

Problemi dell'università contemporanea
nella prospettiva della storia delle idee

Universities' Current Issues from
the Perspective of the History of Ideas

Furio Pesci

Full Professor in History of Education | Department of Developmental and Social Psychology | Sapienza University of Rome | furio.pesci@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pesci, F. (2024). Universities' Current Issues from the Perspective of the History of Ideas. *Pedagogia oggi*, 22(1), 33-39. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-04>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012024-04>

ABSTRACT

The history of universities, which has seen transformations throughout the world both in the organization of didactical activities and in the very identity of these institutions, is today also included in the scope of investigation of the history of ideas. This article proposes an analysis from a historiographical perspective, in a time in which many current transformations come from a long tradition which relies not only on laws and regulations, but also on visions and theories of the university such as those of John H. Newman and Sergej Hessen, as well as on the intuitions of those who, like Nietzsche or Don Milani, dedicated a brief and critical glance to the university. The discussion that followed is taken into consideration along with studies which allow us to see in these theories both an anticipation of some directions undertaken by universities in their recent history and insightful critical observations.

La storia delle università, che ha registrato in tutto il mondo trasformazioni sia nell'organizzazione degli studi sia nell'identità stessa di queste istituzioni, è oggi compresa anche nell'ambito d'indagine della storia delle idee; il contributo propone un'analisi in questa prospettiva storiografica di trasformazioni che hanno, in realtà, una forte "tradizione" alle spalle, che emerge non solo da leggi e regolamenti, ma anche da visioni e teorie dell'università come quelle di John H. Newman e di Sergej Hessen, non meno che nelle intuizioni di chi, come Nietzsche o don Milani, ha dedicato all'università uno sguardo tanto breve quanto critico. La discussione che ne è seguita sarà tenuta costantemente in considerazione anche attraverso studi complessivi che permettono di cogliere in queste teorie, sia pur così diverse l'una dall'altra, tanto il presagio di indirizzi assunti dalle università nella loro storia recente, quanto osservazioni critiche penetranti.

Keywords: J. H. Newman | S. Hessen | history of ideas | university | Mission (University)

Parole chiave: J. H. Newman | S. Hessen | storia delle idee | università | mission dell'università

Received: March 1, 2024
Accepted: April 13, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Furio Pesci, furio.pesci@uniroma1.it

1. L'idea di università tra passato e futuro

Se tutte le tendenze del dibattito pubblico in Italia e nell'Unione Europea inducono a credere, statistiche alla mano, che l'aumento del numero dei laureati sia un obiettivo fondamentale del sistema di formazione superiore continentale, in una prospettiva di storia delle idee e delle istituzioni educative si può porre un interrogativo circa la continuità tra la fisionomia che le istituzioni universitarie vanno assumendo nel quadro del sistema formativo dell'Unione e quella che hanno avuto fino ad un recente passato.

Le istituzioni universitarie si sono sempre poste finalità di ricerca e di formazione specialistiche (da sempre le due *mission* principali) e l'obiettivo dell'ampliamento della popolazione universitaria è sempre stato concepito come secondario, o come meramente funzionale a quegli obiettivi di "alta" (come si intendeva dire e scrivere) ricerca e formazione, di per sé non fruibili da tutti e nemmeno dalla maggior parte dei giovani. La "dispersione" della popolazione universitaria e un certo "distacco" dell'università dal "territorio" erano visti in passato come elementi di "normalità" nel funzionamento delle istituzioni universitarie, strettamente connessi, quasi come una conseguenza ovvia, alla specializzazione e difficoltà degli studi nel loro grado più elevato.

L'obiettivo dell'Unione Europea di una diffusione dei titoli accademici che raggiunga la metà della popolazione dei giovani adulti implica senz'altro una concezione degli studi universitari diversa da quella "storica", ed è effettivamente conseguenza di cambiamenti rilevanti che sono intercorsi nelle politiche perseguite dai governi occidentali (negli ultimi cinquant'anni circa) nell'ambito dell'istruzione superiore. Dal punto di vista della ricerca storiografica, quindi, l'attualità della vita universitaria offre spunti di grande interesse per indagare l'evoluzione di una visione dell'università che ha subito nei secoli modifiche significative (Grendler, 2005), ma che oggi è soggetta a forti pressioni volte a trasformare l'esistente in direzioni caratterizzate da finalità d'innovazione costante e continua.

