

LA QUARTA NOTTE DELL'UNIVERSITÀ

Un tentativo di riflessione sul rapporto tra esperti e Università dopo il periodo pandemico da Covid-19

Cristiano Cali

cristiano.cali@unito.it

1. L'istituzione-università 2. L'Università della pandemia 3. La quarta notte dell'Università

ABSTRACT: THE FOURTH NIGHT OF THE UNIVERSITY. AN ATTEMPT TO REFLECT ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EXPERTS AND UNIVERSITIES AFTER THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

The article examines the relationship between experts and the university in light of the epistemic crisis that emerged during the Covid-19 pandemic. After reconstructing the historical foundations of the university - as an institution devoted to the production of knowledge, the validation of expertise, the universality of learning, and academic freedom - the essay shows how a long-term transformation, from early modern specialization to contemporary professionalization, has progressively eroded the university's capacity to cultivate critical thinking. The pandemic made this fragility particularly visible: the exposure of experts in the media sphere, the blurring of roles, and the proliferation of pseudo-experts weakened both the self-understanding of academics and the public's ability to recognize epistemic authority. From this diagnosis emerges the "fourth night of the university": the social non-recognition of knowledge, fueled by relativism, anti-intellectualism, and a growing distrust of epistemic institutions. The article concludes by outlining possible paths of renewal, advocating a recovery of the university's original triptych - production and validation of expertise, universality of knowledge, and academic freedom - and the reintroduction of shared formative tools such as logic, argumentation, and writing, which are essential for enabling citizens to navigate contemporary hyper-knowledge societies. Only by returning to the formation of autonomous thinkers and to the pursuit of truth can the university emerge from its current night.

KEYWORDS: Expert validation; Epistemic authority; Crisis of the university; Anti-intellectualism; Critical thinking and liberal education

* Assegnista di ricerca in Filosofia Morale presso l'Università degli Studi di Torino e Post-doc Research Fellow presso l'Institute for Ethics and Emerging Technologies (Boston).

In realtà, io stesso parlo non come uno che sa, ma come uno che procede per via di congetture. Ad ogni modo, che scienza e retta opinione siano diverse non mi sembra di saperlo solo congetturalmente; anzi, se pur vi è qualcosa che io credo di sapere (e credo proprio di saperne poche), questa porrei in primo piano tra le cose che so

Platone, *Menone*, 98b.

In un articolo del 2013, Pietro Barcellona esordiva dicendo: «Sarebbe tempo di mettere alla prova i luoghi della formazione della tradizione occidentale e del suo crepuscolo»¹. Il suo sprone aveva un chiaro ambito di riferimento - desumibile esclusivamente dal contesto in cui si collocava la sua breve riflessione - e nello specifico quello sprone era rivolto al mondo dell'università. All'interno di una riflessione sull'università del suo tempo - che non era più in grado di «gestire la formazione delle nuove generazioni e la selezione delle classi dirigenti»² - egli auspicava una messa alla prova dei modelli e dei metodi in uso presso quelle istituzioni. Quello che Barcellona di sicuro non poteva sapere era il fatto che la "messa alla prova" del sistema-università non sarebbe stata né cercata dall'interno (ad opera di docenti, studenti o ricercatori) né sollecitata dall'esterno (quale frutto di stravolgimenti sociali). Essa, piuttosto, sarebbe stata imposta da una pandemia globale.

Il Covid-19 ha cambiato molte prassi anche nelle università e nel mondo della ricerca: alcune sono state ampiamente ripristinate, altre sono state leggermente mutate, alcune sono del tutto sparite. Gli strascichi sociali della pandemia hanno avuto la medesima sorte delle modificazioni introdotte: ora sono del tutto scomparsi, qualche volta riemergono nella riflessione scritta di sporadici autori (e forse anche il presente saggio potrebbe catalogarsi come un riferimento nostalgico), altre volte sono ancora presenti in modo

¹ P. Barcellona, *Per una nuova università*, in «Communio», I, 235, 2013, p. 38.

² *Ibid.*, p. 39.

preponderante. Per comprendere l'impatto che la pandemia ha avuto sulle dinamiche universitarie sarebbe sufficiente citare il report del 2020 della Fidelity investment, dal titolo *On the Verge of Burnout: COVID-19's impact on faculty wellbeing and career plans*, in cui emerse come il 55% dei docenti delle istituzioni di formazione superiore abbia seriamente considerato di cambiare lavoro o di collocarsi in pensione anticipata³.

Scopo di questo articolo sarà quello di focalizzare l'attenzione su quale immagine abbia riconsegnato di sé l'istituzione-università a seguito del biennio più incisivo della pandemia (2019-2020; 2020-2021). La riflessione sarà condotta a partire dall'etimologia e dalla storia delle istituzioni universitarie (§1) per poi volgere lo sguardo alle modificazioni più recenti, non tanto dal punto di vista pratico e organizzativo quanto dal punto di vista teoretico (§2), con lo scopo di far emergere i tratti critici che di queste istituzioni sono comparsi durante il periodo pandemico. Infine, da un lato, si cercherà di comprendere di quali riconfigurazioni necessiti l'istituzione-università, dall'altro, s'indicheranno alcune possibili piste d'orientamento per l'università dell'oggi e, perché no, del domani (§3).

Se non si pecca di presunzione, il contributo vuole collocarsi nell'ottica di quella missione che Fichte indicava per l'intellettuale del suo tempo e di ogni tempo:

«Egli [il dotto] in accordo con la maniera in cui ne abbiamo fin qui trattato il concetto, è per sua vocazione il maestro del genere umano. [...] L'intellettuale non scorge unicamente il presente, bensì pure l'avvenire. Non scorge unicamente il momento vigente, bensì pure la destinazione verso cui si dirige l'umanità, qualora essa desideri rimanere sulla via che conduce al suo obiettivo estremo e non voglia cambiare percorso o regredire»⁴.

³ Cfr. Fidelity Institutions, *On the Verge of Burnout: COVID-19's impact on faculty wellbeing and career plans*, 2020, https://connect.chronicle.com/rs/931EKA-218/images/Covid%26FacultyCareerPaths_Fidelity_ResearchBrief_v3%20%281%29.pdf (ultimo accesso 15 dicembre 2025).

⁴ J.G. Fichte, *Missione del dotto* (1794), tr. it. Bompiani, Milano 2013, pp. 298-291.

1. *L'istituzione-università*

Cos'è successo all'Università nel tempo della pandemia? Se volessimo dare una risposta *tranchant*, basterebbe squalificare la domanda con una risposta netta: non lo sappiamo. Può sembrar strano ma dalla ricerca condotta non sono stati individuati studi significativi che abbiano analizzato cosa sia successo *all'Università* durante la pandemia. Si badi bene: non sto dicendo che non vi siano state ricerche sull'università e la pandemia, ma che non sono riuscito a intercettare studi che abbiano tematizzato non già ciò che è avvenuto *nell'università* ma *all'Università*. Se abbondano, infatti, studi che analizzano i cambiamenti dentro l'università (spostamento della didattica frontale in ambienti online, sedute di laurea telematiche, difficoltà di accesso a risorse bibliografiche o a varie tipologie di banche dati); e, ugualmente, non sono mancati studi sugli effetti della pandemia sulla comunità universitaria (sebbene questi si siano concentrati soltanto su una parte della comunità universitaria, prediligendo, ad esempio, l'analisi degli effetti pandemici sulla salute mentale e, più in generale, sulla psicologia degli studenti e delle studentesse)⁵; sembrano del tutto assenti analisi del rapporto tra pandemia e istituzione universitaria dal punto di vista non meramente pratico⁶.

Nella circostanza però in cui dico che non sono venuto a conoscenza di studi significativi che abbiano tematizzato il rapporto Università e pandemia, e siccome non annovero né gli studi sugli effetti *nell'università* da un lato né

⁵ Per questo tipo di analisi, fra le molte, rimando a: F. Bertoni, *Insegnare e (vivere) ai tempi del virus*, Nottetempo, Milano 2020; L. Salmieri - M. Visentin, *Il mondo che abbiamo perso. L'università e l'ecologia della presenza*, in «Scuola democratica», early access, pp.1-8, 2020; C.N. Kinikoğlu - A. Aysegül Can, *Negotiating the different degrees of precarity in the UK academia during the Covid-19 pandemic*, in «European Societies», 23, 2021 sup1, S817-S830; A. Minello - S. Martucci - L.K. Manzo, *The pandemic and the academic mothers. Present hardships and future perspectives*, in «European Societies», 23, 2021 sup1, S82-S94; A. Varsori - E. Pariotti, *Le conseguenze della pandemia da COVID-19. Una riflessione multi-disciplinare del Dipartimento di scienze politiche, giuridiche e studi internazionali*, Padova University Press, Padova 2022.

⁶ Una riflessione che si avvicina, seppur parzialmente, all'intento della presente è rinvenibile in M.V. Vinichenko - M.V. Vinogradova - G. Yu. NikiporetsTakigawa - M.V. Rybakova, *The impact of the pandemic on the quality of education and the image of a university*, in «XLinguae», 14, 1, 2021, pp. 17-37.

quelli sugli effetti *negli universitari* dall'altro, debbo quantomeno giustificare cosa voglia intendere quando connoto in maniera così personalistica l'entità-università.

