato ad aggiungersi al processo di valutazione periodica demandato ad ANVUR, che molto ha fatto discutere, anche per le sue storture evidenti. A titolo esemplificativo, si vedano M. Turri, *Università in transizione: governance, struttura economica e valutazione*, Guerini e Associati, Milano 2011; G. Endrici (a cura di), *Governare le università. Il centro del sistema*, Il Mulino, Bologna 2011; S. Boffo, E. Rebeggiani, *La Minerva ferita. Crisi e prospettive dell'Università in Italia*, Liguori, Napoli 2011; M. Triventi, *Sistemi universitari comparati*, Bruno Mondadori, Milano 2012.

² A parere di chi scrive, molto discutibile la scelta della nuova nomenclatura Ministeriale che da MIUR (Ministero Istruzione Università e Ricerca) è passata a MUR per divenire infine (dal 2022) MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito).

³ A.S. Caridi, introduzione a P. Macherey, *La parola universitaria*, Orthotes, Napoli-Salerno 2013, p. 8.

⁴ «Parto da un convincimento che mi viene dall'esperienza diretta nel mondo accademico: non credo ci sia nessuno che, vivendo il mondo universitario sia dal di dentro sia come utente esterno (imprese, istituzioni, ecc.), possa negare di assistere ad un continuo, progressivo e inarrestabile processo di decadimento e peggioramento qualitativo della formazione universitaria» (A. Manelli,

che cosa? Non certo a una presunta età dell'oro, che probabilmente non è mai esistita – essendo l'Accademia una istituzione per sua natura mobile e in continuo cambiamento – ma certamente rispetto a un tempo nel quale all'Università era demandato il ruolo di fornire una formazione intesa come sapere critico, grazie alla quale affrontare con metodo e lungimiranza ogni ambito specialistico o applicazione pratica⁵.

Nonostante si sia cercato di avvicinare sempre di più l'Università al cosiddetto mondo del lavoro – evidentemente nella convinzione che un sapere non eminentemente pratico e «sfruttabile» fosse dissuasivo – a dicembre del 2022 le immatricolazioni erano in calo del 2%, mentre nell'anno accademico 2021/22 è stato registrato il record di abbandoni al primo anno rispetto all'ultimo decennio⁶. Si può ipotizzare, tra le molteplici cause possibili (prime fra tutte quella economica e il forzato isolamento dovuto alla pandemia), una certa delusione di fondo nei confronti dell'insegnamento accademico, spesso troppo arido e settoriale e poco incline a rispondere alle esigenze delle giovani donne e dei giovani uomini che cercano lì le coordinate per costruire il loro progetto di vita?

Nella mia esperienza di docenza, ormai ventennale, mi sono trovata spesso di fronte a giovani adulti desiderosi più di partecipare le loro ansie e le loro insicurezze che di consegnare un capitolo di tesi. In difficoltà di fronte alla gestione delle proprie emozioni, isolati al tempo dei *social*, esposti a un *overload* di informazioni che spesso ne impedisce l'elaborazione critica, cercano nelle discipline umanistiche – in particolare nella filosofia – una rete di protezione, che non sempre è possibile permettersi. Chi opta per la filosofia in genere lo fa per interesse personale, poco pensando agli sbocchi lavorativi (sebbene, secondo un'indagine di Almalaurea, dopo cinque anni dalla laurea magistrale in Scienze filosofiche, il 75,9% dei laureati risulti occupato), anelando a quella «testa ben fatta» che già Montaigne preferiva a una «testa ben piena» e che per Edgar Morin dovrebbe tornare ad essere la prima finalità dell'insegnamento⁷.

I filosofi e l'Università

La riflessione sulla forma e sulla funzione dell'Università impronta, naturalmente, la sua stessa storia e forse non è un caso che, a partire almeno dal secolo dei Lumi, a interessarsene siano stati dei filosofi. Se dobbiamo a Wilhelm von Humboldt la realizzazione materiale della prima grande riforma dell'istruzione

Addio ai 30 e lode. L'università italiana merita altri voti, «Lab Parlamento. Quotidiano di analisi e scenari politici», 26 gennaio 2021: <https://www.labparlamento.it/pochi-laureati/>.

⁵ I ricercatori italiani, in realtà, sono i secondi migliori d'Europa dopo i tedeschi: a certificarlo sono i nuovi premi *Starting Evr*, i prestigiosi riconoscimenti alla ricerca consegnati dall'*European Research Council* per l'anno 2022 sui risultati del 2021. Ma pochissimi sono coloro che scelgono l'Italia come base della loro ricerca, e soprattutto molti si sono già formati all'estero e là vivono.

⁶ Cfr. S. Intravaia, *Università, record di abbandoni al primo anno e poche immatricolazioni, l'Italia del domani con pochi laureati*, «La Repubblica», 22 maggio 2023. C. Da Rold, *È vero che i giovani italiani vanno meno all'università dei coetanei europei?*, «Il Sole 24 ore», 22 marzo 2023. Questo dato sarebbe tuttavia smentito dal MUR che parla di un +2,2% di immatricolazioni a giugno 2023 (<https://www.mur.gov.it/it/news/venerdi-09062023/universita-crescono-le-nuove-immatricolazioni-quasi-330000-22-scelgono-di>).

⁷ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

pubblica in Germania e, in particolare, la fondazione dell'Università di Berlino (1810), destinata a fungere da modello per gli istituti di formazione europei, il progetto humboldtiano si nutre certamente di un dibattito che aveva visto numerosi intellettuali tedeschi di grande spessore interrogarsi sulla natura del sapere universitario, sui compiti dell'università e sulla funzione dei *Geblerter* nella società.

