

quando siamo “sulla scena”. È qui nel retroscena dell’accademia – nella libreria, nel negozio di frutta, nel bar – dove c’è relazione insieme, vita in comune – che si può pensare e studiare.

“Per fare questo dobbiamo tornare a lavorare sulla didattica”, scrivono gli autori ed è proprio questo il punto: dare alla parola “didattica” tutto il suo valore riproduttivo di trasferimento e di impasto di conoscenza tra dentro e fuori, tra docenti e studenti. Tutto il suo valore di “studio” e nell’intreccio necessario con la dimensione della ricerca, che nella sua dimensione di relazione e di responsabilità verso la società (RRI) implica che tutti gli attori* (ricercatori*, cittadini*, politici*, imprese, organizzazioni del terzo settore, ecc.) lavorino insieme durante l’intero processo di ricerca per allineare sia il processo che i suoi risultati con i valori, i bisogni e le aspettative sociali.

Chiamare “studio” tutto ciò significa essere coinvolti in una pratica intellettuale comune, più lenta magari, come tutte le cose che non procedono individualmente ma “danzano insieme”; una pratica che, come auspicano Montedoro e Pasqui, riduca “la pressione implacabile a pubblicare” e che stia più vicino alla vita vera, consentendo una postura per l’accademia che gli autori chiamano di “responsabilità civile”, l’unica che consente di “pensare in termini di cittadinanza, di capacità di formare cittadini e cittadine consapevoli”. Ripartendo magari da una riflessione su un testo fondamentale riportato in appendice, vale a dire il discorso di Calamandrei che nel 1950 al Congresso dell’Associazione a difesa della Scuola Nazionale richiama le istituzioni educative al loro ruolo di “formazione della classe dirigente” non solo nel senso politico ma nel senso culturale e tecnico “coloro che sono a capo delle officine e delle aziende, coloro che insegnano, che scrivono, gli artisti, i professionisti e i poeti”.

DOVE SONO I MEDICI DELLA CULTURA?

di *Rossella Fabbrichesi**

Eccoci di fronte ad un piccolo, ma importantissimo libro. Credo che sia essenziale continuare a parlare dei problemi che pone perché possano trovare voce, finalmente, il nostro disagio, il nostro disorientamento, la nostra immagine del futuro dell’insegnamento. Sono docente di Filosofia Teoretica, in un grande dipartimento del Nord Italia che accoglie 700 matricole all’anno. Ho trascorso gli ultimi mesi, invece che ad occuparmi dei miei moltissimi studenti – meno ancora ovviamente dei miei studi – a compilare relazioni della CPDS, a consultare documenti (SUA, SMA, RRC, PDT, ecc.), a soppesare la “redditività” e preparare l’invio di pdf funzionali alla procedura VQR. Lascio volutamente inespliciti gli acronimi, che per altro ogni collega ben comprenderà: sono anche loro un segno del mondo a caselle, dalla semantica rigida in cui ci tocca navigare. Le parole da

* Rossella Fabbrichesi, DIPAFILO – Università degli studi di Milano “La Statale”, rossella.fabbrichesi@unimi.it.