All'interno di questa considerazione di stampo storiografico, si dovrebbe, peraltro, tener presenti almeno tre livelli distinti e interconnessi nello sviluppo del cambiamento intervenuto: quello delle politiche governative, quello del dibattito nelle opinioni pubbliche, sia nelle sedi istituzionali sia nel senso comune, e quello della vita interna alle singole istituzioni universitarie, molte delle quali fortemente connotate sul piano di tradizioni e consuetudini resistenti al cambiamento.

Al livello delle politiche governative si può osservare in generale che la visione del mondo universitario sia stata lentamente ma progressivamente trasformata in senso "progressista" da indirizzi assunti a partire dagli anni del *boom* economico occidentale della seconda metà del secolo scorso, con la costante crescita delle risorse messe a disposizione nei bilanci statali per l'erogazione di borse di studio e di altre misure "virtuose" volte all'ampliamento della platea dei giovani in grado di accedere al livello più alto dell'istruzione.

Ciò ha progressivamente modificato la stessa concezione degli studi universitari, diffondendo nelle opinioni pubbliche la consapevolezza che negare ai giovani meritevoli l'accesso al più alto livello d'istruzione possibile per le "capacità" di ciascuno costituisce nello stesso tempo un'ingiustizia e un danno per il sistema economico-sociale stesso nella sua complessità e globalità.

La misura in cui le trasformazioni sopra menzionate nelle politiche governative e nelle opinioni pubbliche siano riuscite a penetrare nella vita e nell'organizzazione concreta delle singole università appare l'aspetto più problematico ed anche più interessante sul piano della ricerca storiografica, richiedendo approfondimenti specifici su singole istituzioni universitarie, non di rado molto differenti le une dalle altre e "gelose" delle proprie tradizioni, quasi nell'impossibilità di giungere a conclusioni di carattere generale o, comunque, valide al di là delle peculiarità tipiche di ciascuna realtà particolare (anche in ambito propriamente storiografico gli innumerevoli studi su singole sedi universitarie hanno richiesto l'organizzazione di cospicui strumenti di ricerca e consultazione – cfr. ad es. Jílek, 1984 o la vasta *History of Universities*, 1981).

D'altronde, è facile constatare che, nonostante la profondità e la pervasività dei nuovi atteggiamenti intervenuti nelle politiche istituzionali e nelle opinioni pubbliche, persino nella mentalità collettiva (condivisa ovviamente anche da una parte consistente della docenza e della dirigenza universitaria), permangono ancora vive, e dotate di forti motivazioni, quelle visioni più tradizionali dell'identità della vita e della ricerca/formazione universitarie, radicate in un passato di più lunga durata, secondo le quali la selettività insita nel livello degli studi di livello più elevato risulta incompatibile, in tutto o in parte, con le esigenze

di “democratizzazione” della cultura e della sua diffusione nella società, nonostante le migliori intenzioni che si possono coltivare sul piano politico, ideologico, valoriale.

Derogare a tutto questo comporterebbe lo “scadimento” degli studi universitari stessi, la trasformazione delle università in “scuole” di grado superiore ma comunque “secondario” piuttosto che di “alto” livello quali le università sono sempre state. Le stesse variazioni intervenute nell’ultimo mezzo secolo (in Italia più recentemente, a partire dalla L. 509 del 1999) nella nomenclatura e nella struttura delle gradazioni interne agli studi universitari potrebbe essere vista come una conferma a sostegno di questa impostazione.

Anche il legame sempre più stretto tra le finalità dell’istruzione (nel suo complesso e specificamente dell’istruzione superiore) e quelle del sistema economico-produttivo appare in discontinuità rispetto alla tradizione plurisecolare del mondo universitario, nonostante fin dal loro primo sorgere, ancora nel Medioevo, i gradi accademici rilasciati dalle più antiche università fossero richiesti ed avessero la finalità di certificare la formazione dei chierici e delle prime professioni “liberali” – ma si potrebbe, viceversa, leggere quegli esordi dell’università come antecedenti storici di una consapevolezza sempre più netta nella storia occidentale del legame tra formazione e organizzazione delle professioni, di cui le recenti politiche governative, ed oggi quelle dell’Unione, costituirebbero la “versione” più recente e tuttora in divenire.