Immanuel Kant, ad esempio, tra le sue preoccupazioni gnoseologiche e morali, non aveva mancato di occuparsi della cittadella del sapere, bisognosa di riforma e di una profonda revisione⁸. *Il conflitto delle Facoltà* è l'ultimo scritto da lui pubblicato, nel 1798⁹, ed

è degno di interesse il fatto che Kant abbia dedicato il momento finale della sua immensa opera filosofica a una riflessione sul carattere istituzionale della filosofia, che stabilisce quali sono i rapporti che questa intrattiene di diritto con le altre discipline insegnate nelle facoltà, nel contesto storico proprio di una certa congiuntura universitaria¹⁰.

Probabilmente questo scritto, l'unico dedicato dal filosofo tedesco all'Università, fu motivato anche da una serie di frustrazioni alle quali Kant era andato incontro nel corso della sua carriera universitaria (in particolare a partire dall'ascesa al trono di Federico Guglielmo II di Prussia nel 1786, lo stesso anno in cui Kant fu eletto Rettore non senza difficoltà), ma è genuina la preoccupazione di restituire all'Università, in particolare alla facoltà di filosofia («inferiore» rispetto alle tre facoltà «superiori» e specialistiche di teologia, giurisprudenza e medicina, che permettevano l'accesso alle professioni)¹¹, autonomia dal potere politico e libertà di critica su ogni disciplina:

⁸ «Nel corso dell'intero diciottesimo secolo, le università attraversarono una fase di declino [...] Escluse poche eccezioni (tra cui proprio Halle in Prussia e Göttingen nello stato di Hannover), la crisi fu una tendenza generale: calavano gli studenti, la maggior parte del corpo docente aveva incarichi precari, ed era costretto, spesso illegalmente, a svolgere un secondo lavoro e, presi nell'insieme, gli accademici del Settecento si limitavano a scrivere libri di testo ripetitivi che spesso venivano stampati ad uso di colleghi e studenti senza mai essere pubblicati. Negli stati tedeschi, per tutto il Settecento si sviluppò un dibattito sul senso e sul futuro dell'università in cui illustri scienziati giunsero persino a proporre l'abolizione a vantaggio delle accademie scientifiche o di quelle militari» (F. Di Donato, *Università, scienza e politica nel* Conflitto delle facoltà, «Bollettino telematico di filosofia politica», dicembre 2006 <<http://bfp.sp.unipi.it/dida/streit/>>, pp. 2-3).

⁹ I. Kant, *Der Streit der Fakultäten in drei Abschnitten* (1798), in *KGS, VII*, W. de Gruyter, Berlin-Leipzig 1907.

¹⁰ P. Macherey, *La parole universitaire*, cit., p. 39. Derrida riprenderà il testo di Kant nel 1980, in una conferenza per il centenario della *Graduate School* della *Columbia University*.

¹¹ Questa suddivisione discendeva dallo statuto della prima Università europea. Fondata a Parigi nel 1215. La facoltà filosofica era detta inferiore in quanto propedeutica alle tre Facoltà superiori e specialistiche. «La riforma del 1770 del ministro prussiano Carl Joseph Maximilian von Fürst und Cupferberg stabiliva i *curricula* dettagliati delle quattro facoltà: a Königsberg, gli studenti di legge dovevano seguire i corsi della facoltà di filosofia per due semestri, gli studenti di medicina per quattro e quelli di teologia per tutti i sei previsti dal corso di studi della facoltà filosofica. Il piano di studi di quest'ultima comprendeva le *artes liberales* cui, al tempo, corrispondevano gli otto ordinariati di Lingua ebraica, Matematica, Lingua greca, Logica e metafisica, Filosofia pratica, Fisica, Poetica, Retorica e Storia» (F. Di Donato, *Università, scienza e politica nel* Conflitto delle facoltà, cit., p. 14).

Per la comunità scientifica è una necessità imprescindibile che, nell'Università, vi sia anche una facoltà, la quale, non dipendendo per i suoi insegnamenti dall'ordine del governo, abbia la libertà non d'impartire ordini, ma di valutarli tutti, una facoltà che si occupa dell'interesse della scienza, cioè dell'interesse della verità e dove la ragione deve avere il diritto di parlare pubblicamente: perché senza questa facoltà la verità non verrebbe alla luce (a danno del governo stesso), dal momento che la ragione è libera per sua natura e non accetta ordini di tenere per vero qualcosa (non un *crede*, ma solo un libero *credo*)¹².

È indispensabile, dunque, che vi sia una facoltà di filosofia che abbia per solo scopo la ricerca disinteressata della verità e che assolva così la funzione di coordinazione interna all'Università e di garante tra le sue diverse attività. Professare che la verità possa essere subalterna a interessi eteronimi è naturalmente, per Kant, impensabile: la filosofia «difende l'ideale della conoscenza pura, libera in rapporto a ogni forma di contingenza esterna sulla quale, letteralmente, essa plana, come lo spirito aleggia al di sopra delle acque»¹³.

Una conoscenza disinteressata, ma non per questo meno interessante,

nel senso che presenta un considerevole interesse non soltanto per la ragione stessa, chiusa nella sua torre d'avorio, ma, anche se quelli che vi lavorano non ne hanno chiara coscienza, per gli altri componenti dell'Università, quelli che non si dedicano alla conoscenza pura in tutte le sue forme, ma hanno non di meno bisogno dei risultati di tale ricerca che utilizzano a loro vantaggio; [...] essa presenta anche un interesse per il pubblico esterno all'Università che beneficia indirettamente delle ricadute del lavoro preliminare effettuato sotto la legislazione della ragione, dunque senza relazione con oggetti pratici¹⁴.