1.1. *Dall'etimologia una breve ricostruzione storica*

Nella sua prima applicazione storica il termine latino *universitas* era riferito esclusivamente alle corporazioni medievali, nelle quali entrò poi a far parte anche la corporazione dei docenti o, appunto, *corpo docente*. Il termine rimanda quindi non semplicemente a un convergere insieme ma a un congregarsi insieme al fine di perseguire un medesimo scopo. Questa d'altronde era la funzione delle corporazioni, e questo era anche il senso etimologico di *universitas*, il quale nel suo rimando a *universus*, intendeva il *tutto, l'intero*. Questa centralità degli individui, che convergevano insieme per perseguire l'unico scopo dello studio, passò quindi a indicare il convergere di tutti i saperi insieme. Per parlare di Università, infatti, sarebbe più corretto rifarsi non tanto al termine semplificato di *universitas* ma a quello di *universitas studiorum*, per definire il luogo in cui convergevano insieme gli *studia universalia*. E qui, allora, che possiamo iniziare a parlare dell'istituzione-università e della sua storia. Delineare quest'ultima sarebbe del tutto impossibile, soprattutto nello spazio di questo contributo. Mi limiterò quindi a far emergere quei fattori che ritengo utili per il prosieguo della presente riflessione⁷.

Le antesignane delle attuali università furono soprattutto le scuole ecclesiastiche (in particolar modo quelle cattedrali e quelle capitolari) insieme alle meno frequenti scuole laiche, maggiormente rivolte ad alcune corporazioni (come quella dei medici o dei notai). In queste scuole l'istruzione era standardizzata, mediante l'insegnamento delle arti liberali, in quanto destinate all'uomo *libero da* vincoli sociale ma anche *libero di* dedicarsi allo

⁷ Per la storia dell'università, cfr. A. Maierù, *University Training in Medieval Europe*, Brill, Leiden 1993; L. Bianchi (a cura di), *La filosofia nelle università. Secoli XIII-XIV*, La Nuova Italia, Firenze 1997; W. Rüegg (a cura di), *A History of the University in Europe*, Cambridge University Press, Cambridge 1996.

studio. Le arti liberali erano divise in trivio (composto da grammatica, logica e dialettica) e quadrivio (formato da aritmetica, geometria, musica e astronomia). Ovviamente la formazione non si esauriva in queste discipline che, all'opposto, erano intese come materie propedeutiche per l'accesso agli studi specialistici successivi, quali teologia, diritto o medicina.

Non è possibile individuare un momento di vero e proprio passaggio tra quella tipologia di scuole e l'istituzione delle università. Le stesse motivazioni originanti delle università rimangono nebulose: furono «un prodotto del tempo e di un ambiente socio-culturale, anche economico adatto, o furono qualcosa di nuovo che fu motore di sviluppo socio-culturale, anche economico»⁸? Non potendo rispondere al quesito, è possibile però notare un fattore caratterizzante che possa fungere da *terminus ad quem* per distinguere le due tipologie di istituzioni formative. Questo fattore lo si rintraccia nel *ruolo ideologico dell'Università*, ovvero nel ruolo affidato a certe istituzioni formative di “produrre sapere”. Detto in altri termini: le università divennero non solo il luogo per la “formazione del *conoscere*” ma anche il luogo per la “formazione della *conoscenza*”. Venne così a strutturarsi una relazione tra accademia ed esperti che potrebbe essere definita come ontologicamente costitutiva, nella misura in cui le università ratificavano gli esperti e gli esperti costituivano le università. A riprova di ciò è possibile ascrivere anche un fatto storico di portata rilevante.

Secondo una certa tradizione la prima istituzione-università ufficiale fu fondata dall'imperatore Federico II nel 1124. Quell'atto imperiale oltre a creare una sorta di *elementum novum*, contribuì alla definizione di una nuova categoria sociale, quella degli studenti, e al perfezionamento dell'altra categoria, quella dei maestri⁹, per la quale furono introdotte nuove tutele, fra

⁸ G. Boniolo, *L'educazione liberale. Le arti del trivio per il XXI secolo*, Mondadori università, Milano 2024, p. 28.

⁹ Mi sia permessa una breve postilla. Se è vero che la nascita delle università definì due nuove categorie sociali, ovvero quella degli studenti e quella maestri, non è altrettanto vero – almeno secondo me – che essa abbia definito anche la categoria di intellettuale. Qualora infatti, col termine di *intellettuale* accogliessimo la definizione che ne dà Giovanni Boniolo, per il quale intellettuale è quell'uomo che fin da giovane decide di seguire un percorso di studi per poi

cui la possibilità di viaggiare per studio, particolari garanzie nelle città di accoglienza, ecc. Quella relazione costituiva, pertanto, non era solo interna al mondo dell'accademia ma assumeva un impatto sociale significativo.

Sin dalla sua origine, quindi, l'Università non fu soltanto un luogo di formazione ma anche un luogo di *consacrazione degli esperti*¹⁰. Si pensi in quest'ottica che uno dei capisaldi delle antiche università era proprio la *licentia ubique docendi*, intesa come l'autorizzazione (almeno in potenza) a insegnare ovunque. Tale autorizzazione avveniva a fronte di un corso di studi che designava come qualificato il candidato. Tale ruolo di validazione, peraltro, non era affatto appannaggio delle prime università ma si mantenne invariato sino ai nostri giorni. Nel 1896, in uno straordinario discorso sull'università e la libertà della scienza, tenuto per l'inaugurazione dell'anno accademico all'università La Sapienza, Antonio Labriola così si esprimeva: «L'università, d'altronde, aveva come suo *unico* scopo quello di conferire titoli scientifici e così facendo di “*riprodurre la classe dei dotti*”»¹¹. Lo studioso di educazione e di filosofia riconosceva non come uno fra i molti ruoli ma come *l'unico* ruolo dell'Università quello di conferire titoli scientifici, a fronte di un percorso di studi e, in forza di quel titolo, *riprodurre la classe dei dotti*. Accanto

accedere a una carriera basata sul sapere (cfr. *Ibid.*, p. 29), allora anche quest'ultima categoria potrebbe essere annoverata come uno dei frutti dell'istituzione-università. Se invece con *intellettuale* intendiamo colui che fa del sapere una missione e non primariamente una professione, e che a tale missione dedica l'intera sua esistenza, credo che la categoria di intellettuale si debba spostare molto più indietro nel tempo.

¹⁰ Un'ulteriore distinzione, che qui non è possibile trattare, sussisterebbe a mio avviso tra coloro che pur essendo molto istruiti, e quindi esperti, non sono dotti o, ancor meglio, sapienti. Non essendo questo oggetto del saggio, basti la citazione esemplificativa di Immanuel Kant: «La mancanza della facoltà di giudizio è ciò che propriamente si chiama stupidità: un difetto, quest'ultimo, di fronte al quale non c'è rimedio che tenga. Un cervello ottuso o limitato, a cui non manchi nient'altro se non un grado sufficiente di intelletto, assieme ai concetti propri di quest'ultimo, potrà anche studiare in maniera agguerrita, fino a raggiungere l'erudizione, ma di solito in questi casi ciò che resta carente è il giudizio (la *secunda Petri*), di modo che non è raro incontrare degli uomini assai eruditi, i quali, nell'uso della loro scienza, lasciano trasparire spesso quella loro irrimediabile mancanza». I. KANT, *Critica della ragione pura* (1787²), tr. it. Bompiani, Milano 1957, A134/B173, p. 297. Cfr. anche il bel saggio di F. Brevini, *Abbiamo ancora bisogno degli intellettuali? La crisi dell'autorità culturale*, Raffaello Cortina, Milano 2021.

¹¹ A. Labriola, *L'università e la libertà della scienza*, Ricciardi, Milano-Napoli 1897, p. 21.

a questo elemento *princeps*, che ho chiamato *ruolo ideologico dell'Università*, ve ne erano poi degli altri non meno importanti.

Tipico dell'istituzione universitaria sin dal suo sorgere (e ce lo riconsegna, come poc'anzi accennato, l'etimologia) era il suo carattere internazionale. Questa internazionalità era data sia dai soggetti agenti all'interno delle scuole, i quali potevano e dovevano spostarsi tra le varie scuole; sia dalla natura del sapere che in quelle istituzioni veniva prodotto: un sapere che ambiva ad essere, appunto, *universale*.

Un terzo elemento, poi, non va sottaciuto ma colto in profondità, soprattutto oggi. L'aspetto che va evidenziato come uno dei più rilevanti per le prime università era la totale libertà accademica di cui godevano quelle istituzioni. La libertà accademica doveva essere intesa, in riferimento a quel contesto storico, sia come libertà per la ricerca ma soprattutto come una certa aconfessionalità di fondo (per quanto possa apparire paradossale) e come l'opposizione dialettica tra le università e le autorità locali. Si deve ben tenere a mente, infatti, come molte delle università nacquero in opposizione all'autorità episcopale locale.