Se l’ideale della scuola “bella”, che impartiva un’istruzione “liberale”, la cui accezione non si riferiva tanto alle professioni a cui di fatto dava accesso (“liberali” anch’esse e distinte dai “mestieri”), quanto ad una cultura fatta per la vita dell’uomo “libero”, per una “libertà” declinata come valore fondamentale di una cultura e di un modo di vivere, è stato oggetto di una sorta di “decostruzione” storico-educativa, anche la questione della “bellezza” della vita universitaria può essere posta a confronto, ed anche contrapposta, a vedute “utilitaristiche” che vogliano intendere la formazione impartita nelle università come funzionale alle esigenze dell’apparato produttivo, per la fornitura di un adeguato numero di lavoratori qualificati (sia pure “altamente” qualificati) e per garantire un costante aggiornamento tecnologico oggi indispensabile per la tenuta di qualsiasi apparato economico (Rothblatt, Wittrock, 1993).

Le questioni aperte, sia rispetto alla situazione odierna sia rispetto al passato, sono, dunque, molte e meritevoli di approfondimenti in cui la dimensione storiografica può dare un contributo per chiarire e definire tendenze complesse e talvolta anche contraddittorie (cfr. Seabury, 1975).

2. Una storia di lunga durata

Nella storia, l’idea di università si è basata sulla sua identità giuridica di ente abilitato da autorità civili o ecclesiastiche a rilasciare titoli di studio che certificano il raggiungimento di livelli significativi di competenza negli ambiti disciplinari oggetto degli studi compiuti da chi ha frequentato i suoi corsi (Clark, Neave, 1992). Gli insegnanti istruiscono studenti di varie età e preparano all’apprendimento superiore in diverse materie; molti di loro (non necessariamente tutti) sono studiosi che portano avanti ricerche originali, creando nuova conoscenza, formando esperti a livello avanzato e aiutando tutti gli studenti a svilupparsi intellettualmente e culturalmente. Questa è l’idea dell’università che ha attraversato la storia occidentale, e si può sostenere che non sia cambiato nella sua sostanza in oltre ottocento anni.

Occorre, peraltro, notare che all’inizio della storia delle università non si trova alcuna idea o piano precisi. Si potrebbe quasi affermare che le due università più antiche, quelle di Bologna e di Parigi, nacquero pressoché spontaneamente come risposte pratiche a circostanze, aspettative e bisogni del tempo. Alla fine dell’XI secolo gli studenti di diritto cominciarono a riunirsi a Bologna attorno a giuristi che guardavano al diritto romano come alla guida idonea per fondare principi e istituti giuridici volti a risolvere i conflitti emergenti nel presente, in un contesto sociale sempre più dinamico. In uno spirito simile, gli studenti si recavano a Parigi per studiare le “arti”, la filosofia e soprattutto la teologia alla scuola di maestri di grande autorevolezza e fama. In entrambe le città l’organizzazione e le regole dell’insegnamento, inclusi diritti e doveri degli insegnanti e degli studenti si formarono progressivamente, e lo stesso riconoscimento pubblico, la consapevolezza diffusa che le università fossero istituzioni nuove e peculiari vennero a maturare poco a poco. Nel XII secolo la parola *universitas* indicava, così un gruppo di persone legalmente riconosciuto come collettività volta alla ricerca e alla formazione; la corporazione dei maestri e degli studenti di Parigi fu la prima *universitas* così intesa. Le università “nacquero” quando la società riconobbe che insegnanti e studenti erano una collettività costituita e dotata di diritti legali. Un altro termine impiegato per indicare

queste istituzioni era *studium generale* per significare un'istituzione in cui ogni disciplina era insegnata ad un livello superiore e dotata della facoltà di rilasciare titoli che autorizzavano chi li aveva conseguiti a insegnare ovunque (per una storia generale delle università cfr., ad es., De Ridder-Symoens, 1996).