Ciò a cui Kant sta pensando – e che indica col termine piuttosto evasivo, di «verità» – non è soltanto un sapere asintotico verso il quale la ricerca tende senza mai coglierne la compiutezza, ma è anche l'esigenza di un sistema formativo fondato sull'educazione al metodo scientifico-filosofico, preconditione di ogni conoscenza particolare¹⁵. Una sorta di sapere trasversale – diremmo oggi –

¹² I. Kant, *Il conflitto delle facoltà*, a cura di D. Venturelli, Morcelliana, Brescia 1994, pp. 70-71. Ossia, è «dovere della facoltà di filosofia, se non di dire in pubblico *tutta* la verità, di badare però che sia *vero* tutto quello che, detto in pubblico, è stabilito come principio» (ivi, p. 89). La nozione di «filosofo» qui è intesa in senso ampio: designa colui che si occupa di questioni che riguardano non la vita pratica ma la ragione pura.

¹³ P. Macherey, *La parole universitaire*, cit., pp. 49-50.

¹⁴ Ivi, p. 62.

¹⁵ Per Kant, la facoltà filosofica contribuisce al corretto funzionamento della comunità scientifica e dello Stato. In quanto autonoma (i professori della facoltà filosofica sono svincolati da qualsiasi forma di controllo sulle dottrine che insegnano) garantisce l'indipendenza dell'Università dal potere, sia esso accademico, politico o religioso. Inoltre essa «ha il compito di sottoporre a esame qualunque dottrina passandola al vaglio della ragione, cioè del dibattito pubblico, aperto e libero dei *Gelehrten*» (F. Di Donato, *Università, scienza e politica nel* *Conflitto delle facoltà*, cit., p. 27).

che conduce chi lo coltiva ad esercitare autonomia di giudizio, capacità critica, l'uso pubblico della ragione e, in generale, la conduzione corretta del pensiero¹⁶. In fondo, non siamo troppo lontani da ciò che sentono coloro – tra i quali chi scrive – che professano la necessità di una educazione di base al pensiero filosofico e che lamentano nelle giovani generazioni mancanza di curiosità e di sguardo critico¹⁷.

Se anche per Arthur Schopenhauer la filosofia è amore “dissennato” per la pura verità, come tale tuttavia non si può insegnare nelle accademie. La sua *Filosofia delle università*¹⁸ è molto chiara a tal proposito: se il pensiero filosofico è razionalmente comunicabile, tuttavia tale compito è abnorme e non può certo essere assolto dai fantocci, sedicenti saggi, che occupano le cattedre

Naturalmente il discorso kantiano è molto complesso e circostanziato, ma non è nostra intenzione affrontarlo in questa sede.

¹⁶ Ci conforta in questa idea anche l'autorevole voce di Luigi Pareyson: «Il discorso tecnico si attiene rigorosamente alla definitezza dei suoi oggetti e, quando [...] il problema singolo è risolto, il discorso è esaurito, e non resta più nulla da dire. Ben diversamente accade nel discorso filosofico, il quale è problematico, e quindi tale che una volta aperto non cessa più, rigermina continuamente, sì che di ogni cosa che esso affronta, per quanto definitissima, resta sempre qualcosa da dire. E ciò accade perché il discorso filosofico, mentre parla del suo oggetto, che è definito, si richiama all'origine, che è inesauribile» (*Verità e interpretazione* [1971], cit. da F. Papadia, *Dialogo socratico: cura del sé e difesa della diversità. Dalla crisi degli intellettuali alla (ancora) necessaria ricerca di verità*, «Il Chiasmo», ©Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 19 giugno 2023).

¹⁷ Dell'importanza della filosofia, e più in generale delle discipline umanistiche, sembra consapevole anche il legislatore, se è vero che nell'ultimo Programma Nazionale per la Ricerca (PNR 2021/2027) si legge: «L'area delle discipline storiche, filosofiche, linguistiche, filologico-letterarie e storico-artistiche, di lunga e solida tradizione in Italia, riguarda lo studio delle espressioni della cultura nella loro complessità ed è quella in cui, più di altre, il mondo della ricerca e dell'università può fornire un contributo fondamentale, non solo per lo sviluppo dei singoli ambiti di questo vasto orizzonte, ma anche per sostanziare e caratterizzare l'immagine e le identità europee e globali [...] La tradizione di studi umanistici è la base necessaria: da un lato per formare una cittadinanza attiva e inclusiva, per ampliare le conoscenze nelle diverse realtà culturali e per salvaguardare e valorizzare le testimonianze del passato, dall'altro per offrire opportunità e possibilità di applicazioni diverse nella realtà contemporanea». E ancora: «Le discipline umanistiche, in quanto portatrici di conoscenza critica intorno alle strutture testuali, retoriche e compositive dei diversi linguaggi, al formarsi delle narrazioni anche nel discorso e nell'immaginario pubblico e alla loro efficacia performativa, all'indagine della storia e della tradizione finalizzata alla comprensione dei nessi nazionali, internazionali e globali del nostro passato, all'analisi della memoria storica condivisa o rimossa, allo studio dei canoni culturali e degli immaginari predominanti nei diversi contesti, possono offrire un contributo propositivo inestimabile al prodursi di una circolazione di informazione libera da fattori inquinanti e distorsivi. In tal senso rappresentano un indispensabile strumento per il miglioramento della qualità del discorso e dell'immaginario pubblico, della comunicazione sociale e internazionale, dell'informazione in tutte le sue forme, nonché per la crescita della democrazia» (cfr. Ministero dell'Università e della Ricerca: <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/ricerca/programmazione/programma-nazionale-la-ricerca>. Corsivi miei). Non sembra, tuttavia, del tutto conseguente a questa valutazione la scarsa attenzione riservata agli studi umanistici in sede di finanziamento: la maggior parte degli investimenti della Missione 4 - «Istruzione e Ricerca» del recente *Piano di Ripresa e Resilienza* (PNRR) riguarda la ricerca in filiera e il trasferimento tecnologico alle imprese; molto più bassa la cifra genericamente destinata a favorire l'accesso all'Università e a migliorare l'offerta formativa; per quanto riguarda i Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN), quasi ogni anno i ricercatori lamentano lo scarso finanziamento di quelli a tematica filosofica.