Si noti peraltro che la libertà di cui godevano le università, dove con *università* intendiamo ora tanto l'istituzione quanto l'insieme di docenti e discenti, era talmente costitutiva da caratterizzare il metodo di studio che si adottava. La metodologia dei primi anni di apprendimento all'interno di quelle istituzioni, infatti, era marcata dalle *lectiones*, ovvero da occasioni – lo dice la parola stessa – in cui un testo particolarmente autorevole veniva letto e commentato dal docente. Quello che deve esser notato consta del fatto che l'utilizzo di testi autorevoli non coincideva affatto, come sapevano bene gli studenti adusi alla logica, con il ricorso ad un argomento *ex auctoritate*. All'opposto: i testi ritenuti *autorevoli* erano considerati porte d'accesso al sapere ma erano anche occasione per affinare lo spirito critico e creativo, e il contenuto di quei testi non veniva mai accettato ciecamente. Riprova di ciò è che questo *modus operandi et cognoscendi* non era affatto chiuso alle novità. Si pensi anzitutto alle *lectiones* cosiddette *straordinarie* (quelle che oggi si definirebbero *seminariali*) in cui venivano introdotti i testi che potevano

risultare curiosi e importanti, sebbene non fondamentali. La medesima libertà nell'esprimere e affinare il proprio pensiero critico, seppur in modo validamente logico e retoricamente impeccabile, costituiva poi anche la seconda metodologia dello studio universitario, ovvero la *disputatio*, un'occasione pubblica (se aperta anche ad uditori esterni) o semipubblica (se rivolta ai soli appartenenti alla *schola*) in cui ora i maestri ora gli studenti sotto la supervisione di un maestro, disputavano su una questione preassegnata o su qualsiasi argomento venisse proposto. Sintesi di questo metodo *libero e liberale* la forniva Labriola nel citato discorso per l'inaugurazione dell'anno accademico:

«Ad altri atti, che non a questi fuggevoli della cerimonia inaugurale, si misura l'importanza della Università; e, cioè, alla sua opera assidua e cotidiana. E quanto ai possibili dissensi, gli è cosa ammessa, gli è cosa convenuta oramai, che noi non siamo qui per dommatizzare, o per edificarci a vicenda; ma ci siamo per discutere, per criticare, per ricercare»¹².

Ruolo *ideologico* di produzione e validazione degli esperti, universalità del sapere e libertà accademica, in definitiva, era il tripode vitale sul quale nasceva la prima istituzione-università.

Ora però, mentre il primo elemento è sembrato resistere agli avvenimenti storici, gli altri due persero progressivamente la loro centralità, e ritengo che questo dato sia particolarmente rilevante per i paragrafi successivi di questo saggio.

1.2. Dal Settecento ai giorni nostri

Il primo fattore che vide una parziale eclissi fu la libertà accademica. Dopo la frattura religiosa del XVI secolo e a seguito del crescente controllo esercitato dai sovrani, infatti, si consumerà la vera e propria confessionalizzazione delle

¹² *Ibid.*, p. 8.

università e, di conseguenza, le libertà all'interno del mondo accademico vennero limitate¹³.

Il secondo fattore, l'universalità – intesa come caratteristica di quel luogo in cui viene prodotto e si diffonde il “sapere unitario” – si perderà definitivamente a partire dal Settecento, quando le differenziazioni tra istituzioni sia acuirà al punto tale da tradire il primitivo carattere internazionale dell'istituzione accademica¹⁴.

È proprio in quel momento storico che l'Università dismise il suo ruolo di maestra nel fornire strumenti, che costituiva la vera e propria necessità delle *ratio studiorum*¹⁵, e inizierà a divenire meno liberale, nel senso di essere meno orientata alla formazione integrale della persona e più rivolta alla spendibilità del sapere *da essa* e *in essa* prodotto. A partire dal Settecento, difatti, l'attenzione dell'istruzione universitaria si spostò dal conoscere al saper fare¹⁶. Detto in altri termini: si passò dalla formazione delle strutture di pensiero all'acquisizione di competenze per una determinata mansione, ovvero a quello che oggi è il tanto agognato *know-how*.

Seguendo il giudizio di Giovanni Boniolo è possibile dire che l'educazione, a partire dal Settecento, «comincia a ritenere che si possa educare un individuo senza fornirgli quelli strumenti che sono necessari per aiutare e favorire il processo educativo»¹⁷. Da quel momento in poi l'Università si configurerà progressivamente come l'istituzione che è giunta sino ai giorni nostri¹⁸.

¹³ G.P. Brizzi, *Università*, in *Enciclopedia Filosofica*, Bompiani, Milano 2006, 4, p. 11905.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ A riprova di questo scopo fondamentale, che doveva coinvolgere tutto il percorso educativo, sarebbe sufficiente citare l'opera *La logica di Port-Royal*, che aveva lo scopo di fornire uno strumento perché gli studenti avessero idee chiare e distinte, nel senso in cui le aveva intese pochi anni prima Descartes.

¹⁶ Per un approfondimento su questo periodo delle università, si veda: G.P. Brizzi - J. Verger (a cura di), *Le università dell'Europa*, Milano 1990-95, 6 voll.; W. Rüegg (a cura di), *A History of the University in Europe*, Cambridge 1992-2004; 1998; G.P. Brizzi - J. Verger (a cura di), *Le università minori in Europa* (secoli XV-XIX), Rubbettino, Soveria Mannelli 1998.

¹⁷ G. Boniolo, *L'educazione liberale*, cit., p. 23.

¹⁸ Senza poter fare qui una storia dell'educazione, è opportuno segnalare che Immanuel Kant si collocava quale voce dissonante, sostenendo che l'educazione avesse ancora come suo scopo quello

Il modo in cui appare, in definitiva, ormai da più di un secolo, l'università italiana – e *per estenso* si potrebbe dire lo stesso anche di altre università – è proprio quello che si originò nel corso Settecento: una sorta di scuola professionale, o scuola di alti studi che dir si voglia, atta a formare ad una specifica attività lavorativa¹⁹. Si badi bene, nel dire che questa è la configurazione attuale dell'Università non sto sottoscrivendo il fatto che essa riesca nel suo intento o che lo faccia senza criticità.

In primis, sono a tutti note le critiche mosse alla *ratio studiorum* delle università. Secondo alcuni i programmi di studi attuali non fornirebbero gli strumenti necessari ad approcciare la professione²⁰ (come l'utilizzo di software o conoscenze immediatamente spendibili fuori dall'ambito accademico). Altri, invece, hanno messo in piedi vere e proprie guerriglie in merito all'opportunità o inopportunità di procedure abilitanti ad una professione²¹, che se da un lato dovrebbero essere proprio l'esito naturale

di fornire le capacità di pensare. Sarebbe sufficiente citare a tal proposito le ultime parole dell'Antropologia dal punto di vista pragmatico. Cfr. I. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico* (1798), in Id., *Scritti morali*, tr. it. UTET, Torino 1970, pp. 750-753. Un discorso a parte si dovrebbe fare su altri connotati che assumeranno l'università otto-novecentesca che qui non è possibile realizzare. Rimando ai saggi raccolti nel bel volume di R. Celada Ballanti - L. Mauro (a cura di), *L'idea di università tra passato e futuro*, De Ferrari, Genova 2011.

¹⁹ Da questa professionalizzazione non è esente nemmeno l'insegnamento universitario della filosofia, nonostante le critiche che su questo aspetto ci furono in Italia sul finire dell'Ottocento. Cfr. Labriola, *op. cit.*, pp. 9-10.

²⁰ Per la polemica sulla stampa italiana, cfr. R. Luna, *L'università non serve più, almeno non per trovare lavoro*, in «La Repubblica» (3 settembre 2020), [https://www.repubblica.it/dossier/stazione-futuro-riccardo-](https://www.repubblica.it/dossier/stazione-futuro-riccardo-luna/2020/09/02/news/1_universita_non_serve_piu_almeno_non_per_trovare_lavoro-266105250/)

[luna/2020/09/02/news/1_universita_non_serve_piu_almeno_non_per_trovare_lavoro-266105250/](https://www.repubblica.it/dossier/stazione-futuro-riccardo-luna/2020/09/02/news/1_universita_non_serve_piu_almeno_non_per_trovare_lavoro-266105250/); S. Galeone, *Per un giovane su 2 l'Università non prepara al mondo del lavoro*, in «In a Bottle», <https://www.inabottle.it/it/news/un-giovane-su-2-luniversita-non-prepara-al-mondo-del-lavoro>; G. Palazzolo, *Troppo teoria e poca pratica: l'università non prepara al mondo del lavoro*, in «LiveUniCT» (16 aprile 2017), <https://catania.liveuniversity.it/2017/04/16/troppo-teoria-e-poca-pratica-luniversita-non-prepara-al-mondo-del-lavoro/>. Cfr. anche lo studio di S. Romanò - S. Ghiselli - C. Girotti, *La coerenza tra studio e lavoro. Uno studio nazionale*, in «Polis», III, 33, 2019, pp. 393-422.

²¹ Cfr. R. Simone - C. Muratori - L. Salis, *Lauree abilitanti: come un rischio può trasformarsi in opportunità (e viceversa)*, in «Simone consulting» (30 giugno 2021), <https://www.simoneconsulting.it/202106-simone-roberta-salis-loredana-muratori-clarissa-lauree-abilitanti-come-un-rischio-puo-trasformarsi-in-opportunita-e-viceversa-giugno-2021-sintesi-p-38/>;

delle università professionalizzati, riconsegnano – all’opposto – il dato per il quale le università, forse, non sono affatto il luogo in cui professionalizzarsi. Come terzo elemento, infine, si dovrebbe segnalare lo spropositato proliferare nell’ultimo decennio di master *post-lauream* e corsi di perfezionamento (una sorta di *addendum* al percorso universitario) ma pur sempre erogati dalle università. In questa prassi si potrebbe riconoscere ad un tempo la volontà da parte del medesimo soggetto-università di reclamare il proprio ruolo di scuola di alti studi non professionalizzante (e per tale motivo non abilitante) e al tempo stesso la volontà di estendere la propria egemonia proprio a quei percorsi che debbono validare uno studioso come esperto di un determinato settore²².