In effetti, fin dalle origini medievali si può notare una sorta di tensione dialettica tra l'intenzione e l'aspettativa sociale che le università perseguissero il fine di formare coloro che erano destinati a ricoprire il ruolo di medico, di giudice o avvocato, e gli incarichi sempre più numerosi nelle burocrazie governative, da un lato, e gli statuti e le costituzioni delle università, che individuano piuttosto, come ragioni della loro fondazione ed esistenza, la domanda universale di conoscenza e i benefici per la società di uomini dotti nelle diverse materie e dotati di una saggezza proveniente dal loro "sapere".

Nel periodo umanistico-rinascimentale le università continuarono a godere di un monopolio quasi completo sugli studi superiori (Grendler, 2002). Nel XVI secolo le università europee esercitarono ancora una grande influenza sulla società occidentale: a seguito delle divisioni religiose in Europa, molte università si collegarono strettamente all'una o all'altra parte: in ambito cattolico la Compagnia di Gesù, in particolare, controllò e ispirò alcune tra le università più antiche e svolse un ruolo di rilievo in quelle di nuova fondazione; dall'altra parte della divisione religiosa d'Europa, alcune università si identificarono strettamente con le Chiese protestanti, come l'Università di Wittenberg in campo luterano, e quella di Leida (ed altre nei Paesi Bassi) in campo calvinista.

3. Dilemmi moderni

Nel XVII secolo le università europee iniziarono un periodo di declino che durò a lungo, per oltre due secoli (Brockliss, 1987). I filosofi illuministi del XVIII secolo criticarono fortemente le università, non più utili alla società con il loro attaccamento ad un curriculum tradizionale, una critica spesso ripetuta anche nei secoli successivi. I *philosophes* ispirarono nei governi la fondazione di istituzioni non universitarie di livello superiore, in cui fosse possibile impartire conoscenze pratiche specializzate, come le nuove "tecnologie" agricole, ingegneristiche, chirurgiche. L'idea delle scuole superiori "politecniche" trovò nel secolo successivo molta adesione e conseguì risultati notevoli, affermandosi come un nuovo modello di formazione superiore che è riuscito, peraltro, a integrarsi in vari sistemi universitari, da quello francese, fortemente ispirato dal positivismo, a quello italiano.

I riformatori tedeschi del periodo romantico, all'inizio del XIX secolo rivitalizzarono le università e diedero un nuovo significato all'idea stessa di università. Wilhelm von Humboldt sostenne con forza una visione dell'università basata sull'ideale della *wissenschaft*, intesa come ricerca e coltivazione di tutti i saperi per favorire negli studenti lo sviluppo della *bildung*, alimentando un ampio movimento di crescita intellettuale e una ripresa della cultura umanistica; l'Università di Berlino incarnava la visione humboldtiana. La rinnovata enfasi sulla ricerca ebbe conseguenze anche nella nuova fioritura degli studi di teologia, filosofia, diritto e medicina nelle università di origine medievale e rinascimentale: il modello della ricerca universitaria prussiana nella seconda metà dell'Ottocento fu ampiamente seguito anche dalle università inglesi e nordamericane nell'Ottocento e nel Novecento. Molte università, sulla scorta di quel modello, enfatizzarono una versione della *bildung* definita come educazione "liberale" in Inghilterra e come cultura "generale" in Francia.

Vi furono, così, nuove formulazioni originali anche in quei Paesi. L'ideale di università moderna elaborato da John Henry Newman (cfr. Newman, 2008), ad esempio, enfatizzava la ricerca della conoscenza come fine a se stessa e lo sviluppo dell'intelletto come base della crescita armoniosa dell'essere umano. L'università avrebbe dovuto fornire un'istruzione ampia e liberale, insegnando agli studenti a pensare, a confrontare e analizzare le idee, a giudicare, ed essere una comunità di studiosi impegnati in un'attività intellettuale non funzionale a finalità utilitaristiche. Il ruolo primario dell'università era, in questa prospettiva, di dare agli studenti il massimo delle possibilità intellettuali, una visione e una comprensione chiare, accurate e oggettive della realtà.