¹⁸ A. Schopenhauer, *Über die Universitäts-Philosophie* (1851), trad. it. in *Parerga e Paralipomena*, a cura di G. Colli, t. 1, Adelphi, Milano, 1998, pp. 197-276.

dell'Università tedesca. Al di là della polemica biografica con quello che era suo diretto *competitor* accademico, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, è proprio lo statuto della filosofia, che ha alla sua origine una *impartecipabile apertura intuitiva*¹⁹, che la rende inutilizzabile per essere trasformata in insegnamento accademico. Il compito del filosofo contrasta financo con le «regole della natura umana», con l'aspirazione di ogni soggetto al «benessere della propria persona»: la filosofia ha un carattere *esclusivo*, e consacra a sé coloro che vi sono chiamati²⁰. Soltanto con l'esempio (in particolare l'esercizio della solitudine) il filosofo può incarnare visibilmente il proprio ideale e mostrare il proprio valore, così come riconobbe il giovane Nietzsche nella sua terza «Considerazione inattuale», dedicata a quello che considerava allora uno dei rari maestri in grado di dare una nuova direzione alla formazione tedesca, sopraffatta dall'approssimazione e dall'erudizione quantitativa²¹.

Anche in questo, Hegel non mancava di collocarsi agli antipodi. Di ritorno all'Università di Heidelberg, nel 1816, egli esprimeva tutta la sua fiducia in un tempo nuovo dello Spirito, dopo il fallimento degli assalti napoleonici²²: è il tempo propizio per la disposizione filosofica e per un suo uso pubblico, di cui la Germania saprà far tesoro per una rinascita culturale ma anche storico-politica.

Mi è particolarmente grato riprendere nel momento storico attuale la mia carriera filosofica in un'Accademia. Infatti sembra giunto il momento in cui la filosofia possa nuovamente ripromettersi di incontrare attenzione e amore, in cui questa scienza già quasi ammutolita possa nuovamente levare la voce con la speranza che il mondo, per l'addietro divenuto sordo alle parole di lei, sia per darle nuovamente ascolto²³.

¹⁹ Così F. Desideri, «Prefazione» a A. Schopenhauer, *La filosofia delle Università*, Edizioni Studio Tesi, Roma 1992, p. IX.

²⁰ «Di qui il suo carattere inevitabilmente polemico. Il *polemos* è del tutto connaturale alla filosofia, nella stessa misura in cui questa esige dal filosofo una essenziale solitudine. [...] Quello tra i sistemi filosofici è un *bellum omnium contra omnes* in qualche modo *prepolitico*, costituzionalmente irrepresentabile, dunque, in quella sfera della mediazione, dell'inevitabile compromesso e della continua transazione che caratterizza in maniera del tutto naturale l'organizzazione universitaria del sapere come una forma necessariamente politica. Tanto più che la filosofia non è nemmeno assimilabile ai canoni di una scienza normale e dunque trasmissibile e incrementabile tramite interne segmentazioni specialistiche» (F. Desideri, *op. cit.*, pp. IX-X).

²¹ Cfr. F. Nietzsche, *Schopenhauer als Erzieher* (1874), trad. it. *Schopenhauer come educatore*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, a cura di G. Colli e M. Montinari, vol. III, t. 1, Adelphi, Milano, 1976. Per un utile panorama si veda A. Borsari, *Schopenhauer educatore. Storia e crisi di un'idea tra filosofia morale, estetica e antropologia*, Firenze University Press, Firenze 2012.

²² È indubbio che le conquiste napoleoniche producono come reazione, ovunque in Europa ma soprattutto in Germania, un recupero della tradizioni nazionali più profonde. Basti pensare a Fichte e ai suoi *Discorsi alla nazione tedesca*, destinati a rappresentare il paradigma della *Bildung* per oltre un secolo, ma anche a Schelling e Schleiermacher, che dedicano esplicite riflessioni all'istruzione e alla vita universitaria.

²³ G.W.F. Hegel, *Discorso Inaugurale al corso di storia della filosofia tenuto all'Università di Heidelberg il 28 ottobre 1816*, in *Lezioni sulla storia della filosofia*, v. 1, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 1. Hegel utilizzerà quasi le medesime parole nella prolusione inaugurale all'Università di Berlino due anni dopo.

La filosofia è, per Hegel, incarnazione dello spirito della nazione tedesca, e l'Università il centro dal quale si diparte la sua missione universale: un'idea riecheggiata – almeno nei toni – da Martin Heidegger, nel suo denso e dibattuto *Discorso di rettorato* tenuto all'Università di Friburgo nel nefasto 1933²⁴, nel quale

esponeva, con tono serio e con enfasi, nel linguaggio proprio del filosofo, le sue considerazioni generali sull'essenza dell'Università, in un momento cruciale della storia tedesca ed europea in cui tale essenza si trovava, nei fatti, rimessa fundamentalmente in questione²⁵.

Il programma di Heidegger è una riforma dell'Università – non smentita nemmeno nell'autodifesa retrospettiva del 1945 – in senso monista e nazionalista («Noi vogliamo che il nostro popolo compia per intero la sua missione storica. Noi vogliamo noi stessi»): originaria unità vivente di chi «possiede il sapere», accentuò il suo carattere autoritario ed elitario con uno Statuto, alla stesura del quale Heidegger partecipò convintamente.