Ora, senza voler entrare nel merito di questa modalità di comprendere e di realizzare l’istituzione-università, si devono indubbiamente tenere a mente le parole di Jean-Luc Marion, che nel 2011 asseriva che «professionalizzazione [...] suppone evidentemente la specializzazione»²³. E se questa virata verso la professionalizzazione/specializzazione da parte dell’Università è del tutto lecita, pena il rassegnarsi a un sapere approssimativo e l’incapacità di abbracciare un sapere sempre più specifico e parcellizzato, è altrettanto indubbio che l’Università abbia smesso di fornire gli strumenti per pensare.

Quello che riporto è un dato lapalissiano: il riconoscere che al progressivo aumentare delle specializzazioni delle scienze, e allo sconcertante e fruttifero incremento delle discipline scientifiche strettamente intese, non solo non è corrisposto ma a volte è stato del tutto dimenticato quel campo dell’istruzione che educava alle varie tipologie di ragionamento (da quello deduttivo a quello induttivo, da quello dimostrativo a quello abduttivo). All’aumento esponenziale dei progressi nell’ambito delle

M. Carucci, *Lauree abilitanti e accesso alle professioni*, in «Avvenire» (13 giugno 2024), https://www.avvenire.it/economia/lavoro/lauree-abilitanti-e-accesso-alle-professioni_77916).

²² Questa situazione paradossale era già espressa, seppur con le varianti legate alle circostanze storiche, nel suo discorso precedentemente citato, cfr. A. Labriola, *op. cit.*, pp. 20-22.

²³ J.-L. Marion, *L’universalità dell’università*, in «Communio», I, 235, 2013, p. 48.

cosiddette discipline STEM, infatti, si è soltanto di rado affiancata una formazione della ragione, intesa come capacità del soggetto di “ben pensare” (non nel senso normativo ma metodologico). Penso che a tal proposito alcune espressioni di John Henry Newman possano essere maggiormente chiarificatrici:

«Nel dire che il diritto o la medicina non sono il fine di un corso universitario, non intendo suggerire che l'Università non insegni diritto o medicina. Che cosa può insegnare dunque, se non insegna qualcosa di particolare? Insegna tutto il sapere insegnando tutte le branche del sapere, e in nessun altro modo. Dico soltanto che ci sarà questa distinzione per quanto riguarda un professore di diritto, di medicina, di geologia, o di economia politica, nell'Università e al di fuori di essa, che al di fuori dell'Università egli rischia di essere assorbito e limitato dalla sua ricerca, e di tenere lezioni che sono solo le lezioni di un giurista, di un medico, di un geologo, o di un economista politico; mentre nell'Università saprà esattamente dove si trovano lui e la sua scienza, vi è giunto, per così dire, da una vetta, ha avuto una visione di tutto il sapere, è trattenuto dagli eccessi dalla stessa rivalità con altri studi, ne ha derivato una speciale illuminazione, ampiezza mentale, libertà e auto-controllo, e quindi tratta i propri con una filosofia e una risorsa, che appartengono non allo studio in se stesso, ma alla sua educazione liberale»²⁴.

Di questa carenza – ovvero di questa mancata capacità di “osservare dall'alto della vetta” in forza di un sapere universale e mai generalista – è stato proprio il “periodo Covid” a renderci edotti, sollecitando anche una riflessione sulla natura e sullo scopo degli esperti e delle università.

²⁴ J.H. Newman, *L'idea di Università definita e illustrata. Discorso VII. Il sapere considerato in relazione alla competenza professionale*, in *Id. Scritti sull'università*, A cura di M. Marchetto, Bompiani, Milano 2008, p. 339.

2. L'Università della pandemia

2.1. L'Università ad intra

Nei mesi più duri della pandemia abbiamo assistito agli spettacoli più vari: docenti universitari che hanno abbandonato le cattedre delle aule universitarie (al tempo dirottate in ambiti virtuali) per sedere sulle poltrone dei talk-show o fare lezioni alla lavagna di qualche programma televisivo; esperti di legge che trattavano di virologia in televisione ed esperti di comunicazione che discettevano di decreti presidenziali e normative bioetiche; gruppi di *no-vax* che adunavano adepti da dietro la tastiera e nuovi influencer (o *content creator* che dir si voglia) che intraprendevano nuove attività formative *home made*²⁵. Per quando possa sembrare assurdo, la migliore descrizione del sistema di confusione in cui ci si è trovati, lo forniva nel 1947 la romanziera Dorothy L. Sayers. In un testo, frutto di una conferenza pronunciata a Oxford durante un corso da lei tenuto, così esordiva:

Ci sono vescovi che presumono di poter discutere di economia; biologi, di metafisica; chimici inorganici, di teologia; in ministeri dove si richiede la più alta competenza tecnica sono in carica mezze cartucce; e poi chi è uso a 'parlare chiaro e tondo' scrive ai giornali dicendo che né Epstein né Picasso sanno disegnare²⁶.

Nel citare questo testo del 1947 non sto semplicemente facendo un raffronto – seppur ci sia anche la volontà di mostrare come, nonostante la diversità di circostanze, i problemi circa gli esperti si ripropongano – ma sto registrando un vero e proprio dato.

Questo dato richiede un ulteriore approfondimento, giacché il modo col quale coloro che vivono dall'interno le università, ovvero gli esperti, hanno

²⁵ Per una panoramica di quanto accaduto dal punto di vista della cultura e degli esperti, e dell'impatto sulla sfera pubblica cfr. G. Boniolo, *Il virus dell'idiozia. 7 scritti su COVID-19, scienza, intellettuali e cittadini*, Mimesis, Milano-Udine 2021.

²⁶ Cfr. D.L. Sayers, *The Lost Tools Of Learning*, CrossReach Publications, Waterford 2017. La versione italiana è reperibile su <https://www.parentalicattoliche.it/le-ferramenta-perdute/> (ultimo accesso 15 dicembre 2025).

veicolato il loro *status*, ha portato con sé, seppur indirettamente, un nuovo modo di comunicare e di comprendere lo *status* dell'istituzione-università. Anche in questo caso faccio ricorso ad alcune parole che non sono coeve del periodo pandemico, ma che nondimeno colgono in maniera perfetta lo scostamento che si è registrato. Mi rifaccio a un testo del 2008 del filosofo Jürgen Habermas, con la precauzione per il lettore di sostituire alla parola *intellettuali* quella di *esperti*. Così Habermas:

D'altro lato, la conversione della comunicazione dal libro stampato e dalla stampa di giornali e periodici alla televisione e a internet ha portato a un ampliamento inaudito della dimensione mediatica pubblica e a un'intensificazione senza eguali delle reti di comunicazione. La sfera pubblica nella quale gli intellettuali si sono mossi come pesci nell'acqua si è fatta più inclusiva, lo scambio è divenuto intenso come non lo è mai stato in precedenza. Per un altro verso gli intellettuali, di fronte all'esondazione di questo corroborante elemento, sembrano affogare come travolti da un'overdose. L'abbondanza pare trasformarsi in maledizione. I motivi sono a mio avviso da ricercare in una deformalizzazione della sfera pubblica e in una de-differenziazione dei ruoli corrispondenti²⁷.

Nell'analisi di Habermas mancavano ovviamente i *social media* che hanno ulteriormente amplificato quanto già registrato dal filosofo tedesco. Nel momento stesso, però, in cui l'esperto universitario passa dalla cattedra accademica al podio televisivo, non ha compiuto un mero scostamento spaziale ma una modificazione sostanziale. È sempre Habermas a spiegarlo con toni molto poco moderati:

Non che questo non venga incontro alla patologica vanità di certi intellettuali: taluni si sono fatti corrompere dalle lusinghe del mezzo televisivo e hanno guastato la loro fama. Giacché la buona fama di un intellettuale, se ne ha una, non si fonda in primo luogo sulla celebrità

²⁷ J. Habermas, *Il ruolo dell'intellettuale e la causa dell'Europa* (2008), Laterza, Roma 2011, p. 8-9.

o la notorietà, bensì su una reputazione che deve aver acquisito nella propria corporazione – vuoi come scrittore vuoi come fisico, in ogni caso in un qualsiasi settore – prima che egli possa fare un uso pubblico del suo sapere e della sua reputazione. Se interviene con degli argomenti in un dibattito, deve rivolgersi a un pubblico che non consiste di spettatori, bensì di potenziali interlocutori e fruitori che possono chiamarsi in causa l'un l'altro. Si tratta idealmente di scambiare delle ragioni, non di inscenare una corrispondenza di sguardi²⁸.

Nello scenario sovrappopolato da varie figure – quali esperti, pseudo-esperti, millantatori, intellettuali, influencer²⁹ – diviene complesso, spiega Habermas, realizzare due processi: da un lato l'esperto ha difficoltà ad accreditarsi (e comprendersi) in quanto tale perché viene meno il contesto di riferimento dal quale non solo egli origina ma anche dal quale è validato in quanto tale (1° processo) ma diviene altrettanto arduo per gli uditori riconoscere l'autorevolezza di colui che parla (2° processo).

Mi soffermo sul primo aspetto (ovvero l'auto riconoscimento dell'esperto) facendo ricorso a un'altra citazione di Habermas, per poi dedicare al successivo paragrafo l'analisi del secondo processo (ovvero la comprensione da parte degli altri di coloro che possono essere ritenuti come esperti). Nel passo che segue, però, Habermas introduce la distinzione tra esperto ed intellettuale, e proprio grazie ad essa riesce a tracciare i confini delle due figure.

L'intellettuale non era consultato in quanto esperto. Doveva, senza perdere la consapevolezza della sua fallibilità, avere il coraggio di prendere posizione su questioni normative e di delineare con la sua fantasia prospettive piene di spunti nuovi. Ma che cosa potrebbe distinguerlo oggi da esperti che, nella contesa con esperti di altro

²⁸ *Ibid.*, p. 10.