L'idea di Newman di un'educazione liberale non si limitava, del resto, allo studio delle arti liberali ma comprendeva tutte le materie che servono a coltivare la mente e consentono agli studenti di esprimere le proprie capacità di giudizio.

Le idee di John Henry Newman sull'istruzione liberale ebbero un'influenza significativa sulle università

moderne. La sua enfasi sullo sviluppo della mente come fine intrinseco e sul valore della ricerca della conoscenza contribuì al riconoscimento nel secolo scorso del valore duraturo di un'istruzione ampia e liberale che le università, modernamente organizzate sul piano culturale, avrebbero dovuto promuovere.

D'altra parte, nell'Ottocento stesso, e specialmente sul finire del secolo, si affacciarono anche visioni critiche concentrate soprattutto nel contrasto di tendenze che potrebbero definirsi come "tecnocratiche", tipiche dei saperi scientifico-tecnologici di matrice illuministica e positivista (il "politecnicismo" già menzionato), sempre in nome di una visione della cultura, e del suo livello "superiore", ispirata ai modelli del primo Ottocento.

Questo fu, in fondo, anche il caso di Nietzsche, il quale esplicitò una visione critica delle università del suo tempo. Egli era convinto che l'istruzione fosse stata degradata da forze estranee e che nel suo tempo fosse diffusa una tendenza a rinunciare alla vera educazione in favore di una diffusa espansione dell'istruzione (intesa con finalità prevalentemente, se non esclusivamente, utilitarie, professionali e commerciali) restringendo gli spazi e le opportunità di autentica formazione dell'uomo e indebolendo l'autonomia istituzionale delle università stesse.

Il filosofo sosteneva che il moderno sistema educativo non poteva fornire una vera educazione, né garantire quel processo di autoformazione culturale dell'essere umano in cui egli credeva e che non poteva essere ingabbiato nei formalismi tipici dell'organizzazione amministrativa e didattica delle istituzioni esistenti. Le conferenze tenute nel 1872 da Nietzsche (Nietzsche, 1975) riflettono una crescente ostilità verso l'educazione del suo tempo.

Le principali critiche di Nietzsche alle università del suo tempo erano incentrate sul degrado dell'istruzione: le università erano scadute, ai suoi occhi, a mere scuole professionali costose, dove ogni disciplina contava quanto il suo valore di mercato. Nietzsche criticò in maniera veemente l'enfasi posta sulla redditività dell'istruzione universitaria.

"Cultura", specialmente nella sua valenza "superiore", non poteva essere sinonimo di una mera progressione attraverso un sistema di ordini e gradi, ma richiedeva un processo di liberazione interiore ed esteriore di cui solo pochi erano capaci; la sua visione, quanto mai esigente, rappresenta, forse, la più moderna versione aristocratica della paideia occidentale nella modernità.

4. Un modello di università "inclusiva" tra prospettive di crescita e contraddizioni di lunga durata

A partire dal XIX secolo, i governi nazionali assunsero un ruolo crescente nell'istruzione superiore in Europa occidentale e negli Stati Uniti. In Francia, Germania, Italia furono fondate nuove università statali con la concomitante chiusura, o il ridimensionamento delle istituzioni dipendenti dalle chiese. I governi finanziarono le università e le portarono sotto il controllo dei ministeri dell'istruzione, trasformando i professori in funzionari pubblici. Questo processo è continuato per tutto il XX secolo (Jarusch, 1983); per la storia delle università italiane dopo l'Unità sono ancora attuali le ricerche di Luzzatto (1986 e 1990), situate significativamente nel contesto di progetti di ricerca interdisciplinare sull'intero sistema formativo italiano, e di Santoni Rugiu (1991) sulla docenza universitaria.

Dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, inoltre, le idee dominanti che hanno dato forma all'università contemporanea insistono sull'esigenza che essa favorisca un nuovo modo d'intendere l'apprendimento, insegnando "competenze" in tutti i campi, e in particolare nelle scienze e in medicina, contribuendo a creare ricchezza e a sostenere una società basata sulla conoscenza. Anche se non vengono ignorati, la ricerca e l'insegnamento in ambito umanistico sono meno centrali che in passato, seguendo tendenze che influenzano tutto il mondo della scuola e dell'educazione contemporanei (Chiosso, 2023).