Senza alcun intento di ripercorrere le note vicende heideggeriane – biografiche, accademiche, filosofiche, politiche –, che citiamo soltanto in modo occasionale, interessa notare come la filosofia sia sempre chiamata in causa laddove una crisi strutturale conduca ad una palingenesi²⁶: non è un caso che, come detto, Jacques Derrida si richiami a Kant in quegli anni del '900 nei quali si trattava di chiedersi se e come fosse possibile riformulare un'idea di responsabilità universitaria dopo l'ondata delle proteste studentesche che avevano denunciato la compromissione delle istituzioni col potere politico. Derrida approda all'idea di una «Università senza condizione», intendendo «un'università che sia ciò che avrebbe da sempre dovuto essere o preteso di rappresentare, cioè, fin dall'inizio e in linea

²⁴ *L'autoaffermazione dell'Università tedesca [Die Selbstbehauptung der deutschen Universität]. Il Rettorato 1933-34*, a cura di C. Angelino, Il nuovo Melangolo, Genova 2002.

²⁵ P. Macherey, *La parole universitaire*, cit., p. 88.

²⁶ Nel caso di Heidegger, la filosofia avrebbe il compito di «apportare una garanzia intellettuale prestigiosa ad un'operazione i cui effetti deplorabili non tarderanno a manifestarsi, su un piano quanto più concreto possibile, non soltanto per il popolo tedesco. Tutta la difesa di Heidegger a questo riguardo si basa sull'argomento secondo il quale la missione di guida assegnata all'università in nome del popolo tedesco e della forma di Stato che prende attualmente in mano il suo destino è in primo luogo una missione *spirituale*» (P. Macherey, *La parole universitaire*, cit., p. 142). Interessanti, a mio parere, le conclusioni: «I discorsi inaugurali con i quali filosofi come Hegel e Heidegger presero posizione nell'Università non sono dunque semplici formalità accademiche: la loro portata va ben al di là delle circostanze che ne fornirono l'occasione. È ciò che segnala in primo luogo il fatto che questi discorsi, rivestendosi degli ornamenti di una retorica che, quando li si rilegge a distanza, può sembrare superflua, sono dei testi filosofici a tutto tondo [...] Componendo tali discorsi, Hegel e Heidegger cercarono di stringere un legame molto forte tra responsabilità dei professori universitari e rispettive prese di posizione filosofiche: non soltanto si impegnavano personalmente come filosofi nell'istituzione che dava accoglienza alla loro attività, ma avevano coscienza di legare organicamente la filosofia in quanto tale alle pratiche di indottrinamento effettuate all'interno degli istituti di insegnamento superiore. La loro intenzione, presentata in termini più semplificati, era dunque di far beneficiare l'Università dei lumi della filosofia che, incorporandosi alla vita dell'università, le toglie il carattere astratto, indifferente e neutralizzato» (ivi, p. 147).

di principio, una “cosa”, una “causa” autonoma, incondizionatamente libera nella sua istituzione, nella parola, nella scrittura, nel pensiero»²⁷.

Questa università senza condizione *di fatto* non esiste, lo sappiamo bene. Ma in linea di principio e in conformità alla sua vocazione dichiarata, in virtù della sua essenza professata, dovrebbe rimanere un luogo ultimo di resistenza critica – e più che critica – a tutti i poteri di appropriazione dogmatici e ingiusti²⁸.

La filosofia è presente e preponderante anche nelle riflessioni di José Ortega y Gasset, invitato a tenere una conferenza sulla riforma dell'Università spagnola nell'ottobre del 1930²⁹, all'uscita da un periodo buio caratterizzato da restrizioni alla libertà accademica, didattica e amministrativa ad opera del dittatore Miguel Primo de Rivera³⁰. L'Università, secondo Ortega, è divenuta ormai un edificio vuoto e senza una precisa fisionomia, nel quale uomini pomposi, ripetendo parole morte, fanno ricadere sulle nuove generazioni la propria pesantezza

²⁷ J. Derrida, *L'université sans condition* [1998], éd. Galilée, 2001, p. 33.

²⁸ *Ivi*, p. 14. Molto dura Donatella Di Cesare, che in una sua recensione online all'edizione italiana di questo testo conferma che questa università – incondizionata nella sua libertà di interrogazione, proposizione e ricerca – in Italia non esiste. «La “nuova” università, accompagnata alla sua nascita da parole altisonanti come “adeguamento europeo” e “modernizzazione”, è l'università-azienda che anzitutto produce, produce per il mercato del lavoro. La produttività diventa il criterio per eccellenza, il criterio dell'eccellenza. Lo studio deve servire a qualcosa. Altrimenti – e questo è il punto – perché studiare? Se ben fatto lo studio deve servire a una pratica (non dico prassi che è sempre connessa con teoria), deve avere uno sbocco, meglio se è uno “sbocco professionale”. L'università, nuova “fabbrica dei saperi”, si adatta, anzi si piega, a questo fine esterno ed esteriore. Il che potrà forse tornare utile per alcuni saperi, quelli tecnici o tecnico-scientifici, e dunque per quei dipartimenti che concentrano gli investimenti di capitali ritenuti produttivi nel mondo accademico. Ma che ne è delle *Humanities*, degli studi umanistici di cui parla Derrida? La risposta sarebbe una domanda piena di meraviglia: gli studi umanistici? E soprattutto la filosofia? Quest'ozio inconcludente che non porta a nulla, cioè che non produce nulla? [...] Se pretende di servire ancora a qualcosa, la filosofia deve farsi scienza o, meglio, deve imitare la scienza. Non deve saper domandare, deve saper rispondere; non deve indicare i problemi, deve risolverli. Tutto questo a molte, troppe condizioni, e soprattutto in vista di un fine condizionato. Lo stesso vale ovviamente per tutti gli studi umanistici. A che pro studiare ad esempio antropologia e perché ancora il lusso del sanscrito? Ma più in generale vale ovunque ci sia ancora l'istanza di una riflessione critica che è incondizionata – come già ricordava Kant – perché è orientata verso un fine incondizionato» (http://www.filosofia.it/archivio/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=55).