utilizzare sono standardizzate, i problemi da trattare sono quelli indicati dalle linee-guida dell'ANVUR o del MUR. Io concordo, sia chiaro, con gli autori del libro sul fatto che le storture di prima, quando si era liberi di svolgere didattica, ricerca e compiti gestionali come meglio pareva, sono state spesso un disastro. Ma questo, verso cui siamo avviati, può rivelarsi come un disastro di portata ben più radicale. È un naufragio della cultura e della formazione, a causare il quale congiurano ormai molti aspetti del sistema. Siamo passati dall'arroganza del potere, anche individuale, ad una macchina pervasiva che ruba tempo e energie, che è di tutti in generale e di nessuno in particolare, che ci abitua ad un nuovo modo di frequentare gli ambienti professionali. Ma gli ambienti della nostra professione, non dimentichiamolo, sono luoghi in cui siamo responsabili della costruzione di un progetto antropo-paidetico, di formazione dell'umano. L'assicurazione della qualità, la *customer satisfaction*, i crediti da acquisire, l'Università come grande azienda centrata sui *target* che si devono raggiungere (non invento niente, si guardi il sito di qualunque grande Università degli Studi o dei suoi Presidi della Qualità...) – tutto il vocabolario economicista che ci costringe ad affannarci dietro compiti e finalità che sono come camici di contenzione, si concretizza in una serie di operazioni che, a mio modo di vedere, agiscono come veri e propri dispositivi non solo di potere, ma di sapere (come diceva Foucault). Essi mirano alla formazione di colui che “sa” come colui che “fa” secondo procedure e protocolli rigidi da cui non può distanziarsi. E se l'anarchia della vecchia Università era tossica, l'ossessione organizzativa e valutativa della nuova Università rischia di essere ugualmente autolesiva. Il mugugno è spesso generale, ma la capacità di dismettere questi abiti imposti non solo non è esercitata, ma neppure considerata. Ci si rassegna, nel migliore dei casi, si fa in modo che “tutto cambi perché nulla cambi”.

Per ciò penso che questo volume sia così importante. Concordo con ogni singola affermazione. Mi indigno ancora di più vedendo messi in fila tutti i problemi. Mi risveglio: è tempo di fare qualcosa. Per continuare a pensare insieme, ad esempio, come può essere svolta oggi la formazione, «perché invece il docente non si sente più investito della responsabilità» di farla (Montedoro e Pasqui, 2020, pp. 35-36).

Proseguirò la discussione avviata dai due autori, molto brevemente, secondo due direttive: una più “civile” e una più ampiamente storico-teorica. Mi sembra che siano i due vettori che vengono maggiormente seguiti nel testo e mi fa piacere aggiungere qualcosa dal mio punto di vista, quello della filosofia.

Primo punto:

La giusta attenzione alla costruzione di percorsi efficienti e di una relazione con la capacità di assorbimento da parte di mercati del lavoro sempre più complessi e internazionalizzati, da un punto di vista di mentalità ha però portato a una vera e propria superfetazione di tutta questa dimensione performativa, gestazionale, valutativa nell'accezione quantitativa e algoritmica. D'altra parte, l'altra questione centrale è quella dell'autonomia e dell'eteronomia, e cioè che l'università non decide – e non può decidere – da sola. Questo

è sempre stato un principio costitutivo dell'università in Occidente: l'università era il luogo dell'autonomia e, se vuoi, era il luogo della libertà (ivi, p. 41).

Recita infatti un commento all'art. 33 della Costituzione che ricorda proprio l'autonomia universitaria:

Nella nostra Costituzione non è casuale che l'Università goda di una particolare e specifica attenzione rispetto all'intero comparto dell'istruzione, in quanto le sue connotazioni di libertà e di autonomia non potevano e non possono schiacciarla su realtà scolastiche alle quali non compete l'elaborazione scientifica del sapere, quanto piuttosto la trasmissione, in termini informativi e formativi, di contenuti culturali, sebbene problematizzati e pedagogicamente sperimentati e/o semplessi (Di Genio, 2018).

L'*universitas studiorum* era pensata un tempo come il luogo in cui giovani e docenti si ritrovavano, in modo del tutto libero da ruoli, gerarchie e professioni, alla ricerca di uno spazio di auto-governo. In questo spazio libero immaginavano e praticavano nuovi modi e contenuti di insegnamento, esercitavano in comune lo *studio*, che – come leggiamo nel testo in Appendice del volume, a firma di Agamben – non è la *ricerca*, sempre finalizzata a un risultato e legata all'impiego di determinati strumenti, ma la riflessione su di un qualsiasi tema, privo di alcuna urgenza e apparente utilità, che si può svolgere solo nel tempo del riposo, della quiete (*scholé* in greco era questo) ed è mosso dal desiderio: desiderio di sapere, attrazione verso il bello-vero. Questo significa, come dirà Nietzsche, mettere la conoscenza al servizio della vita e non la vita al servizio della conoscenza.