Si può intendere la posizione di "teorici" dell'istruzione universitaria come Hessen alla luce di questa nuova fase della storia dell'università (Hessen, 1956). Il suo modo di intendere l'istruzione universitaria si basava in gran parte su principi generali della filosofia della ragion pratica di Kant, che, riletti alla luce del neokantismo dell'epoca, costituivano il centro della sua concezione della pedagogia; in particolare, l'università doveva essere concepita come istituzione di ricerca e formazione nella quale fosse possibile la maturazione della persona in termini di adesione ai valori dello spirito incarnato nella cultura (cfr. Callegari, 2022).

Hessen era convinto che l'uomo acquisisca la propria identità e fisionomia personali solo attraverso il

perseguimento di fini sovrapersonali, sottolineando l'importanza dell'istruzione per plasmare gli individui nella prospettiva dei compiti di ciascuno nella società. L'istruzione superiore ha un ruolo formativo essenziale nel rendere gli individui liberi e socialmente responsabili; l'università ha, quindi, una funzione insostituibile sul piano sociale e culturale nella promozione della libertà delle persone e della vita pubblica (Hessen, 1949).

L'idea che le università dovrebbero fornire istruzione superiore ad una parte sempre più ampia della popolazione ha ricevuto negli ultimi decenni ampio sostegno da parte delle opinioni pubbliche e dei governi. A partire dagli anni Sessanta le politiche universitarie di molti Paesi hanno mirato ad aumentare il numero delle iscrizioni alle università e ad agevolare le ammissioni, ampliando notevolmente le dimensioni della popolazione universitaria rispetto al passato. Il numero di studenti universitari in Europa, Nord America e in altre parti del mondo è notevolmente cresciuto negli ultimi trent'anni del secolo scorso. Già alla fine del secolo scorso circa la metà della popolazione in quella fascia d'età aveva ricevuto un'istruzione di grado universitario negli Stati Uniti. Anche in Europa il numero dei giovani che frequentano l'università è in aumento e l'Unione Europea promuove molteplici formule di cooperazione e scambio tra università di diversi Paesi per una maggiore mobilità di professori e studenti, nonché una crescente connessione tra sistemi universitari e sistemi scolastici.

Un elemento significativo di questa nuova apertura in atto, a cui si può ricollegare una vicenda di lunga durata sul piano storico, riguarda la presenza delle donne nelle università. Le donne non compaiono né come studentesse, né come professoressa nelle università per molti secoli, in conseguenza del fatto che le università preparavano a carriere pubbliche e a professioni a cui le donne tradizionalmente non accedevano o da cui erano interdetto.

Il percorso verso l'accettazione delle donne nelle università è stato lungo e lento, ed ha avuto proprio in Italia il suo inizio, con le prime laureate della storia. Dagli inizi dell'Ottocento alla metà del secolo scorso sempre più donne, anche se ancora minoranza, presero a frequentare le università in tutto l'Occidente, giungendo a concludere gli studi e a conseguire titoli accademici. La situazione negli ultimi cinquant'anni ha visto un'impetuosa crescita della popolazione universitaria femminile, anche se con molte differenze da una nazione all'altra.

Diverso è ancora il caso della docenza universitaria: pochissime sono le donne che compaiono come docenti nelle università, tanto in Europa quanto nel Nord America, fino agli anni Sessanta. Successivamente, nel contesto di movimenti sociali più ampi volti a rivendicare e garantire pari diritti e opportunità per le donne, le barriere si sono notevolmente abbassate, ma il divario di genere permane, specialmente ai livelli più alti della gerarchia e della *governance* accademica.