²⁹ La conferenza, pubblicata col titolo *La missione dell'università* (ed. it. a cura di A. Savignano, Guida, Napoli 1991) è divenuta uno dei saggi più noti di Ortega e ha costituito una voce significativa nel dibattito sul ruolo dell'università, nonostante sia legata a ben precise contingenze storiche. Cfr. V. D'Ascanio, *L'esercizio della forma: la missione dell'Università secondo Ortega y Gasset*, «Rivista Scuola IaD. Modelli, politiche R&T», n. 9/10 (2014/2015).

³⁰ In particolare, accese la protesta la promulgazione di una legge, il 19 maggio 1928, che riconosceva gli studi condotti nei collegi religiosi: studenti e professori insorsero, provocando una dura reazione governativa. Tra i docenti privati della cattedra perché contrari all'ingerenza della politica nella vita accademica, lo stesso Ortega, che venne sospeso dall'insegnamento nel 1929 e che non volle più riprendere la sua carica istituzionale, preferendo tenere le sue lezioni di Filosofia nella «profanità» del Teatro Barceló di Madrid. De Rivera, insediatosi con un colpo di stato nel 1923, capitò nel gennaio 1930.

interiore: uomini che, nella visione orteghiana, di certo non conducono una vita genuina, ma che sono condannati al «suicidio bianco» del vaniloquio e della vuota occupazione. La filosofia è invece quella attività teoretica in grado di proporre una vita autentica, intesa come sforzo conoscitivo, analitico, della realtà concreta, e come conseguente progettualità: per il singolo, per la sua autoformazione e per la sua realizzazione, così come per la Spagna che voglia rompere il proprio isolamento culturale³¹, il confronto con la filosofia è ineludibile, in particolare quella tedesca contemporanea (non è un caso che Ortega, pur apprezzando gli sforzi della «generazione del '98», ne criticasse i limiti teorici e la mancanza di preparazione filosofica)³². La filosofia, quale conoscenza integrale dell'universo, non è solo il problema dell'assoluto, ma è in assoluto un problema: come tale, è la base di ogni sapere particolaristico, il *sottosuolo* di ogni interrogare scientifico³³:

Oggi, nelle società europee comandano le classi borghesi, la cui maggioranza è formata da professionisti. [...] importa molto, dunque, che questi professionisti, oltre ad esercitare la loro professione particolare, siano capaci di vivere e di influire vitalmente su di esse in modo da essere all'altezza dei tempi. È perciò necessario ricercare nell'Università l'insegnamento della cultura o del sistema di idee vive proprie di quel tempo. Costo è il compito radicale dell'Università. Questo è ciò che dev'essere l'Università prima e più di ogni altra cosa³⁴.

³¹ È noto l'impegno di Ortega y Gasset per l'«europeizzazione» della Spagna, che egli persegue utilizzando i più vari mezzi espressivi. «La predilezione dell'articolo o, al massimo, del saggio breve, che, comunque, dell'articolo mantiene lo stile e la forma, sulle altre possibilità espressive di tipo più "tradizionale", si spiega [...] con l'esigenza di portare la filosofia, ma più in generale la cultura, al livello di molti, con la volontà di abituare il maggior numero possibile di spagnoli al pensiero filosofico e, soprattutto, con il desiderio di influire sulla vita sociale e politica, oltre che culturale, del suo paese attraverso un impegno intellettuale che rappresenta in definitiva una vera e propria "pedagogia civica"» (E. Macinai, *Il filosofo nella plazuela. Gli albori della pedagogia social di José Ortega y Gasset*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 9, 3 (2014), p. 103).

³² La «generazione del '98» – cui appartengono, tra gli altri, Miguel de Unamuno, i fratelli Machado, Blasco Ibáñez, Pío Baroja, Manuel de Falla – è così chiamata in riferimento all'anno in cui la Spagna perse le sue colonie in seguito alla guerra ispano-americana, entrando in una profonda crisi nazionale. Intellettuali di diversa estrazione culturale dettero vita a movimenti riformatori e animarono una revisione dei valori tradizionali, sia attraverso posizioni teoriche, sia attraverso la produzione artistica.

³³ Per Ortega, che non rinnega affatto il ruolo della cultura scientifica, «l'uomo-massa altro non è se non l'esito estremo ma coerente, anzi rappresenta il complimento ineluttabile del destino storico inscritto nella logica interna dell'Occidente avente la propria origine nel primato della ragion pura che è stata assolutizzata e ridotta a una funzione metodico-strumentale oltre che ad un uso esclusivamente pratico-ideologico. È in questo contesto che Ortega procede ad una critica radicale di tale mentalità moderna, che ha prodotto quel curioso fenomeno di riduzione ed asservimento della filosofia al metodo delle scienze esatte, per cui "il filosofo si è vergognato di essere tale, cioè di non essere un fisico"» (A. Savignano, *Università e cultura nell'epoca post-moderna*, Introduzione a J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., pp. 13-14).

³⁴ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., pp. 47-48.