Si pensi invece a quello che succede oggi in molti corsi di laurea di facoltà umanistiche, una volta dedicati a puri percorsi monografici, in cui si imparava a pensare con chi insegnava, un maestro che in aula portava gli esiti della propria ricerca. Ora come libri di testo si scelgono prevalentemente i manuali, i dizionari tematici; i corsi puramente teoretici sono in estinzione: si impone uno sguardo neutrale, panoramico, che spieghi punto per punto tutto ciò che è stato sistematizzato all'interno di una certa disciplina, centrando l'attenzione sul contemporaneo. Imparzialità di giudizio, istruzione, informazione, rigida distinzione in anni di corso. Questo è sensato forse a Medicina, non a Filosofia. Ma gli standard, appunto, devono essere uguali, e il rapporto, cui dobbiamo tutti soggiacere tra obiettivi di apprendimento e sbocchi professionali, è per noi impietoso. La Facoltà di Studi Umanistici è però una Facoltà a carattere prevalentemente culturale. Di quanti filosofi o letterati da "impiegare" avrà bisogno la Lombardia nei prossimi cinque, dieci anni? Ci si dovrebbe allora forse chiedere seriamente se la filosofia sia una professione e se rimanga uno spazio in Università per chi si occupi davvero di formazione e cultura, e di formazione "umanistica" in particolare.

In verità, noi stiamo assistendo alla fine dello *studio* universitario come esercizio di pensiero "in proprio", come un cammino diversificato in vari percorsi teori-

ci, di elaborazione di concetti, o, come dice la Costituzione, libera ricerca guidati da un mentore. Via, invece, alla totale liceizzazione: l'università rimane una scuola dove si impartiscono alcuni insegnamenti di base (quello che non viene fatto prima, si dice, e forse è vero anche questo, e dovrà essere oggetto di discussione). Lo studente viene riempito come un otre; si accumulano nozioni, si moltiplicano le informazioni. Presto esse verranno dimenticate e non si sarà dotato il discente di nessun vero strumento critico e costruttivo. Il punto, forse, non è continuare a versare acqua nell'otre e chiudere bene i lacci per un miglior trasporto altrove, ma insegnare ad aprire la mente, svuotarla e ripulirla ben bene perché poi sia riempita a poco a poco da se stessi, non da altri.

Come scrive Nietzsche, deluso dal suo percorso universitario e dai suoi maestri: “Quella brulicante genia di filologi dei nostri giorni, quell'affaccendarsi da talpe, con le cavità mascellari rigonfie e lo sguardo cieco, contente di essersi accapparrate un verme, e indifferenti verso i veri, urgenti problemi della vita” (Nietzsche, 1869, p. 158n).

Come render meno talpe i nostri studenti, allora? Come far sì che non escano dai loro studi con uno sguardo cieco? Eccomi allora a Nietzsche e alla seconda parte del mio breve commento. Come studiosa di filosofia non potevo esimermi dal citare questo autore che ha dedicato i primi anni di vita – ma non solo quelli – a riflettere sul tema della *Bildung* e della *Kultur*.

In un altro piccolo, ma importantissimo libro (Nietzsche 1872)², Nietzsche si confronta con il desolante panorama della cultura del suo tempo e con la nuova scuola di Stato che si sta imponendo in Germania. E si pensi che egli parla alla fine del secolo XIX, un tempo che, nella nostra visione odierna, appare di immensa maturità intellettuale. Ma il pensatore tedesco già vi intravede molti segni di *decadence*:

Noi troviamo che lo scopo ultimo della cultura è costituito dall'utilità, o più precisamente dal guadagno, dal lucro in denaro che sia più grande possibile. In base a questa tendenza, la cultura sarebbe pressappoco da definire come l'abilità con cui ci si mantiene “all'altezza del nostro tempo”, con cui si conoscono tutte le strade che facciamo arricchire nel modo più facile, con cui si dominano tutti i mezzi utili al commercio tra uomini e popoli. Il vero problema della cultura consisterebbe perciò nell'educare uomini quanto più possibile “correnti”, nel senso in cui si chiama “corrente” una moneta (ivi, p. 31).