²⁹ Per la questione della disintermediazione culturale e della crisi degli esperti, si vedano – oltre ai saggi contenuti in questo Special issue: G. Eyal, *The crisis of expertise*, Polity, Cambridge 2019.

schieramento, hanno da tempo imparato a sostenere i loro dati con interpretazioni di tendenza?³⁰.

Per Habermas l'esperto è colui che rimane imbrigliato nelle prassi consuete (anche accademiche) del “*business as usual*”, all'intellettuale competerebbe invece un ruolo secondario (in termini cronologici e non valutativi) di riflessione sul reale con sguardo prospettico. Sposando qui interamente l'interpretazione habermasiana e la distinzione tra intellettuale ed esperto che, come precedentemente accennato, ho assunto nel presente saggio, rimando allo stesso Habermas per un *focus* sul tema dell'intellettuale nella sfera sociale³¹, per volgermi al secondo elemento che è emerso: ovvero la capacità o meno del soggetto spettatore di comprendere la tipologia di oratore che si trova innanzi e di identificarlo in quanto esperto.

2.2. *L'Università ad extra*

Aldilà dei variegati ma sporadici gruppi di persone che ho poc'anzi citato (esperti, pseudo-esperti, millantatori, intellettuali, influencer), che avranno potuto cubare qualche centinaio di unità, la stragrande maggioranza della popolazione è rimasta inebetita davanti a una mole di informazioni, provenienti da ogni parte, senza avere gli strumenti per districarsi. Tra la carta stampata e le testate online, tra i talkshow di un palinsesto e di un altro, tra i contenuti di Facebook o quelli di TikTok, l'utente medio si è trovato sprovvisto degli strumenti necessari per: valutare l'attendibilità di una fonte o di un'altra; ponderare le argomentazioni di un esperto o di un altro; comprendere se gli strali lanciati dagli avversari politici dell'allora minoranza fossero validi o minavano soltanto la personalità politica di turno.

³⁰ J. Habermas, *op. cit.*, p. 10.

³¹ Per una breve disamina della figura del cosiddetto *intellettuale politico* e del suo ruolo nella società confronta, cfr. *Ibid.*, pp. 7-10 e, soprattutto, J. Benda, *Il tradimento dei chierici. Il ruolo dell'intellettuale nella società contemporanea*, Einaudi, Torino 2012. Si veda anche la riflessione di M.C. Nussbaum, *Not for profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2016.

Cerco di spiegarmi ulteriormente. Nel 1999 la Banca mondiale, nel suo report annuale, aveva definito la nostra epoca con l'espressione di *società della conoscenza*³². Mutuo qui la definizione che Boniolo fornisce di *società della conoscenza*: «Società [...] caratterizzate da un alto grado di utilizzo delle tecnologie e dell'informazione e da individui che sanno recuperare, elaborare, modificare ed eventualmente aumentare le informazioni per migliorare la qualità della loro vita e la qualità della vita sia dei loro cari che e dei loro concittadini»³³. Se tale definizione andava bene per il 1999 possiamo permetterci di definire la società odierna come "società della *iperconoscenza*". È necessario tuttavia tenere bene in chiaro cosa si vuole intendere col termine *conoscenza*.

Citando un curioso saggio di Pamela Paul del 2021, uno degli elementi che abbiamo definitivamente smarrito con l'avvento di Internet è stato il *privilegio di essere ignoranti*³⁴. Nel momento in cui ci assale un dubbio, una curiosità, o siamo incerti su qualcosa, non dobbiamo più attendere di trovare l'amico o l'amica esperta, non è nemmeno necessario alzarsi dal divano per spulciare nell'enciclopedia, è sufficiente collegarsi tramite il *browser* del nostro smartphone per soddisfare la curiosità e, di conseguenza, divenire "meno ignoranti" e "più sapienti". Alla luce di ciò, quando dico che viviamo nella società dell'*iperconoscenza*, intendo dire che ci troviamo in una società in cui siamo costantemente immersi nell'informazione che viaggia verso noi, tra di noi ma soprattutto attraverso di noi. A questa totale immersione all'interno dell'informazione non corrisponde sempre la capacità di gestire questa mole di informazioni.

Se le informazioni, infatti, sono sempre veritiere (diversamente non sarebbe informazioni) ciò che essenziale acquisire è la capacità di discernere tra informazioni e notizie, e dal momento che non siamo mai soggetti

³² Cfr. World Bank, *World Development Report 1998/1999: Knowledge for Development*, World Bank, New York 1998; Id., *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Directions in Development*, World Bank Washington, 2002.

³³ G. Boniolo, *L'educazione liberale*, cit., p. 69.

³⁴ P. Paul, *100 cose che abbiamo perso per colpa di Internet* (2021), tr. it. il saggiatore, Milano 2022, cap. 3.

interpretativi neutri si dovrà fare questo nel complessivo rumore di fondo informativo all'interno del quale ci troviamo a vivere.

In considerazione di questo dato, se nel 1999 era possibile registrare un significativo divario conoscitivo tra coloro che sapevano di più e coloro che sapevano di meno, oggi siamo tutti *virtualmente* – nel senso in cui lo intendevano gli autori medievali, ovvero come sinonimo di *potenziale* – conoscitori di informazioni, ma il divario conoscitivo si è spostato non più all'interno di una singola società ma anche all'interno delle singole fasce della medesima società. Per renderlo ancora meglio: quello che un tempo era un divario che sembrava distinguere la gente colta dalla gente non colta, oggi si ripropone tra coloro che, nella stragrande maggioranza dei casi, hanno ricevuto una formazione scolastica sia di livello inferiore sia superiore, e che, sebbene siano immersi nell'informazione, non sempre sono in grado di valutare i contenuti che gli vengono forniti, di discernere tra di essi, o di sviluppare spirito critico a partire da essi³⁵. Questo fa sì che abbiamo molte società conoscitivamente fragili, ovvero società che si trovano in una condizione «di deficit informativo e di strumenti critici caratterizzata da una forte vulnerabilità a essere persuasi e manipolati da parlatori a vanvera, farabutti e imbonitori»³⁶.

Dinanzi a questa necessità, che è emersa con veemenza nell'era Covid, l'istituzione-università ha lasciato del tutto sguarniti. Quello che lamentava Newman, ovvero l'incapacità di astrarre un sapere più generale dalle conoscenze iperspecialistiche conseguite durante il percorso di studi, lo abbiamo pagato a caro prezzo all'inizio del secondo ventennio del XXII secolo.

In quel contesto che ha messo così a dura prova molte nazioni orientali e occidentali, non era necessario che ogni cittadino avesse acquisito elementi di virologia, di igiene o di diritto. Sarebbe stato sufficiente che, in una condizione del genere, si fosse dotati degli strumenti per fare una valutazione critica dello stato di fatto delle cose; che si fosse in grado di soppesare le

³⁵ La situazione si è amplificata negli ultimi due anni con la diffusione massiccia degli algoritmi di intelligenza artificiale generativa.

³⁶ G. Boniolo, *L'educazione liberale*, cit., pp. 66-67.

istanze personali con il portato etico di certe decisioni collettive; che ci si trovasse nelle condizioni di comprendere che forse una docente di Harvard che per anni si è occupata di malattie infettive non può avere la stessa autorevolezza della bagnante di turno su qualche spiaggia siciliana.

La cosa che deve destare ancor più stupore, aldilà della cronaca, è che i dubbi, le perplessità, i rimorsi, circa certe azioni del governo in generale o sulla campagna vaccinale in particolare, trascorsi i primi durissimi mesi del *lockdown* e soprattutto il primo anno, sorsero da parte di coloro che detengono un livello medio-alto di cultura (in gran parte popolazione vaccinata) e che potremmo definire come coloro che hanno ricevuto una formazione universitaria³⁷. Questo dato impone quindi una riflessione sull'istituzione-università e a tal scopo sarà dedicato l'ultimo paragrafo.

Avendo, infatti, tracciato i caratteri delle prime università (§1.1.) e dello spirito che ne animò l'evoluzione (§1.2.), e avendo registrato come il Covid-19 abbia mutato alcune pratiche di auto riconoscimento degli esperti (§2.1.) e di attribuzione di *expertise* da parte di non addetti ai lavori ai medesimi soggetti (§2.2.), è possibile volgere nuovamente l'attenzione all'istituzione-università.

3. La quarta notte dell'Università

Se un termine può essere indicativo della nostra civiltà contemporanea è *relativismo*. Ora, senza voler dare un'accezione positiva o negativa a questo lemma, esso riconsegna indubbiamente uno stato di cose che oggi giorno è sotto gli occhi di tutti. Il relativismo, infatti, consacrato al livello basilare della realtà dalla omonima teoria di Einstein, pervade ogni ambito della vita umana e – per l'ambito specifico oggetto di questo contributo – anche ogni campo del sapere umano.

³⁷ Per un'analisi post-Covid si veda il bel testo di P. Legrenzi - C.A. Umiltà, *Il sapere come mestiere. La fiducia nei risultati e nella scienza*, il mulino, Bologna 2023. Per un report dettagliato sulla situazione di disinformazione e di vera e propria disintermediazione circa la campagna vaccinale si veda il report del dicembre 2021 della Fondazione Mesit dal titolo *Report su fake news, vaccini e gree pass Covid-19* (una presentazione è rintracciabile al sito https://www.fondazionemesit.it/wp-content/uploads/2021/12/Report_Disinformazione_-_dicembre_2021_-MesIt_ultima-versione.pdf).