Il potere del sapere³⁵

Come detto, sembra dunque che laddove la «circostanza», per rimanere con Ortega, rende necessario uno sforzo di ripensamento, rinnovamento, ridefinizione, crescita, lì è necessario chiamare in causa la filosofia – disciplina a statuto speciale – o quantomeno la cultura umanistica, evidentemente ancora sentita come baluardo di una formazione completa e trasversale. A difesa delle bistrattate e mal finanziate *humanæ litteræ*, alcuni noti intellettuali – da Tzvetan Todorov a Martha Nussbaum³⁶ – hanno fatto sentire già da qualche tempo la loro voce, cercando di convincere dell'importanza dell'educazione umanistica contro le attuali tendenze politiche che ne disconoscono l'utilità pratica in favore di una formazione sempre più specializzata e tecnica:

Gli studi umanistici e artistici vengono ridimensionati, nell'istruzione primaria e secondaria come in quella universitaria, praticamente in ogni paese del mondo. Visti dai politici come fronzoli superflui, in un'epoca in cui le nazioni devono tagliare tutto ciò che pare non serva a restare competitivi sul mercato globale, essi stanno rapidamente sparendo dai programmi di studio, così come dalle teste e dai cuori di genitori e allievi. In realtà, anche quelli che potremmo definire gli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale – l'aspetto creativo, inventivo, e quello di pensiero critico, rigoroso – stanno perdendo terreno, dal momento che i governi preferiscono inseguire il profitto a breve termine garantito dai saperi tecnico-scientifici più idonei a tale scopo³⁷.

Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani, e su tali cambiamenti non si riflette abbastanza. Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione, e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone³⁸.

Concordiamo con Nussbaum che tale educazione umanistica non consista tanto (o soltanto) nello studio dei classici, quanto nello sviluppo di una serie

³⁵ Così titola «Internazionale» (n. 870 del 29 ottobre 2010, pp. 36-42) un lungo estratto da M.C. Nussbaum, *Not for Profit* (cfr. nota successiva).

³⁶ Cfr. T. Todorov, *La Littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007 (trad. it. *La letteratura in pericolo*, Einaudi, Torino 2008); M.C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010 (tr. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011).

³⁷ M.C. Nussbaum, *Non per profitto*, cit., p. 22.

³⁸ *Ivi*, pp. 21-22. È doveroso precisare che Nussbaum si riferisce in particolare alla situazione statunitense, mentre è piuttosto ingenerosa (ed evidentemente male informata) nei confronti dei docenti europei, che «non sono abituati a questo sistema [a forte indirizzo umanistico] e sarebbe deleterio se oggi provassero ad adeguarvisi, perché la loro formazione universitaria non prevede alcuna preparazione all'insegnamento, non essendo considerato importante per il loro profilo professionale» (*ivi*, pp. 138-39).

di attitudini quali «la ricerca del pensiero critico, la sfida dell'immaginazione, la vicinanza empatica alle esperienze umane più varie, nonché la comprensione della complessità del mondo nel quale viviamo»³⁹; e, del resto, se la filosofia è l'«arte dell'inesauribile domandare ragione di ogni conoscenza in ogni campo di conoscenza», non può e non deve più essere considerata alla stregua di una qualunque altra disciplina insegnabile nelle scuole o nelle accademie, o esaurirsi nel circolo vizioso della narrazione della propria storia: riprendendo ogni volta «vigore dalle domande del mondo, dalle circostanze della storia di una particolare comunità umana, dalla vita dei singoli individui», può e deve rinnovarsi ritornando alla sua vocazione originaria, «per aprire un sentiero alla saggezza che accoglie le domande di senso della nostra epoca», al di là di ogni ragione funzionale o utilitaria⁴⁰.

Prendiamo spunto da queste parole di Romano Màdera per avviarcì alla risposta al quesito dal quale ha preso le mosse questa breve riflessione: è auspicabile, se non necessario – kantianamente – che la filosofia torni ad essere protagonista dell'educazione a tutti i livelli? È possibile che da ciò si ottengano ricadute positive perfino in ambito politico – come lascia intendere Nussbaum, che la pone come preconditione di un'educazione alla democrazia?⁴¹

La cittadinanza globale davvero richiede studi umanistici? Non basterebbe un'ampia conoscenza fattuale, concreta, che gli studenti potrebbero acquisire senza un'istruzione umanistica [...]? In realtà, la cittadinanza democratica richiede molto di più: la capacità di valutare i dati storici, di utilizzare e pensare criticamente i principi economici, di riconoscere la giustizia sociale, di padroneggiare una lingua straniera, di apprezzare le complessità delle grandi religioni mondiali. La parte fattuale da sola potrebbe essere assimilata anche senza i saperi e le tecniche che associamo alle materie umanistiche. Ma un elenco di fatti, senza la capacità di valutarli, o di capire come una narrazione venga organizzata in base ai dati disponibili, è deleterio quasi quanto l'ignoranza⁴².

³⁹ M.C. Nussbaum, *Non per profitto*, cit., p. 26.

⁴⁰ Cfr. R. Màdera, L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Bruno Mondadori, Milano 2003, pp. 2-3. Proprio il bisogno di una «vita filosofica» è ciò che anima l'esperimento di Romano Màdera e Luigi Vero Tarca: la fondazione, nel 1999, del *Seminario aperto di pratiche filosofiche* presso l'Università di Venezia. Alla base vi è stata l'esperienza dell'enorme distanza che intercorre tra gli insegnamenti dei grandi pensatori e il tipo di vita che, all'interno delle istituzioni scolastiche e accademiche, conducono coloro che avrebbero il compito di tramandare e rinnovare tali insegnamenti. La profonda scissione tra ciò che i filosofi insegnano e ciò che praticano illumina il reale «bisogno di filosofia», che è essenzialmente quello di una filosofia come *prassi*.

⁴¹ Per Nussbaum – che richiama Tagore – sembriamo aver dimenticato «le capacità di pensiero e immaginazione che ci rendono umani, e che fanno delle nostre relazioni qualcosa di umanamente ricco, non relazioni di semplice uso e manipolazione. Quando ci troviamo in società, se non abbiamo imparato a vedere noi stessi e gli altri in questo modo, a immaginare le reciproche capacità di pensiero ed emozione, la democrazia è destinata a cadere, perché è costruita sul rispetto e la cura, e questi a loro volta sono costruiti sulla capacità di vedere le altre persone come esseri umani, e non come oggetti» (M.C. Nussbaum, *Non per profitto*, cit., p. 25).