Nietzsche crede che la cultura si sia ridotta a mera erudizione. In Università si viene dotati di un voluminoso manuale di istruzioni, da tener sottomano e mandare a memoria nelle rispettive professioni. Certamente, si studia di più, si conosce di più, ci si specializza, ma si tratta di un accrescimento benefico, o – con le parole di Nietzsche – di un *ingrossamento ipertrofico* (ivi, pp. 74-75)³. Il corpo

² Sono del parere che i libri che hanno qualcosa da dire lo dicono brevemente, con fulgide pennellate, proprio come il volume che discutiamo qui.

³ Si veda per un ottimo commento su questi temi, Marcellino (2021).

della cultura si ammala per indigestione. Chi saprà più curare l'uomo nella sua interezza? A questo punto è allora necessario trovare *un medico della cultura* – un medico-filosofo, dice Nietzsche, “nel senso eccezionale della parola – attento al problema della salute collettiva di un popolo, di un'epoca, di una razza, dell'umanità” (Nietzsche, 1882, Prefazione alla seconda edizione).

Egli specifica che la cultura di Stato ha il compito di agire sulle forze spirituali dei giovani soltanto nella misura in cui esse possono servire e giovare alle istituzioni esistenti. Ma il tema della *Kultur*, come lui lo vede, indica altro: la formazione deve servire all'individuo non a fini esterni, ma per poter configurare un lavoro su di sé, una costruzione antropopaidetica, in cui è in gioco l'esistenza, non solo il sapere.

[...] ognuno deve organizzare il caos in sé, concentrandosi sui suoi bisogni veri. La sua onestà, il suo carattere gagliardo e verace dovranno in un qualche giorno insorgere contro il fatto che sempre e solo si parli ripetendo, si impari da altri e si imiti; comincerà allora a capire che la cultura può essere ancora qualcosa d'altro che *deco-razione della vita* (Nietzsche, 1874, p. 99).

Alla fine, la cultura deve portarci a superare noi stessi, a disincrostarci dalle antiche usanze e dal conformismo che accompagna il vivere comune. *Memneso apistein*, è il detto greco che più volte Nietzsche ripete nei suoi scritti: ricordati di non credere, di essere sospettoso. Ma come è possibile essere critici e sospettosi di ogni sapere imposto se nessuno ci insegna questa pratica, inaugurata proprio all'interno dell'antica comunità universitaria del sapere? Si tratta evidentemente di un'attitudine a pensare in modo diverso, di un'abitudine a “prendere distanza”, non di un contenuto disciplinare.

La *Bildung* che Nietzsche vagheggia è oggi inattuale a confronto con un'epoca che deve spendere, utilizzare, finalizzare, esigere prestazioni, e la cultura è diventata merce, o puro servizio per acquisire competenze diversificate e molto specializzate. È certo inevitabile, forse anche auspicabile, che sia così (e mi fa molto piacere, quando sono ammalata, che mi possa vedere un neurologo specializzato in Parkinson piuttosto che un medico generico), ma se si pensa al senso originario della parola *universitas* – un'associazione coesa di menti che sapevano colloquiare insieme: il medico, il filosofo, il giurista – non si può non dolersi del fatto che questo aspetto oggi sembri perduto.

Per stare alle etimologie, sempre Nietzsche (1870-73, p. 155) ci ricorda che la radice della parola latina *sapere* in latino equivale a “gustare” (da *sapio*). Il sapiente è l'uomo che sa gustare, l'uomo dal gusto più raffinato, colui che osserva e conosce le più sottili sfumature dell'esperienza. E traduce questa sapienza in una forma di vita libera dai pregiudizi, dagli asservimenti, dalle schiavitù sia interiori, sia esteriori.

Mi chiedo che ne sarà di quest'uomo “universale”, in quale “università” potrà educare il suo gusto.