Nell'ambito dell'informazione – lo abbiamo accennato in merito al Covid – il relativismo coinvolge la dialettica tra fatto e notizia: cosa è un fatto? e quando questo fatto è comunicato bene così da divenire informazione e non *fakenews*? Nell'ambito della storia abbiamo assistito recentemente a riletture della verità storica che ci hanno fatto quantomeno dubitare delle verità, sulle quali ci eravamo formati: le famose invasioni barbariche furono davvero moti bellicosi di invasione o non, piuttosto, lente emigrazioni di popoli che si inserirono pacificamente nei territori dell'Impero romano? L'unità d'Italia fu davvero quel processo ordito da Cavour e attuato dallo spirito patriottico di Garibaldi, senza l'immistione di interessi diversi guidati da gruppi non sempre operanti alla luce del sole? Per tornare all'ambito fisico, poi, dopo la prima rivoluzione a seguito di Newton, abbiamo assistito, prima col già citato Einstein e poi con la meccanica quantistica, a teorie che sono tutto fuorché univoche: il determinismo esiste anche a livelli inferiori di realtà? al livello quantistico vi è un'indeterminatezza ontologica o meramente epistemica?

Il complesso di queste domande e di questi campi d'indagine ci portano quindi a pensare che una verità non ci sia. Per utilizzare delle parole letterarie – che spesso riescono a cogliere in modo molto più incisivo il contenuto delle cose – ritengo che alcune espressioni di Friedrich Dürrenmatt siano particolarmente significative per la nozione di relativismo che qui voglio assumere: «Con la logica ci si accosta soltanto parzialmente alla verità [...] un fatto non può “tornare” come torna un conto, perché noi non conosciamo mai tutti i fattori necessari ma soltanto pochi elementi perlopiù secondari [...] le nostre leggi si fondano soltanto sulla probabilità, sulla statistica, non sulla casualità, si realizzano soltanto in generale, non in particolare. Il caso singolo resta fuori dal conto»³⁸.

Se volessimo semplificare, con *relativismo* potremmo intendere il dato per cui che non vi è un'unica verità ma singole verità che mutano a seconda della prospettiva, ovvero dell'angolazione relativa che il soggetto assume nel momento in cui osserva. Da questa breve panoramica sembra quindi che

³⁸ F. Dürrenmatt, *La promessa. Un requiem per il romanzo giallo*, Feltrinelli, Milano 1996, cap. 1.

relativismo possa essere un buon termine da candidare quale motto delle odierne società.

Ora in questa crisi generalizzata *della* verità a favore *delle* verità permane, tuttavia, un'istituzione, che è l'istituzione-università, la quale nella verità trova il suo fondamento, la sua ragion d'essere, il suo fine, se non addirittura la sua fede³⁹. Non sembra esagerato in effetti definire l'università come quell'ambiente «che condivide una sorta di culto della scienza, della conoscenza e dell'intelligenza»⁴⁰. Quello che colpisce allora è proprio questa compresenza di istituzione-università e crisi della verità, la quale sembra assumere a tratti i toni di un conflitto nevrotico. Mi spiego meglio.

3.1. *La notti dell'Università*

Avendo accennato nei precedenti paragrafi alla storia dell'Università (§1) e a quanto accaduto all'Università e agli universitari nel periodo pandemico (§2), è possibile dire che in questo cammino – che dura ormai da secoli e che fa sì che l'Università possa configurarsi come una delle istituzioni più longeve e più importanti al mondo – l'Università abbia vissuto alcune notti. Queste notti, diceva il matematico Laurent Laffargue, sono state tre: la notte della frammentizzazione e parcellizzazione dei saperi, la notte dell'impersonalità radicale delle cose e della totale indifferenza a noi che esse manifestano, la notte delle apparenti contraddizioni tra saperi⁴¹. Senza poter entrare nell'analisi di queste tre notti, che nella loro enunciazione sono abbastanza esplicite, vorrei soffermarmi unicamente sulla terza per poi aggiungerne una quarta.

La terza notte dell'istituzione università è quella delle «apparenti contraddizioni tra le scienze, per non parlare della contraddizioni tra i saperi

³⁹ Questo misconoscimento del ruolo della verità non andrebbe peraltro sottaciuto se si pensa che Romano Guardini imputava proprio al tradimento della passione per la verità la catastrofe tedesca del XX secolo generata dal Nazionalsocialismo.

⁴⁰ L. Laffargue, *La ricerca ha un senso? Alcune note di un matematico cattolico*, in «Communio», I, 235, 2013, p. 14.

⁴¹ *Ibid.*, p. 24.

e il senso comune, o quelle tra le conoscenze oggettive e la sensibilità»⁴². Ora questa contraddizione, così come la spiegava il matematico francese, si giocava su un piano introspettivo. Molte delle nostre percezioni immediate, infatti, sembrano del tutto cancellate dal sapere scientifico. Si pensi, una fra tutte, alla libertà personale, ovvero a quell'intuizione che ciascun soggetto razionale ha di decidere delle proprie azioni. Essa è un'intuizione così radicale che Descartes poteva sostenere che non «non v'è nulla che comprendiamo in modo più evidente e perfetto»⁴³. Ecco, proprio quell'intuizione così immediata, così personale e così costitutiva del nostro io e della nostra personalità, è da diversi secoli messa in discussione dalla fisica classica e oggi ancor di più dalle neuroscienze. In questi resoconti i soggetti non sarebbero mai liberi giacché le loro azioni sarebbero causate da determinanti inconscie⁴⁴.

La medesima contraddizione tra intuizioni immediate e teorie scientifiche si riscontra in riferimento allo spazio-tempo e molti altri aspetti⁴⁵. Quella che veniva definita come *terza notte* dell'Università, quindi, si giocava sul piano introspettivo: c'era una contraddizione tra le nostre intuizioni interne e le teorie esterne. Oggi, all'opposto, questa contraddizione si colloca a un livello non più intro-spettivo ma etero-prospettivo.

La contraddizione registrabile oggi giorno non è più tra il sapere e la singola soggettività ma tra il sapere che si coltiva dentro le università (e gli altri luoghi deputati alla ricerca), ovvero il sapere standardizzato, e il senso comune, inteso come ciò che orienta l'agire di tutti gli esseri umani e attorno al quale si è sempre raggiunto un certo grado di convergenza. Oggi giorno si registra una vera e propria presa di posizione da parte di buona parte della società civile nell'andare contro il sapere che viene coltivato e standardizzato nelle università. Mi sembra quindi che si possa parlare di una *quarta notte*

⁴² *Ibid.*, p. 26.

⁴³ R. Descartes, *Principi della filosofia* (1644), in *Id.*, *Opere 1637-1649*, tr. it. Bompiani, Milano 2012², p. 1739.

⁴⁴ Per un approfondimento sul tema, cfr. C. Calì, *Il libero arbitrio in questione. Una ricerca tra filosofia, scienze e intelligenza artificiale*, Mimesis, Milano-Udine 2024 (Introduzione e cap. 3).

⁴⁵ In merito ad alcune teorie sul tempo, cfr. L. Smolin, *La rinascita del tempo. Dalla crisi della fisica al futuro dell'universo*, Einaudi, Torino 2014.

dell'Università, una notte che potremmo definire come *la notte del mancato riconoscimento del sapere*, dal momento che viene messo in discussione non soltanto il singolo esperto e il suo sapere ma anche l'intero sistema che li ha formati e validati. Ancor di più, oggi, passati ormai alcuni anni dal termine della pandemia, sembra quasi che si sia sviluppato anche in Italia una sorta di antiintellettualismo, ovvero una sorta di disprezzo del mondo della cultura e di coloro che fanno cultura, visti come nemici di un certo tipo di democrazia, fenomeno che già nel 1963 Richard Hofstadter aveva magistralmente rappresentato per l'America (ma se si rilegge oggi quel testo le assonanze risultano sconcertanti)⁴⁶.

Questa *quarta notte dell'Università*, però, non ha fatto calare le tenebre solo sull'accademia ma anche e soprattutto sulla società. Nel periodo pandemico italiano sono stati molti gli scontri tra classe politica e il cosiddetto Comitato tecnico scientifico. Proprio in quegli scontri è emersa tutta la drammaticità di questa quarta notte, ove invece sarebbe bastato ricordare con Labriola che:

Ciò che è tecnico non si elegge, ma si sceglie; e, per poterlo scegliere, bisogna aspettare che si formi e si maturi. In cotesta ragione tecnica consiste la specialità della nostra carriera, e la garanzia che le compete; in cotesta stessa ragione tecnica, e non in altro, ha fondamento l'autorità nostra. Rifiutarsi a tale autorità gli è come mettersi per la via dell'assurdo. Non mi parrà mai che sia atto di prodezza il ribellarsi all'autorità del barcaiolo quando si è in barca⁴⁷.

Le parole di Labriola desterebbero qualche sorriso perché oggi è proprio l'autorità del barcaiolo mentre si è in navigazione che viene messa in discussione. E dal momento che l'*expertise* del barcaiolo è validata da

⁴⁶ Cfr. R. Hofstadter, *Anti-intellectualism in American life*, Knopf, New York, 1963. Per un saggio più recente ma di simile tenore, cfr. T.M. Nichols, *The death of expertise. The campaign against established knowledge and why it matters*. Oxford University Press, New York 2019. Vd. anche J. Brennan, *Against democracy*, Princeton University Press, Princeton-Oxford 2016 (tutti e tre i testi, nel corso dell'ultimo decennio, sono anche fruibili in traduzione italiana per Luiss University Press).