Si potrebbe dire che nella stessa istruzione universitaria si stia facendo strada una concezione analoga a quella della scuola sviluppata da figure come, in Italia, don Lorenzo Milani, il quale, se non si dedicò effettivamente alle problematiche della formazione superiore, tuttavia, con la sua visione dell'istruzione, e la sottolineatura dell'importanza di affrontare le disuguaglianze sociali anche attraverso la sua diffusione, promuovendo una sorta di "cittadinanza critica" ante litteram, si può dire abbia avuto un'influenza quanto meno indiretta anche nel modo in cui si è giunti negli ultimi cinquant'anni circa a concepire la funzione dell'università stessa in una società democratica (cfr. Milani, 2017). Un approccio basato su metodiche d'insegnamento "informali" e non tradizionali, alternativi alla tradizionale lezione cattedratica, ha rappresentato esempi di pratiche adottabili con successo anche nell'istruzione superiore.

L'idea di un'università che persegue la duplice finalità della ricerca avanzata e della formazione di più elevato livello, ha dimostrato, attraverso molteplici trasformazioni, di essere una delle idee più durature e influenti nella civiltà occidentale. Il futuro sembra legato alle prospettive di sviluppo di una sorta di "ibridazione" tra il modello più antico e duraturo e la scuola "politecnica", congiuntamente all'affermarsi di una "terza" *mission* volta all'interazione diretta delle istituzioni universitarie con la società e, in particolare, con l'imprenditoria. D'altra parte, le contraddizioni presenti nelle molteplici direzioni di questo sviluppo, che appaiono come versioni aggiornate di una lunga tradizione, a cominciare dal confronto mai risolto tra cultura "umanistica" e cultura "scientifica", richiederanno ancora nel prossimo futuro un confronto serrato tra "esperti", opinioni pubbliche, governi, autorità e rappresentanze accademiche.

Riferimenti bibliografici

- Are G. (2002). *L'università nella società globale. Sviluppo e culture in conflitto*. Venezia: Marsilio.
- Brockliss L. W. B. (1987). *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Cultural History*. Oxford: Clarendon.
- Callegari C. (2022). *Sergej Hessen (1887-1950). Pedagogista europeo*. Milano-Udine: Mimesis.
- Chiosso G. (2023). *Novecento pedagogico e nuovo millennio*. Brescia: Scholé.
- Clark B. R., Neave G. R. (Eds.) (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford-New York: Pergamon Press (4 voll.).
- De Ridder-Symoens H. (ed.) (1992). *A History of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press (2 voll.).
- Grendler P. F. (1989). *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300–1600*. Baltimore-London: Johns Hopkins University Press.
- Grendler P. F. (2002). *The Universities of the Italian Renaissance*. Baltimore-London: Johns Hopkins University Press.
- Grendler P. F. (2005). University. In M. C. Horowitz (Ed.), *New Dictionary of the History of Ideas* (vol. 6, pp. 2387-2391). Detroit-New York: Thomson-Gale.
- Guardini R. (1999). *Tre scritti sull'università*. Brescia: Morcelliana.
- Hessen S. (1949). *Difesa della pedagogia*. Roma: AVIO (ed. or. 1945-1946).
- Hessen S. (1956). *Fondamenti filosofici della pedagogia*. Roma: AVIO-Armando (ed. or. 1923).
- History of Universities* (1981-). Oxford: Avebury Publishing Co.-Oxford University Press.
- Jarausck K. (Ed.) (1983). *The Transformation of Higher Learning, 1860–1930: Expansion, Diversification, Social Opening, and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jílek L. (Ed.) (1984). *Historical Compendium of European Universities/Répertoire historique des universités européennes*. Geneva: CRE.
- Luzzatto G. (1986). I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane. In M. Gattullo, A. Visalberghi (Eds.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983* (pp. 166-218). Firenze: La Nuova Italia.
- Luzzatto G. (1990). L'Università. In G. Cives (Ed.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni* (pp. 153-198). Firenze: La Nuova Italia.
- Milani L. (2017). *Tutte le opere*. Milano: Mondadori.
- Newman J. H. (2008). *Scritti sull'università*. Milano: Bompiani.
- Nietzsche F. (1975). *Sull'avvenire delle nostre scuole*. Milano: Adelphi.
- Rothblatt S., Wittrock B. (Eds.) (1993). *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santoni Rugiu A. (1991). *Chiarissimi e magnifici. Il professore nell'università italiana (dal 1700 al 2000)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Seabury P. (Ed.) (1975). *Universities in the Western World*. New York-London: Free Press & Collier Macmillan.