⁴² Ivi, pp. 108-109.

Un mondo complesso come quello nel quale viviamo non può essere affrontato con le mere conoscenze fattuali. L'immaginazione narrativa, il pensiero divergente, l'approccio prospettico, sono tra gli elementi portati in dote dalla filosofia: paradossalmente, giovano alla crescita economica – molte aziende illuminate hanno capito da tempo che l'innovazione richiede intelligenze aperte e flessibili, piuttosto che una formazione rigorosamente professionale⁴³ – ma soprattutto, per scomodare ancora Derrida, anche nel caso in cui la questione sia ancora quella annosa della «verità» (sia essa episteme, rivelazione, narrazione, discorso teorico, poetico-performativo), è proprio nell'Università e in particolare nei Dipartimenti di scienze umane che questa – strettamente connessa al *proprio* dell'uomo – si affronta in maniera privilegiata:

non per chiudersi lì, ma, al contrario, per trovare il miglior accesso ad un nuovo spazio pubblico, trasformato da nuove tecniche di comunicazione, di informazione, di archiviazione e produzione del sapere⁴⁴.

Da qui al *come* insegnare la filosofia, il passo non è breve⁴⁵. Derrida ci ricorda che *philosophiam profiteri* (da cui il termine 'professore') non significa semplicemente essere filosofo, o insegnare la filosofia in modo pertinente, ma «impegnarsi pubblicamente a dedicarvi[si] pubblicamente, a votarsi alla filosofia, a testimoniarla, persino a lottare per essa». Ciò che qui conta è questa promessa di responsabilità, che non può essere ridotta alla teoria o alla pratica: «Professare è sempre un atto di discorso performativo, anche se la conoscenza, l'oggetto, il contenuto di ciò che viene professato, insegnato o praticato rimane teorico o constativo»⁴⁶. Lo iato, percepito da molti, tra insegnamento e pratica, o tra

⁴³ Ad esempio, nel 2018 l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ha attivato un Master in *Competenze filosofiche per le decisioni economiche*, così promosso: «offre ai laureati in Economia, Filosofia e discipline umanistiche una conoscenza specifica delle diverse attività d'impresa con competenze di carattere manageriale, quantitative, di processo e di progetto; questo approccio è integrato con lo sviluppo delle competenze logiche, etiche, economiche e linguistiche tipiche di una formazione umanistica avanzata e flessibile» (<https://www.avvenire.it/economia/pagine/quando-la-filosofia-fa-rima-con-l-economia>).

⁴⁴ Cfr. J. Derrida, *L'université sans condition*, cit., pp. 12-13. Un rischio denunciato da Derrida e ancora tremendamente attuale è «fino a che punto l'organizzazione della ricerca e dell'insegnamento deve essere sostenuta, cioè controllata direttamente o indirettamente, o eufemisticamente "sponsorizzata", in vista di interessi commerciali e industriali? Come sappiamo, le discipline umanistiche sono spesso ostaggio dei dipartimenti di scienze pure o applicate che concentrano gli investimenti di capitale più redditizi provenienti dall'esterno del mondo accademico» (*ivi*, p. 19).

⁴⁵ Massimo Mugnai, in un suo libro recentissimo, suggerisce come *non* andrebbe (più) insegnata la filosofia: rifacendosi alla sua storia. È chiara la critica alla vena storicista che ha dominato in Italia e che secondo l'autore comporta un approccio «scettico-relativista» nei confronti della filosofia stessa. Approfitto di questa sede per esprimere la mia contrarietà a questa posizione, sebbene è evidente che filosofia e storia della filosofia non siano identificabili (cfr. M. Mugnai, *Come non insegnare filosofia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2023).

⁴⁶ Cfr. J. Derrida, *L'université sans condition*, cit., pp. 35-36. Con altre parole L. Vero Tarca: «[...] il significato dell'esperienza filosofica va bene aldilà di qualsiasi contenuto teorico-linguistico oggettivo perché dipende in maniera essenziale dal contesto pratico ed esistenziale rappresentato dalla concreta vita di colui che fa filosofia» (Introduzione a R. Mådera, L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita*, cit., p. IX).

filosofia come lettera morta e filosofia per la quale «ne va della vita», può essere colmato non solo accentuando l'enfasi sull'aspetto metodologico – l'acquisizione di quelle «doti» cui abbiamo fatto più volte riferimento – ma soprattutto accogliendo la domanda di senso e di coerenza da parte degli studenti, ripensando «quegli aspetti che erano stati schiacciati sotto il peso della necessità epistemica: l'aspetto personale, la dimensione pratica, le istanze morali, e addirittura poi anche quelle metafisiche, religiose e in generale sapienziali»⁴⁷. Si tratta di recuperare la responsabilità di fronte alle esigenze vitali e concrete dei singoli individui, che la presunta oggettività del sapere epistemico, come detto, spesso trascura o nemmeno riconosce.

La filosofia nelle Università, dunque, auspicabile come vestibolo di ogni disciplina, a delineare i modi del pensare, gli oggetti del conoscere e i motivi dell'agire; ma anche a sostenere una ricerca di senso, che affligge – o glorifica – più o meno consapevolmente ciascuno di noi. Tale riforma, immagino, non la vedremo mai.

⁴⁷ L.V. Tarca, *Filosofia ed esistenza oggi. La pratica filosofica tra epistème e sophía*, in R. Madera, L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita*, cit., p. 167.