⁴⁷ A. Labriola, *op. cit.*, p. 38.

un'istituzione, non basta cassare la faccenda come una contestazione lecita dell'argomento *ex auctoritate*, ma chiede di interrogare la relazione tra anti-intellettualismo e istituzione-università in modo più profondo.

La questione chiede di non rimanere inevasa dal momento che – come si è visto dal breve *excursus* storico fornito – all'Università è da sempre riconosciuto il ruolo di validazione o consacrazione degli esperti, e quando dico *consacrazione* intendo dire che all'Università è richiesto di rispondere alla domanda: “Possiamo fidarci di quell'esperto? possiamo essere sicuri delle parole di quell'altro esperto”⁴⁸?

Il quesito è pregno di significato dal momento che viviamo nella società della sicurezza. Oggi più che mai, anche in ragione delle sfide tecnologiche poste dagli algoritmi di intelligenza artificiale, la parola *sicurezza* è divenuta il fattore cruciale. Vogliamo essere sicuri degli applicativi tecnologici che utilizziamo, vogliamo essere sicuri delle modalità con le quali saranno trattati i nostri dati, così come vogliamo essere sicuri delle persone in cui riponiamo la nostra fiducia. La sicurezza «si è trasformata in un vero e proprio idolo al quale si sacrificano fette sempre più ampie di realtà e di umanità»⁴⁹. Se applichiamo questo quadro all'Università, sembra configurarsi una nuova nevrosi: nell'epoca del relativismo che invade ogni campo del sapere, mantiene valore e si assegna valore a un'istituzione che invece chiede di standardizzare le conoscenze, di ratificarle, di validare:

L'università tende costantemente a trasformarsi da luogo di elaborazione e comunicazione di un sapere inteso come tentativo di “penetrare in una realtà che torna ogni volta sfuggirci di mano” al luogo di elaborazione e trasmissione di un sapere inteso come

⁴⁸ Il tema circa la validazione, la valutazione e la cooptazione degli esperti è intricato. Non essendo oggetto precipuo del presente saggio, rimando ad alcuni contributi che ritengo significativi: cfr. S. Colarusso - O. Giancola, *Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*, Sapienza Università Editrice, Roma 2020; A. Baccini, *Valutare la ricerca scientifica: uso e abuso degli indicatori bibliometrici*, il Mulino, Bologna 2010. Per una riflessione più generale, cfr. L. Ricolfi, *La rivoluzione del merito*, Rizzoli, Milano 2023; Aa. Vv., *Perché la valutazione ha fallito. Per una nuova università pubblica*, Morlacchi, Perugia 2023.

⁴⁹ S. Petrosino, *La promessa dell'università*, in «Communio», I, 235, 2013, p. 33.

strumento finalizzato alla costruzione di “un universo da dominare⁵⁰.

È come se al *soggettivo* della vita e del sapere umano si opponesse l'*oggettivo* dell'Università e del sapere istituzionalizzato, dove con Università intendo quello che suggeriva Romano Guardini, ovvero «il luogo per eccellenza dove si può “dire e ascoltare la verità»⁵¹.

Per tornare all'etimologia con la quale ho aperto questo saggio: il termine *universitas (studiorum)* rimanda e ci riconsegna una ricchezza di significati che dobbiamo tener presenti. Anzitutto esso rimanda a una *communitas*, ovvero a un gruppo composto da diverse unità messe insieme, gruppo al quale la società riconosce determinate prerogative. Questo gruppo poi ha una sua caratteristica del tutto peculiare: la sistematicità.

Per dirlo con maggior dovizia. Mentre nel corso della storia in molti, tra scienziati e filosofi, hanno provato a dare una sistematizzazione definitiva al sapere, l'Università si fonda sul fatto che questo sapere, benché abbia un'origine comune e sia profondamente e intrinsecamente unitario, non sarà mai definitivo. Esso quindi è sistematico e sistematizzato, nel senso di *definito* (sennò non sarebbe né esperibile né comunicabile) ma mai *definitivo*. In altri termini: nonostante i molteplici tentativi, ancora oggi di moda, di formulare una cosiddetta “teoria del tutto” (ovvero una conoscenza che sia in grado di abbracciare il mondo intero) per l'Università un tale progetto non solo non è possibile ma non sarebbe nemmeno auspicabile. Forse questo è l'unico dogma dell'Università, la quale fa di questo *sogno vano* – ovvero il giungere a una teoria complessiva del reale – la sua ipotesi, il suo fondamento e la sua struttura. Essa quindi è un'istituzione che esiste per superare e oltrepassare costantemente se stessa. Ed è proprio qui che subentra, almeno a mio modo di vedere, la frizione col tempo pandemico e post-pandemico.

Per un verso assistiamo a una crisi generalizzata del sapere scientifico; per un altro verso siamo nella *quarta notte* dell'Università, in quanto è venuto

⁵⁰ *Ibid.*, p. 34.

⁵¹ R. Guardini, *Omelia per l'inaugurazione del nuovo semestre nella chiesa di S. Luigi a Monaco. 8 maggio 1949* (1949), in *Id.*, *Tre scritti sull'università*, tr. it. Morcelliana, Brescia 1999, p. 24.

meno il riconoscimento del ruolo abitualmente assegnatole; per un altro ancora assistiamo, invece, a un proliferare di università. Mai come oggi sono presenti così tante istituzioni universitarie⁵².

Qualcuno potrebbe rispondere che questo fenomeno è banalmente legato al dato per cui *sapere è potere*, dove con queste espressione s'intende la possibilità di ottenere un profitto immediato dal sapere. Se questo dato è indubbiamente vero, è altrettanto vero che la maggior parte delle istituzioni universitarie e delle facoltà in esse operanti, così come per la maggior parte delle discipline oggi indagate, non si può certo dire avere un impatto immediato sulla vita dei singoli e sulla vita economica dei paesi (paesi che dedicano ingenti risorse, chi più chi meno, alla ricerca universitaria)⁵³. Come spiegare allora il rapporto tra aumento della diffidenza nei confronti della verità (qui intesa come *conoscenza valida*) e dell'istituzione che la coltiva e l'aumento numerico delle istituzioni universitarie? Quello che sembra essere una contraddizione si rivela in realtà come un dato costitutivo: l'essere umano anela al sapere prima ancora che ai saperi, e in questa ricerca del sapere vede nell'istituzione che storicamente ne è la custode del metodo il luogo in cui poterlo coltivare. Al medesimo tempo però – come si è avuto modo di notare – questa missione di fornire gli strumenti per la ricerca del sapere sembra essere disattesa.

⁵² Si veda l'indagine condotta dall'Area studi Mediobanca sul decennio 2012-2022, in cui viene messo in correlazione il calo demografico con gli istituti universitari. Cfr. Area studi Mediobanca, *Il sistema universitario in Italia tra dinamica demografica e innovazione. Report 2022*, s.n. 2024. Per un'analisi del fenomeno "università telematiche", cfr. M.A. Garito, *L'università nel XXI secolo tra tradizione e innovazione*, Mc Graw Hill, Milano 2015.

⁵³ Si veda a tal proposito l'ultima relazione sugli investimenti nel settore ricerca e formazione della Commissione europea, cfr. Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, *Investing in education 2025*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2025.

3.2. *Un recupero del passato per il presente?*

Il fatto che l'Università non fornisca più gli strumenti del pensare, assegnandosi altre prerogative, non è un fatto poi così recente. Sempre nel testo del 1947, Dorothy L. Sayers rivolgeva una forte denuncia dello smarrimento degli strumenti dell'apprendimento:

L'educazione moderna si concentra sull'"insegnare 'materie', tralasciando i metodi per pensare, dibattere ed esprimere le proprie conclusioni, che l'alunno si arrangia a mettere insieme come può progredendo. L'educazione medievale si concentrava prima di tutto sul forgiare le ferramenta della conoscenza [...]. E ciò fino a quando il loro uso diveniva istintivo⁵⁴.

Oggi, come si è già avuto modo di accennare, e lontani due anni dalla "lezione pandemica", non sembra che la situazione sia cambiata. L'Università sembra sempre più un'accademia dove si impara *cosa* conoscere – facendo emergere inevitabilmente tutte le lacune che una scienza sempre più vasta non può che mostrare – e non già *come* conoscere, ovvero garantendo l'apprendimento di quegli strumenti che sono indispensabili per orientarsi nel sapere generale prima e nei campi d'indagine specifica dopo.

Non ho la benché minima intenzione di privare di significato l'importanza della specializzazione, sto sostenendo tuttavia che essa potrebbe essere la causa strumentale dell'Università ma non la sua causa formale. Molto meglio di me lo aveva spiegato Guardini, quando si chiedeva "Perché si va all'Università?":

A questa domanda si può dare, anzitutto, una risposta pratica: si va all'università per ottenere lì quelle condizioni che ci permettono di ottenere, più avanti, la nostra preparazione professionale. Il medico, il maestro, il giudice, l'impiegato della pubblica amministrazione, tutti necessitano di conoscenze per poter lavorare, e quelle conoscenze le dobbiamo acquisire negli anni dello studio universitario. La risposta è certamente condivisibile e giusta, ma non

⁵⁴ Cfr. D.L. Sayers, *op. cit.*

dice tutto, anzi, non dice l'essenziale. Qual è il significato ultimo dell'università? Lo si può esprimere con la frase Conoscere le verità, e precisamente la verità per se stessa⁵⁵.

A tale scopo – ovvero alla formazione delle strutture per un “buon conoscere e un ben ricercare la verità” – era pensato in trivio delle arti liberali delle università medievali. Lo scopo di quelle discipline propedeutiche era quello di permettere «all'uomo e alla donna di essere liberi, soprattutto nel senso di essere *liberi di* farsi interamente carico dei propri pensieri e delle proprie scelte, oltre che di essere *liberi da* influssi negativi dovuti a manipolatori e disinformatori»⁵⁶. Ma anche qualora non si volesse tributare alla struttura medievale un indiscusso merito, si dovrebbe quantomeno tenere a mente che, sin dai tempi di Platone, l'educazione (che per l'Ateniense doveva essere riservata alla classe dei filosofi) doveva vertere sulla dialettica, intesa quale vero e proprio strumento cognitivo che consentisse il passaggio fondamentale dalla *doxa*, l'opinione, all'*episteme*, la scienza.

L'Università, infatti, per sua stessa natura (e ce lo dice ancora una volta il termine *universitas*) ha lo scopo di coltivare e trasmettere un sapere che non sia particolare ma universale (dove universale non è affatto sinonimo di *generale*) e nel momento in cui questo sapere non può essere unitario nel soggetto, vista la molteplicità di saperi oggi a disposizione, deve essere unitario nell'utilizzo dello strumento deputato alla conoscenza. *Nihil sub sole novum*: già Descartes poneva questa come la prima delle sue *Regulae ad directionem ingenii*: «Il fine degli studi deve essere la direzione dell'ingegno nel portare giudizi solidi e veri su tutto ciò che si presenta»⁵⁷.

Ora non è questo il luogo per ventilare soluzioni semplicistiche ai molti e complessi problemi dell'Università⁵⁸, pena il cadere peraltro nella fallacia

⁵⁵ R. Guardini, *op. cit.*, p. 24.

⁵⁶ G. Boniolo, *L'educazione liberale*, cit., p. 3.

⁵⁷ R. DESCARTES, *Regole per la direzione dell'ingegno* (1701), in Id., *Opere postume. 1650-2009*, tr. it. Bompiani, Milano 2014², p. 685.

⁵⁸ Per un testo che si muove maggiormente in questa direzione, cfr. V. Mele *et al.* (a cura di), *L'accademia e il fuori. Il problema dell'intellettuale specializzato in Italia*, Orthotes, Napoli 2023.

della causa complessa, ciò nondimeno penso che alcune piste di riflessione e linee di intervento – alla luce del discorso sinora condotto – possano essere individuate.

Prima e fondamentale pista di orientamento sarebbe quella che denunciava già nel 1994 Sergio Giovine, per il quale mancava «una serie riflessione filosofica che abbia per oggetto l'università e il suo significato (significato storico-ontologico)»⁵⁹. La ricerca condotta per la costruzione di questo saggio e le riflessioni qui suggerite, non possono differire dal giudizio di Giovine. Neppure la pandemia, che pure ha obbligato a ripensare moltissime dimensioni del nostro vivere quotidiano, ha avuto una forza propulsatrice per una rinnovata riflessione teoretica sull'Università (che manca ormai da moltissimo tempo). Ho già registrato come non ci siano stati saggi sul ruolo dell'Università in quel contesto, ma anche andando indietro negli ultimi 50 anni non sembra che l'università italiana abbia ricevuto l'attenzione necessaria nella riflessione degli intellettuali, sebbene spesso si sia parlato e scritto delle riforma organizzative di volta in volta messe in atto. Questo giudizio, che può apparire inclemente, era già stato formulato prima ancora che da Giovine e dal sottoscritto, da Labriola nel già citato discorso. In quel testo non solo si suggeriva l'avvio di una seria riflessione sull'Università ma con forza si diceva che tale riflessione doveva essere interna e non esterna, ovvero affidata agli esperti e non semplicemente agli intellettuali o, peggio ancora, ai tecnici: «Dirò francamente, che i professori hanno il grave torto di abbandonare la discussione su le cose universitarie all'arbitrio degl'incompetenti, e di non reagire contro gli erronei giudizi con la forza e con l'autorità della propria esperienza collettiva»⁶⁰. La riflessione suggerita da Labriola prima e da Giovine dopo, quindi, è un invito a riscoprire o ripensare le origini e la missione dell'Università e soltanto a seguito di ciò iniziare a delineare *best practices* e riforme burocratiche per il futuro.

Di segno diverso ma non del tutto opposto, cfr. E. Zanelli, *L'idea di università. Orizzonti storici, vicoli ciechi e ipotesi di rinnovamento*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

⁵⁹ S. Giovine, *Idea di università*, in «aut-aut», 260-261, 1994, p. 5.

⁶⁰ A. Labriola, *op. cit.*, p. 14.

Per conseguire entrambi gli obiettivi, quindi, si dovrebbero recuperare anzitutto i tre connotati che abbiamo visto appartenere alla storia dell'Università e costituirne il tripode vitale: ruolo *ideologico* di produzione e validazione degli esperti, universalità del sapere e libertà accademica.

Del primo si è ampiamente detto. Circa l'universalità del sapere, invece, essa, come già accennato, non può mai scadere in una generalizzazione dello stesso sapere. Parlare di universalità significa, all'opposto, abbandonare ogni unilateralità e introdurre nei percorsi di formazione saperi positivi. Questa universalità, poi, è strettamente collegata col terzo aspetto: la libertà.

Viviamo in tempi in cui la libertà della ricerca sembra essere minata ora da interessi capitalistici dettati dalle aziende, ora da nuovi orientamenti politici. Parlare di libertà in riferimento all'Università implica il considerare una moltitudine di aspetti. Anzitutto la libertà universitaria è una libertà di movimento e spostamento (aspetto anch'esso controverso in epoche di conflitti e contestazioni politiche), poi è libertà di ricerca (di cui debbono godere tanto ricercatrici e ricercatori quanto studenti e studentesse) intesa come la condizione per raggiungere un'autonomia che sia effettiva nell'ambito di ricerca di ciascuno. Oltre all'autonomia nel *fare* ricerca, tuttavia, sarebbe fondamentale che l'università dotasse coloro che forma – e che pure non destina all'ambito accademico – della capacità di essere liberi *nel* pensare. E qui che subentra un ulteriore orientamento per il futuro.

Seguendo ancora il giudizio di Boniolo, basterebbe davvero che «un essere umano che nel suo percorso educativo sia addestrato a essere libero dalla pericolosa ondata di pseudo-scienze di notizie false incomplete da cui siamo sommersi, a prepararsi allo studio di quanto incontrare il suo tragitto come studente e ad accingersi, iniziare la vita con profitto per sé e per i suoi concittadini»⁶¹. È sempre Boniolo a suggerire una reintroduzione seppur rivisitata delle materie del trivio in ogni corso di studi. Infatti, quello che un tempo era la base del sapere accademico, ovvero il trivio (composto da grammatica, logica e dialettica; intese, rispettivamente, come arte del ben

⁶¹ G. Boniolo, *L'educazione liberale*, cit., p. 1.

scrivere, ben ragionare, ben argomentare) oggi non appartiene nemmeno alla *ratio studiorum* di facoltà filosofiche o giuridiche⁶². Ovviamente il problema non si pone né sul piano qualitativo né su quello quantitativo. Non si tratta, in altre parole, né di dare precedenza alle arti liberali del trivio rispetto alle arti professionalizzanti, né di preferire le une alle altre. Si tratta, piuttosto, di riconoscere, a fronte delle modificazioni sociali e dei dati che sono stati riportati anche in questo articolo, la necessità del tornare a fornire gli strumenti del pensare.

In quest'ottica – e quasi a mo' di sintesi dei tre connotati dell'Università che devono essere tutelati – potrebbe essere compresa una proposta che avanzata da Labriola nel citato discorso ma che negli anni ha visto spesso rinnovate istanze di attuazione. Tale proposta prevederebbe l'introduzione della possibilità per studenti di altri corsi di studi di attingere agli insegnamenti di filosofia. Così Labriola: «Che la filosofia debba esser messa alla portata di tutti quelli che studiano ogni altra disciplina, perché vi trovi un facoltativo complemento di coltura qualunque studioso si senta in grado di superare nella trattazione delle varie scienze la specialità della ricerca»⁶³.

In conclusione, se lo scopo primo dell'Università è quello di concorrere al pieno sviluppo della persona umana, sembra che questa missione sia stata ampiamente disattesa. Si formano indubbiamente grandi professionisti, tecnici esperti, sapienti cultori di discipline ma non si forma quella che, almeno stando a una prima e classica definizione di Severino Boezio è il cuore della persona umana, ovvero il suo essere mente razionale. Detto in altri termini, non si forma il soggetto a ragionare secondo le strutture di pensiero che gli permettono di orientarsi nella vita. E siccome «il bene più grande per l'uomo è fare ogni giorno ragionamenti [...]. E che una vita senza ricerche non

⁶² Si deve registrare, infatti, che anche nei corsi di studi in cui si insegna logica, essa è compresa come una scienza in sé. La logica, invece, sia nel pensiero di Aristotele sia quando fu inserita come una delle tre arti del Trivio, e nello specifico come la seconda delle discipline che doveva essere appresa dopo la grammatica e prima della dialettica, non era vista come un'arte in sé ma come un'arte preliminare da apprendere per procedere nell'intera struttura conoscitiva.

⁶³ A. Labriola, *op. cit.*, p. 13.

è degna per l'uomo di essere vissuta»⁶⁴ (come faceva dire Platone a Socrate nell'*Apologia di Socrate*) allora, forse, varrebbe la pena di tornare a investire qualche risorsa in più.

⁶⁴ Platone, *Apologia di Socrate*, in Id., *Tutti gli scritti*, tr. it. Bompiani, Milano 2000, 38A, p. 42.